

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA, DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E DA CRIANÇA
EM IDADE ESCOLAR EM EDUCADORES DE INFÂNCIA E PROFESSORES DO 1º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

MARIA LUISA FONSECA GRÁCIO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

PROFESSOR ORIENTADOR: PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

1995



186321



AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer o acompanhamento e empenhamento científico de que esta dissertação de Mestrado foi alvo por parte da Professora Doutora Margarida Alves Martins e da Professora Doutora Glória Ramalho. A disponibilidade e o contexto humano por ambas criado, para além de pouco comuns, constituíram um estímulo gratificante e indispensável ao longo dos três anos que durou esta investigação.

Agradeço também a colaboração preciosa dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Cooperantes da Universidade de Évora que tornaram possível a sua realização.

Por último, uma palavra de gratidão para o meu marido e filho pela sua paciência e incentivo...

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE GERAL.....	II
ÍNDICE DOS QUADROS.....	IX
ÍNDICE DAS FIGURAS.....	XVI
ÍNDICE DOS ANEXOS.....	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I : ASPECTOS TEÓRICOS.....	5
1. As representações sociais	6
1.1. Aparecimento e evolução do conceito de representação social.....	6
1.1.1. Fase de estudo do carácter colectivo das representações sociais.....	7
1.1.2. Fase do estudo dinâmico das representações sociais.....	9
2. O conceito de representação social - abordagem psicossociológica.....	12
2.1. A dimensão social das representações.....	12
2.2. O conteúdo e a estrutura das representações sociais.....	13
2.3. Processos de formação e funcionamento das representações sociais.....	17
2.4. Condições que afectam a emergência das representações sociais.....	20
2.5. Funções das representações sociais.....	20
2.6. A transformação das representações sociais.....	22
3. Dificuldades colocadas no contexto actual à dimensão das representações.....	23
4. Diversidade e convergências da noção de representação social.....	27

5. As representações sociais no campo educativo.....	29
5.1. As representações sociais e as relações pedagógicas.....	31
6. As representações sociais da criança.....	32
6.1. A mudança da representação social da criança ao longo da história.....	32
6.2. A representação da criança pela sociedade.....	34
6.3. A representação da criança por diferentes grupos sociais de adultos.....	43
6.3.1. As representações dos pais acerca dos filhos.....	43
6.3.2. As representações de adultos sobre as crianças.....	46
7. Ligações entre as representações a respeito da criança e as representações interiorizadas pelas crianças.....	48
 CAPÍTULO II : A PROBLEMÁTICA.....	52
 CAPÍTULO III : A METODOLOGIA.....	55
1. População e amostra.....	56
1.1. A amostra.....	56
2. Recolha de dados.....	58
2.1. Procedimento relativo às entrevistas.....	58
3. A análise do discurso.....	64
3.1. Análise temática e categorial.....	66
3.2. Análise avaliativa.....	67
3.3. Análise estrutural.....	68
 CAPÍTULO IV : DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	70
 1. Aspectos gerais.....	71

1.2. Análise temática e categorial.....	71
1.2.1. Grelha de análise da entrevista semi-directiva.....	72
1.3. Análise avaliativa.....	79
1.4. Análise estrutural.....	80
2. Descrição e análise dos dados relativos à primeira parte da entrevista: Perguntas semi-directivas.....	81
2.1. Representação da criança.....	81
2.1.1. Análise temática e categorial.....	81
2.1.1.1. Critério de análise: indicadores.....	81
2.1.1.2. Análise das categorias do tema 1 "Definição de criança".....	83
2.1.1.2.1. Análise da categoria 1.1. "Definições de criança".....	84
2.1.1.2.2. Análise da categoria 1.2. "Limites etários".....	86
2.1.1.2.3. Análise da categoria 1.3. "Natureza da criança".....	88
2.1.1.2.4. Análise da categoria 1.4. "Necessidades da criança".....	89
2.1.1.2.5. Análise da categoria 1.5. "Idealização da criança".....	91
2.1.1.3. Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças".....	93
2.1.1.3.1. Análise da categoria 2.1. "Igualdade/diferenciação das crianças".....	94
2.1.1.3.2. Análise da categoria 2.2. "Especificação das diferenças das crianças".....	95
2.1.1.4. Análise das categorias do tema 4 "Relação afectiva e peda- gógica adulto/criança".....	98
2.1.1.4.1. Análise da categoria 4.1. "Emoções/sentimentos susci- tados pela criança".....	99
2.1.1.4.2. Análise da categoria 4.2. "Regras valorizadas rela- tivamente à criança".....	100
2.1.1.4.3. Análise da categoria 4.3. "Situações capazes de originar punições".....	101
2.1.1.4.4. Análise da categoria 4.4. "Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança".....	102
2.1.1.4.5. Análise da categoria 4.5. "Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos Educadores de Infância/ Professores do 1º Ciclo".....	104
2.1.1.5. Análise das categorias do tema 5 "A escola e as crianças".....	105

2.1.1.5.1. Análise da categoria 5.1. "Apreensão genérica do papel do Jardim de Infância"	106
2.1.1.5.2. Análise da categoria 5.2. "Apreensão genérica do papel da Escola Primária"	109
2.1.1.6. Análise das categorias do tema 6 "Idealização da criança enquanto futuro adulto"	112
2.1.2. Análise estrutural do conteúdo da representação da criança em geral.....	115
2.2. Elementos da representação da criança em idade pré-escolar.....	119
2.2.1. Análise temática e categorial.....	119
2.2.1.1. Critério de análise: indicadores.....	119
2.2.1.2. Análise das categorias do tema 1 "Definição de criança"	121
2.2.1.2.1. Análise da categoria 1.4. "Necessidades da criança em idade pré-escolar"	121
2.2.1.3. Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças em idade pré-escolar"	125
2.2.1.3.1. Análise da categoria 2.2. "Especificação das diferenças relativamente às crianças em idade pré-escolar"	125
2.2.1.4. Análise das categorias do tema 4 "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança em idade pré-escolar"	127
2.2.1.4.1. Análise da categoria 4.1. "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade pré-escolar"	128
2.2.1.4.2. Análise da categoria 4.2. "Regras valorizadas relativamente à criança em idade pré-escolar"	129
2.2.1.4.3. Análise da categoria 4.3. "Situações capazes de originar punições"	131
2.2.1.4.4. Análise da categoria 4.4. "Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade pré-escolar"	132
2.2.1.4.5. Análise da categoria 4.5. "Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos"	135
2.3. Elementos da representação da criança em idade escolar.....	137
2.3.1. Análise temática e categorial.....	137
2.3.1.1. Critério de análise: indicadores.....	137

2.3.1.2. Análise das categorias do tema 1 "Definição de criança"	139
2.3.1.2.1. Análise da categoria 1.4. "Necessidades da criança em idade escolar"	139
2.3.1.3. Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças"	142
2.3.1.3.1. Análise da categoria 2.2. "Especificação das diferenças relativamente à criança em idade escolar"	142
2.3.1.4. Análise das categorias do tema 4 "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança"	145
2.3.1.4.1. Análise da categoria 4.1. "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade escolar"	145
2.3.1.4.2. Análise da categoria 4.2. "Regras valorizadas relativamente à criança em idade escolar"	147
2.3.1.4.3. Análise da categoria 4.3. "Situações capazes de originar punições"	149
2.3.1.4.4. Análise da categoria 4.4. "Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade escolar"	150
2.3.1.4.5. Análise da categoria 4.5. "Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos junto da criança em idade escolar"	152
2.4. Elementos da representação da criança enquanto aluno.....	155
2.4.1. Análise temática e categorial.....	155
2.4.1.1. Critério de análise: indicadores.....	155
2.4.1.2. Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças enquanto alunos"	156
2.4.1.2.1. Análise da categoria 2.3. "Igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos"	157
2.4.1.2.2. Análise da categoria 2.4. "Especificação das diferenças relativamente às crianças enquanto alunos"	158
2.4.1.3. Análise das categorias do tema 3 "Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno"	160
2.4.1.3.1. Análise da categoria 3.1. "Emoções/sentimentos suscitados pela criança enquanto aluno"	161
2.4.1.3.2. Análise da categoria 3.2. "Regras valorizadas pelos Professores/Educadores"	161

2.4.1.3.3. Análise da categoria 3.3."Situações capazes de originar punições"	163
2.4.1.3.4. Análise da categoria 3.4."Objectivos a ser prosseguidos no exercício da actividade profissional"	164
2.4.1.3.5. Análise da categoria 3.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores no exercício da sua actividade profissional"	167
3. Descrição e análise dos dados relativos à segunda parte da entrevista:	
Associações livres de palavras.....	169
3.1. Procedimentos.....	169
3.1.1. A grelha de análise das associações de palavras.....	171
3.2. A representação da criança.....	175
3.2.1. Análise temática, categorial e avaliativa do conteúdo da representação.....	175
3.2.2. Análise temática e categorial sobre a importância dos itens relativamente às associações para a palavra indutora "Criança"	180
3.3. A representação da criança em idade pré-escolar.....	185
3.3.1. Análise temática, categorial e avaliativa.....	185
3.3.2. Análise temática e categorial sobre a importância dos itens relativamente às associações para a palavra indutora "Criança em idade Pré-escolar"	190
3.4. A representação da criança em idade escolar.....	195
3.4.1. Análise temática, categorial e avaliativa.....	195
3.4.2. Análise temática e categorial sobre a importância dos itens relativamente às associações para a palavra indutora "Criança em idade Escolar"	199
CAPÍTULO V : DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	202
1. Aspectos gerais.....	203
2. Resultados parciais.....	203
2.1. Resultados decorrentes dos dados da entrevista semi-directiva....	203
2.1.1. A criança em geral.....	203
2.1.2. Elementos da representação da criança em idade pré-escolar	222

2.1.3. Elementos da representação da criança em idade escolar.....	227
2.1.4. Elementos da representação da criança enquanto aluno.....	233
2.2. Resultados relativos às associações livres de palavras.....	242
2.2.1. Representação da criança.....	242
2.2.2. A representação da criança em idade pré-escolar.....	244
2.2.3. A representação da criança em idade escolar.....	247
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES.....	251
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	261
ANEXOS.....	271

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro Nº 1 - Conceitos próximos do conceito de representação: suas relações.....	26
Quadro Nº 2 - Distribuição da amostra por idades; Educadores de Infância /Professores 1º Ciclo.....	57
Quadro Nº 3 - Distribuição da amostra por tempo de serviço; Educadores de Infância/Professores 1ºCiclo.....	58
Quadro Nº 4 - Criança em Geral/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	81
Quadro Nº 5 - Criança em Geral/Distribuição geral das categorias/ Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/ Indicadores.....	82
Quadro Nº 6 - Criança em Geral/Distribuição das categorias no tema 1"Definição de criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	83
Quadro Nº 7 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.1."Definições de criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	84
Quadro Nº 8 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.2."Limites etários"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Critério de análise: sujeitos.....	86
Quadro Nº 9 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.3."Natureza da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Critério de análise: sujeitos.....	88
Quadro Nº10 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.4."Necessidades da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	89
Quadro Nº11 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.5."Idealização da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	91

Quadro Nº12 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.1."Igualdade/diferenciação das crianças"/ Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/ Indicadores.....	94
Quadro Nº13 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.2."Especificação das diferenças"/ Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	95
Quadro Nº14 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.1."Emoções/sentimentos suscitados pela criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	99
Quadro Nº15 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.2"Regras valorizadas"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	100
Quadro Nº16 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"/ Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores..	101
Quadro Nº17 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	102
Quadro Nº18 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Educadores/Professores enquanto adultos"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	104
Quadro Nº19 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 5.1."Apreensão genérica do papel do Jardim de Infância/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	106
Quadro Nº20 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 5.2."Apreensão genérica do papel da Escola Primária/Educadores de Infância, Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	109
Quadro Nº21 - Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 6.1."Atributos/qualidades da criança enquanto futuro adulto"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	113

Quadro Nº22 - Entrevista semi-directiva/Resultados da análise de correspondências relativamente a cada uma das categorias consideradas no contexto discursivo da criança em geral e a cada um dos grupos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo.....	115
Quadro Nº23 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores..	120
Quadro Nº24 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	120
Quadro Nº25 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das subcategorias da categoria 1.4."Necessidades da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	121
Quadro Nº26 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das subcategorias da categoria 2.2."Especificação das diferenças"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	125
Quadro Nº27 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das subcategorias da categoria 4.1."Emoções/sentimentos suscitados pela criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	128
Quadro Nº28 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das subcategorias da categoria 4.2."Regras valorizadas"/Educadores de Infância/Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	129
Quadro Nº29 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das subcategorias da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	131
Quadro Nº30 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das subcategorias da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	132

Quadro Nº31 - Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	135
Quadro Nº32 - Criança em idade Escolar/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	138
Quadro Nº33 - Criança em idade Escolar/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	138
Quadro Nº34 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.4."Necessidades da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	139
Quadro Nº35 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.2."Especificação das diferenças"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	142
Quadro Nº36 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.1."Emoções/sentimentos suscitados pela criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	145
Quadro Nº37 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.2."Regras valorizadas/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	147
Quadro Nº38 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	149
Quadro Nº39 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	150

Quadro Nº40 - Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Educadores/Professores enquanto adultos"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	152
Quadro Nº41 - Criança enquanto Aluno/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	155
Quadro Nº42 - Criança enquanto Aluno/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	155
Quadro Nº43 - Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.3."Igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	157
Quadro Nº44 - Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.4."Especificação das diferenças"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	158
Quadro Nº45 - Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 3.2."Regras valorizadas pelos Educadores/Professores/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	161
Quadro Nº46 - Criança enquanto Aluno/Distribuição das categorias da categoria 3.3."Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	163
Quadro Nº47 - Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 3.4."Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	164
Quadro Nº48 - Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 3.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores no exercício da sua actividade profissional"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	167

Quadro Nº49 - Associações/Criança/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	175
Quadro Nº50 - Associações/Criança/Distribuição dos temas, das categorias e das avaliações/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	177
Quadro Nº51 - Associações/Criança/Distribuição temática e categorial da importância dos itens para os sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	181
Quadro Nº52 - Resultados da análise de correspondências sobre a distribuição temática da importância dos itens associações "Criança" e grupos de sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo.....	183
Quadro Nº53 - Associações/Criança em idade Pré-Escolar/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	185
Quadro Nº54 - Associações/Criança em idade Pré-Escolar/Distribuição temática, categorial e avaliativa/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	186
Quadro Nº55 - Associações/Criança em idade Pré-escolar/Distribuição temática e categorial da importância dos itens para os sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	190
Quadro Nº56 - Resultados da análise de correspondências sobre a distribuição temática da importância dos itens associações "Criança em idade escolar" e sobre os grupos de sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo....	191
Quadro Nº57 - Associações/Criança em idade Escolar/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	195
Quadro Nº58 - Associações/Criança em idade Escolar/Distribuição de temas, categorias e avaliações/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	196
Quadro Nº59 - Associações/Criança em idade Escolar/Distribuição temática e categorial da importância dos itens para os sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores.....	199

Quadro N°60 - Resultados da análise de correspondências sobre a distribuição temática da importância dos itens associações "Criança em idade escolar" e os grupos de sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1° Ciclo.....	200
--	-----

ÍNDICE DAS FIGURAS

- FIGURA Nº 1 - Representação gráfica do posicionamento das categorias e dos grupos no eixo: Criança em geral; Entrevista semi-directiva.....116
- FIGURA Nº 2 - Representação gráfica do posicionamento dos temas e dos grupos no eixo: Criança; Associações/Importância dos itens.....184
- FIGURA Nº 3 - Representação gráfica do posicionamento dos temas e dos grupos no eixo: Criança em idade Pré-escolar; Associações/Importância dos itens.....193
- FIGURA Nº 4 - Representação gráfica do posicionamento dos temas e dos grupos no eixo: Associações/Importância dos itens.....201

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO 1 - Guião da entrevista.....	272
ANEXO 2 - Grelha de análise temática e categorial da primeira parte da entrevista: Perguntas semi-directivas.....	276
ANEXO 3 - Grelha de análise temática e categorial da segunda parte da entrevista: Associações de palavras.....	282
ANEXO 4 - Lista das associações por temas, categorias e respectivas ocorrências relativamente à importância dos itens para os sujeitos.....	284

INTRODUÇÃO

A ideia desta Dissertação de Mestrado surgiu da confluência de factores muito variados: afectos, interesses, conhecimentos, experiências pessoais e profissionais, constatações e interrogações.

No âmbito dos afectos, as crianças ocuparam sempre um espaço previligiado na minha vida, o que veio a reflectir-se no meu percurso profissional continuamente marcado, directa ou indirectamente, pela sua presença.

O facto de me vir dedicando há já longo tempo à formação inicial de Educadores de Infância em diferentes instituições (Magistério Primário, Escola Superior de Educação, Universidade) contribuiu para manter a criança como alvo da minha atenção e curiosidade.

Se nos debruçarmos sobre o actual contexto social facilmente verificamos que este se encontra impregnado pelas mais diversas imagens da criança: na moda, na publicidade, na televisão, em artigos das mais variadas revistas e livros, em discursos oficiais, especializados e do senso comum, etc. Por outro lado, constatamos que os mecanismos e as instituições de resposta à criança apresentam muitas insuficiências e contradições. O que pensar então de tudo isto? O que pensamos de facto sobre as crianças? Pensamos todos mais ou menos o mesmo sobre elas? Que representação se encontra por detrás da relação que com elas estabelecemos, da educação que lhes porporcionamos e das condições e qualidade de vida que lhe criamos? Que importância, atribuímos afinal às crianças?

Foram estas e outras interrogações e preocupações iniciais de âmbito muito geral sobre a criança que deram origem à nossa investigação.

A pesquisa que realizámos pretende explorar e conhecer as representações que os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e os Educadores de Infância têm da criança em geral, da criança em idade pré-escolar e da criança em idade escolar e enquadra-se na sequência do trabalho de Moscovici (1961), que introduz a noção de representação social enquanto guia de acção.

A noção de representação apresenta-se como importante para a compreensão das interacções sociais, o que foi demonstrado por vários autores que tentaram verificar experimentalmente esta característica das representações, concluindo que as representações elaboradas ou induzidas em situações de interacção têm um papel por vezes mais importante que as características objectivas nos comportamentos adoptados pelos indivíduos ou grupos.

Situamo-nos, pois, no quadro conceptual fornecido pela teoria das representações, tendo presente que o ponto de partida da noção de representação é o abandono da distinção entre sujeito e objecto, suporte da psicologia clássica.

O objecto inscreve-se num contexto activo em que o estímulo e a resposta se formam conjuntamente, constituindo-se a resposta não só como uma reacção ao estímulo, mas também até certo ponto como estando na origem do próprio estímulo. Assim, por exemplo, no caso da expressão de uma opinião relativamente a um objecto ou situação, esta opinião é de certa forma constitutiva do objecto e determina-o, sendo o objecto reconstituído de forma a ser consistente com o sistema de avaliação utilizado pelo indivíduo ou grupo. Desta forma, o objecto não existe em si mesmo, mas para um indivíduo ou grupo e em relação a eles. Por conseguinte, é a relação sujeito-objecto que determina o próprio objecto (Abric, 1994).

Para Moscovici (1961), a distinção entre sujeito e objecto não tem sentido, pois não existe ruptura entre o universo interior e exterior do indivíduo ou do grupo. Considerando-se o sujeito e o objecto como não distintos, altera-se o estatuto do que se designa por "realidade objectiva", que deixa de existir e é substituída por uma realidade representada ou seja, apropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores dependentes da sua história e do contexto social e ideológico.

A realidade exterior é sistematicamente integrada no sistema cognitivo do indivíduo constituindo-se assim como representação dessa mesma realidade tal como foi apropriada e reconstruída pelo sujeito num dado contexto, passando deste modo a ser considerada como a própria realidade.

Moscovici considera ainda que a opinião do indivíduo, constituída pelo seu sistema ideológico de crenças e atitudes, precede o objecto e que a própria interacção estabelecida é pré-determinada por essa opinião.

Assim, quando um sujeito emite determinada opinião não é só o objecto que está em questão, mas as suas atitudes (sistema de antecipação, expectativas) em relação ao objecto, ele próprio reconstruído pelo sujeito para o tornar conforme ao seu sistema de atitudes.

Desta forma, a representação constitui para o sujeito a realidade e é determinada pela finalidade/significação da situação para o indivíduo ou grupo. Esta significação é definida quer por componentes dos objectos, quer pelo sistema de atitudes conscientes ou inconscientes do indivíduo ou grupo.

A representação depende simultaneamente dos indivíduos em si (portadores de um passado, de uma história, de experiências...) e do contexto social e ideológico no qual é produzida.

As relações complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas que o sujeito mantém com o objecto fazem da representação um sistema simbólico, organizado e estruturado, cuja função essencial é a apreensão e controle do mundo, permitindo

ao sujeito a compreensão e interpretação deste (interpretação essa que rege as relações dos indivíduos) e sua adaptação a este. Desta forma, a representação constitui-se como um elemento essencial para guiar os comportamentos ou práticas, orientando as acções e as relações sociais, sendo também um sistema de pré-descodificação da realidade na medida em que determina antecipações e expectativas.

No caso concreto da criança, do adulto, do agente educativo e do ensino, conclui-se da impossibilidade de os encarar de forma abstracta, na medida em que todos eles surgem sempre integrados num determinado contexto, o qual determina em grande parte o acto educativo. Assim sendo, este não pode nunca ser considerado um mero acto técnico isolado e abstracto, livre de qualquer influência representativa.

Quer as interacções adulto/criança, quer a própria adopção de uma linha educativa dependem da representação do que é a criança, daquilo em que ela se deverá tornar e dos sistemas de valores e normas respeitantes à infância e ao seu papel no universo representativo dos adultos.

Constituindo-se os educadores em geral como agentes sociais junto das crianças, com a incumbência de as fazer passar ao estado adulto inculcando-lhes conhecimentos, atitudes, normas e valores do grupo social de pertença e tendo presente que a mediação dos adultos exercida através da comunicação e da acção é importante na formação do conhecimento e na estruturação da personalidade infantil, parece-nos importante tentar conhecer as representações que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico têm da criança.

Embora tenhamos presente a ideia de que as práticas e representações se engendram recíprocamente, no âmbito do nosso trabalho debruçar-nos-emos essencialmente sobre o conteúdo da representação em causa.

O trabalho que a seguir apresentamos estrutura-se em seis capítulos antecidos por esta introdução geral.

No primeiro capítulo, apresentamos o quadro teórico de referência relativo às representações sociais e alguns estudos no âmbito das representações sociais da criança. No segundo capítulo, apresentamos a problemática e no terceiro a metodologia utilizada. Segue-se o quarto capítulo, onde descrevemos e analisamos os dados. No quinto capítulo apresentamos a discussão dos resultados. Finalmente no sexto e último capítulo apresentamos as conclusões do nosso estudo.

CAPÍTULO I

ASPECTOS TEÓRICOS

1 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 - APARECIMENTO E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

A origem teórica do conceito de Representação Social remonta a Durkheim, que, utilizando o termo "representação colectiva" o propunha como objecto de estudo da psicologia social sublinhando a necessidade do estudo das produções mentais colectivas, a irreduzibilidade do pensamento colectivo ao pensamento individual e a ligação dos conteúdos e da estrutura do pensamento colectivo às formas de organização social.

A teoria de Durkheim aborda a representação colectiva como uma organização acabada em que o sujeito é um mero receptor passivo.

Allport (1968) e Farr (1984), destacam as aproximações entre as representações colectivas de Durkheim e a psicologia dos povos ou social de Wundt. Este autor, remonta às origens da psicologia social propondo a distinção entre a psicologia fisiológica e experimental e a psicologia dos povos ou social (Volkerpsychologie). Na perspectiva de Wundt, enquanto objecto de ciência o pensamento seria um fenómeno de natureza colectiva ligado a fenómenos mentais colectivos, tais como a linguagem, os mitos e as práticas sociais, não podendo a psicologia experimental dar conta dos processos superiores subjacentes ao pensamento. Assim, propunha tratar a psicologia social como algo separado da psicologia experimental e insistia na necessidade de adequação das metodologias aos diferentes níveis investigados (individual ou colectivo, fenómenos psíquicos superiores e fenómenos mentais colectivos).

Moscovici (1961), constatando que a reflexão científica acerca das representações sociais se encontrava ainda numa fase incipiente e que das manifestações próprias da representação social a psicologia social havia estudado sobretudo os aspectos estruturais, descritivos e técnicos (essencialmente nos estudos de opinião e de atitudes) propôs-se elaborar um quadro conceptual das representações sociais entendidas como ideologias e visões do mundo.

Assim, em 1961, Moscovici retoma o conceito e reformula-o numa perspectiva psicossociológica na sua obra " La psychanalyse, son image et son public". É na sequência desta obra que a pesquisa sobre as representações sociais adquire um papel central tanto na psicologia social como na psicossociologia.

De acordo com o autor citado, a análise da representação social poderá fazer-se relativamente a três grupos de problemas:

- organização do conteúdo e seu estudo dimensional, ligando-se no plano da conduta às opiniões, atitudes e estereótipos;
- formação e determinação das representações sociais (incluindo a abordagem dos seus processos de transformação);
- análise dos aspectos puramente cognitivos da representação.

De acordo com aquele autor, diríamos que "uma representação social compreende um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade." (Moscovici, 1969, citado por Vala, 1986). "De uma outra forma, as representações sociais são teorias implícitas acerca de objectos sociais relevantes e como tal constituem uma modalidade de conhecimento que serve a apreensão, avaliação e explicação da realidade" (Vala, 1986, p.5).

Moscovici (1989), ao debruçar-se sobre a história das representações sociais considera existirem dois momentos cruciais que passaremos a descrever sucintamente.

1.1.1. FASE DE ESTUDO DO CARÁCTER COLECTIVO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Durkheim (1898), é considerado o inventor do conceito de representação social. O autor, considerava que existiam representações colectivas (universais, impessoais, estáveis em termos de transmissão e de reprodução) e representações individuais (próprias de cada indivíduo, variáveis e efémeras) concebendo-as como separadas.

A representação colectiva é homogénea, partilhada por todos os membros de um grupo e tem como função preservar o laço entre os sujeitos e prepará-los para pensar e agir de forma uniforme. Além de colectiva, perdura no tempo e exerce sobre os indivíduos um constrangimento.

A representação designa em primeira instância várias formas mentais de opiniões e saberes (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo) sendo equivalente à forma mental de ideia ou de sistema. É um conceito e por isso tem uma certa

estabilidade e comporta objectividade, na medida em que é partilhada e produzida colectivamente.

A análise feita pelo autor e seus seguidores em diferentes domínios sociais, sobretudo em sociedades primitivas, tem por base a hipótese segundo a qual os fenómenos podem ser explicados a partir das representações e das acções que elas autorizam.

Através da noção de representação Durkheim tornou aparente o elemento simbólico da vida social. Constituindo-se o símbolo como uma ideia que os sujeitos partilham a propósito de um objecto independentemente do objecto em si mesmo, o autor considera o simbolismo como um meio pelo qual a sociedade se torna consciente de si mesma.

Lévy-Bruhl (1951), considera ser importante centrar a atenção no conjunto de crenças e ideias com uma coerência própria. Por outro lado, para este autor, é impossível explicar quer estes conjuntos de crenças e ideias quer os factos sociais partindo da psicologia dos indivíduos e do pensamento individual.

O indivíduo é concebido como sofrendo o constrangimento das representações dominantes na sociedade e é nesse contexto que ele pensa e expressa os seus sentimentos.

Assim, "cada tipo de mentalidade é distinta e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias" (Moscovici, 1989, p.67).

O autor classifica as sociedades humanas fazendo uma distinção entre primitivas, (marcadas por um pensamento sobrenatural de natureza mítica) e civilizadas, marcadas pela procura lógica de informações acerca de fenómenos e das suas causas explicativas no quadro de uma visão científica do mundo. Desta forma, as premissas de cada uma delas são diferentes e a lógica subjacente às duas é incompatível. Assim, os modelos de representação que formam a mentalidade de um povo são incomensuráveis relativamente aos de outro povo.

Na opinião de Moscovici, estes aspectos são interessantes na medida em que começam a fazer ressaltar estruturas intelectuais e afectivas das representações em geral, permitindo o esboço de uma teoria.

1.1.2. FASE DO ESTUDO DINÂMICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A noção de representação não foi central em psicologia genética e só recentemente tem sido utilizada para explicar as condutas da criança.

Piaget (1972, 1975, 1986), procedeu a uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos psíquicos situando a origem da representação na continuidade do desenvolvimento psicomotor cuja função é estabelecer relações com o mundo exterior.

Abordando o desenvolvimento da inteligência sensório-motora, este autor valorizou as relações entre assimilação e acomodação no interior de um esquema de acção, mas introduziu a noção de representação para explicar o controle dos deslocamentos invisíveis de um objecto. Assim, para que a criança possa resolver este problema, deverá possuir uma representação mental do objecto que garanta a sua permanência no espaço e no tempo.

Só tardiamente Piaget descreveu uma génese possível da representação no desenvolvimento da imitação, sendo a representação e a imitação duas funções que têm em comum resultar em condutas caracterizadas pelo primado da acomodação, ou seja, por uma conformização mais ou menos directa e exacta às propriedades do real (Mounoud e Vinter, 1985).

Piaget estudou a génese das estruturas do pensamento e é a noção de representação que permite opôr uma forma imediata de conhecimento do real (sensório-motora) e uma forma mediatizada (conceptual) desse conhecimento.

Debruçando-se sobre a representação do mundo na criança, parte do postulado de que a criança pequena não é inferior a outra mais velha, mas que pensa de forma diferente e tem uma outra concepção do mundo. As representações distinguem o mundo da criança e o mundo dos adultos e traduzem a diferença de pensamento e de participação na sociedade. Na sua análise da especificidade das representações em termos psíquicos faz um paralelismo entre a criança e o homem primitivo considerando que ambos apresentam um pensamento caracterizado pelo animismo, artificialismo e realismo, assim como outras características não lógicas entre aspectos do meio e os seus processos de pensamento.

O autor também se debruçou sobre as representações ou julgamentos morais. Com o crescimento, a criança abandona o egocentrismo e torna-se capaz de compreender o ponto de vista do outro e de interiorizar melhor as regras, surgindo então um respeito mútuo e uma cooperação tanto pensada como agida. Desta forma, não é só o constrangimento, mas também a cooperação, que produz efeitos e uma

representação que lhe corresponde. A natureza das interacções aparece pois como um factor gerador de modelos de pensamento e de percepções.

Reconhece-se assim que, para além do constrangimento, existem inúmeras relações possíveis que qualificam o social. Ao longo do crescimento, as influências sobre os indivíduos alargam-se e diversificam-se e estes adquirem uma certa autonomia; por outro lado, a vigilância exercida pelo grupo sobre o indivíduo diminui e os laços entre eles tornam-se mais densos e recíprocos, o que os leva a formar representações distintas.

No interior da nossa sociedade existem várias outras sendo uma delas a sociedade espontânea das crianças (grupos de pares).

Moscovici (1989) integra os contributos de Piaget e considera que para além de uma sociedade fundada sobre o constrangimento existe outra baseada na cooperação, cada uma delas elaborando representações morais e intelectuais. Esta opinião refuta o pressuposto de Durkheim e de Lévy-Bruhl sobre a homogeneidade das representações transmitidas ao longo das gerações numa dada colectividade.

Para Moscovici (1989), Freud deve ser tido em conta no respeitante ao estudo das representações sobretudo pelas consequências das suas pesquisas, na medida em que estas colocaram em evidência a força das representações (através das observações sobre a eficácia dos seus tratamentos) e também pelos seus estudos acerca das teorias sobre sexualidade elaboradas pelas crianças.

Freud (1908), reconhece nestas teorias infantis uma origem relativa à cultura envolvente, acrescentando que cada uma delas contém um fragmento da realidade e que visam responder a questões da vida imediata das crianças, não obstante a sua falsidade.

Os materiais reunidos por Freud pertencem ao senso comum, encontrando-se disseminados em provérbios, lendas e narrativas da Europa anterior à revolução industrial. Assim, neste sentido, as teorias sexuais das crianças são representações partilhadas que se redescobrem diferentemente em cada geração nas diversas famílias. A família é a célula onde isto se produz e reproduz e compreende o conflito psíquico (entre as interpretações dos pais e as interrogações dos filhos, entre a censura de uns e a liberdade dos outros).

Deste modo, as teorias sexuais das crianças têm um carácter social, pois existe toda uma cultura que lhes é própria e que se transmite. Estas representações vão sendo reprimidas no inconsciente, enquanto outras, mais intelectuais e severas, se

formam através da educação. É assim que, como afirma Moscovici, "todas as teorias concebidas pelas crianças à volta de um acto impossível, são progressivamente substituídas por outras, mais válidas e verosímeis, a propósito de uma actividade tornada possível" (Moscovici, op. cit., p. 77).

Freud fornece-nos uma abordagem profunda das transações a partir das quais numa dada população nascem as representações sexuais, cuja origem se situa nas perguntas das crianças, nas observações que elas fazem e nos quadros de pensamento fornecidos pelos pais. As teorias sexuais das crianças sofrem transformações quando penetram na vida íntima e são marcadas pelos conflitos psíquicos e pelas trocas sociais, tornando familiar aquilo que permanece misterioso e inexplicável para a mentalidade infantil.

Este estudo de Freud revela o trabalho de interiorização que transforma o resultado colectivo em dado individual e marca o carácter da pessoa mostrando o processo, até aí ignorado, pelo qual as representações passam da vida de todos para a de cada um e do nível consciente para o nível inconsciente. A partir destas reflexões Moscovici (1989) faz emergir as seguintes questões:

- como é que a representação do mundo da criança se torna a representação do mundo do adolescente e depois do adulto?

- quais são as etapas de intelectualização das questões e respectivas respostas?

Segundo o autor, se conseguíssemos abordar estes assuntos poderíamos então compreender um conjunto de fenómenos que habitualmente são abordados de forma fragmentada.

Usualmente, é o primitivo, a criança ou o doente que se constituem como focos de interesse, sendo em contrapartida o civilizado, o adulto e o homem saudável estudados em termos reduzidos, abstractos e relativamente aos mecanismos mais simples. Desta forma, procede-se a comparações fictícias e faltam estudos compactos da vida mental colectiva na nossa sociedade.

Tanto Piaget como Freud se aproximam da ideia de que é uma aproximação entre os elementos individuais e os elementos colectivos que melhor corresponde à natureza das coisas em vez da separação entre ambos os elementos. Piaget mostrou-nos a composição psíquica das representações considerando as relações sociais e Freud mostrou-as como resultantes de um processo de transformação de saberes e explicitou a forma como são interiorizadas.

De acordo com Moscovici (op. cit.) a transposição destes contributos para o adulto na nossa sociedade elimina a noção vaga e abstracta de Durkheim, mostrando que a representação pode ser abordada enquanto fenómeno concreto.

2 - O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL - ABORDAGEM PSICOSSOCIOLÓGICA

Na perspectiva teórica que vimos seguindo, uma representação social define-se essencialmente por duas componentes:

- o seu conteúdo (que Moscovici designa por informações e atitudes);
- a sua organização ou estrutura interna (que Moscovici designa por campo de representação).

Embora o conceito de representação social continue a ser alvo de diversas controvérsias, a generalidade dos autores converge quanto à aceitação dos seguintes critérios propostos por Moscovici para o delimitar e definir:

- análise dimensional do conteúdo da representação social;
- análise das condições que afectam a emergência da representação social;
- análise dos processos que permitem a formação e evolução da representação social;
- análise das funções da representação social.

2.1 - A DIMENSÃO SOCIAL DAS REPRESENTAÇÕES

Uma das principais questões que se coloca hoje aos investigadores que utilizam a noção de representação e que admitem que ela determina os comportamentos, diz respeito às interrogações sobre o seu papel na elaboração de práticas sociais efectivas em sistemas complexos de acções sociais submetidas a relações social e historicamente determinadas. Esta questão é complexa, pois diz respeito às relações entre os diferentes sistemas constitutivos da realidade (ideológico, cognitivo, social e económico, material e tecnológico). Desta forma, o estudo das relações entre representações e práticas liga-se ao problema da articulação e da interacção entre os diferentes campos que constituem a realidade.

Como diz Abric (1987, pp.75-76) "... toda a representação é social, no sentido em que ela é directamente influenciada pelo conjunto das condições históricas, ideológicas e económicas da sua produção e elaboração ".

Neste sentido, toda a representação é social na medida em que sofre a influência de diversas condições sociais. Ela é também social enquanto produto e processo de interacção do sujeito com o objecto, assim como pelo facto de manifestar a

interacção entre o indivíduo, o grupo e o seu meio social, permitindo definir um indivíduo ou um grupo na sua especificidade.

Moscovici (1961), considera três critérios de referência de uma representação enquanto representação social:

- a extensividade (critério quantitativo, quando a representação é partilhada por um conjunto de indivíduos e manifesta no grupo uma organização que permite a definição, delimitação e comparação desse grupo com outros grupos sociais);

- a origem e o modo de produção da representação (quando é colectivamente produzida);

- a função social da representação (quando a sua função é de elaborar e orientar as comunicações e comportamentos sociais). Este último critério define o carácter específico das representações sociais.

2.2. - O CONTEÚDO E A ESTRUTURA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Moscovici (1961), as representações sociais são consideradas como um conjunto ordenado de afirmações avaliativas sobre pontos específicos, constituindo um universo de opiniões.

A representação social é equivalente à noção de opinião enquanto " visão que um grupo faz do "governo" político e cultural, visão essa cujo teor conduz a acção desse grupo no mundo" (Moscovici, 1961, p. 261).

A opinião é também uma fórmula socialmente valorizada, através da qual o sujeito adere e toma posição perante um problema. É pouco estável, portanto específica, sendo também um momento na formação de atitudes e de estereótipos. As opiniões constituem-se como respostas simples e manifestas.

De um modo geral, "a opinião é uma afirmação avaliativa - constituindo um meio de expressão e de troca entre os membros de um grupo - sobre uma questão controversa, relativamente específica, socialmente significativa." (Moscovici, 1961, p. 262).

Neste universo de opiniões existem várias dimensões relativas ao seu conteúdo. São elas:

- 1) A atitude - considerada como uma unidade de análise da conduta, expressa a orientação geral, favorável ou desfavorável, positiva ou negativa, em relação ao objecto da representação e introduz uma dimensão normativa ou avaliativa. As atitudes são respostas organizadas, complexas e latentes e pressupõem uma

estruturação dos estímulos e das respostas. A possibilidade de serem quantificadas torna-as possíveis quer como unidade de análise quer como um instrumento prático de estudo. Segundo Moscovici (1961, p. 266) "o seu papel em psicologia social foi em primeiro lugar isolar todas as discussões sobre a natureza inata ou adquirida do comportamento, substituindo conceitos esbatidos: instinto, sentimento, com os quais tem algumas relações".

A função reguladora das atitudes é provavelmente a mais importante. A atitude aparece como um mecanismo de controle, uma acção física secundária, cujo papel é orientar, antecipar ou manter o comportamento através da diversidade das estimulações do meio envolvente.

A presença de uma atitude num organismo transforma as relações entre o estímulo e a resposta, ou seja, passa-se de uma determinação para uma interdependência; o estímulo absoluto transforma-se num estímulo relativo, ou, por outras palavras, num estímulo ligado a outros sobre a mesma dimensão.

A função energética dinamizadora da atitude, cobre um aspecto emocional e afectivo ligado à história do grupo e do indivíduo que ela caracteriza. Em certo sentido todas as atitudes são emotivas, embora com intensidades diferentes.

Em síntese, podemos defini-la como "... um esquema dinâmico da actividade psíquica, esquema coerente e selectivo, relativamente autónomo, resultante da interpretação e da transformação dos modelos sociais e da experiência do indivíduo. No decurso da elaboração de um comportamento, a atitude exerce, com uma intensidade afectiva variável, uma acção reguladora sobre a orientação do organismo e sobre as trocas que intervêm entre os elementos desse organismo e entre este e o meio socialmente valorizado. A atitude pode actualizar e manter o comportamento que lhe corresponde." (Moscovici, op. cit., pp. 269-270).

É a atitude que nos revela a orientação global da representação social.

Moscovici considera que a atitude precede os outros elementos que constituem a representação, na medida em que pode existir mesmo sendo a informação reduzida e o campo de representação pouco organizado.

2) A informação - remete para os conhecimentos qualitativos e quantitativos que um grupo ou sujeito possui acerca de um objecto social. Esta dimensão pode encontrar-se ausente ou presente, dependendo da sua consistência, a qual pode ou não permitir realizar uma discriminação dos níveis de conhecimento.

3) Campo de representação - organização do conteúdo da representação. Reenvia à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das

avaliações sobre um aspecto preciso do objecto da representação. (Moscovi, op. cit.). Exprime a ideia de uma unidade hierarquizada dos elementos que constituem a representação, onde cada elemento do conjunto adquire o seu significado em função do lugar que ocupa na estrutura e dos elementos que consigo se encontram em relação.

O conceito de campo de representação poderá articular-se com o de esquema figurativo (a primeira fase da representação como processo).

São estas três dimensões (atitude, informação e campo de representação) da representação social que nos dão o conhecimento do seu conteúdo e do seu sentido. A análise conjunta destas três dimensões permite destrinçar a natureza e grau de coerência de uma dada representação social, estabelecer o seu papel na definição das fronteiras de um grupo e proceder a análises comparativas.

Segundo Abric (1987), as representações, enquanto produto da actividade mental, constituem um universo de opiniões e crenças, informações e atitudes organizadas à volta de uma significação central e relacionadas com determinado objecto ou situação. Este conjunto de elementos é organizado e estruturado.

O estudo da representação - produto é essencialmente descritivo e relaciona-se com as suas dimensões (elementos constituintes) e a sua organização ou estrutura interna (campo de representação).

Os elementos constituintes da representação social (informação, atitudes e opiniões do sujeito) introduzem uma dimensão normativa e avaliativa a partir da qual os sujeitos avaliam as informações. É desta forma que a representação se constitui como uma remodelação da realidade em função de quem a produz. O conteúdo da representação resulta da realidade do objecto, da subjectividade de quem a veicula e do sistema social no qual se inscreve a relação entre o sujeito e o objecto. Este conteúdo engloba, pois, uma dimensão cognitiva, um carácter significante e um conteúdo simbólico.

A estrutura interna da representação diz respeito ao conjunto organizado de informações, atitudes e opiniões. Cada elemento deste conjunto só tem significado em função do lugar que ocupa na estrutura e dos elementos que com ele estão em relação. Assim, segundo Abric (op. cit.), as representações organizam-se em torno de um núcleo central, a que estão associados elementos periféricos que dele dependem directamente.

Este núcleo central pode ser composto tanto por um elemento como por um conjunto de elementos, cuja ausência porá em causa a estrutura completa da

representação. O núcleo central é portanto o elemento fundamental da representação, já que determina a sua significação geral e organização interna. A centralidade tem um carácter qualitativo e quantitativo. Assim, podem existir elementos de centralidade igual em termos quantitativos, mas qualitativamente diferentes - alguns fazendo parte do núcleo central e outros não. Desta forma, para Abric, a análise de uma representação social deverá procurar acima de tudo identificar o seu núcleo central.

Em suma, Abric introduz a teoria do "noyau central", considerando que as representações são conjuntos socio-cognitivos organizados de forma específica e regidos por regras próprias de funcionamento, visando contribuir para o conhecimento das representações (mecanismos de funcionamento, génese e transformações) e para a compreensão da forma como elas intervêm nas práticas sociais. Para a apreensão da organização interna da representação considera também ser necessária uma metodologia específica baseada na utilização de métodos complementares de recolha e análise de dados (Abric, 1994).

Todos os autores que se seguiram a Moscovici concordam com a definição de representação como conjunto de elementos organizado, e, apesar de Abric (1984, 1987, 1989, 1994) falar de "núcleo central" da representação, Mugny e Carugati (1985) de "noyau dur" e Doise (1985) de "princípio organizador", para todos eles estas noções são equivalentes, embora cada escolha designativa sublinhe um determinado aspecto .

Flament (1994), define uma representação como um conjunto organizado de cognições relativas a um objecto, partilhadas pelos membros de uma população homogénea em relação a esse objecto. Este autor propõe que os diversos elementos que constituem uma representação (elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.) sejam sintetizados em duas categorias de cognições, ou seja em cognições prescritivas e/ou descritivas, encontrando-se as duas frequentemente ligadas mesmo se ao nível discursivo aparecem como distintas. Singéry (1994), acrescenta-lhes ainda as cognições avaliativas visto o cognitivo não poder ser separado do afectivo.

Singéry (1994), inspira-se em Grize (1987) e Vergès (1989) e considera três níveis de representação ou de processos cognitivos:

- selecção das informações que o sujeito acumula na sua prática quotidiana (representação imagem mental);

- representação referencial onde os objectos reenviam a um conjunto conotativo que lhe dá sentido (o sujeito julga e qualifica os elementos que seleccionou e atribui-lhes propriedades);

- representação organização relacional, que realiza uma unificação hierarquizada dos elementos da representação e permite a generalização e conceptualização.

Relativamente às dimensões da representação Singéry (1994) considera que no primeiro nível de representação encontramos uma listagem de cognições que traduzem os elementos seleccionados pelos sujeitos. Devido à sua complexidade e grandeza torna-se necessário definir sub-conjuntos de cognições relativos à mesma componente do real. São estes sub-conjuntos de cognições que se designam por dimensões e é o conjunto das dimensões que defini a forma como os sujeitos dividem o real e seleccionam as componentes que lhes parecem mais pertinentes. Este conjunto de dimensões encontra-se próximo do que Abric (1987) designa por sistema de categorização.

A noção de dimensão permite determinar o segundo nível da representação: a representação referencial. Pode-se assim resumir o conjunto de definições, descrições, avaliações e prescrições que o individuo associa ao referente da dimensão em termos de opinião sobre essa dimensão. Esta opinião pode expressar-se em termos avaliativos ou prescritivos e frequentemente em termos de definição, concepção ou descrição, "cada opinião sobre uma dimensão pode ser resumida por uma proposição (frase tipo) ou uma palavra chave que define a forma como os sujeitos descrevem, avaliam e tratam cognitivamente o referente da dimensão" (Singéry, 1994, p. 183).

Este modelo apresenta como inconveniente não permitir observar a forma como a representação funciona nem como ela encontra a sua coerência. Para tentar ultrapassar este aspecto é necessário recorrer ao nível da representação entendido como representação-organização relacional tendo em conta a forma como os sujeitos articulam as diferentes dimensões, as diferentes posições que ocupam nessas dimensões e a significação ou significações globais da representação.

2.3 - PROCESSOS DE FORMAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A representação é uma organização psicológica e uma forma de conhecimento particular. Na sua descrição considera-se que existe reprodução das propriedades

do objecto no plano cognitivo, que esta reprodução se faz a um nível concreto (quer a representação preceda uma diferenciação em conceito e percepção, quer ela resulte da sua conjugação) e que ela tem um carácter significante, na medida em que engloba qualidades extrínsecas, intrínsecas, presentes e ausentes do objecto.

A representação parece ser um processo que engloba as esferas cognitiva e sensório-motora, as quais se engendram reciprocamente.

O conteúdo de uma representação é essencialmente figurativo e estruturado por uma determinada significação.

De acordo com o modelo explicativo de Moscovici (1961), são sublinhados dois processos concomitantes e interrelacionados na formação de uma representação:

1. O de objectivação, que inclui dois momentos:

1.1. Do objecto ao modelo figurativo:

Através do processo de objectivação o sujeito selecciona a informação da realidade e retém os elementos percebidos de forma descontextualizada (construção selectiva).

Estes diversos elementos de informação, seleccionados e descontextualizados, podem ser reorganizados numa nova produção específica constituindo-se como um esquema figurativo e simplificado do objecto (esquematização estruturante) e vai constituir o "noyau de base" da futura representação. Este "modelo figurativo", "núcleo de base" ou "noyau imageant" é ainda muito simples e concreto, contém imagens e é coerente. É constituído por alguns elementos simples organizados à volta de uma significação central. Segundo Abric (1987), o "núcleo de base" tem por função principal a organização da representação.

1.2. Naturalização - do modelo figurativo ao instrumento de categorização:

Nesta etapa ocorre a naturalização do objecto, ou seja, a transformação de conceitos abstractos em elementos da realidade. O modelo figurativo deixa de ser uma realidade puramente abstracta e adquire o estatuto da própria realidade. Ocorre a transformação dos elementos do pensamento em categorias da linguagem e do pensamento de forma a ordenar os acontecimentos concretos.

É este modelo figurativo ("noyau imageant" ou "noyau de base") assim transformado, que vai determinar a relação do sujeito com o objecto e o seu diálogo com a realidade, fornecendo um quadro de interpretação e de categorização para as novas informações e produzindo uma orientação das percepções e dos julgamentos de acordo com o modelo constituído.

A totalidade reconstruída desta forma é um reflexo da acção selectiva do grupo social e da realidade. O conteúdo esquematizado, isto é, o modelo figurativo da organização psíquica, penetra no meio social enquanto expressão do real e torna-se "natural" no sentido em que passa a ser utilizado como se copiasse directamente essa realidade.

"A conjunção dos dois movimentos, o da generalização colectiva do uso e o da expressão directa de fenómenos concretos, permite à representação tornar-se um quadro cognitivo e orientar as percepções e os julgamentos sobre o comportamento ou as relações interindividuais" (Moscovici, 1961, p.314).

A naturalização tende a conferir ao modelo figurativo uma autonomia e estatuto de evidência e realidade do "senso comum".

2. O processo de ancoragem - do instrumento de categorização ao modelo activo:

Como diz Moscovici (1961, p.318) "se a objectivação explica o modo como os elementos representados de uma teoria se integram enquanto termos da realidade social, a ancoragem permite compreender a forma como eles contribuem para expressar e constituir as relações sociais".

Nesta fase, a representação social vai-se completar e modelar relativamente à realidade social concreta. O "noyau imageant" torna-se activo servindo para dirigir a conduta e dar sentido aos acontecimentos. As informações que chegam ao sujeito vão-se constituir em redor deste "noyau imageant" e em função do sistema de interpretação e de categorização que ele engendrou.

O processo de ancoragem constitui à volta deste núcleo toda uma rede de significações e uma hierarquia funcional dos elementos constituintes da representação. O objecto representado é integrado no sistema de pensamento pré-existente assim como as transformações que daí decorrem. A ancoragem torna o não familiar em familiar e permite compreender a forma como os elementos de uma representação contribuem para expressar e constituir as relações sociais.

Os objectivos deste sistema consistem em dar uma significação aos acontecimentos e informações e orientar o comportamento do indivíduo. Assim, a função essencial do modelo activo é orientar o sujeito. Esta orientação resulta das características do "noyau imageant", do meio exterior e de pressões sociais mediatizadas pelo sistema de interpretação da representação.

Em síntese, diríamos que a ancoragem:

- a) Participa na elaboração das relações sociais, essencialmente através da:
 - criação de um quadro de conduta;
 - constituição de tipologias de pessoas e acontecimentos;

b) Engendra um sistema coerente, hierarquizado e organizado em redor do "noyau imageant", dando origem a uma visão funcional e normativa do mundo e permitindo:

- dar sentido às condutas;
- compreender a realidade;
- desenvolver actividades de assimilação e apropriação da realidade.

A representação produziu desta forma instrumentos que permitem a sua funcionalidade e se organizam em sistemas:

- um sistema de interpretação;
- um sistema de categorização;
- uma linguagem específica.

2.4. CONDIÇÕES QUE AFECTAM A EMERGÊNCIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Moscovici (1961) salienta a existência de três factores da realidade social que afectam a formação e emergência das representações:

1. A dispersão da informação acerca dos objectos da representação marcada por:
 - desfasamento entre a informação possível e a que seria necessária para fundamentar a apropriação do objecto;
 - informação geralmente insuficiente e ambígua;
 - informação distribuída desigualmente pelos indivíduos e grupos;
 - acesso à informação socialmente regulado.
2. focalização dos indivíduos ou grupos sobre diferentes aspectos do meio e sobre diversos objectos representados em função dos seus interesses, posições sociais, códigos e valores.
3. pressão para a inferência existente em todos os grupos sociais. Este factor refere-se à necessidade de responder às solicitações do meio (emitir opiniões, fornecer juízos e explicações, agir, etc.).

2.5. FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As funções das representações sociais estão muito relacionadas com o que decorre do seu processo de formação e funcionamento, através da articulação entre os dois processos mais importantes: objectivação e ancoragem.

Deschamps e Clémence (1987, p. 122) resumem as funções das representações sociais da seguinte forma:

- Têm uma função de organização significativa do real;
- Enquanto modo de conhecimento, as representações têm uma função de explicação do real, permitindo a comunicação e a argumentação;
- As representações orientam os comportamentos dos agentes sociais;
- Cumprem uma função de diferenciação social. Esta função reenvia à constatação de que a especificidade da situação de cada grupo social arrasta consigo uma especificidade das suas representações sociais. As particularidades destas representações reforçam a diferenciação dos diferentes grupos e contribuem para a sua identidade.

Abric (1994), considera que se as representações sociais têm um papel essencial na dinâmica das relações sociais e nas práticas é porque elas cumprem quatro funções: de saber, permitindo compreender e explicar a realidade; de identidade, definindo a identidade e permitindo a manutenção da especificidade dos grupos; de orientação, guiando os comportamentos e práticas; justificativas, permitindo justificar à posteriori as tomadas de posição e os comportamentos.

Desta forma, a análise das funções das representações sociais apresenta-se como importante para compreender a dinâmica social a vários níveis:

- intra e inter grupos, das relações do indivíduo com o seu meio social, informando e explicando a natureza dos laços sociais e constituindo-se como elemento fundamental para a compreensão das determinantes dos comportamentos e das práticas sociais;

- relativamente a práticas sociais, originadas pela função de construção de um saber de senso comum, de construção de identidade social e pelas expectativas e antecipações que gera;

- relativamente às modulações e induções que as suas funções justificativas, adaptativas e de diferenciação social (dependentes de condições exteriores e de práticas) introduzem nas representações.

Abric (op. cit.), faz assim ressaltar um duplo sistema de determinação entre representações sociais e práticas actualmente ainda pouco estudado.

2.6. A TRANSFORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Algumas investigações apontam para processos de transformação das representações sociais, embora estas pareçam ser resistentes à mudança (Belisle e Schiele, 1984; Abric, 1987).

Para os autores que propõem que uma representação social comporta esquemas periféricos estruturalmente organizados por um núcleo central que constitui a identidade da representação, a sua transformação só se dará se o seu núcleo central se modificar.

Segundo Abric (1987), a resistência da representação social à mudança explicar-se-ia pelo facto desta ser um sistema organizado, estável e equilibrado em que toda a transformação de um dos seus elementos activaria a sua transformação no sentido do restabelecimento do seu equilíbrio. Desta forma, qualquer transformação da representação dar-se-ia sobretudo ao nível da transformação dos elementos periféricos da mesma, sem que o seu núcleo central fosse afectado. Os elementos novos seriam integrados provocando somente uma pequena alteração nos elementos periféricos da representação.

O mesmo autor sublinha ainda que uma transformação efectiva de uma representação só ocorrerá se os elementos do núcleo central da mesma forem postos em causa de forma que não se possam manter.

Moliner (1987) confirma experimentalmente esta hipótese de Abric ao mostrar, numa pesquisa sobre a representação de grupo, que a transformação de um elemento do núcleo central produz uma mudança efectiva da representação, enquanto a transformação dos elementos periféricos não produz nenhuma modificação importante da mesma. Por seu turno, Flament (1989, p.210) vem confirmar a mesma ideia: "De facto, a periferia da representação serve de zona tampão entre uma realidade que a põe em causa e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação".

Este mesmo mecanismo ampliado permite explicar a transformação de uma representação. Flament (op. cit.) refere a este propósito as pesquisas sobre ideologia e representação e sobre práticas e representações, que evidenciam por um lado questões ainda sem resposta (nomeadamente a acção da ideologia sobre o núcleo central de uma representação) e, por outro, o papel preponderante das práticas sociais nas transformações ao nível do núcleo central das representações (quando os desacordos entre ambas se ampliam).

Este autor identificou dois casos extremos de desacordo entre práticas e representação que deram origem às seguintes transformações:

- Transformação brutal em rotura com o passado (no caso em que as práticas estavam em contradição explícita com a representação emergindo esquemas estranhos e a seguir a desintegração da representação);
- Transformação progressiva, sem rotura com o passado (no caso em que as práticas eram admitidas pela representação e se modificava o nível de activação dos esquemas periféricos. A evolução destes graus de activação pode conduzir a uma transformação estrutural da representação. Este tipo de transformação é frequente no âmbito histórico podendo ser considerado como um exemplo ilustrativo o caso da mudança de mentalidades.

Gilly (1989), ao debruçar-se sobre o caso das instituições educativas, coloca a hipótese de que para que as representações sociais se transformem profundamente é necessário que as mudanças sociais obriguem a fortes mudanças funcionais da instituição e das práticas profissionais. Na sua perspectiva, os sistemas de representações sociais relativas à escola só podem ser consideradas dentro das suas relações com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais são dependentes.

3 - DIFICULDADES COLOCADAS NO CONTEXTO ACTUAL À DIMENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES

O conceito de representação social inscreve-se numa tentativa de apreensão mais global dos diferentes elementos que constituem a realidade e a sua delimitação e clarificação torna-se difícil na medida em que:

- é um constructo teórico;
- tem várias definições, sendo difícil encontrar definições comuns aos diferentes autores que utilizam esta noção;
- encontra-se permanentemente sujeito a reformulações;
- tem um carácter interdisciplinar situando-se no cruzamento de diversas ciências sociais (Psicologia, Sociologia, Antropologia...);
- liga-se a certos conceitos da Psicologia Social Cognitiva que por vezes lhe são incorrectamente assimilados;
- coloca problemas aos níveis teórico e metodológico.

Segundo Abric (1987), as razões das dificuldades da consideração da dimensão das representações colocam-se essencialmente a dois níveis:

a) METODOLÓGICO

No quadro dos estudos experimentais não existem ainda instrumentos específicos que permitam recolher o conteúdo das representações sociais e analisar a sua organização.

Algumas investigações parecem fornecer instrumentos necessários à ultrapassagem deste obstáculo, nomeadamente as relativas à análise de similitude (Degenne e Verges, 1973; Flament, 1981, 1986) e aos métodos de análise multivariados (Di Giacomo, 1981; Le Bouedec, 1984).

Apesar dos seus inconvenientes, os questionários e as entrevistas permanecem como os melhores instrumentos para conhecer um universo de opinião e de atitude, embora não permitam o acesso à organização complexa, à estrutura interna e às operações que presidem à produção ou transformação de uma representação⁽¹⁾.

Abric (1994) debruça-se sobre a metodologia de recolha de representações sociais considerando-as como definidas pelo seu conteúdo (informações e atitudes) e pela sua organização ou estrutura interna (campo de representação). Assim, aborda a utilização de métodos que pretendem fazer emergir os elementos constituintes da representação e outros que têm por fim conhecer a organização desses elementos e do núcleo central, preconizando uma abordagem multi-metodológica organizada em três fases:

- determinação do conteúdo da representação;
- estudo das relações entre os elementos, da sua importância relativa e da sua hierarquia;
- determinação e controle do núcleo central.

Para recolha do conteúdo de uma representação considera os métodos interrogativos (entrevista, questionário, pranchas indutoras, desenhos e suportes gráficos e abordagem monográfica) e os métodos associativos (associação livre, carta associativa).

(1) Os principais inconvenientes apontados a entrevistas e questionários no estudo das representações reportam-se ao facto de produzirem discursos (representações mediatizadas pela linguagem) e de determinarem resultados não independentes do tipo de questionamento realizado pelo investigador.

Relativamente aos métodos de determinação da organização e da estrutura da representação considera:

- métodos de determinação das ligações entre os elementos da representação em que estes são obtidos indirectamente pela análise de pares de palavras ou agrupamentos (constituição de pares de palavras, comparação emparelhada, constituição de um conjunto de palavras);

- métodos de hierarquização dos itens em que os sujeitos produzem eles próprios uma série de triagens sucessivas ("tris" hierarquizados sucessivos, escolhas sucessivas por blocos).

b) TEÓRICO

O carácter recente do reconhecimento da importância da noção de representação em psicologia social deve-se ao facto desta ter sido profundamente marcada pelo behaviorismo, que considera os comportamentos do indivíduo como meras respostas a estímulos extrínsecos e unicamente os comportamentos manifestos como passíveis de estudo. O postulado das representações sociais vem dizer que os nossos comportamentos dependem não tanto de uma estimulação exterior, mas sobretudo de um trabalho cognitivo do sujeito, ou seja, de uma reconstrução mental desse estímulo ou objecto. Por conseguinte, a realidade é em grande parte uma criação humana.

Da confusão frequente entre a abordagem da psicologia social cognitiva mais tradicional e uma abordagem pelas representações sociais, resultam dificuldades adicionais nomeadamente a assimilação frequente entre certos conceitos e o de representação (consultar quadro nº1, p. 26).

Principalmente nos E.U.A., a psicologia social cognitiva assume um carácter reducionista ao pautar-se pelo recurso a modelos explicativos de natureza intra-individual. O conceito de representação social, ao considerar os processos cognitivos como produto da actividade concreta dos indivíduos, dos grupos sociais, da interacção e da comunicação social, articula o individual e o colectivo como via de acesso ao pensamento dos indivíduos e dos grupos. O homem é encarado quer como processador de informação quer como produtor dessa mesma informação, de convenções e de símbolos. Deste modo, se por um lado a sociedade cria e gere, em parte, as cognições individuais, por outro lado, os comportamentos são regulados por mecanismos de natureza sócio-cognitiva e emocional (Abric, 1987).

No quadro que a seguir apresentamos (Quadro Nº1, p. 26), procedemos a uma análise mais pormenorizada de alguns conceitos por vezes incorrectamente assimilados ao conceito de representação.



QUADRO Nº1

CONCEITOS PRÓXIMOS DO CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO : SUAS RELAÇÕES.
(Com base em Abric, 1987)

CONCEITOS	RELAÇÃO C/ CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO
<p>IMAGENS</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexos mais ou menos exactos da realidade exterior; - directamente produzidas pelos objectos; - imediatas (reportam-se ao presente). Passivas; - "imagem reprodução" (importância da memória e dos fenómenos associativos no processo de evocação - possível diferenciação das imagens em função de variações individuais); - determinadas pelo seu objecto e por visarem a adaptação e compreensão do mundo; - função essencial: selecção das informações recebidas; - são organizadas e interdependentes/hierarquizadas (imagens directrizes). 	<p>O conceito de imagem encerra algumas premissas do conceito de representação, principalmente no caso da noção de selecção e de organização</p> <p style="text-align: center;">MAS</p> <p>é uma concepção parcelar que não tem em conta a actividade cognitiva complexa que liga o sujeito à realidade e que apresenta o sujeito como muito passivo face às informações (recebe-as mas não as elabora).</p>
<p>PERCEPÇÕES</p> <p>1- Perspectiva clássica- Behaviorista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mecanismo de aprendizagem resultante de E-R; - exclusão da importância dos fenómenos mentais; - dimensões consideradas: observável e manifesto; - é negada a dimensão cognitiva e simbólica como fonte de causalidade. <p>2- Psicologia da forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a percepção é actividade regida por certos princípios de organização; - organiza o mundo como um todo que ultrapassa a soma das suas partes e estas são consideradas interdependentes; - são as características do objecto da percepção que permitem perceber a significação do comportamento; - o sujeito torna-se secundário, pois é determinado pelas leis de construção do seu meio; - o objecto da percepção implica uma reacção do sujeito não a um estímulo indiferenciado, mas já construído e fonte de interpretações, induções ou ilusões. <p>3- Fenomenologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o sujeito detém um poder importante nos fenómenos perceptivos (centração sobre o sujeito); - a percepção não exprime a realidade objectiva, mas sim o sujeito e a sua implicação pessoal e subjectiva no mundo; - o sujeito tem um papel de organizador e construtor da sua própria realidade. <p>4- Psicologia Projectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a percepção é uma projecção do sujeito no objecto e uma significação da relação do indivíduo com o meio; - o sujeito tem um papel activo (o produto da percepção é determinado pelo universo íntimo ou inconsciente do sujeito). <p>5- Cognitivismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a percepção é uma actividade mental de reconstrução da realidade; - o sujeito e o objectos são interdependentes; - o estímulo desempenha um papel na reconstrução da realidade, produzindo informações que o sujeito descodifica e compreende através de um sistema de classificação, triagem e interpretação. 	<p>1- Corrente incompatível com a noção de representação.</p> <p>2/3/4/5 - Problemática próxima das representações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - papel principal da codificação - papel do sistema de categorização; - o simbólico como dimensão importante da interacção sujeito-objecto; - importância da actividade do sujeito na percepção (a representação resulta desta actividade). <p style="text-align: center;">MAS</p> <p>"...Centrando-se demasiado exclusivamente nessa actividade do sujeito, os cognitivistas tendem a produzir uma concepção de actividade mental e de processos simbólicos onde as dimensões sociais são escamoteadas. A noção de representação permite ultrapassar esta lacuna". (Abric, 1987, p. 63)</p>

O conceito de representação permite a articulação dos conceitos mencionados neste quadro. Constatamos que, quer as noções de imagem quer as de percepção, distinguem o sujeito do objecto e mesmo quando sublinham a interdependência dos mesmos estes permanecem diferenciados. A noção de representação suprime esta dicotomia afirmando que a representação é um todo onde o objecto e o sujeito estão indistintamente ligados e interdependentes.

Assim, " a representação é o produto e o processo de uma actividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica" (Abric,1987, p. 64).

Esta significação atribuída pelo sujeito ou grupo, resulta das suas atitudes e opiniões tanto conscientes como inconscientes. A representação é pois o reflexo das relações complexas, reais e imaginárias, objectivas e simbólicas que o sujeito mantém com esse objecto. Através destas relações, a representação constitui-se como um sistema simbólico, organizado e estruturado, cuja função principal é a apreensão e controle do mundo, permitindo ao sujeito compreendê-lo e interpretá-lo. Neste sentido, permite a adaptação do sujeito e é um elemento essencial para guiar os seus comportamentos.

4 - DIVERSIDADE E CONVERGÊNCIAS DA NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Enumeremos de forma sucinta as principais características da teoria das representações sociais anteriormente abordadas:

- não existe à priori uma realidade objectiva, toda a realidade é representada;
- a representação é uma visão global e unitária de um objecto e também de um sujeito;
- a representação reestrutura a realidade para permitir a integração de características objectivas do objecto, experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e normas;
- é uma visão funcional do mundo pois permite ao sujeito ou grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através do seu sistema próprio de referências e adaptar-se;
- é uma organização significativa. Esta significação depende de factores específicos, circunstanciais e de factores gerais tais como o contexto social e ideológico, história do indivíduo ou grupo, lugar do sujeito no meio físico e social, relações sociais;

- funciona como um sistema de interpretação da realidade e determina comportamentos e práticas constituindo-se como um guia para a acção; é também um sistema de pré-descodificação da realidade, na medida em que determina antecipações e expectativas;

_ é um sistema sócio-cognitivo, ou seja, integra uma componente cognitiva e outra social;

- é um sistema contextualizado na medida em que a sua significação é determinada por efeitos do contexto discursivo (condições de produção do discurso e elementos que se desenrolam nas interacções) e social (contexto ideológico e lugar que o individuo ou grupo ocupam no sistema social).

Encontramos unanimidade dos autores que trabalham no âmbito das representações sociais quanto à sua utilidade. Ao mesmo tempo, porém, constata-se uma grande diversidade de domínios de aplicação (psicologia cognitiva geral do adulto e da criança em desenvolvimento, psicologia social, ergonómica, escolar...) e das actividades consideradas: percepção, memória, compreensão, resolução de problemas, aprendizagens. Esta diversidade estende-se também aos níveis de análise, perspectivas e focalizações utilizadas.

Apesar de não ser possível encontrar uma problemática e definição únicas para as representações sociais, podemos encontrar alguns pontos de convergência.

Parece existir acordo quanto à definição da representação como uma função. No entanto, "não se distinguem claramente duas questões contudo bem diferentes: como funciona? para que serve?" (Ehrlich, 1985, p. 227).

Também relativamente à natureza e composição das representações encontramos pesquisas que não realçam esta questão coexistindo com outras em que estes aspectos são centrais (Mounoud § Vinter, 1985).

A noção de representação não tem o mesmo estatuto em psicologia genética e em psicologia social (onde é desde há muito admitida) nem em psicologia cognitiva geral onde ainda é muito contestada embora no que se refere à sua composição encontremos um certo acordo sobre o seu carácter conceptual (Ehrlich, 1985).

Em síntese, verifica-se que a par dos progressos no sentido de chegar a uma definição funcional coerente, as definições estruturais ainda são incipientes quanto à sua generalidade, diversidade e precisão. Quanto à forma como os sujeitos as utilizam e à sua função é já possível fornecer algumas respostas. No respeitante à forma como funcionam encontramos um consenso mínimo sobre a natureza, composição, propriedades estruturais e funcionais das representações. Contudo,

segundo Ehrlich (1985), ainda não se respondeu a esta questão consistentemente: "a representação é como a meteorologia. Delicadamente etérea, ela é fonte de esperança inquieta e de algumas satisfações. Ela presta serviços, sem ser verdadeiramente fiável. Entrevê-se vagamente como ela se constrói. Não vemos como ela funciona. E estamos quase certos que ela existe verdadeiramente"(p.229).

Le Ny (1985), constatando que são diversas as disciplinas que utilizam a noção de representação propõe-se elaborar uma concepção multi-compatível da representação, ou seja, formular uma concepção psicológica compatível com certas ciências sociais como a psicologia social, a linguística e as ciências da natureza.

Para tal, faz uma distinção entre representações artificiais (científicas) e representações naturais (cognitivas). A psicologia cognitiva teria como objectivo construir uma representação científica das representações naturais, sendo a inferência a única forma de conhecer as representações cognitivas.

Quanto à existência das representações, considera não existirem quaisquer dúvidas na medida em que estas podem ser produzidas e mostradas, o que é ilustrado pelas representações que têm uma relação de semelhança analógica em relação ao que é representado (um retrato, uma planta) e também pelos casos em que a relação entre a representação e o que é representado é arbitrária e convencional (a linguagem, o alfabeto que através de símbolos representam objectos, pessoas, etc.).

5 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO EDUCATIVO

Segundo Gilly (1989), a noção de representação social é útil para a compreensão dos fenómenos educativos na medida em que:

- direcciona a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo;
- abre novas vias explicativas dos mecanismos pelos quais os factores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam os seus resultados;
- favorece a articulação entre a psicossociologia e a sociologia da educação, quer em termos da compreensão de fenómenos mais latos (relações entre pertença a um dado grupo social e atitudes e comportamentos face à escola, concepção do papel de professor, etc.), quer em termos menos abrangentes (comunicação pedagógica na classe, construção de saberes).

Por sua vez, o campo educativo constitui-se como um terreno privilegiado para observar a forma como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais nos grupos sociais e sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objecto da sua representação.

Os estudos neste âmbito podem ser realizados tanto numa perspectiva diacrónica como sincrónica.

Com as diversas alterações que tem sofrido recentemente a instituição escolar é um campo privilegiado não só para a observação de como diferentes grupos elaboram sistemas de representação, mas também para análise da forma como as contradições referentes à escola foram resolvidas e como as representações sociais operaram compromissos adaptativos sobre as diversas pressões exercidas nesse contexto.

Pesquisas realizadas mostram que a representação não é um mero reflexo da realidade escolar e das suas funções sociais, mas uma construção original que visa legitimá-las. "Com este fim, a representação vai tanto mobilizar posições ideológicas como procurar os apoios e cauções (garantias) científicas, em particular no domínio das ciências humanas e sociais" (Gilly, 1989, p.366).

A escola obrigatória encontra-se marcada por uma contradição profunda entre um discurso igualitário e por um funcionamento não igualitário, que se traduz pelas diferenças em termos de sucesso/insucesso ligadas às diferenças sociais (Mollo, 1979).

Gilly considera que esta contradição fundamental é solucionada através de uma construção representativa que permite legitimar este funcionamento sem pôr em causa a ideologia igualitária das seguintes formas:

- explicando as desigualdades sociais de êxito e atribuindo-as às diferenças das crianças (teorias do sujeito, Bourdieu e Passeron, 1964);
- explicando essas desigualdades pela pertença das crianças a meios desfavorecidos culturalmente (teorias do handicap sócio-cultural, Bernstein, 1961).

Em ambas as formas, que se constituíram como dois esquemas centrais dominantes em dois momentos da história da instituição, foram integrados argumentos do discurso científico dos psicólogos e ambas permitem ao sistema manter as suas estruturas e funcionamento fundamentais já que a escola pode continuar a ser considerada igualitária.

Actualmente, o discurso oficial considera que as crianças devem ser aceites na sua diversidade e educadas de acordo com as suas potencialidades respeitando a sua

singularidade e as orientações enquadram-se num respeito pela diferença, atribuindo-se as diferenças de êxito das crianças provenientes de meios sociais diversos não ao facto de não serem iguais perante a escola, mas às privações e déficits culturais do seu meio (Gilly, 1989).

De acordo com Gilly, a política de integração das crianças com handicaps e as acções sócio-pedagógicas compensatórias não mudam o problema, pois a norma escolar a partir da qual se realiza a diferenciação das classes sociais continua a ser a da cultura dominante e as crianças dos meios desfavorecidos continuam a ter percursos escolares diferentes marcados pelo insucesso.

"O sistema de representação articula num todo coerente as contradições entre ideologia e realidade e assegura sempre a sua função de legitimação do sistema e de justificação das práticas" (Gilly, 1989, p. 368).

5.1 - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

As representações sociais enquanto sistemas complexos de significações elaboradas por grupos sociais relacionam-se com as práticas pedagógicas na medida em que a classe é considerada como um sistema social interactivo cujo funcionamento deve ser compreendido por referência a um meio social mais vasto. Desta forma, são fundamentais as pesquisas que abordam as significações das situações pedagógicas para podermos compreender o que aí ocorre.

A consideração dos grandes sistemas organizados de significações constituídos pelas representações sociais é útil à compreensão do que se passa na classe no decurso da interacção educativa quer do ponto de vista dos objectos de saber ensinados quer dos mecanismos psicossociais das aprendizagens, permitindo alargar a nossa compreensão dos factos estudados considerando-os em campos mais vastos de significações sociais dos quais são dependentes. No entanto, no campo educativo, esta abordagem teórica não se deve substituir a todo um conjunto de outros modelos adequados a objectos de estudo delimitados.

Gilly (1989), realça que as representações sociais entendidas como sistemas autónomos de significações sociais são o fruto de compromissos contraditórios sobre a pressão de factores ideológicos e de constrangimentos ligados ao funcionamento do sistema escolar e que estes últimos assumirão um carácter tanto mais forte quanto mais os sujeitos estiverem ligados às práticas escolares.

6 . AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CRIANÇA

6.1. A MUDANÇA DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

As representações da criança e da infância variaram ao longo da história e também diferem numa mesma época em função de meios sociais. Disciplinas como a história, sociologia e antropologia fornecem contributos importantes para a abordagem psicossociológica destas representações.

De acordo com alguns historiadores , nomeadamente Ariès (1988), a infância é uma descoberta recente.

Assim, do séc. X ao séc. XIII a criança é representada como um adulto em miniatura, vivendo e vestindo-se como ele, mas sendo simultaneamente percebido com atributos reduzidos e menos perfeitos.

Até ao final do séc. XVII, em França, as crianças eram percebidas como desinteressantes e concebidas como seres sem "razão", com uma vida "não humana", e de acordo com alguns filósofos, "culpadas", pois transportavam o pecado original. Encontramos toda uma ideia de criança marcada pela animalidade e pecado (Chombart de Lauwe § Feuerhahn 1989). Perante esta oposição natureza (negativa)/cultura (positiva), é tido como necessário eliminar os traços da criança no homem que se constitui como o modelo a alcançar.

No final do séc. XVIII, sob a influência de Rousseau e de outros pensadores, surge uma consciencialização dos direitos e das características mais frágeis e menos exploradas da criança. A natureza é considerada como positiva e a criança é entendida como sendo pura, verdadeira e comparada ao "bom selvagem", por estar próxima da natureza e das origens. Estas ideias influenciaram as famílias burguesas levando-as a ter uma maior atenção para com as crianças. O sistema educativo tornou-se mais liberal e começou a surgir um esforço de compreensão dos sentimentos infantis. A criança adquiriu também o estatuto de aluno e de futuro adulto a formar, surgindo novos sinais que a distinguem ao nível do vestuário em geral e de aluno em particular. Estas mudanças começam pelas crianças do sexo masculino e de classes abastadas.

Na segunda metade do séc. XIX, a criança surgiu na literatura como uma personagem de romance e os autores utilizaram-na para criar uma visão do mundo mais bela e justa, para denunciar a opressão e a tirania e para denunciar uma infância pervertida por oposição à imagem ideal de referência do que deveria ser (Chombart de Lauwe § Feuerhahn 1989).

Os escritores e mais tarde alguns cineastas catalisaram um sistema de representação idealizado da infância e investiram a criança de valores que ela vai passar a simbolizar. Assim, mais do que um ser em desenvolvimento com características próprias e transitórias a criança vai ser percebida como um ser com uma natureza à parte ligada a uma determinada essência e tornando-se um mito moderno. A infância é investida de valores positivos e torna-se projecção dos desejos da sociedade. A criança simbólica começa a ser utilizada para diversos fins (consumo, publicidade, arquitectura...).

É importante ter em conta que esta idealização da infância não garante à partida a consideração das suas necessidades reais e que numa mesma época os seus tipos de representação são múltiplos quer em função das crianças consideradas, quer dos que as cuidam, dirigem e interpretam.

As representações sociais da infância são indissociáveis dos modelos de adultos, das ideologias e dos projectos da sociedade. A consciência da infância fez-se acompanhar por uma institucionalização e por uma definição do estatuto de idades que a compõem segundo as camadas sociais.

Durante os anos 60 e 70 surgiu uma "utopia do desejo", contestatária da sociedade de consumo e das normas burguesas, que tomou consciência de que a criança era pouco tida em conta. A constatação de uma situação real levou a uma tomada de consciência de um estatuto e a uma transformação da representação da criança.

Em meados dos anos 80, a anterior utopia é abafada e valoriza-se a ideologia repressiva, surgindo um novo rigor a nível educativo para prevenir a delinquência; a liberdade de costumes é concebida como brandura ou frouxidão. Sob a pressão das instituições, do poder político e dos media a criança surge agora não só como um ser a proteger mas também como uma pessoa, como um sujeito. Apesar de já em 1923 se falar e escrever sobre os direitos da criança é de ter presente que "cada grupo define a criança segundo as normas que lhe são úteis, realçando-as bastante mais do que às conformes à realidade objectiva que é a criança" (G. Devereux,1970, citado por Chombart de Lauwe § Feuerhahn 1989, p. 331).

Actualmente as confrontações de cultura e as suas misturas são múltiplas na nossa sociedade e "a socialização das crianças e a formação da sua imagem de si e das diversas categorias sociais são processos que se ressentem da complexidade das sociedades nas quais eles se desenrolam, principalmente depois dos primeiros estádios de identificação aos pais e aos próximos, quando a criança procura novos modelos extra familiares e se ressocializa " (op. cit. 1989, p. 332).

Os investigadores da área da psicologia da educação têm realizado diversas pesquisas com o objectivo de apreender as imagens recíprocas dos actores da relação educativa, professores e alunos e particularmente a imagem da criança e do aluno.

Nos estudos centrados sobre a criança encontramos as seguintes vertentes principais:

- A representação da criança pela sociedade: através dos média, dos manuais escolares, e da literatura . Marie- José Chombart de Lauwe (1965; 1971; 1979; 1982) tem estudos neste âmbito, assim como Susanne Mollo (1979) e Jorge Vala (1978); Casas (1992), aborda as representações sociais das necessidades de meninos e meninas e da sua qualidade de vida na população adulta da sociedade espanhola;

- A representação da criança por parte de adultos : Professores do 1º Ciclo (Meyer, 1974/75, 1979/80, 1981), Estudantes do Ensino Superior (Verquerre 1985); Mães (Emiliani § Molinari ,1988 ; Perron, 1971)

- As representações das próprias crianças: sobre a Educadora de Infância (Lecacheur,1981); sobre o papel do professor (Emler; Ohana § Moscovici 1987); sobre a escola (Florin,1987); sobre si próprios (M.J. Chombart De Lauwe ,1972); sobre as suas ideias acerca da sua própria aprendizagem (Ingrid Pramling, 1986); sobre as competências do adulto (Zarour § Gilly, 1981).

6.2. A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA PELA SOCIEDADE

Nos últimos vinte anos tem sido realizados diversos estudos psicossociológicos acerca da imagem da criança. M. J. **Chombart de Lauwe** encontra-se na origem deste tipo de estudos com o seu livro " Un monde autre: l'enfance - De ses représentations à son mythe " (1971), na sequência do qual começaram a aparecer outras investigações neste campo.

A autora, utilizou uma metodologia indirecta estudando a imagem da criança veiculada pela literatura. Procedeu a uma análise de conteúdo de romances e biografias relativos aos períodos que antecederam a guerra de 1914/18, o período entre as duas guerras e o período posterior à guerra de 1940/45.

Na literatura analisada foi encontrada em evidência uma personagem da criança idealizada, investida de poderes maravilhosos e irrealistas situada num tempo e mundo próprios e que pode ser ilustrada pelo "Le petit prince" de Saint-Exupéry.

A linguagem sobre a criança ,que exprime o sistema de representações, transforma-se numa linguagem a partir da criança, ou seja, numa linguagem mítica que exprime a oposição natureza/cultura e indivíduo/sociedade, simbolizando a criança a natureza e a liberdade.

A criança torna-se o pivot de um universo significativo em função do qual os diferentes elementos se ordenam por referência. O pensamento literário, fazendo da criança a referência elabora o mito. A escolha da criança como suporte deste mito acontece porque "os homens tiveram sempre tendência para procurar a natureza e a significação dos seres e das coisas na sua primeira forma, a melhor e a mais verdadeira. Quando não podem conhecer o princípio de um ser ou de uma coisa, eles criam um mito de origem" (Chombart de Lauwe, 1971, p. 12).

Esta maneira de representar a criança comporta riscos para a criança real, a qual parece fraudulenta em relação à imagem idealizada. Certas representações da criança idealizada provocam expectativas irrealistas face à criança real sobrepondo-se mesmo à imagem da criança como ser em formação. A mitificação moderna da criança revela a inadequação entre a situação vivida e a situação desejada. Passa-se assim para um outro mundo, onde a criança pouco tem a dizer encontrando-se num meio social pouco capaz de pensar o seu lugar e onde estão presentes os conflitos da sociedade.

Debruçando-nos sobre o conteúdo da análise efectuada pela autora observamos que:

1 - A **personagem criança** aparece como uma criança **simbólica**, idealizada, investida de determinadas características: autêntica, não socializada, não contaminada pela sociedade, pura , o que lhe permite comunicar directamente com as coisas e os seres, verdadeira e sincera mas incompreensível face ao adulto. É de outra natureza, diferente do homem social(os gestos, o sorriso, o olhar...).

Surgem também personagens aparentemente **reais** : graves, corajosas, orgulhosas, cuja imagem poderia ser a de um adulto. As suas características positivas são também a fragilidade, o desejo de poder, a efervescência da vida.

Mesmo a criança má , cruel, sádica , egocêntrica, com gosto pela violência e desordem, com uma socialização negativa (inculta, grosseira e com diversos defeitos) não coloca em causa o referido sistema de valores pois encontra-se protegida pela sua incapacidade de ter consciência e de se culpabilizar. Na criança autêntica aparece o bom e o mau, o simbólico e o quotidiano.

É a criança **norma**, modelada pela sociedade, que aparece como **personagem negativa** por oposição à criança autêntica: a criança plena de riqueza interior oposta à criança mundana; a criança autêntica oposta aos futuros adultos; a criança

sonhadora, poética, incompreendida oposta à criança que tem êxito em tudo. A socialização aparece sobretudo como fonte de sofrimento e não de enriquecimento.

2 - A relação entre a criança e o adulto

A relação entre a criança e o adulto é analisada de acordo com os seguintes aspectos:

a) as modalidades da relação;

b) a atitude da criança face ao adulto (a confiança e o pedido de protecção; a ternura e a admiração; a necessidade de estima e de elogios; o medo do adulto; a consoladora do adulto e o desejo de não sofrer; da comisseração à vergonha para o adulto; a necessidade de autonomia; decepções e perda de confiança; a criança que troça dos adultos e desmancha os seus estereótipos; a criança que joga com o adulto ou o usa; ódio, revolta e vingança.);

c) a atitude do adulto com respeito à criança (o respeito pela criança, a afeição, a cumplicidade; o adulto intimidado, derrotado, inquieto pela criança; o adulto que se submete ao prestígio e influência da criança; o adulto que compra e manipula a criança; o adulto que usa a criança; o adulto agressivo e superior).

A criança norma pré-figura os adultos. De uma maneira geral, o adulto-norma, valorizado negativamente, surge como o mais bem definido ao contrário dos modelos positivos, que só por referência à criança autêntica adquirem uma maior unidade . A passagem da infância à idade adulta aparece de forma descontínua, mas encontramos no interior de cada um destes períodos uma analogia: a criança autêntica, a criança-norma, o adulto autêntico, o adulto-norma. A autenticidade encontra-se do lado da criança e é positiva; a normalidade encontra-se do lado do adulto e representa o aspecto negativo.

A autora analisa ainda a significação da própria infância para o escritor. Na terceira parte da sua obra aborda aspectos relacionados com a criança, os meios que a rodeiam e a socialização.

Relativamente às imagens da socialização importa aqui realçar que o termo é utilizado com o sentido de " integração social da criança no decurso do seu desenvolvimento" (1971, p. 20). Nas obras analisadas pela autora encontra-se uma relação criança/sociedade caracterizada pelo constrangimento exercido pela sociedade sobre a personagem criança em relação à adopção de regras, maneiras de viver e de pensar em detrimento da criança. Esta, contesta a sociedade pelo seu ser, pelas suas palavras e pela sua situação.

Esta imagem de socialização revela o conflito entre o mundo infantil e o do adulto.

Na parte final desta obra são abordadas questões relativas aos processos de conhecimento e às primeiras descobertas da criança assim como os seus problemas metafísicos, realçando-se que estes problemas reforçam a necessidade de um pensamento mítico. " As personagens pertencentes sobretudo à auto-biografia, mas não unicamente, manifestam uma angústia profunda por elas próprias (...). É somente por uma mitificação da personagem que os autores puderam escapar a esta angústia inerente à condição humana, lembrada com a ajuda da personagem criança ." (1971, p. 413).

Susanne Mollo (1979), no seu livro "A escola na sociedade" aborda um estudo das transformações dos modelos pedagógicos segundo a história da sociedade francesa e das concepções do homem que lhe estão ligadas. Realiza igualmente uma análise documental a partir da análise dos manuais de leitura utilizados.

Através de um inquérito estuda os modelos ideais e por fim debruça-se sobre "A imagem e o real, os modelos vividos na relação pedagógica", utilizando observações, inquéritos, estudos de caso e entrevistas individuais.

Para estudar a representação da sociedade analisa os manuais de leitura onde entre outros aspectos se encontra presente o tema relativo à família e à criança.

No âmbito do nosso trabalho importa realçar a concepção de criança que ressalta da análise feita por Mollo. Segundo a autora, "a criança utiliza mal a sua independência e o castigo, mesmo quando apenas moral, faz ressaltar a necessidade da presença do adulto. A obediência, ligada ao desejo de agradar, é a dívida de reconhecimento que deve ser paga em troca do sacrifício e da afeição que os pais testemunham aos filhos" (1979, p. 143).

A criança modelo aparece como gentil, afectuosa, obediente e desejosa de se parecer com os pais. Estas qualidades evidenciam a passividade, o fraco apelo à iniciativa e a dependência da criança na relação com o adulto permitindo a este último assegurar o seu prestígio e autoridade e moldando a criança.

Nos manuais de leitura a criança aparece também investida de um poder sobre o adulto, mas que é por ela própria ignorado. Este poder reporta-se ao amor, respeito e fascínio que provoca no adulto e que se encontra ligado a um aspecto mítico da criança. Esta criança sonhada tem subjacente uma " visão subjectiva da infância e

os mitos que ela veicula traduzem as necessidades do adulto em relação à criança" (Mollo, p. 144).

A infância simboliza para o adulto um período feliz da existência e ao mesmo tempo permite-lhe impor a sua autoridade, moldar o mundo à sua imagem, retomar a segurança e um poder quase mágico. Mollo conclui que estas atitudes dos pais revelam as necessidades do adulto em relação à criança.

Nas descrições da vida familiar não se encontraram indicadores que permitam antever o acesso da criança à independência.

O aluno modelo dos manuais de leitura é passivo, atento, disciplinado, obediente e admira e respeita o professor. As relações de camaradagem na escola, fora da aula, são marcadas pela violência e crueldade entre as crianças e o bom aluno encontra-se isolado num inferno quando o professor não intervém. O professor possui tudo e é activo, a criança nada sabe e deve ser passiva.

O bom aluno na opinião de futuros professores é definido em relação a dois aspectos: as qualidades morais (71%) e as qualidades intelectuais (26%).

As qualidades morais subdividem-se em qualidades necessárias à vida escolar (com valores bastante elevados e revelando mais exigências de passividade e conformismo do que de dinamismo e criatividade) e as qualidades pessoais de sociabilidade bastante menos numerosas que as anteriores.

O professor vê no aluno o receptor da comunicação pedagógica e prefere um modelo de criança que lhes permita exercer a sua autoridade.

Relativamente às qualidades intelectuais estas parecem ser menos úteis para o trabalho escolar do que a disciplina e a obediência. O bom aluno depende mais das qualidades do professor que das aptidões da criança. Ele é sobretudo uma criação do adulto professor.

O mau aluno apresenta dois defeitos principais: o desinteresse escolar (51%) e a inaptidão intelectual (16%). O desinteresse é considerado como tendo origem na própria criança e na sua base encontram-se a preguiça e a falta de atenção. Quanto à inaptidão intelectual é bastante menos referida o que é compreensível se nos lembrarmos que a inteligência não era considerada essencial ao bom aluno.

A descrição do aluno ideal é marcada pelo seu comportamento na escola e por relações humanas marcadas pela doçura, bondade e cortesia. Da mesma descrição fazem ainda parte os atributos relativos ao trabalho escolar e aptidões do aluno (atenção, perseverança no trabalho, curiosidade, vivacidade e esforço de participação na aula).

Em suma, as qualidades essenciais de um aluno ideal, atenção, respeito, docilidade, apresentam o perfil de uma criança passiva, extática e admirativa face ao adulto e asseguram ao professor a sua superioridade intelectual e moral sobre a criança. Mollo conclui que os modelos de professor e de aluno são complementares definindo uma forma de ajustamento recíproco baseada em princípios bastante afastados da pedagogia moderna.

A análise dos manuais confirmou a hipótese de que os textos destinados às crianças tem por referência modelos ligados a uma concepção original e arcaica do homem e da sociedade.

Os modelos intervêm a um nível explícito expressos por exemplo na literatura, nas teorias e nas tomadas de decisão (modelos mais normativos) e a um nível implícito. Estes últimos são menos claros e podem surgir de representações colectivas ou da personalidade de cada sujeito.

Os modelos da pedagogia normativa representam a escola tradicional e caracterizam-se pela sua rigidez, uniformidade e arcaísmo. Neste modelo, as inovações e contributos da psicologia da criança são repelidos ou transformados de acordo com uma concepção hierárquica e unívoca da relação professor/aluno.

Os modelos da nova pedagogia revelam um menor afastamento teórico entre a pedagogia normativa e a pedocêntrica. No entanto, as modificações "não ultrapassam o nível das técnicas, apresentando-se como uma série de meios para ajudar a criança a aderir aos modelos do professor." (Mollo, 1979, p. 291).

A resistência da escola à mudança explica-se por dados sociológicos e psicológicos que em última análise permitem ao professor impôr os seus próprios modelos à criança independentemente do método que use. Estes modelos exprimem as concepções de homem, de cultura e de sociedade assim como a dependência em relação à criança, que o professor considera como um eu a construir ou encontrar.

Vala (1978), analisa a representação da criança nos manuais de leitura de ensino primário português relativos à antiga 1ª, 2ª e 3ª classes e adoptados em 1971. Realiza a análise de conteúdo desses textos para aceder ao conteúdo e estrutura da representação em causa utilizando indicadores (operadores que permitem classificar uma unidade de registo mediante a atribuição de sentido) e o sistema de categorias de classificação dos conteúdos identificados utilizando como tratamento estatístico a análise de ocorrências para aceder à estrutura da organização da representação. Propõe uma leitura dos eixos constitutivos da representação da criança enquanto sistema de valores.

Conclui que as dimensões em que a caracterização da criança assenta se reportam a um macro-espço definido pela ideia de natureza e por um tipo de organização social ligado à sociedade rural e a um micro-espço de relações familiares.

"Situada num quadro social e de relações bem definidas, a criança é ainda caracterizada em relação a padrões de comportamento que visam modelar a sua apropriação do meio que a envolve (culto e estudioso) e as relações que aí estabelece (afectuoso e grato)" (Vala, 1978, p. 76).

O autor evidencia a estabilidade temporal desta representação com base no tratamento estatístico que revela um elevado grau de concordância entre as hierarquias dos valores de cada um dos livros (um deles é vinte anos mais velho que os outros dois).

Os valores associados à relação do sujeito com os outros foram encontrados em muito maior número do que os valores ligados à caracterização e afirmação do sujeito e entre estes os mais valorizados foram os ligados ao conhecimento.

O campo da representação assenta em três temas, conhecimento/descoberta do meio, padrões de organização das relações interpessoais e um quadro social específico (família, meio rural, natureza) em torno dos quais gravitam todos os elementos de caracterização da criança.

A representação da criança presente nos textos analisados revela uma masculinização dos personagens infantis. Relativamente à forma como a criança se situa quanto ao sistema de interacções o autor verifica que:

- as interacções na família situam-se em primeiro lugar, seguindo-se-lhes as relações entre crianças e as relações na escola;
- as interacções relativas à relação adulto/criança são muito mais numerosas do que as que se referem à relação criança/criança.

O sistema de interacções da criança evidencia um confronto adulto/criança e esta última parece ser apenas um anúncio do adulto. Por outro lado, o que se evidencia ao nível das relações das crianças entre si fora da escola são as mensagens relativas à sociedade rural/natureza como sociedade modelo.

Neste estudo, o autor conclui que a criança surge nestes manuais transformada num símbolo social, expressão de valores e modelos pessoais e colectivos e que os temas constitutivos da representação da criança nos mostram os conteúdos que ela simboliza encontrando-se a criança enquanto tal ausente. A associação da criança à natureza e à sociedade rural tem subjacente uma negação da sociedade real e a defesa de valores, modo de vida e instituições tradicionais. "Para lá da criança, são bem representações e modelos do homem adulto e da sociedade que aqui se

esboçam" (Vala, 1978, p. 79). Assim, a representação da criança aponta para uma proposta de estruturação de sociedade, adulto e criança ideais.

Casas (1992), debruça-se sobre diferentes aspectos do *background* psicossocial para estudar a qualidade de vida da população infantil espanhola realçando as representações que os adultos desenvolvem acerca das crianças.

Os estudos das representações acerca das relações pais-filhos, das atitudes gerais da população adulta face às crianças e a abordagem dos media relativamente à criança sugerem-lhe hipóteses sobre os factores sociais que influenciam a legitimação de necessidades e problemas da infância e que abrem perspectivas para intervenções sociais, nomeadamente para o desenvolvimento de programas de prevenção e promoção.

O autor considera que a infância pode ser concebida como:

- um período determinado da vida medível por um intervalo de idade, variável segundo os autores entre o nascimento e os 12 ou 14 anos, alargando-se mesmo até aos 18 anos (Convenção Internacional dos Direitos das crianças das Nações Unidas);
- conjunto de população de um território com uma idade compreendida num determinado intervalo convencional;
- conjunto de características psicossociais de sujeitos em desenvolvimento até alcançarem características próprias de outra etapa posterior;
- representação colectiva que vai evoluindo historicamente no sentido em que "ante a palavra-estímulo "infância", os cidadãos de um dado território, ou os membros de determinados grupos sociais ou culturais, desenvolvem automaticamente uma série de associações de ideias que configuram um conjunto de conhecimentos "lógicos", compartilhados pela maioria de membros dessa comunidade" (Casas, 1992, pg. 28).

As representações sociais sobre a infância constituem um conjunto de saberes quotidianos implícitos e resistentes à mudança que, independentemente do facto de serem verdadeiros ou falsos, assumem o lugar de "realidade social" e geram dinâmicas que vão condicionar as próprias crianças.

As representações sociais sobre a infância englobam elementos do contexto social em que as crianças vivem e crescem, tanto em termos materiais como de atitudes que os adultos têm para com a população infantil. Estes elementos têm sido pouco estudados, à excepção de alguns fenómenos como a delinquência e o consumo de drogas, e, de forma geral, ainda existe um grande desconhecimento sobre os

elementos das representações sociais que os adultos tem da população infantil de cada território, dos seus problemas e da sua qualidade de vida.

O conhecimento sobre as representações dos adultos face à população infantil apresenta na opinião do autor, não só um interesse teórico como também prático e aplicável à resolução de problemas, pois as representações influenciam os comportamentos dos adultos face às crianças e as aspirações colectivas face às crianças no presente e no futuro. Também a qualidade de vida das crianças e a sua participação mais activa na sociedade depende das representações dos adultos sobre elas.

Casas (1992), refere alguns dados obtidos por Juste, Ramírez e Barbadillo (1991) sobre as atitudes gerais da população espanhola face às crianças que parecem apontar para o aparecimento de uma nova sensibilidade face aos problemas da infância. As crianças são concebidas por grande parte da população espanhola como algo que pertence à esfera do privado e que só pertence ao domínio público relativamente ao seu futuro como adultos. O que parece justificar um desinteresse pelas crianças e pelas instituições que actuam no âmbito da infância (a maioria dos cidadãos desconhece as instituições do seu próprio bairro).

As crianças são percebidas como tendo sobretudo necessidade de controle e sob o prisma da dependência, valorizando-se pouco a sua autonomia.

Aguinaga e Comas (1991; citados por Casas, 1992) mostram que em Espanha vai aumentando o número de adultos que atribuem igual responsabilidade em tarefas de cuidado dos filhos aos pais e às mães, constatando-se ao mesmo tempo serem aqueles que não têm de exercer funções junto da criança os que são mais favoráveis à partilha dessas tarefas em detrimento dos que poderiam efectivamente desenvolver uma cooperação igualitária das mesmas.

Estes autores evidenciam que as atitudes gerais face à infância estão ligadas aos aspectos de nível cultural, idade, religiosidade e posição política da população adulta.

A relação entre informação e cultura dos adultos acerca das crianças e as atitudes positivas face à infância e aos seus problemas aparece como uma constante em muitos estudos territorialmente focalizados (Casas, 1992).

6.3. A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA POR DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS DE ADULTOS

Os sujeitos que pertencem a um dado grupo partilham a mesma forma de perceber e de representar a criança e de lhe atribuir características, nomeadamente categorizando-as na classe infância. Estas representações sociais são extensíveis a uma colectividade, ocupam um lugar na estruturação da sociedade e fixam-se em determinados produtos culturais que facilitam a sua comunicação aos diversos membros da colectividade (Chombart de Lauwe § Feuerhahn, 1989).

É possível descodificar as representações através de imagens, de textos e de discursos; no entanto, estas formas podem expressar somente as representações do grupo particular que as emitiu. É pois também através das práticas e atitudes face à infância que uma parte das representações sociais deve ser observada, já que práticas e representações se engendram reciprocamente (Chombart de Lauwe § Feuerhahn, 1989, p. 327).

6.3.1. AS REPRESENTAÇÕES DOS PAIS ACERCA DOS FILHOS

Tal como Casas (1992) refere, os estudos sobre as representações que os adultos fazem sobre a população infantil, nomeadamente no que diz respeito às relações e dinâmicas intra-familiares (ideias que os pais têm dos filhos) são determinantes para interpretar e prever as suas acções educativas e sistemas de prémios e castigos que utilizam para a sua socialização.

É na década de 80 que este campo de investigação sofre um incremento significativo, embora já em 1965 Baldwin se referisse a uma psicologia ingénua dos pais como determinante da sua acção educativa e este conceito tenha sido retomado por Moscovici.

Parece que quanto mais nova é a criança (quando os pais têm uma expectativa relativamente ao domínio de uma dada habilidade) maior pressão educativa é esperada para que o filho a adquira, pois o que ela significa confere-lhe uma valorização positiva (Casas, 1992).

Estudos inter-culturais mostraram diferenças relativamente a estas expectativas. Hess e col. (1980) encontraram expectativas mais precoces relativamente ao controle emocional da criança e mais tardias quanto ao desempenho escolar em mães japonesas comparativamente a mães americanas.

Mugny e Carugati (1985) sugerem que os adultos que são pais acreditam menos na influência de factores ambientais no desenvolvimento da inteligência e dão

maior importância aos factores inatos do que os adultos que não são pais, acentuando-se estas diferenças nos pais que têm mais de um filho. Estes autores explicam este facto dizendo que os pais seleccionam a concepção de inteligência mais aceitável e gratificante (auto-defensiva) dentre as disponíveis na sua cultura.

Goodnow e Collins (1990) comentam que as condutas mais indesejáveis apresentam maior probabilidade de serem atribuídas a factores situacionais (portanto susceptíveis de mudar), enquanto as condutas positivas são atribuídas a factores constitucionais ou disposicionais.

A maioria dos investigadores considera que o estatuto social dos pais é um factor que influencia as representações sociais acerca do desenvolvimento dos seus filhos. Observaram-se explicações sobretudo inatistas do desenvolvimento em mães de menor nível sócio-cultural enquanto as de níveis mais elevados davam explicações mais complexas de tipo interaccionista (Sameroff e Feil, 1985).

Em geral a um maior nível de estudos corresponde uma maior precocidade de expectativas evolutivo-educativas dos pais relativamente aos filhos (Hess e cols. 1980; Rosenthal e Bornholt, 1988; Palacios e Oliva, 1991). A idade também influencia as expectativas, mães mais idosas têm expectativas menos precoces.

As mães que vivem em meios rurais têm maiores expectativas de precocidade relativamente à autonomia relacional e motora dos seus filhos (Palacios e Oliva, 1991; citados por Casas, 1992).

Também surge uma associação com o estatuto na relação das práticas educativas e disciplinares com os valores, já que quanto mais baixo o nível de estudos maior tendência se observa nas mães para atitudes repressivas e coersivas, inclinando-se para que a criança adquira condutas pró-sociais de forma obrigada e valorizando os resultados académicos e a obediência (Casas, 1992). Um dos factores que reforçam esta tendência diz respeito à existência de irmãos e em Espanha verificou-se que as mães da zona sul têm atitudes mais coersivas que as da zona este (Palacios e Oliva, 1991).

Um estudo de Wagner, Castella e Martin (1992; citado por Casas, 1992), mostra que estas práticas coersivas assumem diversas formas de expressão (castigos, medos e ameaças) presumivelmente a partir da crença na sua eficácia, que os pais assumem em função das suas recordações de infância e adaptam aos contextos sociais actuais.

Perron, (1971), pretendendo estudar a génese da representação de si enquanto pessoa investida de valores, utilizou um questionário de 15 adjetivos para serem hierarquizados, interrogando as mães e as crianças de uma mesma família. Pediu às mães e às crianças que lhe respondessem a três tipos de questões. As mães ordena-

vam seguindo a ordem do mais importante para o considerado menos importante para as crianças em geral; a seguir, faziam igualmente uma ordenação do que consideravam que o seu filho actualmente era mais para o que era menos e por último realizavam e ordenavam o julgamento acerca do que gostariam mais que o seu filho fosse para o que gostariam menos que ele fosse.

As questões para as crianças eram equivalentes. Estas ordenavam por ordem decrescente os adjectivos; ordenavam o que consideravam ser mais até ao que consideravam ser menos (auto-retrato); ordenavam o que gostariam mais de ser para o que gostariam menos; faziam um julgamento sobre como pensavam que o pai e a mãe gostariam mais que fossem.

As respostas das mães evidenciaram um estereótipo cultural através do qual des-codificavam o seu filho. A criança era vista de uma forma positiva: franca, afectuosa, inteligente, suscitando poucos desejos de mudança.

Perron concluiu existir uma forte semelhança das imagens aos três níveis de análise.

A esta pesquisa foram feitas algumas críticas de carácter metodológico, nomeadamente quanto ao instrumento utilizado, criticando-se o seu carácter rígido e sistematicamente positivo quanto aos adjectivos usados, o que poderá ter induzido os resultados obtidos.

Na última década surgiu o interesse pelo estudo comparativo entre as ideias dos pais e dos professores relativamente à evolução e socialização das crianças.

Palacios e Oliva (1991; citados por Casas, 1992) referem que relativamente à predição sobre a idade de aquisição de determinadas habilidades por parte da criança não se observam maiores exactidões no grupo dos professores relativamente ao grupo de mães e os professores mostram escasso conhecimento sobre as competências e capacidades das crianças com menos de quatro anos. As mães tendem a mostrar maior precocidade nas expectativas evolutivo-educativas.

No que se refere às práticas educativas e disciplinares os professores respondem de forma similar às mães de nível educativo mais elevado. Quanto aos valores e objectivos educativos estes autores observaram que as mães dão mais importância do que os professores aos objectivos académicos e de obediência e os professores apreciam mais os valores de socialização e artístico-criativos.

6.3.2. AS REPRESENTAÇÕES DE ADULTOS SOBRE A CRIANÇA

Os professores constituem um sub-conjunto particular da população adulta e o estudo das suas representações relativamente às crianças e à sua educação é um tema de particular interesse.

Meyer (1981), pretendendo saber qual a representação que os Professores do 1º Ciclo têm da criança, da sua função e do papel da instituição, utilizou o tema da sanção como revelador em substituição de um questionamento directo sobre o objecto da investigação. Para tal propôs aos sujeitos três instrumentos de inquérito diferentes: questionário de uma escala estimativa, questionário aberto de 10 perguntas e um questionário com um única questão geral.

Para tratamento e análise dos dados obtidos reportou-se ao método de Osgood (questionário fechado), à análise factorial (no caso das estimativas), à análise temática e lexical, semântica e sintáctica, frequencial e relacional (no caso das perguntas abertas).

Os dados relativos à criança revelaram que os Professores do 1º ciclo:

- atribuíam à criança necessidades, inclinações e tendências más ou faltas que as colocavam em estado de inferioridade sob a tutela do adulto;
- consideravam que a criança tem necessidade de ser castigada e também da autoridade e encorajamento dos adultos;
- as qualidades que a criança possuía aos olhos dos professores não impediam o uso de sanções, aceites por 97.5% dos mesmos. Estas sanções eram justificadas pelas necessidades da criança de aprovação e desaprovação dos seus actos e pela necessidade da autoridade do adulto;
- no caso em que os professores rejeitavam globalmente a sanção, não o faziam sobretudo por realçarem as qualidades da criança, mas por considerarem os aspectos negativos que tornavam as sanções mais nefastas que úteis;
- a análise entre as diferentes categorias através do índice de proximidade de Kulczynski, mostrou um discurso coerente estruturado à volta de um modelo tradicional da representação da criança. As categorias organizavam-se à volta de "necessidades", "faltas", "insuficiências", "más tendências" ou "qualidades". Estas características justificavam para a maior parte dos professores a autoridade do adulto e o uso de sanções;
- a análise lexical (decomposição sistemática das palavras e reagrupamentos em temas) revelou a existência da imagem da criança percebida no seu estado presente (que perturba pelas suas atitudes o trabalho escolar) e de uma imagem daquilo em

que a criança se deveria tornar através do projecto do adulto (submetido às exigências do trabalho e da disciplina).

O autor conclui que a representação da criança pelos professores apresenta essencialmente dois aspectos: a criança "necessidade" e a "criança falta". Sublinhando por um lado, sobretudo o aspecto incompleto da criança (aspecto quantitativo) e por outro, o seu carácter diferente (aspecto qualitativo), inscrevendo-se na corrente histórica e tradicional da representação da criança e reenviando-nos a um estereótipo que se opõe às linhas da psicologia. Esta representação, que antes do mais pertence ao passado, coloca questões sobre o pouco impacto das correntes educativas novas assim como questões relativas à evolução de mentalidades e da sua relação com os sistemas sociais.

Na opinião de Verquerre(1985), esta percepção desvalorizada da criança patente nesta análise temática pode derivar da metodologia utilizada, nomeadamente porque o tema da sanção poderá induzir uma representação negativa da criança.

Verquerre, (1985), efectuou um inquérito a estudantes de psicologia e ciências humanas (rapazes e raparigas) visando apreender a representação da criança, da menina e do menino a partir de um diferenciador semântico constituído por 59 escalas bipolares.

A partir dos resultados obtidos para o conceito criança realizou uma análise factorial que veio evidenciar os factores "avaliação", "possibilidades de controle e de adaptação racional à realidade" e "possibilidades de acção sobre o real". A representação da criança apareceu mais idealizada do que a da menina e do menino.

Os resultados obtidos mostraram que:

- de uma forma geral tanto nos estudantes do sexo feminino como nos do sexo masculino emergiu um perfil coerente mas contrastado para os três conceitos em jogo;

- relativamente ao 1º factor (avaliação), criança, menina, menino foram avaliados de uma maneira positiva por ambos os grupos de sujeitos. A criança beneficiou de uma avaliação ainda mais positiva do que menino e menina, o que igualmente aconteceu em todas as escalas;

- quanto ao 2º factor (possibilidades de controle e adaptação racional à realidade), os valores encontram-se abaixo da média e existe uma grande homogeneidade de resultados. Para a menina existem três valores superiores à média: "ordenada" (em ambos os grupos de sujeitos) e "razoável" (para as estudantes). O menino é percebido como "realista" só pelos estudantes do sexo masculino;

- no que diz respeito ao 3º factor (possibilidades de acção sobre o real), os valores situam-se abaixo da média para os três conceitos, com alguma vantagem para o menino. A criança é percebida nos dois grupos como fraca e medrosa pelos estudantes do sexo masculino. A menina aparece como medrosa em ambos os grupos.

Em suma, criança, menina, menino são avaliados positivamente, as suas possibilidades de controle e adaptação racional à realidade são pouco apreciadas, embora apareçam como capazes de acção sobre o real. As representações aparecem contrastadas, mas este efeito de extremização e de contraste está menos presente no menino e na menina. Quando a identidade sexual da criança é mencionada, a idealização e os contrastes atenuam-se e aparece a influência dos estereótipos habituais. De qualquer modo, o menino diferencia-se da menina e da criança ao nível do factor 3 e as suas possibilidades de acção sobre o real aparecem mais evidentes. Globalmente parece existir pouca diferença na forma de avaliar os três conceitos entre os estudantes do sexo feminino e masculino.

7 - LIGAÇÕES ENTRE AS REPRESENTAÇÕES A RESPEITO DA CRIANÇA E AS REPRESENTAÇÕES INTERIORIZADAS PELA CRIANÇA

A representação é um mecanismo bastante importante no domínio da infância. Ela surge como um instrumento de cognição que permite à criança interpretar, dando sentido e valores às descobertas relativas ao meio físico e social realizadas através das suas sensações, acções, experiências e interacções. A representação é também um instrumento de socialização e de comunicação.

Assim, as representações mentais e as representações sociais constituem um todo que contribui para a socialização da criança e para a formação da sua personalidade e imagem de si.

Em psicologia da criança foi analisada sobretudo a representação mental no contexto de desenvolvimento individual. Recentemente alguns autores utilizam o termo representação social para especificar as representações relativas ao meio social, debruçando-se sobre o desenvolvimento da cognição social e sobre o papel das representações neste âmbito. De qualquer forma, qualquer que seja a focalização dos autores (sobre o mecanismo psicológico, sobre o objecto de estudo ou sistema explicativo) o debate opoando representação mental e representação

social não tem sentido na medida em que as representações se formam em interações da criança com o seu meio, que é socializado (Chombart de Lauwe, 1986).

No domínio da infância parece mais interessante uma abordagem sobre o duplo aspecto da representação, ou seja, enquanto produto do psiquismo humano e enquanto produto cultural assim como sobre a sua articulação, que contribui para a socialização e personalização da criança.

Os trabalhos de Chombart de Lauwe inscrevem-se numa perspectiva interaccional onde a transmissão social se define como uma dialéctica de fenómenos psicossociais e fornece um quadro à representação social. Assim, a representação social situa-se na junção do psicológico e do sociológico sendo tanto um mecanismo psíquico como social. A autora considera o campo interaccional no qual se elaboram as representações abordando tanto a sociedade como a criança.

Os sistemas de representação que as crianças adquirem, a sua visão do mundo e a sua representação de si mesmos resultam de interações com o seu meio. A criança confronta-se também com novos aspectos da sua existência e pode alargar e reajustar as suas concepções e representações sem passar por experiências pessoais e práticas reais, sendo-lhes transmitidas uma parte considerável de informações pelos media, os quais funcionam como uma espécie de escola paralela (Chombart de Lauwe § Bellan, 1979; Chombart de Lauwe § Feuerhahn, 1989).

As descobertas das crianças são muitas vezes testadas através do jogo e assiste-se frequentemente à imitação de cenas de filmes pelas crianças. Parece que muitas vezes a representação proposta precede a prática pelo que é importante observar como se opera a transmissão dos modelos sociais no universo complexo das interações sociais e a forma como a criança se ressocializa ocupando novos papéis e como interioriza novos modelos em fases de identificação secundárias quando os ímagos dos pais são mais ou menos fortemente consolidados.

A forma como o bebé emerge gradualmente de um estado indiferenciado através de experiências sensoriais tem sido mostrado pela psicologia e pela psicanálise. As primeiras sensações realizam-se nas relações pessoais com a mãe e as pessoas próximas. É a consciência do outro que precede a consciência de si, o recém-nascido parte de um todo fusional ocorrendo uma progressiva diferenciação do eu e do não-eu até à consciência de si que conduz ao sentimento da sua identidade.

Os autores americanos utilizam o termo de "auto-conceito" e os europeus o de "representação de si" entendida como englobando um conteúdo e um vivido, compostos de percepções, de imagens, de traços e de papéis que se atribuem, consciente ou inconscientemente, ao sujeito. Esta representação pode compreender

conceitos de si mesmo conscientes, organizados e reflectidos. O termo representação de si parece mais adequado para tratar a formação da personalidade infantil e sua socialização em ligação com as representações colectivas da criança e com o imaginário social (a representação associando a imagem mais afectiva e o conceito mais racional). Alguns autores avançam com a noção de eu social para definir o eu percebido por outro e sentido, experimentado como tal.

Todo o sistema de representações é acompanhado por um sistema de valores. No domínio da infância é importante uma reflexão sobre a representação social não só enquanto objecto cultural, mas também enquanto produto psíquico tentando encontrar a sua articulação, o que se constitui como uma preocupação central da psicossociologia.

Existem várias pesquisas que se enquadram dentro desta preocupação. Uma tenta realizar articulações pontuais, outras tentam sobretudo articular os dados sociológicos e psicológicos realizando comparações sincrónicas entre representações (destinadas a cada público) e diacrónicas (entre épocas). Estas últimas evidenciaram a sua evolução ao longo do tempo e segundo os autores se dirigiam a adultos ou a crianças (Chombart de Lauwe, 1971). Assim, apesar do sistema de representação da criança encarnada pela personagem variar de acordo com os papéis e situações, a autora verificou existir um núcleo de representação fundamental e comum da mesma.

Encontramos por fim as pesquisas que pretendem dar conta do impacto destas representações sobre as crianças, assim como os atributos que elas interiorizam. Chombart de Lauwe (1986) questionou crianças sobre as personagens que admiravam mais (modelo ideal) e sobre as que desejavam ser (modelo de identificação), verificando que uma mesma personagem era descrita de forma diferente pelas crianças de acordo com o seu estatuto, idade, sexo e meio social e também que as crianças tendiam a unificar personagens diferentes. A identificação total das crianças com as personagens era rara mas existiam identificações com certos traços das mesmas. Frequentemente a comparação da criança com a personagem provocava uma auto-imagem negativa quando o herói possuía demasiados atributos positivos relativamente ao ser e ao ter da própria criança. Para que a criança se modele segundo os seus heróis é necessário que este tenha aspectos que se possam ancorar no sistema de representação de si da própria criança e do seu meio.

Muitos aspectos da sociedade são olhados, descobertos e interpretados pelas crianças em função das representações que os adultos têm a esse respeito. Estes

forneem às crianças explicações acerca desses objectos antes ou depois delas terem interagido com eles.

A mediação dos adultos, a comunicação e a acção são importantes para a criança na formação do conhecimento e na estruturação da personalidade pelo que estes processos devem ser tidos em conta nos estudos focalizados sobre a representação social que se constitui como um mecanismo mediador e de articulação entre o psíquico e o social. No entanto, encontramos-nos ainda numa fase de estudos pontuais e incompletos. O estudo das representações sociais no domínio da infância surge como um ponto de convergência, pois uma abordagem que ligue as representações da criança às suas práticas reais em situação, tendo em conta o seu estatuto nas estruturas da sociedade, implica o contributo e articulação entre disciplinas como a sociologia, a história e a antropologia.

CAPÍTULO II

A PROBLEMÁTICA

A noção empírica do que é uma criança varia com as culturas e as épocas e depende de atitudes sociais, não sendo de todo evidente que tenhamos todos a mesma concepção de criança.

As variações de sistemas educativos assentam sobre diferentes concepções de criança e os adultos veiculam uma cultura e fornecem à criança experiências e apoios seleccionados pretendendo, em princípio, facilitar o progresso da criança e adaptá-la ao grupo social comunicando-lhe tanto um saber como um saber-fazer. A educação fornece pois à criança tanto formas de agir como qualidades e atitudes morais e intelectuais.

A infância é um período em que a criança inicia o seu processo de socialização a diversos níveis, o que vai assegurar a sua diferenciação social e humana. Ao mesmo tempo que adquire progressivamente as características comuns do grupo social torna-se também um sujeito original diferente de todos os outros.

A sociedade pretendendo assegurar a sua sobrevivência começa a transmitir as suas características na infância e as formas de socialização actuam sobre o estado actual do sistema social delas dependendo também a sociedade futura .

Para os adultos a infância situa-se também num plano imaginário representando o futuro através da sua descendência. Desta forma, podemos encontrar na infância um lugar de exigências reais e de proposições imaginárias, submissão aos constrangimentos sociais e libertação imaginária desses constrangimentos. Os adultos tem eles próprios necessidades relativamente à criança quer em termos individuais quer enquanto representantes da sociedade nomeadamente no que diz respeito à relação interpessoal com a criança e à visão do futuro adulto a construir. Aos Educadores e Professores é atribuída pela sociedade a função de fornecer conhecimentos, comportamentos, normas e sistemas de valores às crianças que devem tornar-se adultos. É pois toda uma representação do mundo que as instituições educativas fornecem à criança

Na nossa perspectiva, o estudo das representações sociais sobre a criança torna-se também pertinente na medida em que estas se constituem como um conjunto de saberes quotidianos, implícitos e resistentes à mudança, assumindo-se como a própria realidade gerando dinâmicas que influenciam os comportamentos dos adultos e que ao mesmo tempo condicionam as crianças nomeadamente a sua qualidade de vida e de participação na sociedade.

O estudo da representação da criança permite-nos compreender melhor o funcionamento das instituições educativas e pode contribuir para o conhecimento

parcial das suas resistências às reformas e mudanças, pois estas implicam geralmente também uma alteração dos pontos de vista sobre a criança (Meyer 1981).

Em consonância com M.J. Chombart de Lauwe (1965) partilhamos o pressuposto de que a adopção de uma linha educativa depende da representação do que é a criança no momento em que ela se aplica, assim como daquilo em que ela se deverá tornar; ela é também condicionada pelos sistemas de valores e normas respeitantes à infância e ao seu papel. Partimos também da hipótese colocada por Verquerre(1985), de que existe uma ligação entre a representação da criança e as condutas educativas, na medida em que o acto educativo está em relação com a natureza da representação que o educador tem acerca do sujeito a educar.

A nossa pesquisa tem como principais objectivos:

- conhecer e analisar o conteúdo das representações que os Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo tem da criança em geral, da criança em idade pré-escolar e da criança em idade escolar;
- identificar as semelhanças e diferenças de conteúdo das representações em cada grupo de sujeitos relativamente aos objectos mencionados;
- comparar os conteúdos das representações nos dois grupos de sujeitos;
- analisar as relações entre os elementos da representação de ambos os grupos;
- conhecer e identificar, a partir da representação que ambos os grupos têm da criança, os seus valores, normas, opiniões, crenças e atitudes;
- conhecer a significação da representação da criança em ambos os grupos;
- inferir das atitudes relacionais e pedagógicas de ambos os grupos.

Utilizamos como quadro conceptual e metodológico de pesquisa a teoria das representações sociais procurando, neste estudo essencialmente exploratório, apreender a representação da criança, da criança em idade pré-escolar e da criança em idade escolar em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Cooperantes da Universidade de Évora, considerando que este conhecimento se poderá constituir como um contributo para a compreensão dos comportamentos destes adultos face à criança.

A escolha da nossa população resulta também do facto de considerarmos que estes sujeitos tem uma responsabilidade acrescida visto que vão servir de modelo e orientar no terreno as Práticas Pedagógicas dos alunos dos cursos dos Bacharelatos de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA

1 - POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população do nosso estudo é constituída por vinte Educadores de Infância e por vinte Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Cooperantes da Universidade de Évora que exercem a sua actividade profissional em estabelecimentos desta cidade e orientam no terreno as Práticas Pedagógicas dos alunos do 1º, 2º e 3º anos dos cursos de Bacharelato de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo em colaboração com os docentes da referida Universidade.

Todos os elementos são do sexo feminino e residem na cidade de Évora. Todos os Professores do 1º Ciclo exercem a sua actividade em escolas públicas espalhadas pela cidade. A maioria dos Educadores de Infância exerce a sua actividade profissional em diversos estabelecimentos privados de solidariedade social da cidade e só seis exercem a sua actividade em Jardins de Infância da rede pública.

A escolha desta população decorre não só do que já referimos anteriormente mas também da nossa actividade e experiência profissional que se vem inserindo neste âmbito.

1.1. A AMOSTRA

Constituindo-se como nosso objectivo geral realizar um estudo exploratório sobre a representação social da criança na população acima referida considerámos à partida os seguintes critérios:

- exercício da actividade profissional com o estatuto de Cooperante da Universidade de Évora;
- voluntariado.

Temos presente que quando utilizamos métodos não estandardizados é raro surgirem novas informações após a vigésima ou trigésima entrevista, pelo que o nosso principal objectivo foi assegurar-nos da variedade de sujeitos.

De modo a tornar a nossa amostra o mais diversificada possível e no intuito de controlar mais eficazmente variáveis estranhas, aumentando a validade externa da pesquisa, optámos pela técnica da constituição aleatória da amostra.

A amostra foi tirada ao acaso nos dois grupos da população diferenciados profissionalmente após numeração da sua totalidade e uma vez excluídos os quatro

Educadores e quatro Professores, igualmente retirados ao acaso, que fizeram parte da nossa pré-pesquisa.

Importa referir que só em três casos, dois no grupo de professores e um no grupo de educadores, houve indisponibilidade dos sujeitos para participar na pesquisa pelo que de novo se procedeu a uma escolha aleatória do mesmo número de sujeitos nos respectivos grupos.

O grupo dos Educadores de Infância é constituído por 10 sujeitos, o que representa 50% da respectiva população. O grupo dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico é igualmente constituído por 10 sujeitos representando 50% da respectiva população.

Relativamente à idade podemos observar que os Educadores são mais jovens que os Professores. Os primeiros têm todos menos de 41 anos e os segundos situam-se maioritariamente no intervalo compreendido entre os 41 e 50 anos de idade.

Observemos a constituição da amostra no que diz respeito à idade:

IDADE	Nº DE SUJEITOS		TOTAL
	ED. INF. ^a	PROF.1º C.	
21 - 30 anos	5	-	5
31 -40 anos	5	2	7
41 - 50 anos	-	7	7
51 - 60 anos	-	1	1
Mais de 60 anos	-	-	-
TOTAL	10	10	20

Quadro nº 2 : Distribuição da amostra por idades; Educadores de Infância/ Professores 1ºCiclo

Quanto ao tempo de serviço na profissão, verificamos que os Educadores de Infância se situam maioritariamente no intervalo compreendido entre os 6 e os 9 anos, bastante menos que os anos de serviço dos Professores do 1º Ciclo que se situam maioritariamente no intervalo compreendido entre os 21 e 30 anos de serviço.

ANOS DE SERVIÇO	NÚMERO DE SUJEITOS		TOTAL
	ED. INF. ⁴	PROFESSORES	
MENOS DE 5	1	-	1
6 - 10	9	-	9
11 - 20	-	1	1
21 - 30	-	8	8
MAIS DE 30	-	1	1
TOTAL	10	10	20

Quadro nº 3 : Distribuição da amostra por tempo de serviço; Educadores de Infância/Professores 1º Ciclo

2 - RECOLHA DE DADOS

2.1. PROCEDIMENTO RELATIVO ÀS ENTREVISTAS

Tendo por objectivo não induzir os sujeitos, nem limitar o seu campo de representação e visando a construção de um guião de entrevista, começámos por realizar **entrevistas não-directivas ou livres** a quatro Educadores de Infância e a quatro Professores do 1º Ciclo Cooperantes da Universidade de Évora com uma única questão aberta:

" - O que são crianças?"

A questão assim colocada permitia, na nossa opinião, que a criança fosse tomada como um objecto abstracto e não um sujeito concreto, evitando-se à priori o reenvio à realidade escolar e ao julgamento sobre a criança enquanto sujeito concreto e singular.

Devido às características da questão tornou-se necessário, por vezes, reforçar os sujeitos evitando-se sempre influenciá-los e/ou induzi-los. Neste sentido, utilizámos as seguintes estratégias:

- repetição do que os sujeitos haviam dito;
- repetição da pergunta;
- pedidos de explicitação;
- escuta activa mesmo quando os sujeitos pareciam estar a desviar-se do assunto;

- reforços variados.

Para recolha e registo da informação foi utilizado o gravador. Todas as entrevistas foram realizadas individualmente numa das salas das instituições onde os sujeitos trabalhavam e em horário escolhido pelos próprios. Para assegurarmos à partida um contexto de disponibilidade em termos de tempo pedimos aos sujeitos que dispusessem de cerca de uma hora. O tempo de duração destas entrevistas variou entre os 15 minutos e os 45 minutos.

Fizémos a seguir a transcrição integral destas oito entrevistas livres e procedemos à sua análise de conteúdo tendo identificado os seguintes grandes temas abordados pelos sujeitos:

- 1 - Definição de criança;
- 2 - Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças;
- 3 - Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno;
- 4 - Relação afectiva e pedagógica adulto/criança;
- 5- A escola/ o Jardim de Infância e as crianças;
- 6 - O futuro das crianças.

Observámos que os sujeitos no decorrer dos seus discursos falaram da criança, da criança em idade pré-escolar, da criança em idade escolar e da criança enquanto aluno.

A partir dos temas identificados construámos o que Ghiglione e Matalon, classificam como um questionário aberto, ou seja, um instrumento onde " a formulação e a ordem das questões são fixas, mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar e pode ser incitada por insistência do entrevistador" (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1993, p. 70).

Embora seja habitual o uso do termo "entrevista" para as técnicas menos directivas e o uso do termo "questionário" para as formas de questionar em que as questões são formuladas antecipadamente, atendendo a que na prática não existe consenso sobre os limites de cada um destes termos (Ghiglione e Matalon,1993) no decurso do nosso trabalho utilizaremos a designação de **entrevista semi-directiva** .

A propósito da entrevista semi-directiva temos presente que " ela intervém a meio-caminho entre um conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que remete para a entrevista directiva ou para o questionário

(podemos aliás perguntarmo-nos se existirá realmente um limite entre estes dois métodos) e uma ausência de conhecimento, o que remete para a entrevista não directiva." (Ghiglione, R. e Matalon, B., 1993, p. 96).

A nossa opção por uma abordagem deste tipo justifica-se pelo facto de considerarmos a entrevista semi-directiva capaz de facilitar a expressão de opiniões que não são emitidas num quadro mais directivo e restritivo. Por outro lado poderá permitir o surgimento não só da representação da criança mas de todo um conjunto de elementos pertinentes que nos esclareça sobre a concepção que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo tem do seu papel, da escola e da vida social.

Deste modo, alargando o conteúdo da representação apreendida, este procedimento pode enriquecer o nosso conhecimento da representação do objecto em causa.

A construção do guião da entrevista de inquérito comporta essencialmente questões de opinião abertas, às quais os sujeitos responderam como quiseram. No final foi utilizada a técnica de associação livre de palavras, procedendo os sujeitos a uma introspecção organizada sobre as mesmas. As entrevistas assim realizadas foram gravadas e a seguir transcritas na íntegra.

As questões foram agrupadas de acordo com os temas a que se referiam e cada uma delas foi colocada a cada sujeito da mesma forma e pela mesma ordem.

A estrutura da entrevista assenta sobre duas partes distintas: a primeira englobando perguntas semi-directivas e a segunda associações livres de palavras e ambas se desdobrando em diversas especificações. Às especificações da estrutura da entrevista correspondem questões formuladas de forma aproximada ao que a seguir descrevemos.

PARTE I - PERGUNTAS SEMI-DIRECTIVAS

I. Representação da criança

1. Definição de criança
2. Limites etários do ser criança
3. Natureza da criança
4. Necessidades das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar
5. Descrição da criança ideal

II. Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças

6. Igualdade/Diferenças das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar relativamente a aspectos comportamentais, afectivos, cognitivos, sociais e familiares

7. Igualdade/Diferenças dos alunos relativamente a aspectos comportamentais, afectivos, cognitivos, sociais e familiares

III. Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno

8. Emoções despertadas no professor/educador

9. Regras valorizadas pelo professor/educador

10. Situações identificadas como devendo originar punições

11. Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional

12. Aspectos da intervenção do professor/educador valorizados

IV. Relação afectiva e pedagógica adulto/criança

13. Emoções despertadas pelas crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

14. Regras valorizadas para as crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

15. Situações identificadas como devendo originar punições das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

16. Objectivos da acção do adulto junto das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

17. Aspectos da intervenção do adulto valorizados relativamente às crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

V. A escola e as crianças

18. O papel do Jardim de Infância

19. O papel da Escola Primária

VI. Idealização da criança enquanto futuro adulto

20. Idealização da criança enquanto futuro adulto

PARTE II - ASSOCIAÇÕES LIVRES DE PALAVRAS

VII. Associação livre de palavras

21. Exposição às palavras-estímulo "Criança", "Criança em Idade Pré-Escolar",

"Criança em Idade Escolar". Introspecção organizada sobre as associações realizadas.

Todas as entrevistas se realizaram entre Janeiro e Fevereiro de 1993 e tiveram um duração média de sessenta minutos. Foram gravadas e realizadas individualmente tendo sido garantido o anonimato das respostas.

A técnica de associação livre e continuada de palavras foi utilizada por nos parecer vantajosa no sentido em que liberta os sujeitos e o material recolhido das restrições que o discurso só por si encerra.

Num contexto de entrevista individual apresentámos aos sujeitos cada uma das palavras-estímulo: "Criança", "Criança em idade pré-escolar", "Criança em idade escolar". Para cada uma destas palavras pedimos aos sujeitos que associassem outras palavras não impondo qualquer limite quanto ao número de associações a realizar.

Após os sujeitos terminarem as associações referentes a uma dada palavra-estímulo realizavam uma introspecção organizada sobre as mesmas através das seguintes questões que lhes eram colocadas:

- 1 - Quando associa o termo x ao termo y em que pensa?
- 2 - É positivo ou negativo?
- 3 - Aplica-se a todas as crianças?

Depois de terem respondido a cada uma destas questões relativamente a todas as associações que haviam realizado para uma dada palavra estímulo colocávamos a seguinte questão:

4 - Entre todas as associações que realizou o que corresponde mais às crianças actuais?

Ao procedermos desta forma tínhamos como objectivo acedermos mais fácil e fielmente ao significado das associações que os sujeitos haviam feito, obtendo assim informações de ordem cognitiva e informações de ordem afectiva. O método de registo utilizado foi o gravador, tendo posteriormente procedido à sua transcrição integral.

Esta técnica tem um carácter projectivo e foi utilizada num quadro de entrevista focalizada como tentativa de ultrapassar o problema metodológico fundamental inerente à técnica das entrevistas, ou seja, obter na medida do possível um discurso que correspondesse efectivamente ao que o sujeito realmente pensava, e, por

consequente fiável e simultaneamente conforme aos objectivos da pesquisa, portanto válido.

R. K. Merton, M. Fiske e P. Kendall (1956), constituem-se como autores importantes no uso desta técnica, que visa "apurar uma imagem fluida: as representações subjectivas do entrevistado numa experiência vivida" (Blanchet, 1985, p. 50).

A entrevista focalizada constitui um modelo da entrevista semi-directiva no sentido em que a atitude não directiva facilita o discurso do sujeito a partir do qual o investigador conduz a sua exploração (que deve ser precisa e completa reportando-se a um guia de entrevista detalhado).

A associação livre, embora assente numa produção verbal, permite reduzir a dificuldade e os limites da expressão discursiva. O seu carácter espontâneo e a sua dimensão projectiva permitem também o acesso mais fácil e rápido dos elementos constitutivos do universo semântico do termo ou objecto estudado, assim como a emergência de elementos implícitos ou latentes que nas produções discursivas poderão estar imersos ou disfarçados (Abric, 1994).

Abric (1994) considera que o método de associação livre é uma técnica das mais importantes para recolher o conteúdo da representação.

De Rosa, citado por Abric (1994, p.66), vai mais longe afirmando que este método permite fazer "aparecer as dimensões latentes que estruturam o universo semântico, específico das representações estudadas... as associações livres permitem aceder aos núcleos figurativos da representação... Elas são mais aptas a sondar os núcleos estruturais latentes das representações sociais, enquanto as técnicas mais estruturadas, como o questionário, permitem revelar as dimensões mais periféricas das representações sociais" (De Rosa, 1988, 31-32).

Apesar das vantagens mencionadas este método apresenta algumas dificuldades, nomeadamente no que se refere à interpretação dos dados assim recolhidos e à distinção, nas associações produzidas, das que são centrais e portanto organizadoras da representação. Grize, Vergès e Silem (1987) sugerem e validaram determinados procedimentos que Abric (1994) considera importantes para analisar este tipo de material e que a seguir descrevemos.

3 - A ANÁLISE DO DISCURSO

Paralelamente às vantagens do método de recolha de dados utilizado (entrevista semi-directiva) existem também limites e problemas nomeadamente no que diz respeito à análise dos dados assim obtidos.

As produções obtidas segundo procedimentos abertos constituem-se como objecto de uma leitura que vai separar, dividir e classificar a informação utilizando instrumentos de análise de conteúdo. De acordo com Ghiglione e Matalon (1993, p.198), estas técnicas apresentam fragilidades que criam entraves teóricos e metodológicos:

- a intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto;
- distância entre prática e teoria ou seja, uma prática sem suporte teórico ou com respostas parciais e um hiato entre uma análise do discurso imperfeita e uma "teoria do discurso";
- ausência de uma prática não fundamentada numa teoria específica e interrogações sobre a possibilidade de tal fundamentação.

Apesar de todas as dificuldades e críticas os domínios de aplicação da análise de conteúdo são vastos e ela ocupa um lugar central nas ciências sociais nomeadamente porque permite que o investigador se sirva do que é dito e porque enquanto método é uma prática social (Ghiglione e Matalon, 1993).

Entendemos que "a análise de conteúdo é uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem" (Holst, 1968, citado por Ghiglione e Matalon, 1993, p. 202).

O recurso à análise de conteúdo prende-se com os nossos objectivos de analisar o corpus constituído pelos discursos dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo Cooperantes da Universidade de Évora tornando-os "inteligíveis" para os podermos comparar.

No sentido de ultrapassar alguns dos inconvenientes procurámos seguir os critérios de exaustividade e autenticidade (tentando reproduzir o mais fielmente possível a terminologia presente nos discursos dos sujeitos) e utilizar mais de um método de recolha e tratamento da informação, pelo que recorreremos também à técnica de associação livre e continuada de palavras.

Relativamente aos dados recolhidos através da associação de palavras e de acordo com as sugestões de Abric (1994) tentámos num primeiro momento determinar e

analisar o sistema categorial em que as mesmas se enquadravam (analisando as justificações que os sujeitos apresentaram para cada uma) o que permitiu delimitar o conteúdo da representação através da definição de temas e categorias.

Numa segunda fase, procedemos à distinção e separação dos elementos organizadores deste conteúdo utilizando os seguintes indicadores:

- a frequência do item na população;
- a importância do item para os sujeitos (obtida pedindo aos sujeitos que indicassem a associação que consideravam aplicar-se mais relativamente às associações que haviam realizado em relação à palavra indutora).

Com vista à operacionalização da pesquisa orientámo-nos pelos seguintes objectivos:

- Proceder a uma análise descritiva do conteúdo (informação, atitude e elementos da sua estrutura) da representação da criança em geral, da criança em idade pré-escolar e da criança em idade escolar em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo Cooperantes da Universidade de Évora.

- Proceder a uma análise qualitativa da relação entre as representações exploradas no quadro representacional de cada grupo.

- Proceder a uma análise comparativa entre os universos representacionais dos dois grupos.

Analisaremos também alguns elementos da representação da criança enquanto aluno que, apesar de não se constituir como um dos objectivos da nossa pesquisa, nos surgiu por arrastamento e que não quisemos deixar de considerar.

A análise que iremos fazer centra-se essencialmente sobre a representação enquanto produto e reporta-se especificamente à informação e à atitude. Embora a análise do campo da representação seja fundamental para a apreensão da totalidade da representação não a abordaremos em profundidade devido à sua complexidade, limitando-nos a formular hipóteses gerais relativas a elementos da estrutura das representações em estudo. Utilizaremos para tal um análise temática e categorial, avaliativa e estrutural.

3.1. ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

A questão da codificação na análise de conteúdo coloca problemas vários quer no que diz respeito à atribuição do sentido, pois o acto de codificar é em si próprio uma operação sobre o sentido realizada pelo codificador, quer no que diz respeito a aspectos técnicos, já que a codificação deve responder a critérios de objectividade, sistematização e generalidade o que não consegue de forma absoluta pois não possui uma teoria.

Actualmente , o facto da análise de conteúdo não ser considerada exclusivamente descritiva e a aceitação de que a sua função é a inferência, contribuem para um retomar desta técnica (Bardin,1988).

Pretendemos através desta análise isolar temas principais e secundários, categorias e sub-categorias, tentando descobrir os "núcleos de sentido" dos discursos, cuja presença ou ausência tenha significado para a apreensão da representação da criança nos Educadores de Infância e nos Professores do 1º Ciclo, de forma a reduzir o texto a porções utilizáveis.

Focalizaremos a nossa atenção na informação através da análise temática e categorial e de uma análise das respectivas ocorrências. Em cada pergunta só foi contabilizada uma ocorrência por sub-categoria, mesmo que o sujeito ao longo dessa resposta a tivesse repetidamente referido.

Seguimos o postulado de que " a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição." (Bardin,1988, p.109).

Por forma a tornar a informação acessível e a obter representações condensadas realizámos uma análise descritiva do conteúdo das associações, classificando-as e criando categorias, o que introduziu uma ordem suplementar, revelou uma estrutura interna e permitiu realizar algumas inferências. Abordaremos mais adiante as grelhas de análise utilizadas.

Com vista a verificarmos estatisticamente se existe uma diferenciação entre os dois grupos de sujeitos e tendo em atenção que trabalhamos com tabelas de contingência, ou seja, com frequências de unidades de sentido relativas a dois grupos de sujeitos diferenciados profissionalmente tivemos necessariamente de recorrer a um método de análise de dados qualitativo. Sendo a situação de

observações independentes (Educadores de Infância/Professores 1º Ciclo) tanto a análise do X^2 como a de Log-linear se apresentavam como adequadas (considerámos como limiar de significação das diferenças $p <$ ou igual a 0.05). Assim, utilizámos o X^2 sempre que as frequências observadas eram elevadas, quando as frequências observadas, e, conseqüentemente, as esperadas, eram diminutas optámos por utilizar a análise Log-linear, teste mais robusto nesta situação.

3.2. ANÁLISE AVALIATIVA

Tendo presente que a atitude é uma das dimensões do conteúdo das representações e que expressa a orientação global do sujeito em termos favoráveis ou desfavoráveis, positivos ou negativos, relativamente ao objecto da representação, considerámos pertinente observar o discurso dos sujeitos sob este ponto de vista e realizar inferências. Esta técnica de análise permite-nos assim acrescentar sentido ao descritivo.

Centrámo-nos sobretudo ao nível do sentido da opinião expressa em termos positivos, negativos ou neutros e ambivalentes. A intensidade, enquanto dimensão das atitudes, não foi objecto de análise, quer por não se constituir como objectivo do nosso trabalho, quer porque os dispositivos por nós montados não permitiam aceder-lhe consistentemente.

No contexto da análise avaliativa procedemos por vezes a uma análise de ocorrências segundo o critério dos indicadores; no entanto optámos por vezes por uma análise meramente qualitativa dos discursos dos sujeitos a partir das suas informações sobre o objecto da representação e do próprio contexto discursivo em que elas foram produzidas, inferindo o seu sentido. Neste caso, orientámo-nos pela análise de termos avaliativos com base no pressuposto de Osgood de que a significação atribuída a estes termos é comum e estável existindo consenso ao nível do sentido para um conjunto de pessoas (Bardin,1988).

No que diz respeito às associações de palavras foram os próprios sujeitos que realizaram esta análise avaliativa.

3.3 . ANÁLISE ESTRUTURAL

A análise estrutural não se constituiu à partida como um aspecto central na nossa abordagem das representações dos sujeitos acerca da criança. Podemos, no entanto, formular algumas hipóteses quanto à estrutura das representações em estudo a partir da análise temática e categorial relativamente às representações da criança em geral - recolhidas através da entrevista semi-directiva - e da criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar recolhidas através das associações de palavras.

É sobretudo ao nível da identificação do conteúdo da representação e da distinção dos elementos organizadores da mesma que focalizaremos a nossa atenção privilegiando o que nos é permitido analisar através dos dados recolhidos pela técnica de associação livre de palavras.

Quer no caso dos dados da entrevista semi-directiva relativos ao contexto discursivo da criança em geral, quer no caso dos dados relativos à importância dos itens para os sujeitos, no caso das associações livres referentes às palavras indutoras "criança", "criança em idade pré-escolar" e "criança em idade escolar", realizámos ainda uma análise de correspondências utilizando o programa S.P.S.S./PC+, versão 4.0.

A análise de correspondências permitiu-nos o tratamento de dados qualitativo e o cruzamento das frequências de resposta aos itens de uma questão com a pertença profissional dos sujeitos. Pudémos assim observar as ligações entre diversas componentes das representações e fazer ressaltar as relações entre estas componentes representacionais e os dois grupos diferenciados profissionalmente.

É de salientar que em virtude de termos somente dois grupos e da análise de correspondências projectar sempre menos um eixo do que o número total de grupos, em todos os casos considerados no nosso trabalho obtivémos somente projecções num único eixo.

Constituindo-se como nosso objectivo conhecer o conteúdo da representação e os seus elementos organizadores o que nos permitiria analisar eventuais diferenças nas representações estudadas não pretendemos no entanto aceder à sua organização hierárquica devido à sua complexidade.

Acedemos através da análise de correspondências ao posicionamento dos temas ou categorias numa determinado eixo o que nos permitiu:

- observar a forma como os sujeitos articulam as diferentes categorias ou temas e as diferentes posições que ocupam relativamente aos mesmos analisando os laços

entre as diferentes categorias ou temas e entre as diferentes posições dos grupos de sujeitos, permitindo assim esboçar a estrutura da representação;

- inferir da significação ou as significações globais da representação. Todos os autores estão de acordo quanto ao facto das representações sociais serem portadoras de significações e se organizarem à volta de algumas significações dominantes. Esta significação global resume e condensa a forma como os sujeitos apreendem e reconstróiem o objecto representado explicitando o que o objecto é para eles e como eles se posicionam relativamente a esta reconstrução. A significação global pode ser considerada como o resultante de todos os conteúdos da representação mas também da sua organização (ligações e hierarquia entre as dimensões), pode também ser considerada como organizadora da representação no sentido em que uma vez construída ela é para o sujeito o ponto de referência a partir do qual ele organiza o conjunto das cognições e das dimensões da representação (Singéry,1994).

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1 - ASPECTOS GERAIS

Procedemos à exploração da representação da criança criando diversos contextos de produção do discurso conduzidos pela ideia de que as dimensões mais centrais da representação da criança estariam presentes como sendo as mais significativas nesses mesmos contextos.

Analisámos então cada um desses contextos discursivos - criança, criança em idade pré-escolar, criança em idade escolar - e procedemos a uma comparação entre os três.

Estes procedimentos ocorreram no quadro diferencial por nós montado respeitante à actividade profissional dos sujeitos: Educadores de Infância/Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

1.2 - ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

Procedemos a uma análise das ocorrências em função das unidades de sentido. Com base neste critério procedemos à contagem do número de vezes que cada tema, categoria e sub-categoria apareciam em cada discurso (Educadores de Infância/Professores do 1º Ciclo), realizando também a sua análise percentual.

Realizámos uma análise descritiva intra e inter-grupos focalizando a nossa atenção nos seguintes aspectos:

- categorias que se destacam e respectivas sub-categorias;
- ordenação das categorias com base nas frequências registadas;
- comparação entre os dois grupos.

É de referir que o sistema de classificação utilizado teve por base um critério de proximidade do próprio discurso dos sujeitos tentando sempre que possível designá-lo de acordo com as opiniões expressas. Através da análise temática e categorial fizémos o levantamento e categorização de toda a informação veiculada pelos sujeitos essencialmente acerca das questões colocadas, já que o nosso objectivo não consistia tanto em dar conta de toda a riqueza e variedade dos discursos, mas sim identificar os aspectos em que esses discursos assentam. Pretendíamos assim, retirar algumas conclusões quanto às principais dimensões organizadoras da representação da criança.

Relativamente aos temas realizámos uma análise estatística utilizando o χ^2 ou a análise Log-linear para os seguintes contextos:

- Análise A: para o conjunto da informação, a incidência nos temas está relacionada com a variável profissão?

- Análise B: será que num dado tema a incidência nas categorias está relacionada com a variável profissão?

Cada uma das categorias foi analisada através da análise Log-linear ao nível das suas sub-categorias no sentido de ver se existiam diferenças ao nível da incidência nos dois grupos de sujeitos (Educadores de Infância/Professores 1º Ciclo).

1.2.1. GRELHA DE ANÁLISE DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA

Analiseemos a grelha de análise por nós construída:

1- DEFINIÇÃO DE CRIANÇA

1.1. Definições de criança

Encontram-se nesta categoria diversas concepções dos sujeitos acerca do que consideram ser uma criança. As definições encontradas ligam-se a símbolos, à ideia de criança como ser em desenvolvimento, a características de personalidade próprias, ao tipo de relação adulto/criança e à criança como fonte de satisfação e compensação para o adulto. Outras definições consideradas residuais e não integráveis nas categorias anteriores, apesar de dispersas parecem relacionar-se com uma concepção de criança essencialmente assente em critérios biológicos.

Exemplos:

- . São flores. É vida.
- . São seres em formação, em desenvolvimento.
- . São inquietas, espontâneas, irresponsáveis.
- . Com quem temos que ter uma certa afectividade, compreensão.
- . Dão-me satisfação.
- . Ser vivo com inteligência.

1.2. Limites etários

Presença de informação relativa às idades que os sujeitos consideram corresponder ao ser criança. Encontramos aqui a presença e ausência de indicação de idades limite.

Exemplos:

- . Até aos 10 anos, 11 anos.
- . Depende de pessoa para pessoa.

1.3. Natureza da criança

É considerada aqui toda a informação sobre a criança como intrinsecamente boa ou má, de acordo com a concepção de natureza humana dos sujeitos.

Exemplos:

- . Não há crianças más.
- . Não há só crianças boas (...) há maldadezinha em algumas.

1.4. Necessidades da criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

Encontram-se nesta categoria diversas informações sobre necessidades das crianças relativas aos três contextos utilizados. Encontram-se presentes necessidades básicas, afectivas e educativas, estas duas últimas desdobrando-se ainda em diversas especificações.

Exemplos:

- . A alimentação é fundamental.
- . Afecto, carinho.
- . Gostar de estar na escola.
- . Temos que lhes dar conhecimentos.
- . Precisam de adquirir novas responsabilidades.
- . Têm de estudar.

1.5. Idealização da criança

Presença de referências a atributos cognitivos, de personalidade, comportamentais, de saúde e físicos. Os três primeiros atributos referenciados desdobram-se em diversas especificações.

Exemplos:

- . Com facilidade de aprendizagem, inteligente.
- . Ter um comportamento harmonioso, não ser demasiado rebelde, não ser demasiado sossegada, não ser demasiado mimada, também não ser carente.
- . Sem defeito nenhum, saudáveis.
- . Bonita.

2- CONHECIMENTOS SOBRE ASPECTOS DIFERENCIAIS DAS CRIANÇAS

2.1. Igualdade/Diferenciação das crianças

Informação sobre se os sujeitos consideram existir diferenças entre as crianças, e, em caso afirmativo, sobre as causas dessas diferenças.

Exemplos:

. Eu acho que as crianças já vêm com características que lhes são transmitidas pelos pais em termos biológicos e genéticos (...). Portanto, eu acho que eles já trazem características muito próprias e diferentes umas das outras.

. Até nós não somos todos iguais, cada um tem o seu feitio, a sua maneira de ser...

. São diferentes porque têm as suas características que lhes vêm do meio ambiente familiar, até da sua constituição, dos problemas que têm até de saúde, do dia a dia que vivem, os sítios que frequentam, o acesso a determinadas coisas.

2.2. Especificação das diferenças relativamente às crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

Presença de informação sobre as diferenças entre as crianças nos três contextos discursivos nos aspectos comportamentais, afectivos, cognitivos, sociais e familiares. Todos os aspectos mencionados se desdobram em diversas especificações.

Exemplos:

. Há crianças mais irrequietas, mais activas, mais dispersas...

. Há umas mais independentes (afectivamente), que conseguem mostrar menos dependência do adulto.

. Os que os pais não falam absolutamente nada com eles e chegam à escola com muita dificuldade em aprender as coisas mais simples...

. Os que em casa têm um meio sem problemas familiares e económicos (...), o que em casa tem problemas familiares ou não dorme bem ou deita-se tarde ou não tem uma alimentação correcta...

2.3. Igualdade/Diferenciação das crianças enquanto alunos

Informação sobre se os sujeitos consideram existir diferenças entre as crianças enquanto alunos ou não, e, em caso afirmativo, sobre as causas dessas diferenças.

Exemplos:

. Sim. Cada um tem as suas capacidades, tem mais gosto, mais interesse por isto ou aquilo...

. Eles não são todos iguais no comportamento, na aprendizagem, na afectividade.

. Acho que há alunos que gostam mais de umas áreas do que de outras. Para já, são diferentes porque o ambiente em que vivem, as vivências, as experiências são já diferentes.

2.4. Especificação das diferenças relativamente às crianças enquanto alunos

Presença de informação sobre as diferenças entre as crianças enquanto alunos nos aspectos comportamentais, afectivos, cognitivos, sociais e familiares. Todos estes aspectos se desdobram em diversas especificações.

Exemplos:

. Uns têm menos problemas de comportamento, em termos das regras da escola, portanto daquilo que é não bater, não saltar a janela, não partir (...) esse tipo de coisas...

. Têm maneiras diferentes de se manifestar (afectivamente). Uns manifestam com beijinho, outros com um escritinho, um cartãozinho...

. Eles podem ouvir a mesma coisa, mas cada um recebe de sua maneira, consoante o que já lá tem dentro, consoante o interesse de momento.

. Aqueles que vêm de um extracto social mais elevado, têm mais poder económico, mais cultura, mais informação.

. Alunos que não vivem com os pais.

3 - RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA AGENTE EDUCATIVO/CRIANÇA ENQUANTO ALUNO

3.1. Emoções/sentimentos suscitados pela criança enquanto aluno

Apreensão dos sentimentos suscitados pelas crianças no seu papel de alunos nos Professores do 1º ciclo e nos Educadores de Infância. Análise dos mesmos em termos avaliativos ou seja, positivos, negativos e neutros.

Exemplos:

. Carinho, alegria, satisfação...

. Às vezes não sentimos essa dita alegria, mas talvez um...não conseguir da minha parte aquilo que eu estava a querer, talvez aborrecimento seja a palavra.

. Muitas vezes também remorso (...), às vezes achamos que não tomamos as melhores atitudes.

3.2. Regras valorizadas pelos Educadores/Professores

Presença de informação sobre as regras que os sujeitos consideram mais importantes relativamente à criança enquanto aluno. A categoria comporta referências a regras de comportamento e de relacionamento.

Exemplos:

. Regras de boa educação, de ouvir os outros, de falar um de cada vez.

. Aceitarem-se uns aos outros, serem amigos.

3.3. Situações capazes de originar punições

Informação relativa a comportamentos que dão origem a punições e também ao tipo de punições utilizadas.

Exemplos:

- . Persistência num comportamento inadequado.
- . Chamada de atenção, repreensão.

3.4. Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional

Encontram-se nesta categoria objectivos relacionados com o ensino/aprendizagem, aspectos de desenvolvimento, integração social, realização pessoal da criança e estruturação da personalidade da criança. Estas sub-categorias englobam ainda diversas especificações.

Exemplos:

- . Aquisição de conhecimentos.
- . Desenvolver globalmente a criança.
- . Prepará-las para a vida.
- . Que sejam felizes, que se sintam bem.
- . Formá-los humanamente.

3.5. Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores no exercício da sua actividade profissional

Presença de informação relativa a aspectos de ensino/aprendizagem, aspectos de desenvolvimento das crianças, formação da personalidade e comportamento da criança. A categoria comporta ainda referências quanto ao tipo de intervenção.

Exemplos:

- . Aprender o programa.
- . Desenvolvimento psicomotor.
- . Transmitir virtudes.
- . Cumprir regras.
- . Ter uma intervenção individualizada.

4 - RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA ADULTO/CRIANÇA

4.1. Emoções/sentimentos suscitados pela criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

Apreensão dos sentimentos e emoções suscitados pela criança nos três contextos discursivos nos adultos Professores e Educadores. Encontram-se presentes referências de dois tipos: sentimentos/emoções suscitados pela criança e não directamente relacionados com a profissão do adulto e sentimentos/emoções directamente relacionados com o desempenho da profissão dos sujeitos.

Exemplos:

- . Ajuda e protecção.
- . Realização pessoal e profissional.

4.2. Regras valorizadas relativamente à criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

Informação acerca das regras valorizadas pelos sujeitos enquanto adultos relativamente à criança nos três contextos discursivos. Toda a informação se enquadra dentro de duas sub-categorias: regras de comportamento e regras de relacionamento.

Exemplos:

- . Cumprir horários.
- . Respeitar os outros.

4.3. Situações capazes de originar punições

Presença de informação sobre as situações em que as crianças nos três contextos discursivos devem ser punidas pelos adultos. As referências reportam-se a comportamentos e ao tipo de punições.

Exemplos:

- . Quando têm consciência que estão a ter uma atitude negativa.
- . Privar de algo que a criança gosta.

4.4. Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

A informação diz respeito a objectivos de ensino/aprendizagem, aspectos de desenvolvimento, integração social da criança, realização pessoal da criança e estruturação da sua personalidade. Estas sub-categorias desdobram-se ainda em diversas especificações. Existe também uma sub-categoria residual que comporta aspectos diversos não englobáveis nas sub-categorias anteriores.

Exemplos:

- . Preparar para entrar na escola.
- . Desenvolver a área afectiva.

- . Preparar para a entrada na sociedade.
- . Ter uma vida boa.
- . Proporcionar vivências que as levem a ter atitudes correctas.

4.5. Aspectos da intervenção dos adultos valorizados relativamente às crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar

Presença de informação relativa à intervenção no campo de ensino/aprendizagem, aspectos do desenvolvimento, formação da personalidade, comportamento e tipo de intervenção nos três contextos discursivos.

Exemplos:

- . Motivar para a aprendizagem.
- . Desenvolver a área sócio-afectiva.
- . Criar uma personalidade forte.
- . Respeitar os mais velhos.
- . Intervir em função das necessidades.

5 - A ESCOLA E AS CRIANÇAS

5.1. Apreensão genérica do papel do jardim de Infância

Presença de informação sobre o papel do Jardim de Infância na educação das crianças. Encontram-se referências relativas a aspectos de ensino/aprendizagem, de desenvolvimento, de envolvimento afectivo, integração social, complemento e ajuda às famílias e ainda algumas características consideradas específicas destes estabelecimentos educativos. Encontram-se ausentes as sub-actegorias "realização pessoal" e "o que o Jardim de Infância deveria ser".

Exemplos:

- . Iniciar aprendizagens escolares.
- . Desenvolver a socialização.
- . Dar carinho.
- . Preparar para a vida.
- . Suprir a falta de atenção dos pais por falta de tempo.
- . Os materiais e as salas são adequados a actividades lúdicas.

5.2. Apreensão genérica do papel da Escola Primária na educação das crianças

Presença de informação relativa ao papel da escola primária na educação das crianças. Encontram-se referências relativas a aspectos de ensino/aprendizagem, desenvolvimento, envolvimento afectivo, integração social, realização pessoal,

complemento da família, características consideradas próprias da escola primária e do que ela deveria ser.

Exemplos:

- . Ensinar a ler e escrever.
- . Desenvolvimento social.
- . Procurar fazer com que se sintam bem.
- . Preparar para a vida.
- . Contribuir para se tornarem adultos felizes.
- . Também é compensar de coisas familiares.
- . Não são considerados aspectos extra-escolares.
- . Um sítio onde a criança conseguisse sentir-se bem e aprendesse.

6 - IDEALIZAÇÃO DO ADULTO EM QUE A CRIANÇA SE DEVERIA TORNAR

Enquadram-se aqui atributos/qualidades definindo uma personalidade, visando uma realização pessoal, visando uma realização profissional e definindo um perfil de cidadão (integração social e participação cívica).

Exemplos:

- . Autónimo.
- . Gostar de si próprio.
- . Realizado profissionalmente.
- . Respeitado.
- . Capaz de ajudar os outros.

1.3 - ANÁLISE AVALIATIVA

Com o objectivo de detectarmos a orientação da atitude dos sujeitos relativamente à criança, codificámos a informação em função do sentido favorável, desfavorável, ambivalente ou neutro. Na base deste procedimento encontra-se o pressuposto de que a atitude dos sujeitos remete para os aspectos afectivos da relação desempenhando um papel importante na orientação das condutas.

Devido às características dos dados recolhidos e à análise minuciosa e exaustiva realizada, considerámos mais adequado em várias situações não proceder à codificação do sentido, mas realizar uma análise avaliativa em termos descritivos.

1.4 - ANÁLISE ESTRUTURAL

Com base numa análise qualitativa, temática e categorial, faremos algumas inferências acerca da representação da criança, já que a estrutura de uma representação se encontra ligada a estes dois aspectos.

Analisaremos a incidência diferencial de Professores do 1º Ciclo e de Educadores de Infância nas diferentes categorias no caso dos dados relativos à primeira parte da entrevista (entrevista semi-directiva) e nos diferentes temas no caso da segunda parte da entrevista (associações de palavras), procurando realizar uma cartografia dos elementos estruturantes da representação e averiguar da existência ou inexistência de diferentes estruturas através de uma análise de correspondências (Doise, W; Clemence, A. § Lorenzi-Cioldi, 1992, pp. 71-80).

2 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS À PRIMEIRA PARTE DA ENTREVISTA: PERGUNTAS SEMI-DIRECTIVAS

2.1. REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA

2.1.1. ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

2.1.1.1. Critério de análise: indicadores

O maior volume de informação nos dois grupos de sujeitos sobre a criança em geral centra-se no tema 2-"Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças".

No grupo dos Professores do 1º Ciclo os temas 4-"Relação afectiva e pedagógica adulto/criança"- (26.9) e 1-"Definição de criança"- (22.) assumem particular importância.

No grupo de Educadores de Infância são igualmente os temas 1-"Definição de criança"- (24.4) e 4-"Relação afectiva e pedagógica adulto/criança"- (23.) que maior peso apresentam com valores muito próximos entre si.

O tema 5-" A escola e as crianças"- apresenta nos dois grupos também um peso importante. É o tema 6-"Idealização do adulto em que a criança se deverá tornar"- que apresenta menor volume de informação, o que pode ser atribuído ao facto deste tema só ter uma única questão aberta.

	1		2		4		5		6		TOTAL	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
E.I.	24.4	133	27.	148	23	126	20.1	110	5.5	30	100.	547
Prof.	22.	114	27.5	142	26.9	138	19.1	99	4.5	23	100	516

Quadro nº4: Criança Geral/Distribuição temática/ Educadores de Infância;
Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda dos temas: 1- Definição de criança; 2- Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças; 4- Relação afectiva e pedagógica adulto/criança; 5- A escola e as crianças; 6- Idealização da criança enquanto futuro adulto

No contexto de análise A, em que nos interrogamos se para o conjunto da informação a incidência nos temas está relacionada com a variável profissão (Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo), observámos que não se encontram diferenças significativas ($X^2=2.733$; $df=4$; $p=0.6035$).

CATEGORIAS	E.I.		Profºs	
	%	n	%	n
1.1. Definições de criança	5.8	28	6.	31
1.2. Limites etários	1.8	10	1.9	10
1.3. Natureza da criança	1.8	10	1.9	10
1.4. Necessidades da criança	7.6	42	5.	26
1.5. Idealização da criança	7.8	43	7.1	37
2.1. Igualdade/diferenciação das cris.	4.5	25	5.9	30
2.2. Especificação das diferenças	22.4	123	21.7	112
4.1. Emoções/sentimentos suscitados	4.5	25	4.7	24
4.2. Regras valorizadas	3.4	19	5.6	29
4.3. Sit. capazes de originar punições	4.2	23	4.2	22
4.4. Objectivos a ser prosseguidos	5.8	32	5.9	30
4.5. Aspectos da intervenção dos adul.	4.9	27	6.4	33
5.1. Apreensão genérica papel do J.I.	10.8	59	8.3	43
5.2. Apreensão genérica papel Esc. Pri.	9.3	51	10.9	56
6.1. Atributos/qualidades cri. fut. ad.	5.4	30	4.5	23
Total	100	547	100	516

Quadro nº5: Criança Geral/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

2.1.1.2. Análise das categorias do tema 1 "DEFINIÇÃO DE CRIANÇA"

Categorias	E.I.		Prof ^{os}		TOTAL	
	%	n	%	n	%	n
1.1. Definições de cri.	21	28	27.1	31	23.9	59
1.2. Limites etários	7.5	10	8.8	10	8.1	20
1.3. Natureza da cri.	7.5	10	8.8	10	8.1	20
1.4. Necessidades da cri.	31.6	42	22.8	26	27.5	68
1.5. Idealização da cri.	32.4	43	32.5	37	32.4	80
Total	100	133	100	114	100	247

Quadro nº 6 : Criança Geral/Distribuição das categorias no tema 1 - "Definição de Criança/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/Indicadores

A análise descritiva revela que no tema "Definição de criança" se destacam nos dois grupos as categorias relativas à idealização da criança , necessidades da criança e definições de criança.

Relativamente às diferenças entre os dois grupos de sujeitos regista-se uma ordenação diferente do volume de informação das três categorias. Assim :

- Educadores de Infância: 1º "Idealização da criança" (32.4); 2º "Necessidades da criança" (31.6); 3º " Definição de criança" (21.);

- Professores do 1º Ciclo: 1º "Idealização da criança" (32.4); 2º "Definição de criança" (27.1); 3º "Necessidades da criança" (22.8).

As categorias que no interior do tema apresentam valores mais baixos são, nos dois grupos, "Limites etários" e "Natureza da criança", o que podemos talvez atribuir à natureza mais restrita das próprias perguntas.

Em suma, podemos afirmar que ambos os grupos.apresentam o maior volume de informação nas mesmas categorias do tema Definição de Criança.

No contexto da **análise B** (será que num dado tema a incidência nas categorias está relacionada com a variável profissão?) a análise estatística realizada relativamente a este tema revela que não existem diferenças significativas entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo nas categorias do interior do tema ($\chi^2=2.923$; $df=4$; $p=0.5708$).

No conjunto da informação o tema "Definição de criança" situa-se em segundo lugar em termos de total de referências no grupo dos Educadores (24.4) e em terceiro lugar no grupo dos Professores (22.).

Iremos observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos.

2.1.1.2.1. Análise da categoria 1.1."Definições de Criança"

Sub-categorias da catg.1.1: "Definições de criança"	E.I.		Prof ^o s		Total	
	%	n	%	n	%	n
1.1.1. Ligadas a símbolos	32.2	9	22.6	7	27.	16
1.1.2. Cri. como ser em desenvolvimento	3.6	1	16.	5	10.2	6
1.1.3. Características de personalidade	35.8	10	35.5	11	35.6	21
1.1.4. Ligadas ao tipo de relação ad/cri	14.2	4	12.9	4	13.6	8
1.1.5. Cri. fonte de satisfação e c. p ^a ad.	0.	0	6.5	2	3.4	2
1.1.6. Outras	14.2	4	6.5	2	10.2	6
Total	100	28	100	31	100	59

Quadro nº7: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.1."Definições de Criança"/Educadores e Infância; Professores 1^o Ciclo/indicadores

A análise estatística não revela diferenças significativas ao nível da distribuição das sub-categorias da categoria 1-"Definições de criança"- nos dois grupos de sujeitos ($L^2=6.509$; $df=5$; $p=0.260$).

A análise descritiva permite-nos observar que tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1^o Ciclo definem a criança em primeiro lugar por características de personalidade. São mencionadas características de comportamento (irrequieta, de fácil relacionamento...) e de formas de ser consideradas próprias da criança (sensível, pura, espontânea, sincera, afectiva, irresponsável, indefesa...).

A **análise avaliativa** permite-nos afirmar que no geral as referências têm um carácter positivo, pois não aparecem referências negativas e mesmo as que o poderiam ser, caso do atributo "irresponsável", assumem no discurso dos sujeitos um carácter positivo pelo que as classificamos como neutras

Ambos os grupos definem também a criança em termos simbólicos. Esta sub-categoria aparece na segunda posição com valores muito próximos da anterior no caso dos Educadores e mais distanciada no caso dos Professores.

As definições de criança ligadas a símbolos são claramente positivas à excepção de duas, que classificámos como neutras devido à possibilidade de serem entendidas de várias formas, embora pessoalmente admitamos como mais provável terem um carácter positivo, são elas "movimento" e "futuro,continuação do homem".

No grupo dos **Educadores de Infância** aparecem em terceiro lugar definições de criança ligadas ao tipo de relação adulto/criança e definições muito gerais que por não se enquadrarem nas sub-categorias consideradas classificámos em "outras". Estas parecem, no entanto expressar uma certa ideia de definição de criança por referência à espécie (ser humano, ser vivo com inteligência, ser vivo com características hereditárias). As primeiras comportam atitudes por parte do adulto consideradas importantes para a criança e correspondem ao que os sujeitos consideram ser-lhe necessário (afecto, compreensão, diálogo, investimento, educação, relação individualizada).

No grupo dos **Professores do 1º Ciclo** aparecem em terceiro lugar definições de criança de alguma forma ligadas à ideia de criança como ser em desenvolvimento (em formação/desenvolvimento; homem em evolução; numa fase própria da vida...). Somente com a diferença de um valor situam-se a seguir definições de criança ligadas ao tipo de relação adulto/criança.

São as definições de criança como fonte de satisfação e compensação para o adulto que no interior de cada grupo de sujeitos apresentam valores mais baixos.

Em suma, ao nível da categoria "Definições de Criança" podemos considerar que as definições de criança com os três maiores pesos nos dois grupos de sujeitos se fazem por referência aos mesmos critérios (características de personalidade e comportamento, símbolo e relação adulto/criança). A atitude avaliativa é positiva nos dois grupos.

As diferenças maiores registam-se ao nível das sub-categorias "Definições ligadas à ideia de criança como ser em desenvolvimento" igualmente na terceira posição nos Professores e quase ausente no grupo dos Educadores e "Outras" ainda com algum peso nos Educadores de Infância.

As várias análises efectuadas apontam para a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos.

2.1.1.2.2. - Análise da categoria 1.2."Limites etários"

Sub-categorias da catg 1.2.: "Limites etários"	E.I.		Prof.		Total	
	%*	n	%*	n	%*	n
1.2.1. Indicação de idade limite	90.	9	30.	3	60.	12
1.2.2. Não indicação de idade limite	10.	1	70.	7	40.	8
TOTAL	100.	10	100.	10	100.	20

Quadro nº8: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias referentes à categoria "Limites etários"/Educadores de Infância; Professores 1º

Ciclo/Critério de análise: sujeitos

*% referida no total de sujeitos

A análise estatística das sub-categorias da categoria "limites etários" revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=8.201$; $df=1$; $p < 0.001$). Os Educadores de Infância acentuam a sub-categoria 1.2.1 (indicação de idade limite) e pelo contrário os Professores acentuam a sub-categoria 1.2.2. (não indicação de idade limite).

Os dados indicados no quadro nº 8 decorrem da sua categorização exclusivamente em termos de presença ou ausência de indicação de idade-limite por parte dos sujeitos. Observamos assim que a maior parte dos Educadores (90%) indica uma idade que limita o ser criança ao passo que a maior parte dos Professores (70%) não indica essa fronteira .

Uma análise descritiva mais fina do que se passa no grupo dos Educadores de Infância mostra-nos que para eles deixa-se de ser criança:

- no fim da pré-puberdade (30%);
- no início da adolescência (10%);
- a meio da adolescência (30%);

- no fim da adolescência (20%).

Assim, 30% consideram que se é criança durante toda a pré-puberdade (10 -12 anos) e 10% até ao início da adolescência (13-14 anos).

Observamos que 60% dos Educadores de Infância englobam a adolescência, em maior ou menor grau, no ser criança. Parecem assim existir neste grupo de sujeitos essencialmente dois universos:

- o universo da criança;
- o universo dos adultos.

De qualquer forma, para 90% dos Educadores de Infância, existe uma fronteira a delimitar os dois universos.

Uma análise mais fina do discurso a este respeito dos **Professores do 1º Ciclo** mostra-nos que 30% apontam como limite máximo do ser criança o início da adolescência. A maioria (70%) não indica limite de idade dando-nos conta de um universo difuso em que o estatuto de criança e de adulto, contrariamente aos Educadores de Infância, nunca é objectivamente definido, antes se interpenetrando de acordo com um percurso individual cujos contornos não chegam a ser definidos. É neste contexto que 40% dos sujeitos afirmam que o ser criança depende de sujeito para sujeito e 30% que "existe sempre algo de criança nos adultos".

Da análise qualitativa e avaliativa realizada verificamos que esta última ideia é compartilhada pelos dois grupos de sujeitos assumindo na generalidade um carácter positivo, embora também, nalguns casos, associada à permanência de um carácter irresponsável.

De qualquer das formas estes dados parecem fazer surgir como pertinentes algumas interrogações sobre as concepções e representações dos sujeitos acerca da adolescência, nomeadamente enquanto período com características específicas e valor próprio.

2.1.1.2.3. - Análise da categoria 1.3."Natureza da criança"

Sub-categorias da categ.1.3: "Natureza da criança"	E.I.		Prof.		TOTAL	
	%*	n	%*	n	%*	n
1.3.1. Presença de maldade	-	-	30.	3	15.	3
1.3.2. Ausência de maldade	100.	10	70.	7	85.	17
TOTAL	100.	10	100.	10	100	20

Quadro nº9: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias referentes à categoria 1.3."Natureza da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/critério de análise: sujeitos

*% referida no total de sujeitos

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Natureza da criança" revela que existem diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2= 4.691$; $df=1$; $p < 0.05$). Os Educadores de Infância acentuam a sub-categoria 1.3.2. (ausência de maldade) mais do que os Professores e estes referem a 1.3.1. (presença de maldade) ao passo que os Educadores não.

De uma simples leitura e análise descritiva dos dados numéricos ressalta que a totalidade dos Educadores de Infância considera não existir maldade na criança, enquanto que três Professores (30%) consideram-na presente na criança.

Assim, da análise mais pormenorizada do discurso dos sujeitos a este respeito verificamos que:

- Os Educadores de Infância, embora apontando a inexistência de maldade na criança, salientam o papel de factores externos cuja acção sobre a criança a pode transformar , tornando-a "má". Só um dos Educadores não lhes faz referência.

- Os Professores do 1º Ciclo consideram maioritariamente a inexistência de maldade na criança (70%). Embora três professores afirmem existir maldade na criança , esta é atribuída a factores externos e só um dos sujeitos aponta um factor interno à criança como causa de presença de maldade na criança.

Em suma, encontramos nos dois grupos de sujeitos uma posição que define maioritariamente a criança como portadora de uma bondade natural, a qual pode ser, na opinião da quase totalidade dos Educadores, pervertida devido à acção do meio social que a envolve.

O que à partida, no caso dos Professores, pode ser interpretado como uma ideia de criança menos positiva, pode ser também percebido como uma ideia de criança em que os factores externos alteram significativamente a sua natureza. Os principais factores externos que podem alterar a natureza bondosa da criança são, na opinião dos sujeitos, o ambiente familiar e social, os adultos, a educação e a existência de problemas no contexto que rodeia a criança.

A análise estatística revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos no que concerne à natureza da criança. Assim, os Educadores de infância acentuam mais do que os Professores a ausência de maldade na criança e estes por seu turno referem a sua presença, o que não se verifica no grupo de Educadores.

2.1.1.2.4 - Análise da categoria 1.4."Necessidades da criança"

Sub-categorias da categoria 1.4 "Necessidades da criança"	E.I.		PROF.		TOTAL	
	%	n	%	n	%	n
1.4.1. Básicas	28.5	12	19.2	5	25.	17
1.4.2. Afectivas	40.5	17	77.	20	54.5	37
1.4.3. Educativas	31.	13	3.8	1	20.5	14
TOTAL	100.	42	100.	26	100.	68

Quadro nº10: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 1.4."Necessidades da criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada para as sub-categorias da categoria "Necessidades da criança" revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=11.616$; $df=2$; $p < 0.001$).

Comparadas as frequências observadas com as frequências esperadas de acordo com o modelo de independência (não existência de relação entre as sub-categorias e a profissão dos sujeitos) verificou-se que a maior disparidade se regista ao nível da sub-categoria 1.4.2. (necessidades afectivas) em que os Educadores de Infância incidem menos que os Professores do 1º Ciclo. Pelo contrário, em relação à sub-categoria 1.4.3. (necessidades educativas) o padrão é inverso: os Educadores de Infância referem-nas mais frequentemente que os Professores do 1º Ciclo.

Através de uma **análise descritiva** observamos que o volume de informação prestada pelos dois grupos de sujeitos relativamente às necessidades das crianças em geral difere bastante. Os Educadores no computo geral desta categoria prestam 61.8 de informação enquanto os Professores prestam 38.2 do volume total de informação.

Esta primeira constatação pode levar-nos à inferência de que as necessidades da criança em geral se encontram mais presentes e assumem maior importância para os Educadores de Infância do que para os Professores do 1º Ciclo. Encontramo-nos na presença de uma concepção de "**criança necessidade**" fortemente presente nos Educadores e presente igualmente nos Professores, apesar de com menor peso.

Nos **Educadores de Infância** surgem as seguintes sub-categorias por ordem decrescente de referências:

- necessidades afectivas (40.5);
- necessidades educativas (31.);
- necessidades básicas (28.5).

Nos **Professores do 1º Ciclo** surgem as seguintes sub-categorias por ordem decrescente de referências:

- necessidades afectivas (77.);
- necessidades básicas (19.2);
- necessidades educativas (3.8).

Para os Educadores a criança em geral tem bastantes necessidades educativas, as quais são por eles bastante mencionadas; o mesmo não se passa com os Professores, que no seu discurso pouco as mencionam.

Em ambos os grupos de sujeitos as necessidades básicas são referidas de forma significativa.

Assim, os **Educadores de Infância** definem a criança em geral essencialmente como um ser com necessidades afectivas e educativas e também básicas e os **Professores do 1º Ciclo** como um ser com necessidades afectivas e básicas.

Uma análise ainda mais detalhada mostra-nos que as necessidades afectivas se desdobram em gerais e a ser supridas pela família e que os Professores referem estas últimas mais do que os Educadores.

Quanto às necessidades educativas das crianças os Professores quase não as referem, só o fazendo relativamente a aspectos sociais da criança. Os Educadores

referem por ordem decrescente: necessidades educativas gerais, necessidades ligadas a princípios pedagógicos, expressando uma filosofia de educação, e, por último, necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades.

Em suma, os dois grupos consideram a criança em geral sobretudo como um ser com necessidades. No entanto a análise estatística realizada revela a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos, encontrando-se as maiores disparidades ao nível da sub-categoria "necessidades educativas" (mais acentuada pelos Educadores) e da sub-categoria "necessidades afectivas" (mais acentuada pelos Professores).

2.1.1.2.5. - Análise da categoria 1.5."Idealização da criança"

Sub-categorias da categ. 1.5: "Idealização da criança"	E.I		Prof.		TOTAL	
	%	n	%	n	%	n
1.5.1. Atributos cognitivos	28.	12	19.	7	23.7	19
1.5.2. Atributos de personalidade	55.8	24	59.4	22	57.5	46
1.5.3. Atributos comportamentais	9.3	4	8.1	3	8.8	7
1.5.4. Atributos rel. a saúde	4.6	2	8.1	3	6.2	5
1.5.5. Atributos físicos	2.3	1	5.4	2	3.8	3
TOTAL	100.	43	100.	37	100.	80

Quadro nº11: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias referentes à categoria 1.5."Idealização de criança"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Idealização da criança" revela a inexistência de diferenças significativas relativamente aos dois grupos de sujeitos ($L^2=1.652$; $df=4$; $p > 0.50$).

Através da **análise descritiva** constatamos que no âmbito da categoria "Idealização de criança" a sub-categoria com mais unidades de sentido representando mais de metade da informação, é, nos **dois grupos** de sujeitos, a que diz respeito a **atributos de personalidade** (1.5.2.).

Assim, quer os Educadores de Infância quer os Professores do 1º Ciclo descrevem a criança ideal maioritariamente em função de determinadas características de personalidade.

Os atributos a este respeito apresentam a mesma ordem de importância no interior dos dois grupos de sujeitos. Com maior número de unidades de sentido aparecem-nos os atributos de personalidade correspondendo a características **intrínsecas à criança** (alegre, afectiva, sociável, espontânea, inocente, segura, equilibrada,...); em segundo lugar, surgem os atributos de personalidade que correspondem a **valores sociais** (responsável, respeitadora, autónoma, com regras, solidária...); por fim, com bastantes menos referências, surgem os atributos de personalidade da criança que correspondem a **expectativas do adulto professor/educador** (facilita o trabalho, faz tudo bem, dá prazer ao adulto).

As referências que **nos dois grupos** aparecem em segundo lugar são as que descrevem a criança ideal como possuidora de determinados **atributos cognitivos**. Estes reportam-se a atributos intelectuais gerais (inteligência, esperteza...) e a atributos cognitivos relacionados com a aprendizagem; ambos ocupam em cada grupo de sujeitos sensivelmente metade da informação total de cada grupo nesta sub-categoria.

No caso dos atributos relacionados com a aprendizagem encontramos dois eixos em torno dos quais a informação se organiza:

- os atributos que fazem apelo a uma recepção activa (lança desafios, responde a desafios, é criativa) e que só se encontra presente nos Educadores de Infância;
- os atributos que fazem apelo a uma recepção mais passiva (poder de atenção, conseguir ouvir, interessada), que se encontram presentes nos dois grupos de sujeitos com valores aproximados.

Esta análise revela que para os Professores do 1º Ciclo a criança ideal terá determinados atributos intelectuais, sendo em termos cognitivos uma criança inteligente e atenta, essencialmente **passiva**. Para os Educadores de Infância a criança ideal é igualmente possuidora de atributos cognitivos, inteligente e atenta, mas igualmente **activa e participativa** (estes dois últimos aspectos -atenção e actividade/participação- têm os mesmos pesos).

Em terceiro lugar, a criança ideal surge descrita em ambos os grupos de sujeitos como manifestando determinados **comportamentos** (próprios da idade, harmoniosos, de brincadeira...). No grupo dos Professores aparecem igualmente na terceira posição os **atributos de saúde** - a criança ideal é saudável. Nos Educadores, este aspecto aparece em quarto lugar.

Em ambos os grupos os **aspectos físicos** são escassamente referenciados.

Em suma, o que ressalta ao nível da categoria "Idealização da criança" são sobretudo aspectos comuns a ambos os grupos de sujeitos, sendo a criança idealizada sobretudo por relação a atributos de personalidade, cognitivos e comportamentais.

2.1.1.3. Análise das categorias do tema 2 "CONHECIMENTOS SOBRE ASPECTOS DIFERENCIAIS DAS CRIANÇAS"

O tema "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças" é o que regista no volume total da informação maior número de unidades de sentido nos dois grupos de sujeitos.

No contexto da **análise B** (será que no tema a incidência das categorias está relacionada com a variável profissão?), verificamos que não existem diferenças significativas entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo nas categorias do interior do tema ($X^2=0.8457$; $df=1$; $p=0.3557$).

Iremos observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos.

2.1.1.3.1. - Análise da categoria 2.1."Igualdade/diferenciação das crianças"

Sub-categorias da categ. 2.1.: "Igualdade/diferenciação cris."	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
2.1.2. Existem diferenças	40.	10	33.3	10	36.3	20
2.1.3. Não existem diferenças	-	-	-	-	-	-
2.1.4. Causas das diferenças	60.	15	66.7	20	63.7	35
TOTAL	100.	25	100.	30	100.	55

Quadro nº12: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.1."Igualdade/diferenciação das crianças"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ao nível das sub-categorias da categoria "Igualdade/diferenciação das crianças" ($L^2=0.262$; $df=1$; $p > 0.50$).

Tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1º ciclo são unânimes em afirmar que as crianças não são todas iguais e que existem diferenças entre elas. Em sua opinião, as causas dessas diferenças dizem respeito a aspectos hereditários, de personalidade, de meios sociais e familiares e de educação diferentes de criança para criança. É de referir que os Educadores referem mais vezes o factor "personalidade" (da criança) e os Professores o factor "meio social".

Passaremos de seguida a analisar minuciosamente a categoria 2.2."Especificação das diferenças relativamente às crianças em geral".

2.1.1.3.2. - Análise da categoria 2.2."Especificação das diferenças relativamente às crianças em geral"

Sub-categorias da categ .2.2 : "Especificação das diferenças"	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
2.2.1. Aspectos comportamentais	27.7	34	29.5	33	28.5	67
2.2.2. Aspectos afectivos	27.7	34	15.2	17	21.7	51
2.2.3. Aspectos cognitivos	21.1	26	23.2	26	22.1	52
2.2.4. Aspectos sócio-familiares	23.5	29	32.1	36	27.7	65
TOTAL	100.	123	100.	112	100.	235

Quadro nº 13 : Criança em Geral./Distribuição das sub-categorias da categoria 2.2."Especificação das diferenças"/Educadores de infância;Professores 1ºCiclo/indicadores

A **análise estatística** das sub-categorias da categoria "Especificação das diferenças" não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos, embora se possa falar numa tendência diferencial a explorar ($L^2=6.031$; $df=3$; $p=0.11$).

Iremos em seguida realizar uma **análise descritiva** relativamente ao que observamos nos dois grupos de sujeitos.

As diferenças entre as crianças são percebidas e valorizadas pelos Educadores de acordo com a seguinte ordem decrescente de referências:

- Aspectos comportamentais e aspectos afectivos;
- Aspectos sócio-familiares;
- Aspectos cognitivos.

No grupo dos Professores as diferenças entre as crianças em geral surgem ordenadas da seguinte forma:

- Aspectos sócio-familiares;
- Aspectos comportamentais;
- Aspectos cognitivos;
- Aspectos afectivos.

Donde, parece que no caso da criança em geral os Educadores têm mais presente e valorizam mais as diferenças afectivas e comportamentais das crianças, centrando-se primeiro na criança (recordemos também que na categoria anterior colocavam em 1º lugar como causas das diferenças das crianças os seu aspectos de personalidade) e depois no seu meio sócio-familiar. As diferenças menos valorizadas são as cognitivas.

Afecto e comportamento são aspectos fortes na representação da criança em geral dos Educadores, podendo constituir o eixo orientador da sua conduta relacional.

Quanto aos Professores, parecem ter mais presentes diferenças sócio-familiares e comportamentais, centrando-se em 1º lugar no que rodeia a criança e só depois nela própria (recordemos que na categoria anterior colocavam em 1º lugar como causas das diferenças das crianças o seu meio social). As diferenças menos valorizadas são as afectivas.

Relativamente à sub-categoria "Diferenças comportamentais" verificamos esta se organiza em torno de dois grandes eixos: comportamentos inadaptados e comportamentos adaptados. Nos dois grupos de sujeitos o maior número de referências surgem relativamente aos comportamentos inadaptados por rebeldia (rebeldia, conflitualidade, comportamentos instáveis, de chamada de atenção, de agressividade...), sendo os comportamentos inadaptados por submissão também referidos pelos dois grupos de forma significativa (passividade, dependência, inibição, isolamento...).

No grupo dos Educadores os valores das diferenças comportamentais relativas a comportamentos inadaptados são próximos dos relativos aos comportamentos adaptados.

No grupo dos Professores as diferenças comportamentais referentes a comportamentos inadaptados são referenciadas o dobro das vezes das relativas a comportamentos adaptados.

Assim, através de uma **análise avaliativa** podemos afirmar que as diferenças comportamentais das crianças em geral são avaliadas pelos Educadores tanto de uma forma positiva como negativa sendo avaliadas pelos Professores essencialmente de uma forma negativa.

Relativamente à sub-categoria "Diferenças afectivas" verificamos que esta se organiza nos dois grupos à volta de dois pólos: diferenças relativas a características de personalidade das crianças e diferenças relacionais das crianças.

O volume de informação é maior no grupo dos Educadores do que no grupo dos Professores.

As referências assumem um carácter positivo e negativo encontrando-se equilibradas nos dois grupos de sujeitos, com excepção das referências dos Educadores quanto às diferenças de personalidade das crianças, em que as diferenças negativas são referenciadas o dobro das vezes do que as positivas.

Ambos os grupos referenciam mais as diferenças de personalidade das crianças (independente, meiga, triste, ansiosa, insegura) do que as diferenças relacionais (com muita necessidade de atenção, comunicando com o adulto e com outras crianças, aceitando ou não carinho corporal, mostrando ou não afectividade....) .

Quanto à sub-categoria relativa às diferenças das crianças no seus aspectos **cognitivos** encontramos nos dois grupos de sujeitos referências relativas a diferentes características face à aprendizagem, face a um padrão de desenvolvimento e evocando um contexto sócio-cultural.

O volume total de informação é exactamente igual em ambos os grupos.

No que se refere às diferenças cognitivas face à aprendizagem, em ambos os grupos são referidas mais diferenças positivas que negativas ou neutras (interesse/desinteresse, persistência, atenção, facilidade/dificuldade de raciocínio, esperteza, diferentes ritmos de aprendizagem). As referências são um pouco maiores no grupo dos Educadores.

No caso das diferenças cognitivas face a um padrão de desenvolvimento (diferentes competências, normais/sobredotados/com atrasos, diferentes Q.I., desenvolvimento, coordenação motora) existem nos dois grupos mais referências neutras do que positivas ou negativas.

Quanto às diferenças cognitivas evocando um contexto sócio-cultural (diferentes vivências, posse de conhecimentos, vocabulário rico/pobre), os Professores referem-nas o dobro das vezes dos Educadores. As referências a este respeito dos Educadores são todas positivas; as referências dos professores são tanto positivas como negativas, não se sobrepondo nenhuma atitude avaliativa.

No cômputo geral desta sub-categoria verificamos nos dois grupos de sujeitos um predomínio claro de avaliações positivas.

No que diz respeito à sub-categoria relacionada com diferenças sócio-familiares são referidas pelos dois grupos de sujeitos diferenças sócio-culturais e económicas e diferenças de contexto familiar das crianças. Nos dois grupos são bastante mais numerosas as referências relativas ao contexto familiar.

O volume total de informação desta sub-categoria é maior nos Professores do 1º Ciclo.

Nas diferenças sócio-culturais e económicas expressas pelos dois grupos é predominante o carácter negativo dos mesmos (recursos económicos, níveis sociais e culturais, habitação, raça, religião, rejeição social).

Quanto às diferenças de contexto familiar das crianças, os Educadores referem mais aspectos negativos e os Professores mais aspectos neutros. As unidades de sentido aglutinam-se à volta de diferentes características das famílias (constituição, problemas, comportamentos), tipo de educação proporcionado à criança e relações da família com a criança.

2.1.1.4. Análise das categorias do tema 4 "RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA ADULTO/CRIANÇA"

No conjunto da informação o tema "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança" situa-se em terceiro lugar nos Educadores de Infância e em segundo lugar no grupo de Professores do 1º Ciclo.

No contexto da análise B verificamos a ausência de diferenças significativas entre o grupo dos Educadores de Infância e o grupo dos Professores do 1º Ciclo nas categorias do interior do tema ($\chi^2=2.2497$; $df=4$; $p=0.6899$).

Iremos de seguida observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos.

2.1.1.4.1. - Análise da categoria 4.1."Emoções/Sentimentos suscitados pela criança em geral"

Sub-categorias da categ.4.1 "Emoções/sentimentos ..."	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.1.1.Emoções/s.não relacionados direct. com o desempenho da profissão	100.	25	100.	24	100.	49
4.1.2.Emoções/sents relacionados direct com o desempenho da profissão	-	-	-	-	-	-
TOTAL	100.	25	100.	24	100	49

Quadro nº 14 : Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.1."Emoções/sentimentos suscitados pela criança em geral"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise descritiva permite-nos observar que em ambos os grupos de sujeitos se encontram exclusivamente presentes emoções e sentimentos suscitados pela criança em geral não directamente relacionados com o desempenho da profissão.

Podemos considerar que os sujeitos conseguem posicionar-se em relação à criança em geral na área afectiva enquanto adultos independentemente da sua profissão.

A análise avaliativa mostra que no grupo dos Educadores de Infância os principais sentimentos expressos têm um carácter positivo e relacionam-se com o gostar de crianças e o carinho, afecto e alegria que suscitam e também com sentimentos de pena,compaixão, dor, tristeza perante crianças em situação difícil.

Parece esboçar-se uma dicotomia relativamente às crianças: "as crianças-alegria" ("vulgares/com uma vida normal") e as "crianças-tristeza"(com vidas complicadas devido a variadíssimos problemas).

No grupo dos Professores do 1º Ciclo os sentimentos expressos enquanto adultos são todos positivos e reportam-se ao gostar de crianças e ao carinho e afecto que estas lhes suscitam.

2.1.1.4.2. - Análise da categoria 4.2."Regras valorizadas relativamente à criança em geral"

Sub-categorias da categ 4.2: "Regras valorizadas"	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.2.1. Regras de comportamento	47.4	9	41.4	12	43.7	21
4.2.2. Regras de relacionamento	52.6	10	58.6	17	56.3	27
TOTAL	100.	19	100.	29	100.	48

Quadro nº15: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.2."Regras valorizadas/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Regras valorizadas" revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=0.167$; $df=1$; $p > 0.50$).

Da análise descritiva ressalta que, quando questionados enquanto adultos relativamente à criança em geral ambos os grupos referem mais regras de relacionamento do que regras de comportamento, embora as diferenças sejam pequenas. Principalmente no grupo de Educadores de Infância estas são insignificantes apontando claramente para um equilíbrio entre a importância para a criança de regras de comportamento e de relacionamento.

As regras valorizadas pelos Educadores de Infância e pelos Professores do 1º Ciclo no caso da criança em geral reportam-se exclusivamente a comportamentos gerais e a comportamentos relacionais.

2.1.1.4.3. - Análise da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"

Sub-categorias da categ. 4.3:"Situações capazes de originar punições"	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.3.1. Comportamentos	60.9	14	54.5	12	57.8	26
4.3.2. Tipo de punições	39.1	9	45.5	10	42.2	19
TOTAL	100.	23	100.	22	100.	45

Quadro nº 16 : Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Situações capazes de originar punições" revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=2.823$; $df=4$; $p > 0.50$).

A análise descritiva revela que o volume de informação total é idêntico nos dois grupos de sujeitos e que ambos consideram que as situações em que as crianças em geral devem ser castigadas se reportam a comportamentos considerados inadequados, sendo os principais o não cumprimento de regras e de tarefas e a falta de respeito por outros. A mentira e a agressão são igualmente referenciadas.

O tipo de punições referido em ambos os grupos diz respeito a chamadas de atenção/repreensão. A privação de algo que a criança goste é bastante referido pelos Educadores de infância mas só por um Professor. Estes últimos referem também o corte de intervalos e o ficar sentado.

2.1.1.4.4. - Análise da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em geral"

Sub-categorias da catg. 4.4 :Objectivos a ser prosseguidos pelos ad. na sua acção junto da cri	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.4.1. Ensino/aprendizagem	-	-	3.3	1	1.6	1
4.4.2. Aspectos do desenv.	3.1	1	10.	3	6.5	4
4.4.3. Integração social	18.8	6	16.7	5	17.7	11
4.4.4. Realização pessoal da cri.	3.1	1	3.3	1	3.2	2
4.4.5. Estruturação da personal.	75.	24	66.7	20	71.	44
4.4.6.Outros	-	-	-	-	-	-
TOTAL	100.	32	100.	30	100.	62

Quadro nº 17 : Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em geral"/Educadores de Infância;Professores1º Ciclo/Indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos junto da criança em geral", revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=2.823$; $df=4$; $p > 0.50$).

A análise descritiva permite-nos verificar que em ambos os grupos é na sub-categoria "Estruturação da personalidade" que se registam os valores mais elevados correspondendo a mais de metade do volume global de informação da categoria. Assim, ressalta claramente que os sujeitos consideram como principal objectivo dos adultos face à criança velar pela construção da sua personalidade. No âmbito desta sub-categoria é referido essencialmente o papel do adulto na estruturação da personalidade da criança, a partir do qual podemos encontrar o perfil de um adulto bom educador da criança:

Por conseguinte, para os Educadores de Infância o adulto bom educador será o que ajuda a criança a crescer, a acompanhar, proporciona vivências e ambiente

adequado, estimula/encoraja , valoriza a criança, compreende, ouve, tem tempo, é tolerante, dialoga, respeita e dá afecto e segurança.

Para os Professores do 1º Ciclo, o adulto bom educador é sobretudo um modelo positivo, verdadeiro e cumpridor de regras. Presta atenção, tem disponibilidade, ajuda, compreende, cria boa relação, alerta para perigos, incute bons hábitos, presta uma ajuda para o futuro e forma o homem de amanhã.

Verificamos que as maiores diferenças entre os dois grupos no que diz respeito à estruturação da personalidade da criança dizem respeito a uma concepção de adulto como modelo que a criança deverá imitar, que se encontra bastante presente explícita e implicitamente nos Professores e ausente nos Educadores. Poderemos pensar que para os adultos professores a criança é concebida essencialmente como um ser passivo, sendo-lhe suficiente imitar um bom modelo adulto para que a estruturação da sua personalidade ocorra de forma desejável. Desta forma, a criança é concebida como mera receptora de bons exemplos, cabendo-lhe somente reproduzi-los. A originalidade da personalidade infantil não é de facto tida em conta. A relação adulto/criança centra-se no adulto e é marcada pela sua nítida supremacia, parecendo ser ele que detém o poder e a verdade. É a normatividade que regula a relação e os aspectos afectivos quase não são referidos.

A estruturação da personalidade da criança é alvo de uma acção concebida no presente e simultaneamente projectada no futuro.

Os adultos educadores desenvolvem um discurso mais voltado para a criança, marcado por uma relação mais democrática onde a normatividade não se encontra expressa. É a relação afectiva com a criança, marcada pela proximidade, atenção, compreensão, afecto, diálogo e tolerância do adulto, que vai contribuir para a estruturação da personalidade da criança. Não se encontram referências situadas no futuro.

Ambos os grupos referem também valores sociais a criar na criança. Os Educadores de Infância referem a responsabilidade e a autonomia e os Professores a responsabilidade, a aquisição de hábitos e de virtudes.

A sub-categoria "Integração social" tem ainda um peso significativo, situando-se em ambos os grupos de sujeitos em segundo lugar dentro da categoria, o

que nos indica constituir-se como um objectivo importante a ser prosseguido pelos adultos junto da criança em geral.

Os Educadores de Infância consideram que o adulto deve preparar a criança para a vida ajudando-a a descobrir o mundo, transmitindo o que seja importante, desenvolvendo regras e preparando-a para o futuro.

Os Professores do 1º Ciclo consideram que o adulto deve preparar a criança para a vida, para o futuro, para adquirir e cumprir regras e qualidades de trabalho devendo também ajudar a criança a obter respostas.

Os objectivos relativos a ensino/aprendizagem, áreas de desenvolvimento e realização pessoal da criança são pouco referidos em ambos os grupos de sujeitos.

2.1.1.4.5. - Análise da categoria 4.5. "Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos relativamente à criança em geral"

Sub-categorias da catg. 4.5: Aspectos da interv. valorizados"	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.5.1. Ensino/aprendizagem	3.7	1	6.	2	5.	3
4.5.2. Aspectos do desenvolv.	18.5	5	6.	2	11.7	7
4.5.3. Formação da personal.	11.1	3	9.	3	10.	6
4.5.4. Comportamento	-	-	3.	1	1.6	1
4.5.5. Tipo de intervenção	66.7	18	76.	25	71.7	43
TOTAL	100.	27	100.	33	100.	60

Quadro nº18: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria "Aspectos da intervenção valorizados pelos Educadores/Professores enquanto adultos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada revela que não existem diferenças significativas ao nível dos dois grupos para o conjunto das sub-categorias ($L^2=3.598$; $df=4$; $p > 0.50$).

Através da **análise descritiva** verificamos que os aspectos da intervenção dos adultos junto da criança em geral mais referidos pelos Educadores se reportam a áreas do desenvolvimento, seguindo-se a formação da personalidade.

Os Professores referem em primeiro lugar como aspecto de intervenção a formação de personalidade, seguindo-se os aspectos de ensino/aprendizagem e áreas de desenvolvimento, com o mesmo peso entre si.

O maior volume de informação em **ambos os grupos** de sujeitos encontra-se na sub-categoria "**Tipo de intervenção**", que engloba mais de metade da informação total da categoria.

Os sujeitos parecem dar maior importância às características da intervenção do que aos aspectos para os quais ela se direcciona.

Os Educadores pautam a intervenção do adulto em primeiro lugar em função das necessidades da criança, depois pelo auxílio/apoio/ajuda que o adulto deve prestar à criança e pelas características que devem estar presentes na relação do adulto com a criança: afecto, atenção e diálogo.

Os Professores apresentam um quadro bastante mais disperso, tornando-se mais difícil encontrar as suas linhas directrizes. No entanto, encontramos maior número de referências ao acompanhamento e auxílio/apoio/ajuda que o adulto deve prestar à criança. A relação deve ser marcada pelo afecto e diálogo e a intervenções familiar, escolar e social são referidas.

2.1.1.5. - **Análise das categorias do tema 5 "A ESCOLA E AS CRIANÇAS"**

O tema " A escola e as crianças" situa-se em quarto lugar em ambos os grupos no conjunto da informação relativo às crianças em geral, mas apresenta ainda valores com alguma importância.

No contexto da **análise B** (será que no interior do tema a incidência nas categorias está relacionada com a variável relativa à pertença profissional dos sujeitos?) verificámos não existem diferenças significativas ($X^2=2.1705$; $df=1$; $p=0.1379$).

Iremos de seguida analisar a distribuição das categorias e sub-categorias deste tema.

2.1.1.5.1. Análise da categoria 5.1. "Apreensão genérica do papel do Jardim de Infância"

Sub-categorias da catg. 5.1: Apreensão genérica do papel J.I.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
5.1.1. Ensino/aprendizagem	22.	13	28.	12	24.5	25
5.1.2. Aspectos do desenv.	37.2	22	55.8	24	45.	46
5.1.3. Envolvimento afectivo	10.2	6	4.6	2	7.9	8
5.1.4. Integração social	10.2	6	-	-	5.9	6
5.1.5. Realização pessoal	-	-	-	-	-	-
5.1.6. Complemento da família	10.2	6	11.6	5	10.8	11
5.1.7. Características próprias	10.2	6	-	-	5.9	6
5.1.8. O que o J.I. deveria ser	-	-	-	-	-	-
TOTAL	100.	59	100.	43	100.	102

Quadro nº19: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 5.1."Apreensão genérica do papel do Jardim de Infância"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/Indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Apreensão genérica do papel do Jardim de Infância" revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=16.426$; $df=5$; $p < 0.001$).

Comparadas as frequências observadas com as esperadas de acordo com o modelo de independência (inexistência de relação entre as sub-categorias e a profissão) revelaram-se maiores discrepâncias nas sub-categorias:

- 5.1.2. "aspectos de desenvolvimento" - menos referida pelos Educadores e mais referida pelos Professores;

- 5.1.4. "integração social" - mais referida pelos Educadores e menos pelos Professores;

- 5.1.7. "características próprias do Jardim de Infância" - mais referida pelos Educadores e menos pelos Professores.

A análise descritiva permite-nos as constatações que passaremos a enunciar.

Para os Professores do 1º Ciclo o principal papel do Jardim de Infância consiste em responder a aspectos do desenvolvimento das crianças. A informação a este respeito corresponde a mais de metade do volume total da informação da categoria. Os aspectos de desenvolvimento considerados reportam-se ao desenvolvimento global, cognitivo, "motor" e sócio-afectivo. É este último o mais valorizado reportando-se a aprendizagens sociais e de relacionamento com outros correspondendo a 37.2% da informação da sub-categoria.

Em segundo lugar, os Professores consideram como função do Jardim de Infância o ensino/aprendizagem das crianças. As referências a este respeito são dispersas e gerais; no entanto, encontramos uma concentração da informação à volta da preparação para a escola primária.

Em terceiro lugar, encontramos referências ao papel do Jardim de Infância como complemento da família na educação das crianças, ainda com um peso significativo embora bastante distanciado dos outros dois aspectos mencionados. Por conseguinte, somos levados a inferir que os sujeitos percebem esta instituição educativa sobretudo como fonte de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, secundarizando o seu papel de apoio aos pais durante o período laboral.. Indo mais longe, podemos pressupor que os sujeitos atribuem um valor ao Jardim de Infância em si próprio no que diz respeito aos aspectos já mencionados.

Os aspectos de envolvimento afectivo no Jardim de Infância são escassamente referidos e as sub-categorias "integração social", "realização pessoal", "características próprias do Jardim de Infância" e "o que o Jardim de Infância deveria ser" encontram-se ausentes.

A análise avaliativa revela que todas as referências dos Professores têm um carácter positivo, excepto duas: uma delas enquadra-se no envolvimento afectivo e reporta-se ao diferente tratamento das crianças por parte da Educadora em função de características dos pais das mesmas; a outra, enquadra-se no âmbito do Jardim de Infância como complemento da família, em termos de possíveis consequências nefastas exteriores ao Jardim de Infância: "alguns pais desresponsabilizam-se pela educação dos filhos". Existem algumas referências quanto ao papel/acção insubstituível da família.

Para os Educadores de Infância o papel do Jardim de Infância na educação das crianças consiste em primeiro lugar em ajudar a desenvolver a criança nos seus aspectos globais, cognitivos, motores e sobretudo sócio-afectivos (17.8 do

volume total de informação da categoria). Estes últimos referem-se sobretudo à aquisição de competências relacionais.

Em segundo lugar, consideram que o Jardim de Infância tem um papel a desempenhar na área de ensino/aprendizagem. Tal como nos Professores as referências a este respeito são genéricas, mas encerram princípios pedagógicos: "proporcionar vivências diversificadas", "colocar em situação de descoberta". Apesar da dispersão das referências encontramos, tal como nos Professores, um aglutinamento à volta da preparação para a escola primária.

Com os mesmos pesos encontram-se em terceiro lugar as referências ao papel do Jardim de Infância no que diz respeito ao envolvimento afectivo e à integração social da criança, ao complemento da família e às características próprias que, na opinião dos Educadores, o Jardim de Infância possui. Estes aspectos são igualmente valorizados pelos sujeitos. As sub-categorias realização pessoal da criança e o que o Jardim de Infância deveria ser encontram-se ausentes.

Focalizando a nossa atenção numa análise avaliativa observamos que as características consideradas próprias do Jardim de Infância pelos Educadores de Infância são todas positivas e consistem na liberdade, democraticidade, ligação à vida, adequação de espaço, materiais e actividades e disponibilidade para as crianças.

Todo o discurso dos sujeitos é positivo não se encontrando nenhuma referência negativa.

Em suma, ambos os grupos partilham a opinião de que o papel do Jardim de Infância é o de responder e facilitar aspectos do desenvolvimento infantil, valorizando a área sócio-afectiva, proporcionando situações de ensino/aprendizagem e preparando a criança para a entrada na Escola Primária.

As atitudes avaliativas face ao Jardim de Infância são positivas em ambos os grupos de sujeitos.

As diferenças encontradas entre os dois grupos de sujeitos através de uma análise descritiva, situam-se nas sub-categorias posicionadas em terceiro lugar, mostrando uma percepção do papel do Jardim de Infância mais abrangente e completa por parte dos Educadores, como aliás seria de esperar.

A análise estatística das sub-categorias revela existirem diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos, sobretudo no que diz respeito a aspectos de desenvolvimento, integração social e características próprias do Jardim de Infância.

2.1.1.5.2. Análise da categoria 5.2. "Apreensão genérica do papel da Escola Primária"

Sub-categorias da catg. 5.2: Apreensão genérica papel Esc.Pri	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
5.2.1. Ensino/aprendizagem	37.3	19	32.1	18	34.6	37
5.2.2. Aspectos do desenv.	-	-	26.7	15	14.	15
5.2.3. Envolvimento afectivo	-	-	21.4	12	11.2	12
5.2.4. Integração social	2.	1	1.8	1	1.9	2
5.2.5. Realização pessoal	-	-	1.8	1	1.	1
5.2.6. Complemento da família	-	-	3.6	2	1.9	2
5.2.7. Características próprias	41.1	21	9.	5	24.2	26
5.2.8. O que a Esc.Pri. deveria ser	19.6	10	3.6	2	11.2	12
TOTAL	100.	51	100.	56	100.	107

Quadro nº20: Criança em Geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 5.2. "Apreensão genérica do papel da Escola Primária"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística das sub-categorias da categoria "Apreensão genérica do papel da escola primária" revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=57.791$; $df=7$; $p < 0.001$).

A comparação entre as frequências observadas e as frequências esperadas de acordo com o modelo de independência (não existência de relação entre sub-categorias e profissão) revela que as maiores disparidades se situam por ordem decrescente nas seguintes sub-categorias:

- 5.2.7. "características próprias da escola primária" - os Educadores referem-nas mais e os Professores menos;
- 5.2.2. "aspectos de desenvolvimento" - os Educadores referem-nos menos e os Professores mais;
- 5.2.3. "envolvimento afectivo" - os Educadores referem-no menos e os Professores mais;
- 5.2.8. "o que a escola primária deveria ser" - os Educadores referem mais e os Professores menos.

Através de uma análise descritiva observamos que o volume total da informação é aproximado nos dois grupos de sujeitos, verificando-se as maiores

diferenças ao nível da sua distribuição pelas sub-categorias. No grupo dos **Professores do 1º Ciclo** encontramos informação em todas as sub-categorias; no grupo dos **Educadores de Infância** verificamos a ausência das sub-categorias "aspectos de desenvolvimento", "envolvimento afectivo", "realização pessoal" (da criança), e "complemento da família". A sub-categoria "integração social" apesar de presente, apresenta um peso irrelevante.

Os **Educadores de Infância** consideram que a Escola Primária cumpre sobretudo o papel de ensino/aprendizagem das crianças em termos académicos.

No entanto o maior volume de informação enquadra-se na sub-categoria 5.2.7., "características próprias da escola primária", marcada por um discurso fortemente crítico: do total das unidades de sentido, 37.2 são negativas e só 3.9 tem um carácter positivo. É na continuação desta representação negativa da escola primária, muito marcada por aspectos que os sujeitos consideram importantes para as crianças e ausentes na escola primária, que se enquadra a outra sub-categoria com valores significativos - "o que a escola primária deveria ser".

As principais críticas face à escola primária giram à volta do que os sujeitos consideram ser a concepção de criança presente na mesma (ou seja, um mero aluno, encarado independentemente das suas necessidades, características e contexto globais) e uma relação afectiva e pedagógica autoritária, massificadora, pouco calorosa, pautada pela ausência do lúdico e de uma ligação à vida. Eis algumas dessas referências: "Só vê a criança como aluno, falta considerar a criança enquanto criança., enquanto pessoa"; "Falta perceber a causa da criança agir de determinada maneira"; "Não são considerados aspectos extra-escolares"; "Não encara a criança como um todo"; "Falta o carinho, a afectividade"; "Existe apelo à obediência"; "Dá menor liberdade à criança"; "Falta atenção individualizada"; "Esquece o lúdico, a brincadeira"; "É desligada da vida".

Eis as duas únicas referências positivas: "É importante para a educação futura"; "A escola primária mudou, ensina-os de maneira diferente, mais ligada à vida".

Quanto ao que os sujeitos consideram que a escola primária deveria ser, para além das inferências possíveis a partir das características atrás enunciadas, verificamos uma verbalização expressa neste domínio cujas ideias principais são a de que deveria ser continuação do Jardim de Infância, marcar-se por uma atenção individualizada e em todos os aspectos (sociais, afectivos, lúdicos, cognitivos...), levar à descoberta, inserir a criança no meio e prepará-la para a vida.

Em suma, através de uma análise descritiva e avaliativa encontramos nos Educadores de Infância uma representação da escola primária tradicional e

negativa reduzindo-se a um papel de mera instrução e em ruptura com o Jardim de Infância, visto os sujeitos considerarem existir uma descontinuidade entre estas duas instituições educativas.

Os Professores do 1º Ciclo do ensino básico apresentam um discurso acerca do papel da escola primária em que existe uma concentração significativa da informação nas seguintes sub-categorias ordenadas de forma decrescente:

- 1º - "Ensino/aprendizagem"
- 2º - "Aspectos de desenvolvimento"
- 3º - "Envolvimento afectivo".

Assim, na opinião dos Professores do 1º Ciclo, o principal papel da escola primária diz respeito ao ensino/aprendizagem das crianças. Este é concebido tanto em termos de ensino/aprendizagem de conhecimentos como de atitudes da criança face ao mesmo ("desenvolver a curiosidade", "despertar o desejo de aprender", "criar interesse pela escola/pelo trabalho em grupo"...).

Consideram também que a escola primária desempenha um papel importante no que se refere a aspectos do desenvolvimento das crianças. A este propósito são referidas as áreas em termos de globalidade e também nos seus aspectos cognitivos, "motores" e sócio-afectivos. É nitidamente valorizado o aspecto sócio-afectivo, que representa sózinho 19.6 do volume total de informação desta categoria sendo referidos essencialmente os aspectos de relação da criança com os outros.

Os professores também atribuem à escola primária um papel importante no que diz respeito ao envolvimento afectivo com as crianças. Este, prende-se por um lado com a criação de um clima de bem estar e uma relação afectiva positiva com a criança e com uma orientação da mesma; é igualmente referido que a escola tem uma grande responsabilidade a este nível podendo marcar positiva ou negativamente "as pessoas".

Do discurso a este respeito parece ressaltar uma certa distanciação afectiva dos sujeitos no sentido não de um envolvimento/empatia com a criança, mas de uma relação sobre a qual nos perguntamos se não será pautada sobretudo pela sua funcionalidade, para a qual seria considerado importante o tal "clima de bem estar". A personalização, enquanto tradutora da maneira como o sujeito se reconhece no objecto, neste caso na criança, parece encontrar-se ausente em termos de identificação. Temos presente que o dispositivo por nós montado e os índices utilizados não permitem constatações e inferências consistentes neste domínio, mas estas interrogações parecem-nos pertinentes.

Entre as sub-categorias com bastante menor peso que as anteriores destaca-se a que se reporta a "características da escola primária". Nas palavras dos Professores ela é um local "onde as crianças se encontram", "criam amizades", "crescem"; é também "a influência mais forte na educação da criança" e "os alicerces de uma casa".

As sub-categorias "o que a escola primária deveria ser" e "complemento da família" têm ambas o mesmo peso - 3.6 do volume total da informação. No entanto, iremos analisá-las. A primeira resume-se às seguintes afirmações: "deveria ser um sítio onde a criança se sentisse bem e aprendesse", "deve ter um papel importante no bom relacionamento entre as pessoas". A segunda resume-se às seguintes afirmações: "o professor tem de servir de pai, de mãe, de orientador, de educador para algumas crianças", "também é de compensar de coisas familiares". O que nos parece ressaltar daqui é o esboço de uma percepção do papel do professor e da própria escola primária mais abrangente.

A **análise avaliativa** do discurso dos Professores do 1º Ciclo mostra que estes, ao contrário dos Educadores de Infância, referem sobretudo o carácter positivo da escola primária.

Em suma, no que se refere à apreensão genérica do papel da escola primária verificamos a existência de diferenças marcantes nos dois grupos de sujeitos em função da variável profissão.

2.1.1.6. **Análise das categorias do tema 6 "IDEALIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO FUTURO ADULTO"**

Este tema é o que possui os menores pesos em ambos os grupos de sujeitos na globalidade do discurso referente à criança em geral, o que pode ser atribuído ao facto de se ter realizado uma única pergunta aberta a este respeito.

Em virtude do tema 6, "Idealização da criança enquanto futuro adulto", só conter uma categoria não foi realizada a análise estatística.

Todo o discurso dos sujeitos se organiza à volta da categoria "atributos/qualidades" que o futuro adulto deverá possuir, pelo que passaremos a observar as sub-categorias encontradas a este respeito.

Sub-categorias da catg. 6.1: Atributos/qualidades da cri. fut.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
6.1.1. Definindo personalidade	50.	15	26.	6	39.7	21
6.1.2. Visando realização pessoal	20.	6	30.5	7	24.5	13
6.1.3. Visando realização profis.	10.	3	13.	3	11.3	6
6.1.4. Definindo perfil de cidadão	20.	6	30.5	7	24.5	13
TOTAL	100.	30	100.	23	100.	53

Quadro nº 21 : Criança em geral/Distribuição das sub-categorias da categoria 6.1."Atributos/qualidades" da criança enquanto futuro adulto/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

Mesmo que este adulto ideal pareça estranho à criança e à acção pedagógica a noção de ideal assume extrema importância na vida de uma pessoa constituindo-se como um domínio privilegiado no estudo das representações. "É através destas, quer sejam colectivas ou individuais, que o homem se situa na realidade social. Ainda que exista uma certa distância entre as representações e a realidade, ele age e reage em função das suas próprias representações" (Mollo, 1979, p.213).

Assim, o estudo do modelo de adulto ideal revela alguns aspectos da concepção do homem a que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo aderem, assim como as suas expectativas em relação à criança.

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria "Idealização do adulto" revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=3.212$; $df=3$; $p=0.360$).

Passaremos de seguida a enunciar os dados resultantes de uma análise descritiva.

Os Educadores de Infância interessam-se sobretudo pela personalidade geral do futuro adulto, que se apresenta como a sub-categoria mais expressiva internamente ao tema e correspondendo a 50% do seu volume.

Entendendo-se como personalidade um conjunto organizado e estruturado de traços e características psicológicas do indivíduo, verificamos que neste âmbito os sujeitos referem tanto características psicológicas ou de comportamentos pessoais ("responsável; autónomo; optimista; alegre") como qualidades morais ("justo; humano; honesto; sincero; digno").

Para os Educadores a realização pessoal e um perfil de cidadão (integração social e participação cívica) são também aspectos fortes na idealização do adulto, apresentando entre si os mesmos pesos.

No que se refere à realização pessoal são mencionados a felicidade, a saúde, as capacidades (desenvolvimento e uso), uma determinada relação consigo próprio (gostar de si próprio) e uma atitude pessoal (conservar prazer pelas coisas). O afecto e o prazer apresentam-se mais como centrados no próprio sujeito e dependentes dele do que das suas inter - relações com os outros, aliás tal como sucede com os outros aspectos mencionados. A realização pessoal parece pois ser concebida em termos meramente individuais, reportando-se a um determinado sujeito descontextualizado e voltado sobre si próprio.

As qualidades de "cidadão" apontam para um perfil simultaneamente centrado no sujeito (ser respeitado, informado, realizado socialmente) e voltado para os outros (respeitador, capaz de compreender os outros e de os ajudar).

É a realização profissional que se apresenta como sub-categoria mais fraca no tema. As referências a este respeito englobam o gosto pela profissão, a actualização na mesma e a realização neste âmbito.

Os Professores do 1ºCiclo apresentam uma idealização do adulto em que são valorizados igualmente a sua personalidade e perfil de cidadão, assim como a sua realização pessoal. A realização profissional constitui-se como a sub-categoria mais fraca no interior do tema.

As qualidades que definem a personalidade distribuem-se igualmente em termos de número de referências entre qualidades morais ("honesto; bom; detentor de bons sentimentos") e características psicológicas ou de comportamento ("responsável").

A realização pessoal consiste em ser-se "feliz, gostar da vida; ter um desenvolvimento equilibrado na parte moral, intelectual e na sociedade" e não ter problemas nem carências ("familiares, económicas, afectivas, físicas"). Para a realização pessoal são apontados factores inerentes ao indivíduo e simultaneamente ao meio familiar e social que o rodeia. Ou seja, contrariamente aos Educadores, a realização pessoal não é concebida meramente em relação ao sujeito isolado, mas sim contextualizado e em inter-relação.

O perfil de cidadão é o de "uma pessoa de bem"; sobretudo socialmente integrada ("respeitador; educado; vivendo bem consigo próprio e com a sociedade; livre"). Os aspectos de participação cívica não são mencionados.

Quanto à realização profissional esta é concebida em termos gerais ("realizado profissionalmente"), monetários ("preparado para ganhar a vida de maneira média") e de gratificação pessoal ("que se sentisse útil").

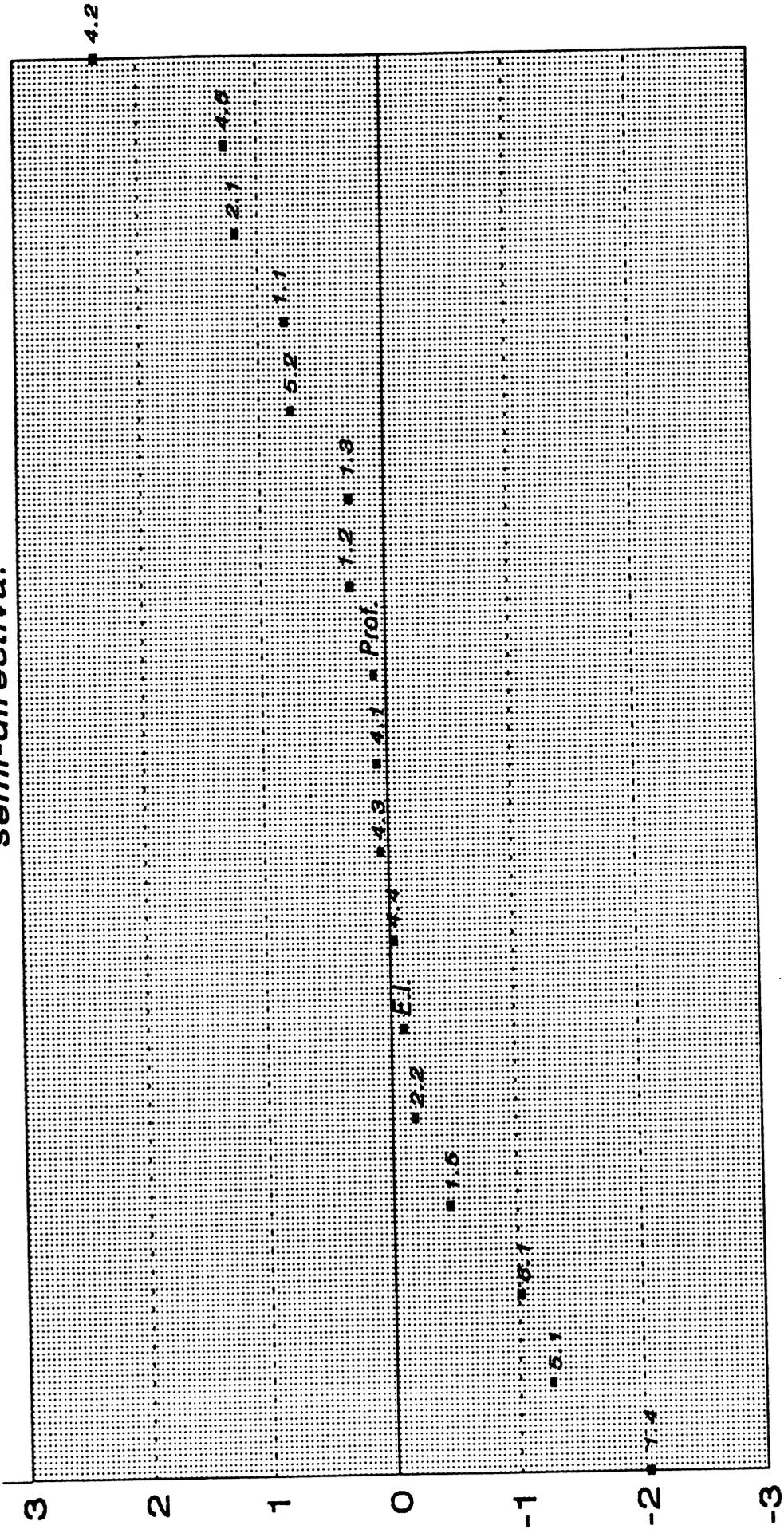
Em suma, ambos os grupos valorizam sensivelmente os mesmos aspectos quanto a uma idealização do adulto (personalidade, realização pessoal e perfil de cidadão) não se encontrando diferenças significativas. No entanto, observamos que o grupo dos Educadores parece valorizar bastante mais e sobretudo os aspectos de personalidade. Merece também destaque a diferente concepção de realização pessoal presente nos dois grupos de sujeitos, e, apesar de tudo, a maior sensibilidade dos Educadores aos aspectos de solidariedade.

2.1.2. ANÁLISE ESTRUTURAL DO CONTEÚDO DA REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA EM GERAL

CATEGORIAS	COORDENADA NO EIXO 1
1.1. Definições de criança	.790
1.2. Limites etários	.288
1.3. Natureza da criança	.288
1.4. Necessidades da criança	-2.036
1.5. Idealização da criança	-.453
2.1. Igualdade/diferenciação das crianças	1.186
2.2. Especificação das diferenças das cri.	-.174
4.1 Emoções/sentimentos suscitados pela cri.	.086
4.2. Regras valorizadas	2.346
4.3. Situações capazes de originar punições	.069
4.4. Objectivos a ser prosseguidos por adultos	-.031
4.5. Aspectos da intervenção dos adultos val.	1.276
5.1. Apreensão papel Jardim de Infância	-1.262
5.2. Apreensão papel Escola Primária	.750
6.1. Atributos/qual. da cri. futuro adulto	-1.017
GRUPOS	COORDENADA NO EIXO 1
EDUCADORES DE INFÂNCIA	-.098
PROFESSORES DO 1º CICLO	.104

Quadro nº 22: Entrevista semi-directiva/Resultados da Análise de Correspondências relativamente a cada uma das categorias consideradas no contexto discursivo da criança em geral e a cada um dos grupos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo

FIGURA Nº 1: Representação gráfica do posicionamento das categorias e dos grupos no eixo (E1): Criança em geral; entrevista semi-directiva.



LEGENDA:

GRUPOS DE SUJEITOS: E.I. - Educadores de Infância Prof. - Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

- CATEGORIAS: 1.1 - Definições de criança; 1.2 - Limites etários; 1.3 - Natureza da criança; 1.4 - Necessidades da criança; 1.5 - Idealização da criança;
 2.1 - Igualdade / diferenciação das crianças; 2.2 - Especificação das diferenças das crianças; 4.1 - Emoções / sentimentos suscitados pela criança;
 4.2 - Regras valorizadas; 4.3 - Situações capazes de originar punições; 4.4 - Objectivos a ser prosseguidos por adultos;
 4.5 - Aspectos da intervenção dos adultos valorizados; 5.1 - Apreensão do papel do Jardim de Infância; 5.2 - Apreensão do papel da Escola Primária;
 6.1 - Atributos / qualidades da criança enquanto futuro adulto.

A **Análise de Correspondências** permitiu determinar a posição das categorias e dos grupos sobre um eixo.

Para interpretar o eixo utilizaremos o gráfico sobre o qual foram projectadas as coordenadas dos diferentes aspectos considerados (categorias e grupos de sujeitos).

O eixo opõe o grupo dos Educadores de Infância ao grupo dos Professores do 1º Ciclo, assim como permite mostrar o que os grupos têm tendência a classificar em conjunto:

a) Educadores de Infância:

- Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança;
- Especificação das diferenças relativamente às crianças em geral;
- Idealização da criança;
- Atributos/qualidades da criança enquanto futuro adulto (idealização da criança enquanto futuro adulto);
- Apreensão do papel do Jardim de Infância;
- Necessidades da criança.

b) Professores do 1º Ciclo:

- Situações capazes de originar punições;
- Emoções/sentimentos suscitados pela criança em geral;
- Limites etários;
- Natureza da criança;
- Apreensão do papel da Escola Primária;
- Definições de criança;
- Igualdade/diferenciação das crianças;
- Aspectos da intervenção dos adultos valorizados;
- Regras valorizadas relativamente à criança em geral.

A **Análise de Correspondências** efectuada sobre os dados do quadro das categorias relativas à criança em geral revelou que embora o grupo dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo não se encontre muito distanciado um do outro, o que diferencia mais os dois grupos é que os Educadores evidenciam mais as necessidades da criança, o papel do Jardim de Infância e os atributos/qualidades da criança no âmbito de uma idealização da mesma enquanto futuro adulto, ao passo que os Professores evidenciam mais os aspectos de igualdade/diferenciação das crianças, a intervenção dos adultos junto da criança e as regras.

Verificamos ainda que Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo se distinguem bastante menos no que se refere às categorias relativas a situações capazes de originar punições, objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança e emoções/sentimentos suscitados pela criança.

Os dados obtidos conduzem-nos à inferência de que a representação da criança em geral não difere muito do grupo dos professores do 1º ciclo para o grupo de Educadores de Infância.

Podemos, no entanto, inferir que os Educadores de Infância apresentam uma representação de criança mais marcada por uma criança sujeito de **necessidades** e por uma **idealização** da criança enquanto futuro adulto (com determinada personalidade correspondente a características intrínsecas à criança- alegre, afectiva, espontânea...- e também correspondente a valores sociais- autónoma, respeitadora, solidária, com regras...) às quais se encontra associado o **papel do Jardim de Infância** (resposta a aspectos de desenvolvimento, de ensino/aprendizagem acompanhados de princípios pedagógicos e de envolvimento afectivo e integração social da criança).

O grupo dos Professores do 1º Ciclo por seu turno parece ter uma representação de criança mais marcada por uma **criança-norma** perante a qual são valorizadas regras de relacionamento e de comportamento, assim como a **intervenção** dos adultos em termos de formação da personalidade da criança, de ensino/aprendizagem e de aspectos de desenvolvimento, encontrando-se no entanto, todos estes aspectos associados à concepção geral de que as **crianças são diferentes** entre si.

2.2. ELEMENTOS DA REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Convém recordar que tanto no contexto discursivo relativo à criança em idade pré-escolar como no relativo à criança em idade escolar só foram abordados os temas 1 "Definição de criança" especificamente no que concerne à categoria "necessidades", o tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças" na categoria "especificação das diferenças" e o tema 4 "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança" em todas as categorias.

Assim, considerámos não se justificar a realização da análise A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão?) mas somente a análise B (será que num dado tema a incidência nas categorias está ou não relacionada com a variável profissão?).

Devido ao carácter pontual e atómico da mera exploração de elementos das representações da criança em idade pré-escolar e da criança em idade escolar não realizámos uma análise estrutural.

2.2.1. Análise temática e categorial

2.2.1.1. Critério de análise: indicadores

Um pouco mais de metade da massa de informação sobre a criança em idade pré-escolar produzida pelos Educadores de Infância e pelos Professores do 1º Ciclo situa-se no tema "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança".

Os Professores apresentam um volume de informação bastante superior aos dos Educadores no tema "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças", o que atribuímos às diferentes atitudes face às questões colocadas a este respeito. Enquanto quase todos os professores responderam à mesma questão relativamente à criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar, apesar de metade deles considerarem não existirem muitas diferenças quanto aos aspectos diferenciais das crianças em idade pré-escolar e em idade escolar, os Educadores assumiram posições diferentes considerando que:

- de maneira geral as diferenças existentes entre as crianças em idade pré-escolar são iguais às referidas para as crianças em geral (oito educadores);

- os aspectos diferenciais das crianças em idade escolar são semelhantes aos referidos para as crianças em geral e em idade pré-escolar mas apresentam algumas especificidades (sete educadores).

Assim, alguns deles, já havendo especificado as diferenças existentes entre as crianças no contexto discursivo da criança em geral, assumiram uma das posições mencionadas não tornando a especificar as diferenças quer relativamente à criança em idade pré-escolar quer relativamente à criança em idade escolar, apesar de considerarem maioritariamente existirem diferenças. Desta forma, optámos por não extrapolar para a criança em idade pré-escolar e em idade escolar o que anteriormente haviam referido para a criança em geral. Devido a estes factores, não é possível realizarmos inferências quanto aos pesos relativos do tema "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças" entre os dois grupos de sujeitos.

Registamos em ambos os grupos de sujeitos o tema "definição de criança" com valores significativos.

	1		2		4		Total	
	%	n	%	n	%	n	%	n
E.I.	24.1	49	6.4	13	69.5	141	100.	203
Profº.	17.5	38	28.1	61	54.4	118	100.	217

Quadro nº 23: Criança em idade Pré-escolar/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda dos temas: 1- Definição de criança; 2- Conhecimentos sobre aspectos diferenciais da criança; 4- Relação afectiva e pedagógica adulto/criança.

Distribuição geral das categorias	E.I.		Prof.	
	%	n	%	n
1.4.Necessidades da cri. pré	24.1	49	17.5	38
2.2.Especificação das diferenças	6.4	13	28.1	61
4.1.Emoções/sent suscitados	14.8	30	9.2	20
4.2.Regras valorizadas	9.9	20	8.3	18
4.3.Sit. capazes originar punições	9.4	19	6.5	14
4.4.Objectivos a ser prosseguidos	21.2	43	17.	37
4.5.Aspectos da intervenção valor	14.2	29	13.4	29
TOTAL	100.	203	100.	217

Quadro nº 24: Criança em idade Pré-escolar/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise B** (será que num dado tema a incidência nas categorias está relacionada com a variável profissão?) não foi realizada para o tema 1 por não existir neste contexto e neste tema um termo de referência (visto que só tem uma única categoria), nem para o tema 2 quer por este motivo quer pelos já anteriormente referidos, quanto ao tema 4 "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança", verificamos que a incidência nas categorias não surge relacionada com a variável profissão ($X^2=1.2805$; $df=4$; $p=0.8647$).

2.2.1.2. Análise das categorias do tema 1 "Definição de criança"

Passaremos a observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos no que diz respeito à criança em idade pré-escolar.

2.2.1.2.1. Análise da categoria 1.4. "Necessidades da criança em idade pré-escolar"

Sub-categorias da catg.1.4. Necessidades da cri. pré.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
1.4.1. Básicas	8.1	4	29.	11	17.2	15
1.4.2. Afectivas	40.9	20	34.2	13	38.	33
1.4.3. Educativas	51.	25	36.8	14	44.8	39
TOTAL	100.	49	100.	38	100.	87

Quadro nº25: Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Necessidades da criança em idade pré-escolar/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 1.4., "Necessidades da criança em idade pré-escolar", mostra a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=6.5683$; $df=2$; $p=0.0375$).

A análise comparativa entre frequências observadas e esperadas mostra que a diferença mais significativa surge ao nível da sub-categoria 1.4.1., "Necessidades básicas", mais elevada nos Professores e menos elevada nos Educadores.

Através de uma **análise descritiva** verificamos que a posição das sub-categorias é a mesma nos dois grupos de sujeitos de acordo com a seguinte ordem decrescente de importância:

- necessidades educativas;
- necessidades afectivas;
- necessidades básicas.

No grupo dos **Educadores de Infância** a sub-categoria com maior significado percentual é a que se reporta às **necessidades educativas** das crianças em idade pré-escolar, as quais são percebidas como bastante importantes. Uma análise mais fina a este respeito mostra-nos os seguintes aspectos ordenados de forma decrescente de referências :

- necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação ("levá-las à descoberta; pô-las em situação de aprendizagem; brincar com ela; deixar expressar necessidades vitais-correr, saltar, gritar-; porporcionar novas vivências e experiências; porporcionar que tudo esteja adequado; ter o seu espaço próprio"- estas últimas são exclusivas deste contexto) representando 16.3% do volume total da informação desta categoria e respectivo tema. Encontram-se presentes princípios de aprendizagem activa ;

- necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades (" de experimentação/exploração; de manipulação; de expressões; de imaginação; de vivências; jogos; actividades lúdicas; actividades diversificadas, etc.) representando 10.2% do volume total da informação. Encontramos a presença de actividades de carácter activo, criativo e lúdico expressivo;

- necessidades educativas gerais ("educação; acesso a Jardim de Infância/escola primária; desenvolvimento global, etc) representando 10.2% do volume total da informação;

- necessidades educativas ligadas a aspectos sociais da criança ("convívio com outras crianças; regras; responsabilidade; autonomia", etc) representando 10.2% do volume total da informação;

- necessidades educativas ligadas a aspectos cognitivos da criança ("adquirir conhecimentos/informações") representando 4% do volume total da informação.

Encontram-se ausentes as necessidades educativas ligadas a aspectos relacionais profºaluno e a aspectos normativos.

Donde podemos pensar que, em primeiro lugar, os Educadores encaram as necessidades educativas das crianças em idade pré-escolar por referência a um determinado quadro filosófico-pedagógico da educação no qual se enquadram os seus objectivos, processos de "ensino/aprendizagem" e actividades relativamente à criança em idade pré-escolar.

Um estudo realizado por Filomena Gaspar relativo a uma amostra de educadores de infância do distrito de Coimbra (1991) mostrou que os educadores têm uma opinião positiva em relação às teorias sócio-maturacionista e cognitivo-desenvolvimentista e uma opinião negativa em relação à teoria behaviorista, independentemente do número de anos de serviço, da escola de formação e da instituição onde exerciam a sua actividade profissional. Os indicadores a este respeito presentes no discurso dos Educadores de Infância no quadro da nossa pesquisa parecem ser consonantes com estes resultados.

Os educadores valorizam de forma semelhante as necessidades educativas gerais, as relativas a actividades e as que se referem a aspectos sociais de relacionamento e comportamento na criança em idade pré-escolar. Verificamos que as necessidades ligadas a aspectos cognitivos quase não são referidas e quando o são isso acontece em termos bastante gerais e abstractos.

Os Educadores de Infância concebem a criança em idade pré-escolar como tendo bastantes **necessidades afectivas**. A este respeito encontramos no discurso dos sujeitos dois eixos em torno dos quais a informação se organiza: necessidades afectivas gerais (32.6) e necessidades afectivas a ser supridas pela família (8.1).

As necessidades afectivas gerais reportam-se em primeiro lugar ao afecto, carinho e amor de que a criança necessita; os outros aspectos mencionados encontram-se dispersos mas referem-se sobretudo ao tipo de envolvimento relacional necessário à criança ("compreensão; amizade; segurança; confiança; ambiente calmo; felicidade").

As necessidades afectivas a ser supridas pela família são bastante menos referidas e reportam-se ao afecto, segurança bom ambiente e ao proporcionar um espaço próprio para a criança.

Em último lugar são referidas as necessidades básicas ("alimentação; protecção e higiene").

Importa referir que 60% dos Educadores de Infância consideram que as necessidades das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar são as

mesmas, embora com diferentes graus de exigência por parte do adulto, responsabilidade pedida à criança e acompanhamento dos pais, os quais devem aumentar em consonância com a idade da criança.

O grupo dos Professores do 1º Ciclo apresenta valores muito próximos no que diz respeito às necessidades educativas e afectivas das crianças em idade pré-escolar. A criança em idade pré-escolar é concebida como tendo sobretudo necessidades educativas e afectivas, mas também bastantes necessidades básicas.

Observemos o que se passa relativamente às **necessidades educativas** da criança em idade pré-escolar:

- necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades (" de imaginação; lúdicas; jogos; expressões") representando 13.1 do volume total da informação nesta categoria e neste tema. Ressaltando a ideia de que as necessidades educativas das crianças em idade pré-escolar consistem em actividades de carácter lúdico, expressivo e imaginativo;

- necessidades educativas ligadas a aspectos sociais da criança em idade pré-escolar ("responsabilidade; convívio com outras crianças; higiene") representando 10.5 do volume da informação;

- necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação (" dar-lhes liberdade; deixar brincar; brincar com a criança") representando 7.8 da informação. Encontramos mais uma vez presente a ideia de criança em idade pré-escolar marcada por necessidades de carácter lúdico;

- necessidades educativas gerais (" acesso a Jardim de Infância/Escola Primária") representando 5.2 da informação.

Encontram-se ausentes as necessidades educativas ligadas a aspectos relacionais professor/aluno, a aspectos normativos e a aspectos cognitivos.

Os professores do 1º Ciclo consideram que a criança em idade pré-escolar como tendo **necessidades afectivas** expressando-as em termos gerais e também especificamente como a serem supridas pela família.

No que diz respeito às necessidades afectivas gerais são mencionados o afecto/carinho e amor, e o tipo de envolvimento relacional necessário à criança ("compreensão; diálogo"). Em conjunto representando 21% do volume total da informação.

As necessidades afectivas a ser supridas pela família representam 13.1 da informação e reportam-se ao afecto, acompanhamento, e, sobretudo, ao bom ambiente que deve rodear a criança.

Os professores do 1º Ciclo consideram também que a criança em idade pré-escolar tem bastantes necessidades básicas ao nível da alimentação e higiene (28.9).

2.2.1.3. Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças"

Passaremos a observar a distribuição das categorias e das sub-categorias no interior deste tema nos dois grupos de sujeitos relativamente à criança em idade pré-escolar.

2.2.1.3.1. Análise da categoria 2.2."Especificação das diferenças relativamente às crianças em idade pré-escolar"

Sub-categorias da categoria 2.2: Especificação das diferenças cri.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
2.2.1. Aspectos comportamentais	30.8	4	18.	11	20.2	15
2.2.2. Aspectos afectivos	-	-	31.1	19	25.7	19
2.2.3. Aspectos cognitivos	38.5	5	27.9	17	29.8	22
2.2.4. Aspectos sócio-familiares	23.	3	19.7	12	20.2	15
2.2.5. Outros	7.7	1	3.3	2	4.1	3
TOTAL	100.	13	100.	61	100.	74

Quadro nº 26 : Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Especificação das diferenças relativamente à criança em idade pré-escolar"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A este respeito importa referir que à partida 80% dos Educadores de Infância consideram que os aspectos diferenciais das crianças em idade pré-escolar são idênticos aos das crianças em geral. Assim, a este respeito, pensamos justificar-se

sobretudo o recurso ao critério "sujeitos". Consideraremos válidos para a criança em idade pré-escolar os resultados obtidos no contexto discursivo da criança em geral.

Recordemos que as diferenças das crianças em geral foram percebidas e valorizadas de acordo com a seguinte ordem decrescente de referências:

- Aspectos comportamentais (equilíbrio em termos quantitativos de referências entre comportamentos adaptados e inadaptados) e aspectos afectivos (equilíbrio entre características de personalidade e características relacionais);
- Aspectos sócio-familiares (maioritariamente características do contexto familiar);
- Aspectos cognitivos (maioritariamente características face à aprendizagem, mas também peso significativo das características face a um padrão de desenvolvimento).

Quanto à **atitude avaliativa** dos sujeitos verificamos que:

- as diferenças comportamentais são consideradas tanto negativa como positivamente (dezoito referências negativas e dezasseis positivas);
- as diferenças afectivas são mencionadas mais em termos negativos que positivos (dezanove referências negativas e dezasseis positivas);
- as diferenças cognitivas são mencionadas sobretudo em termos positivos (quinze referências positivas, cinco negativas e seis neutras);
- as diferenças sócio-familiares são consideradas sobretudo em termos negativos (treze referências negativas, sete positivas e cinco neutras).

No grupo dos Professores do 1º Ciclo observamos a seguinte ordem decrescente de referências quanto à especificação das diferenças relativas às crianças em idade pré-escolar:

- Aspectos afectivos (em termos quantitativos de referências, maioritariamente características relacionais);
- Aspectos cognitivos (maioritariamente características face à aprendizagem e evocando um contexto sócio-cultural);
- Aspectos sócio-familiares (maioritariamente características do contexto familiar);
- Aspectos comportamentais (maioritariamente comportamentos inadaptados).

Verificamos que as sub-categorias que no contexto discursivo da criança em geral apareciam nos dois últimos lugares passam no contexto discursivo da criança

em idade pré-escolar para as duas primeiras posições. Ou seja, quando os sujeitos se reportam à criança em termos mais abstractos valorizam em termos diferenciais sobretudo os aspectos sócio-familiares e comportamentais; quando se reportam à criança em idade pré-escolar valorizam em termos diferenciais os aspectos afectivos e cognitivos. Importa realçar que as duas últimas sub-categorias apresentam sensivelmente o mesmo peso entre si e que se encontram significativamente distanciadas das duas primeiras.

Quanto à **atitude avaliativa** dos sujeitos, verificamos:

- as diferenças relativas a aspectos comportamentais são consideradas sobretudo pela negativa (encontramos oito referências negativas e três positivas);

- as diferenças relativas a aspectos afectivos são percebidas tanto em termos positivos como negativos (oito referências positivas, dez negativas, uma neutra);

- as diferenças relativas a aspectos cognitivos são mencionadas sobretudo pela positiva (dez referências positivas, duas negativas e cinco neutras);

- as diferenças relativas a aspectos sócio-familiares assumem maioritariamente um carácter neutro (quatro referências positivas, uma negativa e sete neutras).

2.2.1.4. Análise das categorias do tema 4 "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança em idade pré-escolar"

O tema "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança (em idade pré-escolar)" apresenta-se em primeiro lugar em ambos os grupos de sujeitos em termos de total de referências sobre a criança em idade pré-escolar.

Iremos observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos.

2.2.1.4.1. Análise da categoria 4.1. "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade pré-escolar"

Sub-categorias da catg. 4.1: Emoções/sentimentos suscitados	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.1.1. Emoções/sent não relac. profissão	96.7	29	100.	23	96.2	51
4.1.2. Emoções/sent relac. c/ profissão	3.3	1	-	-	3.8	2
TOTAL	100.	30	100.	23	100.	53

Quadro nº 27: Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade pré-escolar"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.1 "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade pré-escolar" não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=1.1529$; $df=1$; $p=.2829$).

Através da análise descritiva encontramos em ambos os grupos de sujeitos a expressão maioritária de sentimentos face à criança em idade pré-escolar não directamente relacionados com o desempenho da sua profissão.

Os **Educadores de Infância** expressam sobretudo sentimentos relativos ao gostar de crianças, ao carinho, ternura e alegria que elas lhes suscitam e igualmente a sentimentos de ajuda e protecção. Encontramos também duas referências relativas a sentimentos de pena e compaixão, aqui bastante menos referidos do que no contexto discursivo da criança em geral.

Se compararmos os sentimentos e emoções expressos relativamente à criança em geral com os expressos para a criança em idade pré-escolar verificamos que relativamente a esta última se mantêm os principais sentimentos relativamente à criança em geral e surgem e/ou aumentam em mais de 50% a expressão dos sentimentos "ternura" e "ajuda/protecção".

Para além do carácter positivo dos sentimentos/emoções expressas relativamente à criança em idade pré-escolar, estes parecem também adquirir maior intensidade. Reportamo-nos ao forte aparecimento dos sentimentos de

ternura e ajuda/protecção que nos levam também a inferir que a relação psicológica dos sujeitos com a criança em idade pré-escolar se pauta por sentimentos e atitudes próximos dos maternas sobrepondo-se ou confundindo-se com os sentimentos directamente relacionados com o desempenho da sua profissão.

Só existe uma referência a sentimentos directamente relacionados com o desempenho profissional: "realização pessoal e profissional".

No grupo dos Professores do 1º Ciclo encontramos sentimentos que se reportam ao gostar de crianças e ao carinho e ternura que estas lhes suscitam.

Se compararmos os sentimentos expressos pelos sujeitos no contexto discursivo da criança em geral com o da criança em idade pré-escolar, verificamos neste último um ligeiro aumento das referências que particularizam o afecto (aumentam as referências à ternura). Por outro lado, enquanto no contexto discursivo relativo à criança em geral os sentimentos expressos têm todos um carácter positivo aqui surgem 20% de sentimentos negativos face à criança em idade pré-escolar ("gosto menos; não gosto; falta de paciência; medo").

Somos levados a pensar que os professores do 1º Ciclo se posicionam de forma mais positiva face à criança em termos gerais e mais abstractos do que face à criança em idade pré-escolar.

2.2.1.4.2. Análise da categoria 4.2."Regras valorizadas relativamente à criança em idade pré-escolar"

Sub-categorias da catg. 4.2: Regras valorizadas	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.2.1. Regras de comportamento	40.	8	55.6	10	47.3	18
4.2.2. Regras de relacionamento	60.	12	44.4	8	52.7	20
TOTAL	100.	20	100.	18	100.	38

Quadro nº 28: Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Regras valorizadas/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.2 "Regras valorizadas relativamente à criança em idade pré-escolar", não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=.9195$; $df=1$; $p=.3355$).

A **análise descritiva** mostra que os dois grupos de sujeitos se posicionam de diferentes formas relativamente às regras que valorizam no caso da criança em idade pré-escolar.

Os **Educadores de Infância** parecem valorizar mais as regras de relacionamento do que as regras de comportamento no caso da criança em idade pré-escolar, tal como o haviam feito no contexto discursivo da criança em geral.

Uma análise mais fina relativa às regras de relacionamento consideradas mostra uma concentração quanto ao "respeitar os outros". É também mencionado que a criança deverá cumprir regras de relacionamento mais específicas (expl. "comportamentos de cortesia") e igualmente cumprir regras da sociedade e do adulto.

No que se refere às regras de comportamento consideradas encontramos maior dispersão das unidades de sentido, só se verificando uma ligeira concentração de referências no que diz respeito à menção geral "regras de comportamento".

Os **Professores do 1º Ciclo**, contrariamente ao que sucedia no contexto discursivo da criança em geral, parecem valorizar para a criança em idade pré-escolar as regras de comportamento. Encontramos uma grande dispersão das unidades de sentido a este respeito, sendo mencionadas diversas regras de comportamento (expls. "ser educado", "autonomia", "responsabilidade", "arrumação", "esperar a vez", etc.).

Quanto às regras de relacionamento encontramos também dispersão das unidades de sentido com ligeiras concentrações no que diz respeito a "saber conviver" e "respeitar os outros".

2.2.1.4.3. Análise da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"

Sub-categorias da catg. 4.3: Situ capazes de originar punições	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.3.1. Comportamentos	68.4	13	50.	7	60.6	20
4.3.2. Tipo de punições	31.5	6	50.	7	39.4	13
TOTAL	100.	19	100.	14	100.	33

Quadro n.º. 29 :Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.3. "Situações capazes de originar punições" revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=1.1456$; $df=1$; $p=.2822$).

A **análise descritiva** mostra que **ambos os grupos** consideram que relativamente à criança em idade pré-escolar são os seus comportamentos que poderão originar punições.

Os **Educadores de Infância** consideram essencialmente o não cumprimento de regras e a falta de respeito por outros como factores susceptíveis de originar sanções. Quanto às sanções consideram não só o tipo de punição (chamada de atenção e privar a criança de algo que goste) como também o princípio que deve orientar a mesma (no momento certo).

Os **Professores do 1º Ciclo** consideram também principalmente o não cumprimento de regras como factor de comportamentos que podem dar origem a punições no que se refere à criança em idade pré-escolar. Quanto às punições, a que é maioritariamente referida é a chamada de atenção.

2.2.1.4.4. Análise da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade pré-escolar"

Sub-categorias da catg. 4.4: Objectivos a ser prosseguidos...	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.4.1. Ensino/aprendizagem	2.3	1	8.1	3	5.	4
4.4.2. Aspectos do desenvolv.	16.3	7	8.1	3	12.5	10
4.4.3. Integração social	14.	6	10.8	4	12.5	10
4.4.4. Realização pessoal da cri.	2.3	1	5.4	2	3.8	3
4.4.5. Estruturação da person.	65.1	28	56.8	21	61.2	49
4.4.6. Outros	-	-	10.8	4	5.	4
TOTAL	100.	43	100.	37	100.	80

Quadro nº 30 : Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade pré-escolar"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada revela diferenças tangencialmente significativas entre os dois grupos de sujeitos ao nível das sub-categorias da categoria 4.4 "Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade pré-escolar" ($L^2=9.5328$; $df=5$; $p=0.08959$).

Através da análise descritiva observamos que em ambos os grupos de sujeitos é na sub-categoria "Estruturação da personalidade" que se registam os valores mais elevados, correspondendo a mais de metade do volume total da informação da categoria. Registamos que o mesmo se havia verificado no contexto discursivo da criança em geral.

Para os Professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância constitui-se como principal objectivo dos adultos na sua acção junto das crianças em idade pré-escolar ajudá-las a estruturar a sua personalidade. A este respeito verificamos que a informação presente no discurso dos sujeitos se centra quase exclusivamente no papel do adulto na estruturação da personalidade da criança, a partir do qual podemos encontrar o perfil de um adulto bom educador da criança em idade pré-escolar.

Para os Educadores de Infância o adulto bom educador é o que ajuda a criança a crescer, a acompanha, proporciona vivências e ambiente adequado, estimula/encoraja, valoriza a criança, compreende ouve, tem tempo, é tolerante, dialoga, respeita e dá afecto e segurança. Este perfil é idêntico ao que os sujeitos haviam referido para a criança em geral; no entanto registamos no caso da criança em idade pré-escolar uma concentração ligeiramente superior à volta de "ajudar a crescer", "dispende tempo", "acompanhar", "dar afecto" e "segurança".

Os objectivos relativos aos valores sociais a criar na criança têm uma fraca expressão e resumem-se à "responsabilidade" e "autonomia" exactamente da mesma forma e com o mesmo peso que no contexto discursivo da criança em geral.

Os Professores do 1º Ciclo consideram o adulto bom educador sobretudo como dando afecto e carinho e prestando ajuda e apoio, aspectos estes que apresentam ligeiras concentrações superiores no contexto discursivo dos sujeitos relativos à criança em idade pré-escolar. O adulto como modelo positivo marcante no caso da criança em geral encontra-se aqui quase ausente.

Mantêm-se as referências dispersas presentes também para a criança em geral: presta atenção, tem disponibilidade, incute bons hábitos, presta uma ajuda para o futuro, forma o homem de amanhã.

Surgem também referências ausentes no contexto discursivo da criança em geral e que, embora apresentem fraco peso, marcam uma diferença qualitativa relativamente à criança em idade pré-escolar. São elas: "ajudar fisicamente", "dar segurança", "proteger".

Os valores sociais a inculcar na criança em idade pré-escolar apresentam um fraco peso, sendo bastante semelhantes aos referidos para a criança em geral ("responsabilidade, aquisição de hábitos e de virtudes") no entanto surge um outro anteriormente ausente: "autonomia".

Os Educadores de Infância apresentam ainda unidades de sentido significativas relativas às sub-categorias "**Aspectos do desenvolvimento**" e "**Integração social**" com valores próximos entre si. Donde somos levados a pensar que estes se constituem também como objectivos concebidos como importantes a ser prosseguidos relativamente à criança em idade pré-escolar. É de salientar que no contexto discursivo da criança em geral os aspectos de desenvolvimento apresentavam fraco peso.

Quanto aos aspectos de desenvolvimento mencionados verificamos a seguinte ordem decrescente de importância: desenvolvimento social, cognitivo, afectivo e psicomotor.

Relativamente à integração social encontramos grande dispersão das unidades de sentido. Os sujeitos consideram que o adulto deve preparar a criança para a vida e para a vida social, para o futuro, para a entrada na sociedade, transmitir-lhes o que fôr importante e desenvolver regras.

Os Professores do 1º Ciclo apresentam ainda valores significativos nas sub-categorias "Integração social" (tal como para a criança em geral) e "Outros". Os objectivos de integração social reportam-se à aquisição e cumprimento de regras e aquisição de qualidades de trabalho e de obtenção de respostas. Os objectivos da sub-categoria residual "outros" reportam-se a objectivos relacionados com a nutrição, com a frequência de Jardim de Infância e com a preocupação da influência da televisão.

Com valores bastante próximos das duas sub-categorias anteriormente mencionadas encontramos as sub-categorias "Ensino/aprendizagem" e "Aspectos do desenvolvimento", com os mesmos valores entre si. Relativamente aos objectivos de ensino/aprendizagem encontramos um objectivo geral -"preparar para a escola primária"- e dois relativos a atitudes face à aprendizagem -"desenvolver a curiosidade" e "executar tarefas"-. No que se refere aos objectivos relacionados com aspectos de desenvolvimento são referidos o desenvolvimento de competências sociais ("comunicar com os outros" e "respeitar os outros") e o desenvolvimento afectivo.

2.2.1.4.5. Análise da categoria 4.5." Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos relativamente à criança em idade pré-escolar"

Sub-categorias da catg. 4.5: Aspectos da intervenção valor.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.5.1. Ensino/aprendizagem	3.5	1	6.9	2	5.2	3
4.5.2. Aspectos do desenvolv.	20.6	6	3.5	1	12.	7
4.5.3. Formação da personalidade	3.5	1	10.4	3	6.9	4
4.5.4. Comportamento	-	-	17.2	5	8.6	5
4.5.5. Tipo de intervenção	72.4	21	62.	18	67.3	39
TOTAL	100.	29	100.	29	100.	58

Quadro nº31: Criança em idade Pré-escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria " Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.5. "Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos", revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=12.5112$; $df=4$; $p=.0139$).

A análise estatística comparativa entre as frequências observadas e as frequências esperadas (modelo de independência) revela que as maiores discrepâncias se registam ao nível da sub-categoria 4.5.4. "Comportamento" (que os Educadores referem menos e os Professores mais) e também ao nível da sub-categoria 4.5.2. "Aspectos do desenvolvimento" (que os Educadores referem mais e os Professores menos).

A análise descritiva mostra que o volume total da informação desta categoria é exactamente igual nos dois grupos de sujeitos.

Ambos os grupos de sujeitos apresentam o maior volume de informação na sub-categoria "Tipo de intervenção", que engloba bastante mais de metade da informação total da categoria, tal como aliás sucedeu no contexto discursivo da criança em geral.

Mais uma vez constatamos que os sujeitos parecem valorizar mais as características da intervenção do que os aspectos para os quais se direcciona.

Para os **Educadores de Infância** a intervenção do adulto relativamente à criança em idade pré-escolar deve consistir em primeiro lugar na prestação de auxílio/apoio/ajuda; a seguir deve orientar-se em função das necessidades da criança e pelas características que devem estar presentes na relação do adulto com a criança: afecto, atenção e valorização da criança . Verificamos que existe grande semelhança relativamente ao que a este respeito havia sido constatado no contexto discursivo da criança em geral. Observamos somente uma troca de posições relativas às necessidades e prestação de apoio, assim como o desaparecimento da característica da relação adulto/criança "diálogo" no contexto discursivo da criança em geral e a sua substituição por "valorização da criança" no contexto discursivo da criança em idade pré-escolar.

Os **Professores do 1º Ciclo** apresentam concentrações das unidades de sentido nas características relacionais adulto/criança referentes a "dar afecto" e "acompanhar/estar presente". As intervenções familiar, escolar e social são referidas.

Este quadro não difere substancialmente do que foi encontrado para a criança em geral apesar de aqui a característica relacional "diálogo" ter sido suprimida e de o "auxílio/apoio/ajuda" estar menos presente. Os dados que temos a este respeito indicam-nos somente nuances não sendo suficientes para deles retirarmos ilacções ou inferências consistentes.

Centrando-nos agora especificamente nos aspectos da intervenção dos adultos junto da criança em idade pré-escolar observamos que os **Educadores de Infância** valorizam em primeiro lugar e sobretudo "aspectos de desenvolvimento". São escassamente referidos os aspectos relativos a "ensino/aprendizagem" e "formação da personalidade" (este último era-o bastante no contexto discursivo da criança em geral).

O aspecto da intervenção mais referido dentre as áreas de desenvolvimento para a criança em idade pré-escolar é o afectivo ao passo que para a criança em geral era mais referido o sócio-afectivo.

Os **Professores do 1º Ciclo** referem como aspectos de intervenção do adulto relativamente à criança em idade pré-escolar em primeiro lugar o "comportamento" (cumprimento de regras e de relacionamento) seguindo-se a "formação da personalidade" (hábitos, autonomia, responsabilidade) e depois o "ensino/aprendizagem" (higiene, cumprir trabalhos). São os aspectos de desenvolvimento que menos são referidos.

2.3. ELEMENTOS DA REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

2.3.1. ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

2.3.1.1. Critério de análise : indicadores

O maior volume de informação (mais de metade) nos dois grupos de sujeitos sobre a criança em idade escolar situa-se no tema 4, "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança", tal como sucedeu no contexto discursivo da criança em geral.

Quanto ao tema 2, "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais da criança", não podemos ter em conta os seus pesos comparativos nos dois grupos de sujeitos, pois os dados obtidos através das questões colocadas a este respeito encontram-se enviesados pelo facto de nem todos os sujeitos terem respondido a todas as questões formuladas a este respeito de acordo com a mesma lógica interna. Por exemplo, no contexto discursivo da criança em idade escolar encontramos cinco professores que consideram não existir muitas diferenças entre o que já haviam referido a este respeito para a criança em idade pré-escolar relativamente à criança em idade escolar e dois que consideram que os aspectos que referiram no contexto discursivo da criança em geral se aplicam à criança em idade escolar, alguns deles respondendo de novo às questões e outros não. Algo de semelhante se passa no grupo dos Educadores de Infância; registamos, no entanto, como pertinente o facto de sete deles considerarem que os aspectos diferenciais das crianças em idade escolar são semelhantes aos referidos para a criança em geral e em idade pré-escolar.

Para além de pensarmos que as questões podem não ter sido concebidas da melhor forma ou se terem tornado cansativas (devido à sua repetição para a criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar), podemos apesar de tudo pensar que as diferenças consideradas pertinentes entre as crianças pelos Professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância o são independentemente da criança ser considerada em geral ou situada em função da idade.

Resta explicitar que o critério de registo das unidades de sentido do tema 2, tal como no contexto discursivo da criança em idade pré-escolar, foi o de considerar unicamente as referências explícitas dos sujeitos a propósito da criança, neste caso em idade escolar.

Registamos nos dois grupos de sujeitos o tema "Definição de criança" com valores significativos.

	1		2		4		Total	
	%	n	%	n	%	n	%	n
E.I.	14.7	29	14.1	28	71.2	141	100.	198
Prof.	15.4	37	19.6	47	65.	156	100.	240

Quadro nº 32: Criança em idade Escolar/Distribuição temática/Educadores de infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda dos temas: 1- Definição de criança; 2- Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das criança; 4- Relação afectiva e pedagógica adulto/criança

Distribuição geral das categorias:	E.I.		Prof.	
	%	n	%	n
1.4.Necessidades da cri. id. escolar	14.7	29	15.4	37
2.2.Especificação das diferenças cri esc	14.1	28	19.6	47
4.1.Emoções/sent suscitados pela criesc	11.6	23	10.	24
4.2.Regras valorizadas pª cri esc.	10.1	20	13.8	33
4.3.Situações capazes originar punições	12.6	25	12.	29
4.4.Objectivos a ser prosseguidos p/ad.	21.2	42	15.	36
4.5.Aspectos da intervenção adult valor.	15.7	31	14.2	34
TOTAL	100.	198	100.	240

Quadro nº 33: Criança em idade Escolar/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Relativamente à análise estatística ao nível das categorias não a realizámos nem para a categoria 1.4, por não possuímos termo de comparação, nem para a 2.2., pelos motivos já anteriormente mencionados. Quanto às restantes categorias não se observaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=3.3572$; $df=4$; $p=.4999$).

2.3.1.2. Análise das categorias do tema 1 "Definição de criança"

Passaremos a observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos no que diz respeito à criança em idade escolar.

2.3.1.2.1. Análise da categoria 1.4."Necessidades da criança em idade escolar"

Sub-categorias da catg. 1.4: Necessidades da cri id. escolar	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
1.4.1. Básicas	-	-	8.	3	4.5	3
1.4.2. Afectivas	41.4	12	46	17	44.	29
1.4.3. Educativas	58.6	17	46.	17	51.5	34
TOTAL	100.	29	100.	37	100.	66

Quadro nº 34: Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria "Necessidades da criança em idade escolar/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 1.4."Necessidades da criança em idade escolar" revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=4.0532$; $df=2$; $p=.1318$).

Através da análise descritiva observamos ligeiras diferenças entre os dois grupos de sujeitos.

Nos Educadores de Infância são as necessidades educativas que têm maior significado percentual, seguindo-se de perto as necessidades afectivas no que concerne à criança em idade escolar. Esta posição é semelhante à adoptada no contexto discursivo da criança em idade pré-escolar, consistindo a única diferença na presença de referências às necessidades básicas no anterior contexto e aqui ausentes.

Os Professores do 1º Ciclo atribuem a mesma importância em termos percentuais às necessidades educativas e afectivas no que respeita à criança em idade escolar e referem, ainda que escassamente, as necessidades básicas. Este

quadro está próximo do verificado no contexto discursivo da criança em idade pré-escolar.

Passaremos de seguida a analisar a sub-categoria com maior significado percentual no grupo dos Educadores de Infância e que se reporta às **necessidades educativas**. Uma análise mais fina revela-nos os seguintes aspectos ordenados por ordem decrescente de referências:

- necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação ("deixar expressar necessidades vitais-correr, saltar, gritar; levá-las à descoberta; pô-las em situação de aprendizagem; brincar com a criança; dar liberdade; motivar"- estas duas últimas exclusivas deste contexto) representando 24% do volume total da informação desta categoria e respectivo tema. Encontramos também aqui alguns princípios de aprendizagem activa;

- necessidades educativas ligadas a aspectos relacionais professor/aluno - exclusiva deste contexto- ("boa ligação afectiva; ambiente equilibrado; apoio da escola") e necessidades educativas ligadas a aspectos sociais da criança ("regras; boa ligação criança/criança; aprendizagens sociais" - estas últimas exclusivas deste contexto); ambas as sub-categorias representando 10.3% da informação;

- necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades ("experimental/explorar; actividades diversificadas") e ligadas a aspectos cognitivos da criança ("aprender a ler e escrever"- exclusivas deste contexto), representando cada uma delas 6.9% da informação.

Encontram-se ausentes as necessidades educativas gerais e as ligadas a aspectos normativos.

Poderemos pensar que os Educadores de Infância transpõem de alguma forma o seu quadro de referência filosófico-pedagógico de educação para a criança em idade escolar, já que tornamos a encontrar neste contexto a valorização das necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação e actividades, de forma similar à constatada no contexto discursivo da criança em idade pré-escolar.

A este respeito importa ainda lembrar que mais de metade dos Educadores considera que as necessidades das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar são idênticas embora com ligeiras nuances.

Os Educadores de Infância concebem também a criança em idade escolar como tendo bastantes **necessidades afectivas**. Estas são percebidas quer em

termos gerais (necessidade de afecto/carinho; compreensão, amizade; segurança e confiança") representando 31% da informação, quer em termos de serem supridas pela família ("atenção/disponibilidade;acompanhamento/apoio; bom ambiente") representando 10.3% da informação.

Constatamos que é sobretudo todo um envolvimento relacional da criança que é considerado muito importante e necessário parecendo ultrapassar o quadro familiar e alargando-se aos adultos que a rodeiam e especificamente aos agentes educativos que com ela lidam.

O grupo dos Professores do 1º Ciclo relativamente à criança em idade escolar apresenta exactamente os mesmos valores no que respeita às suas necessidades educativas e afectivas. A criança em idade escolar é pois concebida como tendo sobretudo necessidades afectivas e educativas. Embora com fraco peso são também ainda referidas algumas necessidades básicas (alimentação e higiene).

Observemos em pormenor o que se passa relativamente às **necessidades educativas** consideradas para a criança em idade escolar por ordem decrescente de referências:

- necessidades educativas ligadas a aspectos relacionais professor/aluno ("gostar de estar na escola; bom acolhimento na escola; ambiente equilibrado; encontrar amigos adultos e crianças; maior/outro tipo de exigência) representando 18.9% da informação da categoria e do tema. Os polos desta categoria, exclusiva deste contexto, giram à volta da necessidade de um bom ambiente escolar para a criança e também da necessidade de exigência do adulto para com a criança;

- necessidades ligadas a aspectos cognitivos da criança ("informar/dar conhecimentos; aprender; aprender a ler e escrever; aprender a contar"- todas estas referências exclusivas deste contexto) representando 13.5% do volume da informação;

- necessidades ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação ("deixar brincar") e ligadas a aspectos sociais da criança ("responsabilidade") apresentam o mesmo fraco peso 5.4%.

Encontram-se ausentes quaisquer menções relativas a necessidades educativas gerais e ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades. As necessidades educativas ligadas a aspectos normativos registam uma única referência "cumprir o programa", representando 2.7% da informação.

Quanto às **necessidades afectivas** da criança em idade escolar verificamos que os Professores valorizam bastante o papel da família neste aspecto. Assim, verificamos que o volume de informação relativo às necessidades afectivas a ser supridas pela família é de 27% ("acompanhamento/apoio; atenção/disponibilidade; segurança"). As necessidades afectivas gerais ("afecto/carinho/amor; compreensão; diálogo; amizade"- esta última exclusiva deste contexto) representam 18.9 da informação da categoria.

2.3.1.3. Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças"

Recordamos que não iremos ter em conta os pesos comparativos entre os dois grupos de sujeitos pelos motivos já anteriormente explicitados. Os dados que iremos analisar reportam-se somente às referências dos sujeitos que explicitamente responderam às questões no contexto discursivo da criança em idade escolar.

Passaremos a observar a distribuição das categorias e sub-categorias no interior deste tema nos dois grupos de sujeitos relativamente à criança em idade escolar.

2.3.1.3.1. Análise da categoria 2.2."Especificação das diferenças relativamente à criança em idade escolar"

Sub-categorias da catg 2.2: Especificação das diferenças	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
2.2.1. Aspectos comportamentais	28.6	8	25.5	12	26.7	20
2.2.2. Aspectos afectivos	21.4	6	12.8	6	16.	12
2.2.3. Aspectos cognitivos	25.	7	34.	16	30.6	23
2.2.4. Aspectos sócio-familiares	7.1	2	25.5	12	18.7	14
2.2.5. Outros	17.9	5	2.2	1	8.	6
TOTAL	100.	28	100.	47	100.	75

Quadro nº 35 : Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.2."Especificação das diferenças relativamente à criança em idade escolar"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

Recordemos que não iremos ter em conta os pesos comparativos entre os dois grupos de sujeitos pelos motivos anteriormente explicitados.

Importa relembrar que o recurso ao critério sujeitos revela que metade dos professores considerou que os aspectos diferenciais das crianças em idade pré-escolar eram semelhantes aos da criança em idade escolar e que 70% dos educadores consideraram que os aspectos diferenciais das crianças em idade escolar são semelhantes aos da criança em geral e em idade pré-escolar.

Donde a possível ilação de que as principais diferenças consideradas pertinentes entre as crianças apresentam um quadro semelhante independentemente da criança ser considerada em geral, em idade pré-escolar ou em idade escolar.

Os dados que iremos analisar descritivamente reportam-se somente às referências que os sujeitos realizaram explicitamente para a criança em idade escolar.

As diferenças entre as crianças em idade escolar foram percebidas e valorizadas pelos **Educadores de Infância** de acordo com a seguinte ordem decrescente de referências:

- Aspectos comportamentais;
- Aspectos cognitivos;
- Aspectos afectivos;
- Outros;
- Aspectos sócio-familiares.

No grupo dos **Professores do 1º Ciclo** as diferenças entre as crianças em idade escolar surgem ordenadas da seguinte forma:

- Aspectos cognitivos;
- Aspectos comportamentais e aspectos sócio-familiares;
- Aspectos afectivos;
- Outros.

Relativamente à sub-categoria "**Diferenças comportamentais**" verificamos que **ambos os grupos** referem mais os comportamentos inadaptados por rebeldia ("rebeldia, conflitualidade, agressividade, irrequietude, competitividade") do que os por submissão ("inibição, passividade, rejeição, dificuldades de integração, escassa comunicação"). Os comportamentos inadaptados são referidos bastante mais de metade das vezes do que os adaptados. Poderemos pensar que os sujeitos se centram

mais nas diferenças comportamentais negativas e problemáticas das crianças em idade escolar do que nas suas diferenças comportamentais positivas.

No que diz respeito à sub-categoria "Diferenças afectivas" ambos os grupos as referem não enquanto características de personalidade mas sobretudo no quadro de características relacionais da criança ("Gostar da professora/ da escola; dificuldades de relação com a professora; boa relação/dificuldades de relação com outras crianças; ter amigos/não ter amigos; formação de grupos). A este respeito os Educadores referem mais diferenças positivas que negativas e os Professores referem tanto as diferenças positivas como as negativas.

Quanto à sub-categoria "Diferenças cognitivas", ambos os grupos as consideram maioritariamente no que diz respeito às características da criança face à aprendizagem ("interesse; atenção/distracção; ritmos de aprendizagem; facilidade/dificuldade em aprender, etc."). Ambos os grupos as referem mais em termos positivos que negativos ou neutros.

Os Professores do 1º Ciclo consideram também bastantes características evocando um contexto sócio-cultural (posse/ausência de conhecimentos; frequência ou não de jardim de Infância). A atitude avaliativa é equilibrada nos seus aspectos positivos e negativos.

Na sub-categoria relativa a diferenças entre as crianças em idade escolar nos "Aspectos sócio-familiares" verificamos que estas se organizam em torno de dois pólos: características sócio-culturais e económicas e características do contexto familiar.

Os Professores do 1º Ciclo referem algumas características sócio-culturais e económicas igualmente distribuídas por avaliações positivas, negativas e neutras, mas o grosso das referências reportam-se a características do contexto familiar da criança de carácter neutro (diferentes tipos de educação e vivências; diferentes hábitos, ambientes familiares, acompanhamento dos pais e constituição familiar).

Os Educadores e Infância só referem características do contexto familiar de forma bastante diminuta e de carácter avaliativo neutro.

Na sub-categoria residual "Outros", ainda com algum peso no grupo dos Educadores, estes referem de forma genérica diferenças da criança em idade escolar relativamente aos contextos discursivos da criança em geral e em idade

pré-escolar (personalidade mais definida; maior consciência por parte das crianças das diferenças entre elas aumentando as diferenças entre elas).

No grupo dos Professores esta sub-categoria tem um peso irrelevante.

2.3.1.4. Análise das categorias do tema 4 "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança"

O tema "Relação afectiva e pedagógica adulto/criança" surge em primeiro lugar em ambos os grupos de sujeitos em termos de volume de informação relativamente à criança em idade escolar.

Passaremos em seguida a observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos.

2.3.1.4.1. Análise da categoria "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade escolar"

Sub-categorias da catg. 4.1:	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
Emoções/sent. suscitados pela cri. esc.						
4.1.1. Emoções/sent não rel. c/ profissão	100.	23	79.1	19	89.4	42
4.1.2. Emoções/sent rel. c/ profissão	-	-	20.9	5	10.6	5
TOTAL	100.	23	100.	24	100.	47

Quadro nº36: Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.1."Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade escolar"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.1., "Emoções/sentimentos suscitados pela criança em idade escolar" revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=7.2917$; $df=1$; $p=.0069$).

Assim, a análise comparativa entre frequências observadas e frequências esperadas (modelo de independência) revela que os Educadores referem mais as

emoções/sentimentos não relacionados com a profissão e que os Professores as referem menos, inversamente os Educadores referem menos as emoções/sentimentos relacionados com a profissão e os Professores referem-nas mais.

A **análise descritiva** mostra em **ambos os grupos** de sujeitos um volume de informação total bastante semelhante e maioritariamente presente na subcategoria "Emoções/sentimentos suscitados pela criança não directamente relacionados com o desempenho da profissão".

Os **Educadores de Infância** expressam exclusivamente sentimentos e emoções não directamente relacionados com o desempenho da profissão. Estes reportam-se sobretudo a sentimentos relativos ao gostar de crianças e carinho e alegria que elas lhes suscitam e também de pena/compaixão/tristeza/dor e preocupação com o futuro. Todos estes aspectos já haviam sido referidos nos anteriores contextos discursivos. Os únicos sentimentos expressos e exclusivos deste contexto referem-se a "ajuda" dissociada da protecção e "maior ou menor simpatia".

A atitude avaliativa dos sujeitos é claramente positiva.

Os **Professores do 1º Ciclo** expressam fortemente emoções/sentimentos não directamente relacionados com o desempenho da profissão, mas também alguns directamente relacionados com seu o desempenho profissional. Estes últimos são exclusivos deste contexto discursivo ("satisfação/gratificação; desejo de transmitir conhecimentos; gozo pelo avanço pedagógico e preocupação com metas a atingir").

Os sentimentos e emoções não directamente relacionados com o desempenho da profissão referem-se principalmente a afecto, alegria, gostar destas crianças e sentir-se bem com elas (aspecto este pouco presente no contexto discursivo da criança em geral e ausente no contexto da criança em idade pré-escolar).

A atitude avaliativa dos sujeitos é claramente positiva, só se verificando a expressão de um sentimento de carácter negativo, "antipatia" (perante algumas destas crianças).

2.3.1.4.2. Análise da categoria 4.2. "Regras valorizadas relativamente à criança em idade escolar"

Sub-categorias da catg. 4.2: Regras valorizadas p ^a cri esc	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.2.1. Regras de comportamento	55.	11	54.5	18	54.7	29
4.2.2. Regras de relacionamento	45.	9	45.5	15	45.3	24
TOTAL	100.	20	100.	33	100.	53

Quadro nº 37: Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.2."Regras valorizadas/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.2 "Regras valorizadas relativamente à criança em idade escolar" não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=.001$; $df=1$; $p=.9742$).

A análise descritiva mostra que **ambos os grupos** referem mais regras de comportamento do que regras de relacionamento quando se referem à criança em idade escolar, contrariamente ao que se passava em ambos os grupos no contexto discursivo da criança em geral. No entanto, no contexto discursivo da criança em idade pré-escolar os Professores já valorizavam um pouco mais as regras de comportamento do que as de relacionamento, o mesmo não se verificando no grupo dos Educadores, que só neste contexto (criança em idade escolar) valorizam mais este aspecto.

Em ambos os grupos se verifica dispersão das unidades de sentido; no entanto, aparecem ligeiras concentrações.

- Educadores de Infância: Ligeiras concentrações respeitantes a "regras de comportamento"; "ser educado". Eis as unidades de sentido dispersas: "responsabilidade nos estudos"; "ouvir"; "esperar a vez"; "pontualidade/cumprir horários"; "assiduidade"; "saber estar à mesa"; "regras de trânsito".

- Professores do 1º Ciclo: ligeiras concentrações relativas a "responsabilidade"; "atenção"; "ouvir"; "cumprir horários/pontualidade". Unidades de sentido dispersas: "ser educado"; "assumir os seus actos"; "cumprir tarefas"; "arrumação"; "organização"; "esperar a vez"; "não falar alto"; "obedecer"; "estar quieto".

Parece ter acabado o feliz período geralmente associado ao ser criança ! Agora é preciso contenção, obediência, passividade, conformidade, cumprir tarefas, obrigações e horários, adaptar-se a exigências e responsabilidades.

A maior parte das regras enunciadas quer pelos professores quer pelos educadores parecem existir essencialmente em função da entrada na escola primária e serem regras que visam essencialmente a aprendizagem, constituindo-se quase como pré-requisitos comportamentais para que esta possa ocorrer.

No que diz respeito às regras de relacionamento que os sujeitos consideram relativamente à criança em idade escolar verificamos algumas ligeiras concentrações.

Educadores de Infância: ligeiras concentrações à volta de : "respeitar os outros". Dispersão de unidades de sentido relativas a: "comportamentos de cortesia"; "saber o que se pode ou não fazer"; "regras da família/da sociedade/do adulto".

Professores do 1º Ciclo: ligeiras concentrações à volta de: "respeitar os outros"; "respeitar os colegas"; "cooperar". Dispersão das unidades de sentido relativas a: "saber brincar"; "saber conviver"; "respeitar os empregados"; "respeitar os professores"; "regras da escola".

Parece ressaltar que o principal valor enfatizado e partilhado pelos dois grupos relativamente à criança em idade escolar consiste no respeito pelos outros, constituindo-se como a regra de ouro a "passar" às crianças em idade escolar.

A **análise avaliativa** das regras enunciadas pelos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo revela que todas assumem no discurso dos sujeitos um carácter positivo.

2.3.1.4.3. Análise da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"

Sub-categorias da catg 4.3: Situ. capazes de originar punições	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.3.1. Comportamentos	60.	15	72.4	21	66.7	36
4.3.2. Tipo de punições	40.	10	27.6	8	33.3	18
TOTAL	100.	25	100.	29	100.	54

Quadro nº38: Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.3."Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.3 "Situações capazes de originar punições" não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=.931$; $df=1$; $p=.3325$).

A **análise descritiva** revela que o volume total de informação é aproximado nos dois grupos de sujeitos. Ambos consideram que as situações em que as crianças em idade escolar devem ser castigadas se reportam a comportamentos considerados inadequados.

Os **Professores do 1º Ciclo** consideram principalmente o não cumprimento de regras, o não cumprimento de tarefas, a falta de respeito pelos outros e a agressividade como comportamentos susceptíveis de originar punições. As outras referências são dispersas e reportam-se a : indisciplina, falar alto, fazer de propósito, insultar, mentir, roubar, ser malcriado com a professora.

Os **Educadores de Infância** consideram principalmente o não cumprimento de regras , comportamentos em que as crianças têm consciência de que "estão a ter uma atitude negativa", e, de uma forma geral quando existe algum tipo de transgressão (referências dispersas relativamente a: educação, tarefas, respeito pelo outro, mentira , agressão) susceptível de originar punições.

Quanto ao tipo de punições os Educadores consideram principalmente a chamada de atenção/repreensão e a forma da mesma "no momento certo". Os professores referem sobretudo uma determinada atitude verbal como punição: "chamar a atenção, conversar, repreender/ralhar.

2.3.1.4.4. Análise da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade escolar"

Sub-categorias da catg 4.4: Objectivos a ser prosseguidos p/ad. ...	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.4.1. Ensino/aprendizagem	2.4	1	16.7	6	9.	7
4.4.2. Aspectos do desenvolv.	7.1	3	5.5	2	6.4	5
4.4.3. Integração social	21.4	9	16.7	6	19.2	15
4.4.4. Realização pessoal da cri.	2.4	1	5.5.	2	3.8	3
4.4.5. Estruturação da personalid	66.7	28	55.6	20	62.	48
4.4.6. Outros	-	-	-	-	-	-
TOTAL	100.	42	100.	36	100.	78

Quadro nº 39:Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.4"Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade escolar"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.4."Objectivos a ser prosseguidos pelos adultos junto da criança em idade escolar" não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=5.9852$; $df=4$; $p=.2003$).

A análise descritiva mostra que em ambos os grupos é na sub-categoria "Estruturação da personalidade" que se registam os valores mais elevados, correspondendo a mais de metade do volume global de informação da categoria, tal como havia sucedido nos contextos discursivos da criança em geral e da criança em idade pré-escolar.

Esta categoria organiza-se à volta de dois pólos: o papel do adulto e os valores sociais a criar na criança. É no primeiro destes que se concentra nos dois grupos de sujeitos o grosso das referências.

Assim, ressalta claramente que os sujeitos consideram como principal objectivo dos adultos relativamente à criança em idade escolar velar pela construção da sua personalidade, atribuindo-se um papel essencial. A partir deste papel auto-atribuído podemos inferir o perfil de um adulto bom educador da criança.

No **grupo dos Professores do 1º Ciclo** encontramos ligeiras concentrações acerca do papel do adulto (bom educador da criança em idade escolar) no que diz respeito a: "criar boa relação com a criança", "ajudar/apoiar", "prestar atenção". As outras unidades de sentido encontram-se dispersas e reportam-se à constituição do adulto como um modelo ao alertar para perigos, dar afecto, educar, orientar, prestar ajuda para o futuro, ouvir, ter disponibilidade, dar segurança, ter maior exigência.

No **grupo dos Educadores de Infância** encontramos ligeiras concentrações nas seguintes unidades de sentido respeitantes ao papel do adulto: "ajudar a crescer/ajudar a crescer em liberdade", "prestar atenção", "dar afecto". As outras unidades de sentido encontram-se dispersas e reportam-se ao acompanhamento do desenvolvimento da criança: proporcionar um bom ambiente, estimular, encorajar, valorizar, compreender, ouvir, apoiar, dispendir tempo, ser tolerante dialogar, respeitar, dar segurança e estabilidade afectiva e proporcionar uma boa infância à criança.

Ambos os grupos referem também valores sociais a criar na criança. Os Educadores referem a responsabilidade e a autonomia e os Professores a responsabilidade.

Encontramos em segundo lugar a sub-categoria "Integração social" em **ambos os grupos**, o que nos indica constituir-se este aspecto como um dos objectivos importantes a ser prosseguido pelos adultos junto da criança em idade escolar.

No grupo dos Professores a sub-categoria "Ensino/aprendizagem" encontra-se também em segundo lugar, situando-se no grupo dos Educadores na última posição juntamente com a sub-categoria ""Realização pessoal da criança".

Os **Educadores de Infância** consideram como objectivos de integração social da criança em idade escolar a sua preparação para o futuro, para o presente, para a vida e para a entrada na sociedade, assim como o desenvolvimento de regras e a sua inserção no meio.

Os **Professores do 1º Ciclo** consideram como objectivos de integração social da criança em idade escolar a sua preparação para a vida e para o futuro, a aquisição e cumprimento de regras, o adquirir qualidades de trabalho e o desenvolver a obtenção de respostas.

Verificamos que os objectivos ligados ao "Ensino/aprendizagem" são bastante importantes para os professores relativamente à criança em idade escolar. Uma análise mais fina desta categoria mostra-nos que ela se reparte equitativamente entre objectivos de ensino/aprendizagem gerais ("ensinar, fornecer riqueza de dados") e objectivos de desenvolvimento de atitudes face à aprendizagem ("interesse, vontade de descobrir saberes, execução de tarefas").

Na terceira posição encontramos em ambos os grupos a sub-categoria "Aspectos do desenvolvimento" e no grupo dos professores também a sub-categoria "Realização pessoal da criança". Esta última situando-se na última posição no grupo dos Educadores.

Os Educadores de Infância focam o desenvolvimento social e cognitivo em termos gerais.

Os Professores do 1º Ciclo focam o desenvolvimento cognitivo e o afectivo.

Quanto à realização pessoal da criança verificamos que os professores a consideram em termos da criança se "sentir bem" e também "sentir-se amada".

2.3.1.4.5. Análise da categoria 4.5."Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos Professores/Educadores enquanto adultos junto da criança em idade escolar"

Sub-categorias da catg. 4.5: Aspectos da intervenção ad. valor.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
4.5.1. Ensino/aprendizagem	16.1	5	23.5	8	20.	13
4.5.2. Aspectos do desenvolv.	13.	4	-	-	6.2	4
4.5.3. Formação da personalidade	3.2	1	3.	1	3.	2
4.5.4. Comportamento	-	-	20.5	7	10.8	7
4.5.5. Tipo de intervenção	67.7	21	53.	18	60.	39
TOTAL	100.	31	100.	34	100.	65

Quadro nº 40: Criança em idade Escolar/Distribuição das sub-categorias da categoria 4.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Educadores/ Professores enquanto adultos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 4.5., "Aspectos da intervenção dos adultos valorizados pelos E.I./prof^{os} enquanto adultos junto da criança em idade escolar", revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=016.0403$; $df=4$; $p=.003$).

A análise comparativa entre frequências observadas e esperadas (modelo de independência) revela que as maiores discrepâncias entre os dois grupos se situam ao nível das seguintes sub-categorias:

- 4.5.4. "Comportamento", que os Educadores referem menos e os Professores mais;
- 4.5.5. "Tipo de intervenção", que os Educadores referem mais e os Professores menos;
- 4.5.2. "Aspectos do desenvolvimento", que os Educadores referem mais e os Professores menos.

A **análise descritiva** mostra em ambos os grupos uma valorização e ordenação idêntica relativamente às sub-categorias que se apresentam em primeiro e segundo lugar.

Com o maior peso nos dois grupos de sujeitos e representando mais de metade do volume total de informação encontra-se a sub-categoria "Tipo de intervenção". Tal como nos contextos discursivos da criança em geral e em idade pré-escolar, os sujeitos parecem atribuir maior importância às características da intervenção do que aos aspectos para os quais esta se direcciona.

Os **Educadores de Infância** pautam a intervenção do adulto tanto em função das necessidades da criança como pelo auxílio/apoio/ajuda a prestar-lhe. Encontramos depois ligeiras concentrações relativamente ao "estar atento" e "dar afecto". As outras unidades de sentido dispersas reportam-se a características que devem estar presentes na relação do adulto com a criança: "diálogo, presença, valorização, proporcionar autonomia, orientar, deixar experimentar". A análise qualitativa das unidades de sentido aponta para uma intervenção concebida em termos democráticos em que algum poder do adulto é transferido para a criança e em que esta pode/deve ser activa. A intervenção é concebida num enquadramento em que o adulto está presente orientando e ajudando a criança.

Os **Professores do 1º Ciclo** apresentam um quadro mais disperso. Só encontramos concentrações nas unidades de sentido relativas a "dar afecto" e "acompanhá-la". As outras unidades de sentido dispersas reportam-se a características relacionais: "dialogar, estar presente, ouvir, dar informações, não

satisfazer os desejos imediatos, ter uma relação honesta com a criança, deixar as crianças sós em certos momentos". As intervenções familiar, escolar e social são referidas.

Em **ambos os grupos** o aspecto mais valorizado da intervenção dos adultos face à criança em idade escolar é o de **Ensino/aprendizagem**, verificando-se uma grande dispersão das unidades de sentido a este respeito.

Os **Educadores de Infância** referem a motivação para a aprendizagem, as aprendizagens e regras sociais, o auxílio nos trabalhos escolares e o acompanhamento das actividades das crianças como aspectos da intervenção do adulto neste âmbito.

Os **Professores do 1º Ciclo** referem que o adulto deve intervir na aprendizagem e no cumprimento dos trabalhos e horários, transmitir conhecimentos, criar hábitos de higiene, educar e instruir.

Na **terceira posição** surge-nos no grupo dos Educadores de Infância a sub-categoria "Aspectos do desenvolvimento" (ausente no grupo dos Professores) e no grupo dos Professores do 1º Ciclo a sub-categoria "Comportamento" (ausente no grupo dos Educadores). É aqui que surgem de facto as maiores diferenças entre os dois grupos de sujeitos.

Os **Educadores de Infância** valorizam para a criança em idade escolar os aspectos de intervenção relativos a áreas de desenvolvimento global, afectivo, sócio-afectivo e cognitivo.

Os **Professores do 1º Ciclo** valorizam para a criança em idade escolar os aspectos de intervenção relativos ao comportamento da criança, sobretudo quanto ao cumprimento de regras. Referem ainda o comportamento de forma geral e o respeito pelos outros e pelos mais velhos e o relacionamento com os colegas.

2.4. ELEMENTOS DA REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO ALUNO

2.4.1. ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL

2.4.1.1. Critério de análise: indicadores

O maior volume de informação nos dois grupos de sujeitos sobre a criança enquanto aluno situa-se no tema 3, "Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno".

No contexto da análise A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está relacionada com a variável profissão) observamos que não se verificam diferenças significativas ($\chi^2=2.1721$; $df=1$; $p=.1378$).

	2		3		Total	
	%	n	%	n	%	n
E.I.	33.	94	67.	190	100.	284
Prof.	39.	115	61.	180	100.	295

Quadro nº 41: Criança enquanto Aluno/Distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda dos temas: 2- Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças (enquanto alunos); 3- Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno

Distribuição geral das categorias	E.I.		Prof.	
	%	n	%	n
2.3. Igualdade/diferenciação cri/al.	10.2	29	6.7	20
2.4. Especificação das diferenças	22.9	65	32.2	95
3.1. Emoções/sent suscitados cri/al.	9.2	26	8.9	26
3.2. Regras valorizadas pelos Edº/Pr.	22.1	63	15.	44
3.3. Situ capazes originar punições	10.	28	11.5	34
3.4. Objectivos prosseguidos	14.	40	13.5	40
3.5. Aspectos da intervenção valor.	11.6	33	12.2	36
TOTAL	100.	284	100.	295

Quadro nº 42 : Criança enquanto Aluno/Distribuição geral das categorias/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das categorias mostra que existem diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ao nível das categorias do tema 2, "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças enquanto alunos" ($X^2=5.2207$; $df=1$; $p=.0192$). As maiores discrepâncias surgem ao nível da categoria 2.3."Igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos", mais referidas pelos Educadores e menos pelos Professores.

Ao nível das categorias do tema 3, "Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno", não se registam diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=3.8174$; $df=4$; $p=.4313$).

A **análise descritiva** mostra que no que diz respeito à distribuição geral das categorias o maior volume de informação e a ordenação das categorias que ocupam a primeira, segunda e terceira posição é idêntica nos **dois grupos** de sujeitos:

- Especificação das diferenças relativamente às crianças enquanto alunos;
- Regras valorizadas pelos Educadores de Infância/Professores do 1º Ciclo;
- Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional.

2.4.1.2. **Análise das categorias do tema 2 "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças (enquanto alunos)"**

Passaremos a observar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos no que diz respeito à criança enquanto aluno.

2.4.1.2.1. - Análise da categoria 2.3."Igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos"

Sub-categorias da catg. 2.3: Igualdade/diferenciação cri/al.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
2.3.1. Existência de diferenças	25.6	10	33.3	10	29.	20
2.3.2. Inexistência de diferenças	-	-	-	-	-	-
2.3.3. Causas das diferenças	74.4	29	66.7	20	71.	49
TOTAL	100.	39	100.	30	100.	69

Quadro nº 43 : Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.3."Igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 2.3., "Igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos", revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos ($X^2=.4874$; $df=1$; $p=.4834$).

Da análise descritiva ressalta que ambos os grupos de sujeitos são unânimes em afirmar que as crianças enquanto alunos não são todas iguais, existindo diferenças entre elas.

Os Educadores de Infância consideram que as causas dessas diferenças se relacionam sobretudo com meios diversos, vivências e famílias diferentes e também com gostos/interesses, facilidade de aprendizagem e ritmos e personalidades diferentes entre as crianças.

Os Professores do 1º Ciclo apresentam concentrações de unidades de sentido a este respeito no que se refere a vivências, comportamentos, aprendizagens, aquisições, e gostos e interesses diferentes entre as crianças como causas das diferenças entre elas.

2.4.1.2.2. Análise da categoria 2.4."Especificação das diferenças relativamente às crianças enquanto alunos"

Sub-categorias da catg. 2.4: Especificação das diferenças cri/al.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
2.4.1. Aspectos comportamentais	20.	13	30.5	29	26.3	42
2.4.2. Aspectos afectivos	13.8	9	18.	17	16.2	26
2.4.3. Aspectos cognitivos	29.2	19	26.3	25	27.5	44
2.4.4. Aspectos sócio-familiares	37.	24	25.2	24	30.	48
TOTAL	100.	65	100.	95	100.	160

Quadro nº 44 : Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 2.4."Especificação das diferenças relativamente às crianças enquanto alunos"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 2.4., "Especificação das diferenças relativamente às crianças enquanto alunos", revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($\chi^2=3.8866$; $df=3$; $p=.2717$).

A **análise descritiva** revela que as diferenças entre as crianças enquanto alunos são percebidas e valorizadas pelos Educadores de Infância de acordo com a seguinte ordenação decrescente de referências:

- Aspectos sócio-familiares;
- Aspectos cognitivos;
- Aspectos comportamentais;
- Aspectos afectivos.

No grupo dos Professores do 1º ciclo observamos a seguinte ordenação das sub-categorias por ordem decrescente:

- Aspectos comportamentais;
- Aspectos cognitivos;
- Aspectos sócio-familiares (com valores muito próximos dos aspectos cognitivos);
- Aspectos afectivos.

Comparando as sub-categorias entre os dois grupos verificamos que ambos apresentam os pesos mais fracos nas diferenças afectivas das crianças enquanto alunos e também que, apesar das ordenações diferentes dentro de cada grupo, ambos atribuem um peso importante aos aspectos cognitivos, sócio-familiares e comportamentais enquanto aspectos diferenciadores das crianças enquanto alunos.

Passemos agora a analisar o que se passa em cada grupo relativamente a cada uma das sub-categorias presentes.

No que diz respeito à sub-categoria "**Aspectos comportamentais**" observamos que ambos os grupos referem mais as diferenças entre as crianças relativas a comportamentos inadaptados do que a adaptados e que os Professores reforçam ainda mais este aspecto do que os Educadores. Também em ambos os grupos são mais referidos os comportamentos inadaptados por rebeldia do que os por submissão. É de salientar que os Educadores apresentam o mesmo número de unidades de sentido nos comportamentos inadaptados por rebeldia e nos comportamentos adaptados.

Daqui se infere que, de uma maneira geral, tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1º Ciclo valorizam as diferenças entre as crianças enquanto alunos no que diz respeito ao comportamento mais pela negativa do que pela positiva, acentuando-se ainda mais este carácter avaliativo no caso dos Professores.

Relativamente às **diferenças afectivas** entre as crianças verificamos que estas se reportam quer a características de personalidade quer a características relacionais das crianças enquanto alunos

No grupo dos **Educadores de Infância** existe um equilíbrio entre estes dois aspectos, mas a **atitude avaliativa** global é ligeiramente mais negativa que positiva.

No grupo dos **Professores do 1º Ciclo** há uma nítida supremacia das referências às características relacionais enquanto aspectos diferenciadores das crianças e de forma global a **atitude avaliativa** é tanto positiva como negativa.

Quanto às **diferenças cognitivas** observamos que estas se reportam a características face à aprendizagem, a características face a um padrão de desenvolvimento e a características evocando um contexto sócio-cultural.

Os Educadores de Infância consideram em primeiro lugar como aspecto diferenciador as características face à aprendizagem, seguindo-se as características face a um padrão de desenvolvimento. As características evocando um contexto sócio-cultural quase não têm expressão. Em termos globais a **atitude avaliativa** é mais positiva que negativa ou neutra.

Os Professores do 1º Ciclo consideram também como principal aspecto diferenciador das crianças enquanto alunos as características face à aprendizagem. Seguem-se as características face a um padrão de desenvolvimento. As que evocam um contexto sócio-cultural quase não têm expressão. Em termos globais a **atitude avaliativa** é mais positiva que negativa ou neutra.

As diferenças relativamente às crianças enquanto alunos no que se refere aos **aspectos sócio-familiares** englobam características sócio-culturais e económicas e características do contexto familiar.

Os Educadores de Infância apresentam bastante mais referências relativas ao contexto familiar da criança enquanto aluno e estas distribuem-se igualmente por avaliações positivas e negativas.

Os Professores do 1º Ciclo consideram de forma quantitativamente semelhante as características sócio-culturais e económicas e as de contexto familiar como aspectos que diferenciam as crianças enquanto alunos. A atitude avaliativa global é sobretudo negativa e neutra.

2.4.1.3. Análise das categorias do tema 3 "RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA AGENTE EDUCATIVO/CRIANÇA ENQUANTO ALUNO"

No tema "Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno" encontra-se em ambos os grupos de sujeitos mais de metade do volume total de informação relativo à criança enquanto aluno.

Relembramos que dentro do tema a ordenação das categorias por ordem decrescente de importância é idêntica nos dois grupos de sujeitos:

- Regras valorizadas pelos Professores/Educadores;
- Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional;
- Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores no exercício da sua actividade profissional;
- Situações capazes de originar punições;
- Emoções/sentimentos suscitados pela criança enquanto aluno.

Iremos a seguir analisar a distribuição das sub-categorias em cada uma das categorias deste tema nos dois grupos de sujeitos.

2.4.1.3.1. Análise da categoria 3.1."Emoções/sentimentos suscitados pela criança enquanto aluno"

É nesta categoria que se registam os valores mais baixos no interior do tema.

No grupo dos **Educadores de Infância** as maiores concentrações de unidades de sentido reportam-se a sentimentos de alegria e carinho/afeição. Encontramos ligeiras concentrações relativas a sentimentos de "zanga", "aborrecimento", "prazer", "satisfação" e "amizade". Os outros sentimentos encontram-se dispersos e reportam-se a "tristeza", "medo de errar", "felicidade" e "empolgamento".

A **atitude avaliativa** é sobretudo positiva, embora surjam algumas avaliações negativas.

No grupo dos **Professores do 1º ciclo** as maiores concentrações de unidades de sentido reportam-se a carinho/afeição e amizade. Encontramos ligeiras concentrações relativas a "satisfação", "ajuda" e ao "gostar mais ou menos de alguns". Os outros sentimentos encontram-se dispersos e reportam-se a "zanga", "aborrecimento", "contentamento", "divertimento" e "cansaço".

A **atitude avaliativa** é sobretudo positiva embora apareçam algumas avaliações negativas.

2.4.1.3.2. Análise da categoria 3.2."Regras valorizadas pelos Profºs/Edºs"

Sub-categorias da catg. 3.2: Regras valorizadas pelos Edº/Prof	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
3.2.1. Regras de comportamento	69.8	44	75.	33	72.	77
3.2.2. Regras de relacionamento	30.2	19	25.	11	28.	30
TOTAL	100.	63	100.	44	100.	107

Quadro nº45: Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria "Regras valorizadas pelos Educadores/Professores"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada ao nível das sub-categorias da categoria 3.2, "Regras valorizadas pelos Educadores/Professores", não revela diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($X^2=.3417$; $df=1$; $p=.5574$).

Da análise descritiva ressalta que ambos os grupos de sujeitos referem mais as regras de comportamento do que as de relacionamento no contexto discursivo da criança enquanto aluno, contrariamente ao que sucedia no contexto discursivo da criança em geral.

Os Educadores de Infância apresentam as maiores concentrações de unidades de sentido no que se refere aos seguintes comportamentos: higiene/limpeza, cumprimento de regras da sala, ouvir os outros, falar um de cada vez, não perturbar os outros, ser responsável, saber estar à mesa, arrumar e ser autónomo.

Os Professores do 1º Ciclo apresentam as maiores concentrações das unidades de sentido no que se refere aos seguintes comportamentos: cumprir tarefas estabelecidas, fazer os trabalhos que escolheu, ser responsável, não perturbar os outros.

No que diz respeito às regras de relacionamento observamos que ambos os grupos destacam sobretudo a unidade de sentido "respeitar os outros", constituindo-se esta como a principal regra de relacionamento para a criança enquanto aluno.

Os Educadores de Infância apresentam ainda ligeiras concentrações de unidades de sentido relativas a: "não se baterem", "serem amigos", "respeitar o que a rodeia" e serem "amáveis/simpáticos/cortesios".

Os Professores do 1º ciclo apresentam ligeiras concentrações de unidades de sentido relativas às seguintes regras de relacionamento: "não se baterem" e "serem amigos".

Esta análise leva-nos a pensar que de alguma forma estes agentes educativos quando consideram a criança enquanto aluno valorizam mais os seus comportamentos específicos do que aos seus comportamentos relacionais alargados e concebidos de forma ampla ou seja, para além do contexto relacional do professor/educador, dos outros colegas e da sala onde se encontram.

Mais uma vez detectamos a valorização da ideia de que à criança num contexto de aprendizagem são necessários determinados comportamentos que têm essencialmente a ver com o cumprimento de regras, tarefas e não perturbar os outros. Assim, pede-se-lhe sobretudo contenção e obediência. Não encontramos

elementos que a par destas exigências contemplem também uma liberdade, actividade e possibilidade de expressão por parte da criança enquanto aluno.

2.4.1.3.3. Análise da categoria 3.3."Situações capazes de originar punições"

Sub-categorias da catg. 3.3: Situações capazes de originar punições	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
3.3.1. Comportamentos	64.3	18	67.6	23	66.1	41
3.3.2. Tipo de punições	35.7	10	32.4	11	33.9	21
TOTAL	100.	28	100.	34	100.	62

Quadro nº 46 : Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 3.3."Situações capazes de originar punições"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada revela a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ao nível das sub-categorias da categoria 3.3"Situações capazes de originar punições" ($X^2=.0775$; $df=1$; $p=.7801$).

Da análise descritiva ressalta que ambos os grupos de sujeitos consideram que são os comportamentos que podem dar origem a punições da criança enquanto aluno. Verificamos que os sujeitos apresentam um volume de informação bastante superior a este respeito do que acerca do tipo de punições, tal como sucedeu no contexto discursivo da criança em geral.

Os Educadores de Infância apresentam as maiores concentrações de unidades de sentido no que diz respeito a comportamentos de agressão, desrespeito pelas regras e comportamentos que perturbem outros. É também referida a persistência num comportamento inadequado. Existem ainda outras referências dispersas (teimosia e mentira).

Os Professores do 1º Ciclo apresentam as maiores concentrações de unidades de sentido relativamente a comportamentos de desrespeito pelas regras, agressões e não cumprimento de tarefas. São também referidos a persistência num determinado comportamento inadequado e comportamentos que perturbam outros.

Existem ainda outras referências dispersas (não prestar atenção, ser mal educado, indisciplinado, roubo e provocar a professora).

O tipo de punição mais referida em ambos os grupos é a chamada de atenção ou repreensão. Esta forma de punição pode ser considerada como uma sanção por reciprocidade se a coersão for reduzida e tiver uma relação natural ou lógica com o acto praticado.

Os Professores do 1º Ciclo consideram também fortemente a privação de recreio. Esta sanção assume um carácter coersivo na medida em que nenhuma relação directa tem com o acto praticado pela criança. Existe ainda uma menção à sanção "palmadas".

Os Educadores de Infância consideram bastante a sanção "sentar numa cadeira". Esta sanção pode ser considerada como sendo de reciprocidade no sentido da existência de uma coersão mínima e se tiver uma relação directa ou lógica com o acto sancionado, mas pode facilmente tornar-se uma sanção expiatória se o adulto não tiver uma atitude de cooperação com a criança. Verificamos ainda uma menção da sanção "privar de algo relacionado com o acto" (claramente por reciprocidade) e outra relativa a "mudar de lugar".

2.4.1.3.4. Análise da categoria 3.4."Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional"

Sub-categorias da catg. 3.4: Objectivos prosseguidos no	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
3.4.1. Ensino/aprendizagem	30.	12	50.	20	40.	32
3.4.2. Aspectos do desenvolv.	42.5	17	12.5	5	27.5	22
3.4.3. Integração social	7.5	3	15.	6	11.3	9
3.4.4. Realização pessoal da cri/al	10.	4	2.5	1	6.2	5
3.4.5. Estruturação personalidade	10.	4	20.	8	15.	12
TOTAL	100.	40	100.	40	100.	80

Quadro nº 47 : Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 3.4."Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional"/Educadores de Infância;Professores 1º Ciclo/indicadores

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 3.4, "Objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional", revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=13.2436$; $df=4$; $p=.0101$).

A análise comparativa entre frequências observadas e esperadas (modelo de independência) mostra que as maiores discrepâncias surgem nas seguintes sub-categorias:

- 3.4.1. "Ensino/aprendizagem" - menos referido pelos Educadores e mais pelos Professores;

- 3.4.2. "Aspectos do desenvolvimento" - mais referidos pelos Educadores e menos do pelos Professores.

A **análise descritiva** mostra que o volume total de informação desta categoria é exactamente igual nos dois grupos, existindo diferenças ao nível da sua distribuição pelas sub-categorias.

Os **Educadores de Infância** apresentam a seguinte ordenação das sub-categorias relativas aos objectivos no exercício da sua actividade profissional por ordem decrescente de referências:

- Aspectos do desenvolvimento;
- Ensino/aprendizagem;
- Realização pessoal da criança e Estruturação da personalidade da criança;
- Integração social.

Por sua vez, os **Professores do 1º Ciclo** apresentam a seguinte ordenação das sub-categorias relativas aos seus objectivos no exercício da sua actividade profissional por ordem decrescente de referências:

- Ensino/aprendizagem;
- Estruturação da personalidade da criança;
- Integração social;
- Aspectos do desenvolvimento;
- Realização pessoal da criança.

Observemos mais de perto o que se passa no interior de cada sub-categoria nos dois grupos de sujeitos.

Relativamente à sub-categoria "**ensino/aprendizagem**" verificamos que ela se encontra presente nos dois grupos de sujeitos de forma significativa.

Nos **Educadores de Infância** esta sub-categoria ocupa a segunda posição, o que revela que os sujeitos consideram que a sua acção tem como um dos objectivos

importantes o ensino/aprendizagem da criança enquanto aluno . Engloba aspectos gerais ("aquisição de conhecimentos, de vocabulário, de bons resultados") e aspectos que se relacionam com o desenvolvimento de atitudes face à aprendizagem ("prazer lúdico, experimentação, vivência"). Os educadores referem mais os aspectos gerais de ensino/aprendizagem do que o desenvolvimento de atitudes face ao mesmo.

Nos **Professores do 1º ciclo** esta sub-categoria ocupa a primeira posição, ou seja, os sujeitos consideram como seu principal objectivo o ensino e aprendizagem da criança enquanto aluno. Referem mais o desenvolvimento de atitudes face à aprendizagem ("aquisição de hábitos de pesquisa e estudo, interesse pelo saber, curiosidade, gostar de estar na escola," etc) do que aspectos gerais de ensino/aprendizagem("aquisição de conhecimentos, cumprir os objectivos do programa, adquirir cultura geral,"etc.).

Quanto à sub-categoria "**aspectos do desenvolvimento**" encontra-se em primeiro lugar nos Educadores de Infância e em quarto no grupo dos professores do 1º ciclo.

Os **Educadores de Infância** consideram como principal objectivo da sua acção junto dos seus alunos promover aspectos do desenvolvimento. Os mais referidos reportam-se ao desenvolvimento social, sendo também mencionados o desenvolvimento psicomotor, afectivo e global.

Os **Professores do 1º Ciclo** não valorizam os aspectos do desenvolvimento embora os refiram e as unidades de sentido a este respeito reportam-se exclusivamente a aspectos do desenvolvimento social.

A sub-categoria "**integração social**" situa-se no grupo dos professores na terceira posição e no grupo dos educadores na última posição.

Os **Educadores de Infância** não parecem considerar a integração social como um dos grandes objectivos da sua acção junto das crianças enquanto alunos, só a considerando no aspecto geral de os "preparar para a vida".

Os **Professores do 1º Ciclo** consideram um dos objectivos da sua acção junto das crianças enquanto alunos a sua integração social. Esta é concebida quer em termos gerais ("prepará-los para a vida; para entender como as coisas funcionam; entender o mundo"), quer em termos mais imediatos e específicos ("preparar para a entrada no ciclo").

A sub-categoria "**Realização pessoal da criança**" quase não tem expressão no grupo dos Professores mas no grupo dos Educadores encontra-se na terceira posição a par da sub-categoria "Estruturação da personalidade da criança".

Os Educadores de Infância consideram que um dos objectivos da sua acção junto da criança enquanto aluno consiste na realização pessoal da criança concebida como um "bem estar emocional", "uma felicidade" e "um sentir-se bem".

A sub-categoria "Estruturação da personalidade da criança" tem muito maior expressão no grupo dos professores, que a situam em segundo lugar e com o dobro das referências em relação ao grupo dos educadores, que a situam em terceiro lugar.

Os Educadores de Infância consideram também como um dos seus objectivos a estruturação da personalidade da criança, mas mencionam menos o papel do adulto ("ajudá-los a crescer de forma segura, em liberdade e repetindo o seu ritmo individual") do que os valores sociais a criar na criança ("autonomia e responsabilidade").

Os Professores do 1º Ciclo consideram com maior consistência que um dos seus objectivos se relaciona com a estruturação da personalidade da criança, e, tal como os educadores, referem menos o papel do adulto ("ajudá-los a construir-se; formá-los humanamente") do que os valores sociais a criar na criança ("autonomia, responsabilidade, solidariedade, bondade, verdadeiros e tendo amigos").

2.4.1.3.5. Análise da categoria 3.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores no exercício da sua actividade profissional"

Sub-categorias da catg. 3.5: Aspectos da intervenção valor.	E.I.		Prof.		Total	
	%	n	%	n	%	n
3.5.1. Ensino/aprendizagem	30.3	10	22.2	8	26.	18
3.5.2. Áreas do desenvolvimento	33.4	11	-	-	16.	11
3.5.3. Formação da personalidade	-	-	19.4	7	10.1	7
3.5.4. Comportamento	6.	2	19.4	7	13.	9
3.5.5. Tipo de intervenção	30.3	10	39.	14	34.9	24
TOTAL	100.	33	100.	36	100.	69

Quadro nº 48: Criança enquanto Aluno/Distribuição das sub-categorias da categoria 3.5."Aspectos da intervenção valorizados pelos Professores/Educadores no exercício da sua actividade profissional"/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores.

A **análise estatística** realizada ao nível das sub-categorias da categoria 3.5., "Aspectos da intervenção valorizados pelos Educadores/Professores no exercício da sua actividade profissional", revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=28.6572$; $df=4$; $p=0$).

As maiores discrepâncias situam-se nas seguintes sub-categorias:

- 3.5.2. "Áreas do desenvolvimento" mais referida pelos Educadores e menos pelos Professores;

- 3.5.3. "Formação da personalidade" menos referida pelos Educadores (ausente) e pelos Professores.

A **análise descritiva** revela que os Educadores de Infância valorizam a sua intervenção junto da criança enquanto aluno em primeiro lugar relativamente a áreas do desenvolvimento e, muito próximos mas em segundo lugar, consideram o ensino/aprendizagem e o tipo de intervenção. A sua intervenção relativamente ao comportamento da criança enquanto aluno é pouco valorizada e os aspectos de uma intervenção direccionada para a formação da personalidade da criança enquanto aluno encontram-se ausentes.

As áreas de desenvolvimento consideradas dão uma ênfase ao desenvolvimento considerado de forma global sendo referidas as suas áreas sócio-afectiva, cognitiva e psicomotora.

A intervenção relativa ao ensino/aprendizagem consiste em "criar interesse, levar à descoberta, aprender conceitos, desenvolver a criatividade/imaginação, o raciocínio, a linguagem, as expressões dramática e plástica e hábitos de higiene".

O tipo de intervenção caracteriza-se pela prestação de ajuda e por ser uma intervenção individualizada.

Os Professores do 1º Ciclo valorizam claramente o tipo de intervenção que se situa em primeiro lugar; em segundo lugar valorizam a intervenção relativamente ao ensino/aprendizagem junto da criança enquanto aluno e em terceiro lugar a intervenção relativa à formação da personalidade e comportamento. Encontram-se ausentes aspectos de intervenção nas áreas de desenvolvimento.

O tipo de intervenção caracteriza-se por uma "ajuda a resolver problemas que interferem ou ultrapassam a aprendizagem", um "acompanhamento permanente" e uma "ajuda no plano afectivo".

A intervenção relativa ao ensino/aprendizagem visa essencialmente a aquisição de conhecimentos e a orientação do trabalho escolar.

A sub-categoria "formação da personalidade" comporta várias unidades de sentido dispersas e encontra-se muito ligada a valores e qualidades morais a criar ("virtudes, bondade, aceitação dos outros, solidariedade", etc.).

Quanto à intervenção relativa ao comportamento é concebida essencialmente em termos gerais visando que a criança tenha comportamentos "correctos".

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS RELATIVOS À SEGUNDA PARTE DA ENTREVISTA: ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS

3.1. Procedimentos

A técnica de associação livre de palavras foi utilizada para recolher os elementos constitutivos do conteúdo da representação.

Num primeiro momento tentámos observar e analisar o sistema temático e categorial utilizado pelos sujeitos, analisando as introspecções relativas a cada uma das associações que realizaram, delimitando assim o conteúdo da representação.

Assim, no caso das associações livres não considerámos nem a ordem de emissão nem as próprias associações livres "sic" devido ao facto das mesmas diferirem bastante de sujeito para sujeito, não permitindo um conjunto consistente intra-grupo e conseqüentemente inviabilizando também uma comparação inter-grupos (Educadores de Infância/Professores do 1º Ciclo).

No tratamento dos dados relativos às associações de palavras não considerámos a questão da aplicabilidade quer porque os sujeitos na sua maioria consideraram sempre que poderiam existir excepções, quer porque consideraram as associações que fizeram como as que correspondiam, na sua opinião, à generalidade das crianças. Por outro lado, a questão da aplicabilidade encontra-se incluída na questão final colocada aos sujeitos ("de todas as associações por si realizadas para a palavra Y, qual a que considera aplicar-se mais às crianças actuais?").

Considerámos como corpus para a análise de ocorrências os temas e as categorias formadas a partir da análise de conteúdo de todas as palavras-resposta dos sujeitos (para as palavras indutoras "Criança", "Criança em idade pré-escolar", "Criança em

idade escolar) e suas respectivas introspecções. Analisámos também as atitudes avaliativas efectuadas pelos sujeitos em termos positivos, negativos e ambivalentes ou neutros.

Procedemos, pois, numa primeira fase a uma análise de ocorrências e numa segunda fase a uma discriminação da componente avaliativa.

Para a comparação inter-grupos sujeitámos os dados referentes aos dois grupos de sujeitos ao teste Log-linear por este apresentar maior robustez relativamente a pequenos valores de frequências observadas e esperadas do que o X^2 . Através deste procedimento pretendemos verificar estatisticamente se existe ou não uma diferenciação do universo representacional no que diz respeito à criança entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Num segundo momento, pretendemos distinguir os **elementos organizadores** do conteúdo das representações em causa utilizando os indicadores de frequência e a importância do item para os sujeitos (pedindo a cada sujeito que designasse dentre as associações que havia feito para cada palavra indutora a que considerava aplicar-se mais). Vergès (1987), verifica que os termos mais frequentes permitem criar um conjunto de categorias organizadas à sua volta e confirma assim as indicações sobre o papel organizador da representação.

Realizámos a análise de correspondências com base nos dados dos quadros da distribuição temática da importância dos itens (associações) para os sujeitos partindo do pressuposto de que eles correspondiam aos elementos organizadores do conteúdo da representação (Vergès, 1992). Este procedimento visou a observação da **estrutura geral da representação**, (ou seja, a identificação cartográfica dos seus elementos organizadores e não a sua organização hierárquica) e das posições relativas dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo nos vários temas.

Segundo Abric (1994), um coeficiente de correlação significativo entre frequência e posição de aparecimento das associações permite confirmar ou reforçar a hipótese de que se está em presença de elementos organizadores da representação constituindo-se a congruência destes dois critérios como um indicador da centralidade do elemento, aspecto este que não iremos abordar no nosso trabalho. O critério relativo à posição da associação quanto ao seu aparecimento repousa no postulado de que numa associação de palavras os termos

citados em primeiro lugar são mais importantes que os outros, facto que ainda carece de verificação.

3.1.1. A grelha de análise das associações de palavras

Após uma análise exaustiva de todas as palavras-resposta e da significação atribuída às mesmas pelos sujeitos construímos a seguinte grelha de análise:

1. Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos

Exemplos:

. "Alegria" - "Penso na alegria espontânea, daquela criança que é super feliz, ou mesmo sem ser super feliz. Alegria normal, alegria espontânea, vulgar com que eles chegam, com que eles estão" (Professora)

. "Chorar" - "É o comum, é o dia a dia. Toda a gente chora, as crianças choram sempre ou porque brigam ou porque se magoam ou porque estão tristes ou porque se ralha com elas. Pronto, faz mesmo parte do dia a dia da criança em idade pré-escolar, da criança que está no jardim de Infância" (Educadora)

2. Atributos simbólicos

Exemplos:

. "Jardim" - "A criança é como aquele jardim com flores, que cheira bem, tem o seu próprio cheirinho todo característico que é uma maravilha" (Educadora)

. "Luz" - "Penso no brilho dos olhos, é idêntico a brilho. Um pouco relacionado com a alegria que irradiam" (Professora)

3. Necessidades da criança

3.1. A criança como ser com necessidades

Exemplos:

. "Necessidade" - "Que elas têm muitas necessidades. Que o adulto lhes passe muitas coisas(...)" (Educadora)

. "Necessidades" - "A criança tem necessidades e o adulto vai ter que as ajudar" (Educadora)

3.2. Necessidades básicas

Exemplos:

. "Leite" - "É essencial até para os adultos, para todos. É importante, acho que leite como principal alimento. Quando não há mais nada há leite." (Professora)

. "Papa" - Essencial para se desenvolverem. Papa, comida para todas as idades"
(Professora)

3.3. Necessidades afectivas e relacionais

Exemplos:

. " Amor" - "Elas precisam do amor dos adultos"(Professora)

. "Felicidade" - "Penso que todas deveriam ser felizes, que é essencial na nossa infância pelo menos a felicidade" (Educadora)

3.4. Necessidades educativas

Exemplos:

. "Interesse" - "É importante o desejo de saber, de conhecer mais coisas. Não se aplica a todas as crianças. Algumas não tem interesse por aquilo que se realiza na escola, não lhes interessa mesmo, a forma como é tratado ou... porque em casa também não lhes foi inculcado o desejo de conhecer" (Professora)

. "Criança" - Penso que todas as crianças deviam ter acesso ao Jardim de Infância porque aí haverá... elas irão ter à partida um desenvolvimento global e vão muito mais despertas para a vida" (Educadora)

3.5. Necessidades lúdicas

Exemplos:

. "Brincadeiras" - "As crianças têm muita necessidade de brincar, isso faz parte do seu dia a dia e isso é que os ajuda a crescer. Precisa tanto de brincar como de comer. É importante ter necessidade de brincar e gostar de o fazer" (Professora)

. "Jogar" - "Penso no mesmo que brincar. Eu acho que é muito importante, embora o jogo seja uma coisa mais dirigida e que também acho que é necessário" (Educadora)

4. O que a criança dá ao adulto

Exemplos:

. "Orgulho" - "Aí associei um bocado àquela criança de quem nós sentimos orgulho pelo seu comportamento, ou mesmo que não seja a todos os níveis, mas basta ou por este ou aquele comportamento" (Educadora)

. "Alegria" - "As crianças para mim transmitem-me alegria. É alegria para mim trabalhar com elas" (Educadora)

5. Sentimentos/Expressões realçando a importância da relação mãe/filho

Exemplos:

. "Carinho/amor" - "Penso nos pais, na educadora, na afectividade que lhe transmitem quando a levantam da cama, a vestem. A educadora como a acolhe. Os pais como a vão buscar ao colégio, como falam com ela, como apreciam o que faz, o que conta" (Professora)

. "Mãe" - Penso que a mãe continua a ser a figura mais importante para ela, pelo menos deve ser... A pessoa que é mãe, que é amiga, que a ajuda, que está com ela. E mesmo quando a mãe está ausente, a mãe deve estar presente porque ela deve sentir que a mãe é alguém em quem ela pode confiar" (Professora)

6. Objectos do universo infantil

6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica

Exemplos:

. "Brinquedo" - "Naquele mundo de brinquedos que eles tanto... que tanto os satisfaz. A criança gosta muito de brincar, de brinquedos e passa muito tempo com eles, embora haja crianças para quem os brinquedos não lhes dizem muito e preferem outras coisas" (Professora)

. "Bonecas" - Todas as crianças gostam de bonecas até os rapazes. Eu penso que é importante as crianças brincarem com as bonecas. Acabam por reflectir aquilo que as crianças gostavam que as mães fossem ou a experiência da mãe que têm" (Professora)

6.2. Objectos relacionados com a dependência

Exemplos:

. "Fraldas" - "Penso...talvez por pensar que as crianças em idade pré-escolar são ainda mais pequenas me ocorreu as fraldas. Talvez algumas ainda usem e outras já não, Deus queira que já não" (Professora)

. "Chupeta" - Às vezes a chucha... por vezes as crianças já são bastante grandinhas e alguns ainda utilizam. Às vezes é um refúgio que a criança tem, sente-se segura com aquele objecto que usa, que é dela, só dela. Umas vezes é positivo outras negativo. Aplica-se talvez às mais inseguras" (Professora)

6.3. Objectos relacionados com a aprendizagem

Exemplos:

. "Mala da escola" - "São os deveres, a obrigação, o cumprir regras, o início dessas coisas importantes dos adultos e tal" (Professora)

. "Livros" - "É o gosto que as crianças tem por vêr livros. É positivo. Aplica-se a todas as crianças porque as crianças tem esse gosto e é importante porque eles aqui no Jardim de Infância tem essa facilidade que algumas se calhar lá em casa não terão" (Educadora)

7. A criança como projecto de adulto futuro

Exemplos:

. "Adulto" - "Que uma criança tem que ser um adulto. Uma criança só é criança durante um determinado tempo, uma criança dá sempre um adulto" (Professora)

. "Futuro" - "Eles são os homens de amanhã. Nós temos que pensar no futuro deles. Temos que os preparar para o futuro" (Professora)

8. Características englobando uma componente física

Exemplos:

. "Pequenina" - "Penso que ela deixou de ser bebé e passou a ser pequenina, quer dizer ainda é pequenina, começa a crescer e acho que as crianças em idade pré-escolar ainda são pequeninas e as em idade escolar já são grandes" (Professora)

. "Pequena" - "Pequena em tudo, no tamanho, no seu todo, no falar, no brincar" (Educadora)

9. Outros

Exemplos:

. "Fome" - " Fome no mundo de hoje. Quando eu vejo uma cena de fome são as crianças que são exploradas em termos de tudo o que está por detrás.e é a criança, pronto, nós olhamos, vemos uma cena onde há adultos mas a criança é a que mais nos enternece, que nos provoca dor" (Professora)

. "Sujar o bibe" - "Nos meninos de Jardim de Infância que se sujam e é tão engraçado e as mães aborrecem-se. Eles não estão preocupados e os adultos é que sim" (Professora).

3.2. A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA

3.2.1. Análise temática, categorial e avaliativa do conteúdo da representação

Temas	E.I. n	Prof. n
1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos	20	13
2 - Atributos simbólicos	9	8
3 - Necessidades da criança	21	25
4 - O que a criança dá ao adulto	6	1
5 - Expressões/sent. realçando a importância da rel. mãe/filho	-	1
6 - Objectos do universo infantil	-	5
7 - A criança como projecto de futuro adulto	-	3
8 - Características da cri. englobando uma componente física	1	-
9 - Outros	-	1

Quadro nº49: Associações/Criança/distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise Log-linear realizada no contexto da análise A, que incluiu a profissão (Educadores de Infância/Professores 1º Ciclo) e os temas, revelou a existência de uma relação significativa entre ambas ($L^2=21.115$; $df=8$; $p=0.0068$), podemos assim dizer que as respostas dos Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo se distribuem diferentemente pelos temas presentes no contexto discursivo relativo às associações para a palavra-estímulo "Criança".

A análise das disparidades entre frequências observadas e frequências esperadas (modelo de independência) relativamente aos temas revelou valores mais acentuados nas seguintes temáticas :

- 1 "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos";
- 4 "O que a criança dá ao adulto"
- 6 "Objectos do universo infantil".

Ou seja, a diferença do discurso sobre a criança entre os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo manifesta-se sobretudo nestes três temas.

Os Professores do 1º Ciclo valorizam mais o tema 6 -"Objectos do universo infantil"- e os Educadores de Infância valorizam mais os temas 1 -"Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos"- e 4 -"O que a criança dá ao adulto".

A análise **intra-temática** (análise B), ou seja, da distribuição das categorias no interior dos temas, revelou:

- tema 3 ("Necessidades da criança"), a análise da distribuição das categorias no interior do tema não revelou diferenças significativas entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo ($L^2=6.62$; $df=4$; $p=0.15$);

- tema 6 ("Objectos do universo infantil"), ausência do tema e respectivas categorias no grupo dos Educadores de Infância e presença de ambos no grupo dos Professores do 1º Ciclo.

O volume da informação prestada pelos Educadores de Infância e pelos Professores do 1º Ciclo relativamente às associações para a palavra "Criança" é idêntico (57 referências em ambos os grupos).

Relativamente às associações para a palavra-estímulo "CRIANÇA" encontramos no quadro nº50 a distribuição das unidades de sentido pelos temas e pelas categorias, atitude avaliativa e pertença profissional dos sujeitos.

Através de uma **análise descritiva** observamos que no grupo dos **Educadores de Infância** a representação da criança é fortemente marcada pelo tema nº1 ("Traços Psicológicos Ligados a Atitudes e Comportamentos" - 35%) e nº 3 ("Necessidades da criança" -36.8%) , tendo os dois quase o mesmo peso. Em conjunto, estes dois temas representam 71.8 do volume total de informação.

Uma análise mais fina do tema "Necessidades da Criança" permite-nos observar que são as necessidades afectivas e relacionais da criança que ocupam o primeiro lugar (17.5%) seguidas das necessidades educativas (10.5%) e das necessidades lúdicas (7%).

Com um peso ainda significativo aparecem-nos os temas nº2 ("Atributos Simbólicos" - 15.8%) e nº4 ("O que as crianças dão aos adultos" - 10.5%).

EDUCADORES DE INFÂNCIA					PROFESSORES DO 1º CICLO				
	CRI. +	-	+/-	TOTAL	CRI. +	-	+/-	TOTAL	
	n	n	n	n %	n	n	n	n %	
1	16	2	2	20 35	10	3	-	13 23	
2	9	-	-	9 15.8	8	-	-	8 14	
3	3.1	1	-	1 1.8	-	-	-	- -	
	3.2	-	-	- -	3	-	1	4 7	
	3.3	10	-	10 17.5	12	-	-	12 21	
	3.4	6	-	6 10.5	3	-	-	3 5.2	
	3.5	4	-	4 7	6	-	-	6 10.5	
4	6	-	-	6 10.5	1	-	-	1 1.8	
5	-	-	-	- -	1	-	-	1 1.8	
6	6.1	-	-	- -	5	-	-	5 8.7	
	6.2	-	-	- -	-	-	-	- -	
	6.3	-	-	- -	-	-	-	- -	
7	-	-	-	- -	3	-	-	3 5.2	
8	1	-	-	1 1.8	-	-	-	- -	
9	-	-	-	- -	-	1	-	1 1.8	
TOTAL	53	2	2	57 100	52	4	1	57 100	

Quadro nº50: Associações/"Criança"/Distribuição dos temas, das categorias e das avaliações/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores
Legenda dos temas: 1-Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos; 2-Atributos simbólicos; 3-Necessidades da criança/3.1. A criança como ser com necessidades/3.2.Necessidades básicas/3.3. Necessidades afectivas e relacionais/3.4. Necessidades educativas/3.5. Necessidades lúdicas; 4- O que a criança dá ao adulto; 5- Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho; 6- Objectos do universo infantil/ 6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica/6.2.Objectos relacionados com a dependência/6.3. Objectos relacionados com a aprendizagem; 7- A criança como projecto de futuro adulto; 8- Características da criança englobando uma componente física, 9- Outros.

Através da análise da atitude avaliativa dos sujeitos verificamos que somente no tema nº1 ("Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos") surgem elementos negativos (3.5%) e elementos ambivalentes (3.5%). Os elementos foram avaliados pelos próprios sujeitos e reportam-se às seguintes palavras-resposta: "criancice" e "carente" - ambas com avaliações negativas; "indefeso" e "frágil"- com avaliações ambivalentes em que o carácter negativo foi pelos sujeitos atribuído ao uso que o adulto poderia fazer desses traços psicológicos da criança, o mesmo se passando relativamente a "carente".

Em síntese, parece-nos que exceptuando a palavra "criancice", mais nenhuma contém um carácter negativo inerente à própria criança, mas sim à relação

adequada ou não que o adulto pode estabelecer com ela especificamente quanto aos aspectos mencionados pelos sujeitos.

A representação da criança é marcadamente positiva no grupo dos Educadores de Infância. Este carácter positivo é-nos também revelado quando nos reportamos à categoria nº4 ("O que a criança dá ao adulto"), onde são expressos sentimentos gratificantes cuja fonte é a criança e à categoria nº2 ("Atributos simbólicos") onde a criança é concebida como símbolo de felicidade, ternura, luz, cor, jardim e flores.

No grupo de Professores do 1º Ciclo aparece-nos nitidamente em primeiro lugar o tema nº2 ("Necessidades da criança" - 43.7%) e em segundo lugar o tema nº1 ("Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" - 23%). Em 3º lugar aparece-nos o tema nº2 ("Atributos simbólicos" - 14%), com valores muito próximos dos Educadores de Infância.

Em 4º e 5º lugares, ainda com uma expressão significativa, surgem os temas nº6 ("Objectos do universo infantil" - 8.7%) e nº 7 (" A criança como projecto de adulto futuro" - 5.2%), ambos ausentes no grupo dos Educadores de Infância.

Numa análise mais fina verificamos que relativamente ao tema nº3 aparecem em 1º lugar as necessidades afectivas e relacionais da criança seguidas das necessidades lúdicas e das necessidades básicas, estas últimas ausentes no grupo dos Educadores de Infância. Relativamente ao tema nº6 observamos que todos os objectos referidos se relacionam com a actividade lúdica da criança (brinquedo, bola, boneca, balão).

Se pensarmos numa relação entre a sub-categoria 3.5 ("Necessidades lúdicas") e a 6.1 ("Objectos relacionados com a actividade lúdica"), cujo total perfaz 19.2% do total de referências, surge com maior nitidez a importância do elemento actividade lúdica na representação que os Professores do 1º Ciclo de uma maneira geral têm da criança.

Da análise avaliativa ressalta que os elementos de carácter negativo se situam, tal como nos Educadores de Infância, na categoria nº1 ("Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" - 5.2%). São eles: a tristeza, a birra e a irresponsabilidade. Aqui, encontramos uma relação inversa à verificada nos Educadores de Infância, ou seja, temos uma relação de um elemento negativo exterior à criança (tristeza provocada pelo facto de algo exterior à criança interferir negativamente com ela) e de dois outros elementos negativos intrínsecos à criança.

Encontramos um único elemento ambivalente na sub-categoria 3.2 "Necessidades básicas". Este é aliás o único elemento que não diz respeito à alimentação. A associação é "roupa" e o seu carácter ambivalente prende-se segundo o sujeito com o facto de " ... se for a roupa que elas necessitam é positivo, se for exagero é negativo....". Em todo o discurso do sujeito a este respeito, tal como noutros sujeitos em diversas associações, surge com alguma clareza um elemento característico da sociedade actual - neste caso o consumismo já patente na criança.

O cômputo geral em termos de atitude avaliativa dos professores do 1º Ciclo acerca da criança, tal como sucede em relação aos Educadores de Infância, é essencialmente positivo.

Em suma, podemos afirmar que em ambos os grupos existe relativamente à criança em geral uma representação positiva da mesma.

As principais diferenças encontradas através da análise descritiva situam-se a dois níveis:

- peso relativo dos temas e categorias;
- presença/ausência de alguns temas e categorias.

Assim, embora nos dois grupos os temas nº 1 e 3 sejam os que maior peso têm, no grupo dos Educadores a diferença entre ambos é pouco clara, sendo em contrapartida bastante nítida no grupo dos Professores. As relações dentro do tema nº 3 também são diferentes nos dois grupos:

- Nos Educadores encontramos em 1º lugar as necessidades afectivas e relacionais, seguidas das educativas e das lúdicas;
- Nos Professores, encontramos em 1º lugar as necessidades afectivas e relacionais e a seguir as lúdicas, as básicas, e muito perto, as educativas.

Registámos como temas exclusivos dos Professores do 1º Ciclo:

- O tema nº5 ("Sentimentos/expressões realçando a importância da relação mãe/filho") com fraco peso (1.8%);
- O tema nº 6, especificamente na sub-categoria 6.1 ("Objectos relacionados com a actividade lúdica " - 8.7%);
- O tema nº 7 ("A criança como projecto de adulto futuro" - 5.2%);
- O tema nº 9 ("Outros") com fraco peso (1.8%).

Registámos como tema exclusivo dos Educadores de Infância o tema nº 8 ("Características englobando uma componente física"), com um peso irrelevante (1.8%).

Baseando-nos na **análise qualitativa e descritiva** realizada, podemos afirmar que ambos os grupos descrevem a criança reportando-se essencialmente às suas necessidades, a traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos e a símbolos maioritariamente positivos, embora ,como já referimos, o peso relativo de cada tema e categoria não seja o mesmo nos dois grupos.

Da **análise estatística qualitativa** realizada verificamos que Professores do 1º Ciclo e Educadores de Infância se distribuem de forma diferente pelos temas, ou seja apresentam elementos representacionais diferentes relativamente à criança em geral. As principais diferenças encontram-se na valorização que ambos os grupos fazem relativamente a três temas:

- Tema nº1 ("Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos"), mais valorizado pelos Educadores de Infância;

- Tema nº4 ("O que a criança dá ao adulto"), mais valorizado pelos Educadores de Infância;

- Tema nº 6 ("Objectos do universo infantil"), mais valorizado pelos Professores do 1º Ciclo (ausente no grupo dos Educadores de Infância).

3.2.2. Análise temática e categorial sobre a importância dos itens para os sujeitos relativamente às associações para a palavra indutora "criança" (distinção dos elementos organizadores do conteúdo da representação)

Com o objectivo de distinguir os elementos organizadores do conteúdo da representação da criança, após os sujeitos terem realizado as associações para esta palavra indutora pedimos a cada um deles que dentre as associações realizadas designassem a que consideravam aplicar-se mais às crianças actuais. Este critério, da importância do item para os sujeitos, foi utilizado em conjunto com o da frequência do item na população.

O mesmo procedimento foi utilizado também relativamente às associações para as palavras indutoras "criança em idade pré-escolar" e "criança em idade escolar".

Estamos agora conscientes que a pergunta assim colocada pode introduzir de alguma forma a variável "tempo/época" através da utilização da palavra "actuais" na sua formulação. Pensamos apesar de tudo que não terá interferido de forma significativa pois os sujeitos haviam anteriormente realizado as associações para as

palavras indutoras num contexto livre desta possível variável, limitando-se nesta fase a proceder a uma escolha da mais importante.

Temas	Categ.	E.I..	Prof.
1-Traços psi. ligados a atitudes e comportamentos	-	3	3
2-Atributos simbólicos	-	-	1
(afectivas e relacionais)	3.3	5	2
3-Necessidades (educativas)	3.4	-	1
(lúdicas)	3.5	2	1
6-Objectos do universo infantil (actividade lúdica)	6.1	-	1
7-A criança como projecto de futuro adulto	-	-	1
Total	-	10	10

Quadro nº51: Associações/"Criança"/Distribuição temática e categorial da importância dos itens para os sujeitos/Educadores de Infância; Professores. 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística no contexto A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão) revela não se encontrarem diferenças significativas entre a importância atribuída aos temas pelos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo ($L^2=4.987$; $df=4$; $p=0.289$).

A análise descritiva revela que no grupo dos Educadores de Infância o tema 3 ("Necessidades") é o que aparece com valores mais elevados. A análise intratemática revela maior número de referências relativas à sua categoria "necessidades afectivas e relacionais" ("felicidade"- 2 ; "amizade"-1; "ser humano"-ser tratado como-1; "miminho"-1). Existem também duas referências relativas à categoria "necessidades lúdicas", ("brincar).

Segue-se posicionado em segundo lugar o tema 1 ("Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos"), com um total de três referências ("verdade"; "afectividade"; carência).

Em suma, podemos inferir que a representação da criança nos Educadores de Infância tem como elementos organizadores as necessidades e os traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança, ambos considerados fortemente nos aspectos afectivos e relacionais. Tal facto leva-nos a admitir a hipótese de que a representação da criança por parte dos Educadores de Infância tenha como principal função orientar os seus comportamentos relacionais com a mesma.

No grupo dos Professores do 1º Ciclo verificamos uma maior dispersão das associações, consideradas pelos sujeitos como mais importantes, por temas e categorias.

O tema 3 "Necessidades" surge em primeiro lugar com um total de quatro referências distribuídas por três categorias ("compreensão", "afecto"; "escola"; "jogo").

Com valores muito próximos e em segundo lugar, com um total de três referências, situa-se o tema 1 "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", ("alegria"-2; "espontaneidade"-1).

Encontram-se também presentes com um única referência os temas: 2 "Atributos simbólicos", 6 "Objectos do universo infantil" (na categoria 6.1 "objectos relacionados com a actividade lúdica") e 7 "A criança como projecto de futuro adulto".

Em suma, os elementos organizadores do conteúdo da representação da criança dos Professores do 1º Ciclo parecem ser tal como nos Educadores de Infância as necessidades e os traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos, o que se encontra em consonância com o que havíamos constatado quando da análise do conteúdo recolhido pelo método de associação livre de palavras relativo à criança.

Recordemos não ter sido nosso objectivo aceder à hierarquização dos elementos da estrutura da representação mas somente à identificação dos seus elementos organizadores e ao seu posicionamento e dos grupos de sujeitos entre si.

A **análise de correspondências** efectuada revela que apesar de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo não se encontrarem muito distanciados e não terem representações da criança totalmente distintas dão ênfases diferentes a temas diferentes.

Podemos observar que os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo não se distinguem relativamente ao tema traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança.

Apesar de tudo, embora com pouca ênfase, os Professores realçam mais que os Educadores os temas relativos a atributos simbólicos, objectos do universo infantil e a criança como projecto de futuro adulto. Por sua vez, os Educadores de Infância enfatizam mais do que os Professores o tema necessidades da criança.

TEMAS	COORDENADA NO EIXO 1
1. Traços psicológicos ligados a atitudes/comp	.000
2. Atributos simbólicos	-2.289
3. Necessidades da criança	.624
6. Objectos do universo infantil	-2.289
7. A cri. como projecto de futuro adulto	-2.289
GRUPOS	COORDENADA NO EIXO 1
EDUCADORES DE INFÂNCIA	.437
PROFESSORES DO 1º CICLO	-.437

Quadro nº52: Resultados da análise de correspondências sobre a distribuição temática da importância dos itens associações "Criança" e grupos de sujeitos/Educadores de Infância; Professores do 1º Ciclo

Se transformarmos cada uma das posições dos sujeitos e dos temas no eixo 1 em frases tipo obtemos as seguintes afirmações para a criança em geral:

a) Educadores de Infância:

- tem traços psicológicos, atitudes e comportamentos próprios;
- tem necessidades afectivas e relacionais e lúdicas.

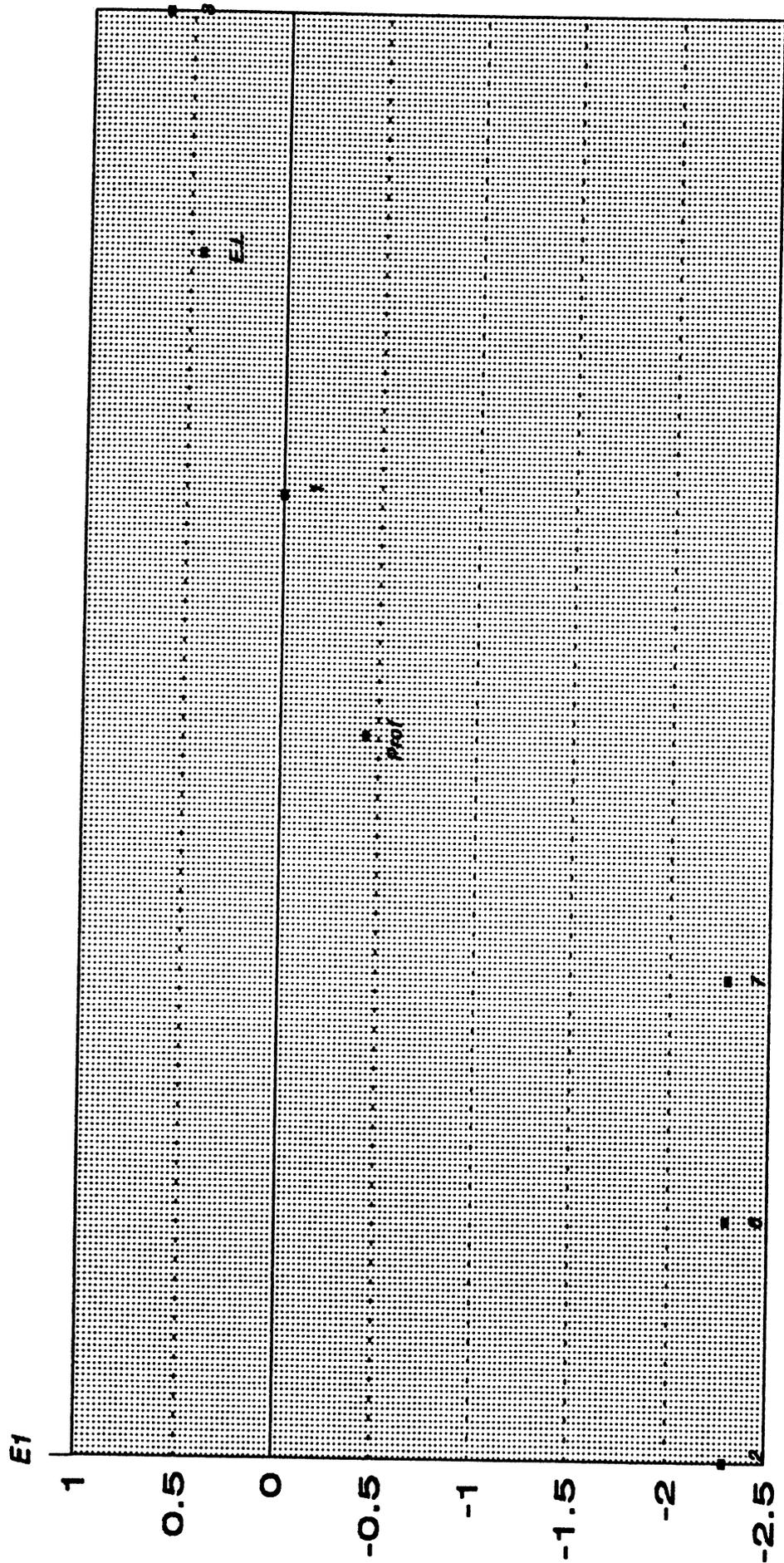
b) Professores do 1º Ciclo:

- tem traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos próprios;
- tem necessidades afectivas e relacionais, educativas e lúdicas;
- possui objectos próprios (brinquedos); é actividade lúdica/é brincadeira (escassa ênfase);
- é um futuro adulto (escassa ênfase).

Analisando os dados obtidos pela análise de correspondências verificamos que os Educadores de Infância se posicionam de forma mais ou menos equidistante face aos traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança e às suas necessidades. Os Professores do 1º Ciclo encontram-se mais próximos e enfatizam mais os traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança do que os seus atributos simbólicos, objectos do seu universo e a criança enquanto projecto de futuro adulto.

Parece-nos pois de concluir que ao nível dos elementos organizadores da representação da criança em geral os sujeitos não se distinguem muito. Da análise dos elementos organizadores da representação mais acentuados, ressalta uma concepção de criança detentora de determinados traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos e de necessidades sobretudo afectivas e relacionais.

FIGURA Nº 2: Representação gráfica do posicionamento dos temas e dos grupos no eixo (E1): Criança; Associações / Importância dos itens.



LEGENDA:

GRUPOS DE SUJEITOS: E.I. - Educadores de Infância Prof. - Professores do 1º ciclo do Ensino Básico

TEMAS: 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos. 2 - Atributos simbólicos.
 3 - Necessidades da criança. 6 - Objectos do universo infantil (relacionados com a actividade lúdica).
 7 - A criança como projecto de futuro adulto.

3.3. A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

3.3.1. Análise temática, categorial e avaliativa

TEMAS	E.I. n	PROF. n
1-Traços psic. ligados a atitudes e comportamentos	18	5
2-Atributos simbólicos	4	3
3-Necessidades da criança	17	22
4-O que a criança dá ao adulto	1	-
5-Expressões/sent. realçando a relação mãe/filho	-	5
6-Objectos do universo infantil	1	15
7-A criança como projecto de futuro adulto	2	-
8-Charact. englobando uma componente física	1	1
9-Outros	-	1

Quadro nº53: Associações/"Criança em idade pré-escolar"/distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

No contexto da análise A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão) a análise *Log-linear* realizada permite verificar que existem diferenças significativas entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo no que diz respeito às temáticas abordadas para a criança em idade pré-escolar ($L^2=35.0945$; $df=8$; $p=0.000$), isto é, Professores e Educadores dão diferentes importâncias a temáticas distintas valorizando-as de forma diferente.

A análise comparativa entre frequências observadas e esperadas (modelo de independência) revela uma maior acentuação da disparidade nos temas 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", 5 "Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho" e 6 "Objectos do universo infantil". Verifica-se que os Professores do 1º Ciclo valorizam mais os temas 5 e 6 e os Educadores de Infância valorizam mais o tema 1.

No contexto da análise B, a análise *intra-temática* ou seja, da distribuição das categorias no interior dos temas, não revelou diferenças significativas entre os

Professores do 1º Ciclo e os Educadores de Infância relativamente ao tema 3, "Necessidades da criança" ($L^2=7.9081$; $df=4$; $p=0.095$).

Apresentamos a seguir a distribuição das unidades de sentido (palavras-resposta relativas à palavra estímulo "Criança em idade pré-escolar") pelos temas, categorias, atitude avaliativa e pertença profissional dos sujeitos.

EDUCADORES DE INFÂNCIA					PROFESSORES DO 1º CICLO				
TEMAS	CRI.PRÉ . +	-	+/-	TOTAL	CRI.PRÉ +	-	+/-	TOTAL	
	n	n	n	n %	n	n	n	n %	
1	17	-	1	18 41.	4	-	1	5 9.7	
2	4	-	-	4 9.	2	-	1	3 5.7	
3	3.1	1	-	1 2.3	-	-	-	- -	
	3.2	-	-	- -	4	-	-	4 7.6	
	3.3	9	-	9 20.4	7	-	1	8 15.3	
	3.4	4	-	4 9.	8	-	-	8 15.3	
	3.5	3	-	3 6.9	1	-	1	2 3.8	
4	1	-	-	1 2.3	-	-	-	- -	
5	-	-	-	- -	4	-	1	5 9.7	
6	6.1	-	-	- -	10	-	-	10 19.2	
	6.2	-	-	- -	-	3	2	5 9.7	
	6.3	1	-	1 2.3	-	-	-	- -	
7	2	-	-	2 4.5	-	-	-	- -	
8	1	-	-	1 2.3	1	-	-	1 2.	
9	-	-	-	- -	-	-	1	1 2.	
TOTAL	43	-	1	44 100.	41	3	8	52 100.	

Quadro nº54 : Associações/"Criança em idade pré-escolar"/Distribuição temática, categorial e avaliativa/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda dos temas e categorias: 1-Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos; 2-Atributos simbólicos; 3-Necessidades da criança/3.1. A criança como ser com necessidades/3.2. Necessidades básicas/3.3. Necessidades afectivas e relacionais/3.4.Necessidades educativas/3.5.Necessidades lúdicas; 4-O que a criança dá ao adulto; 5-Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho; 6-Objectos do universo infantil/6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica/6.2. Objectos relacionados com a dependência/6.3. Objectos relacionados com a aprendizagem; 7-A criança como projecto de futuro adulto; 8-Características englobando uma componente física; 9-Outros.

Passaremos a seguir a proceder à análise descritiva com base nos dados já enunciados.

O volume global das associações livres efectuadas pelos sujeitos para a palavra estímulo "Criança em idade pré-escolar" é diferente nos dois grupos. Assim,

verificamos que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico realizaram no total mais oito associações que os Educadores de Infância

No grupo dos **Educadores de Infância** encontramos em 1º, 2º e 3º lugares exactamente os mesmos temas que ocupavam estas posições nas associações elaboradas pelos sujeitos para a palavra estímulo "Criança"

Assim, surgem-nos os temas nº 1 (41%) e nº 3 (38.5%) quase com o mesmo peso. Em conjunto, os temas nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e nº 3, "Necessidades da Criança", representam 79.5% da informação global.

Em terceiro lugar, bastante distanciado dos anteriores, surge o tema nº 2, "Atributos Simbólicos", (9%) tal como no caso das associações relativas a "Criança".

Em quarto lugar, surge um tema ausente nas anteriores associações dos Educadores de Infância, referimo-nos ao tema nº 7, "A criança como projecto de adulto futuro" (4.5%). Aparece ainda pela primeira vez neste grupo, embora com fraco peso (4.5%), o tema nº 6, mais especificamente a sub-categoria nº 6.3, "Objectos relacionados com a aprendizagem".

A análise da **atitude avaliativa** dos sujeitos revela não existir nenhuma referência negativa e só uma ambivalente. Esta, encontra-se na categoria "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e diz respeito à associação "Frágil"; a análise da introspecção do sujeito revela que o carácter positivo ou negativo está dependente da relação que o adulto estabelece com a criança em função dessa característica.

Podemos afirmar que a **atitude avaliativa** dos Educadores de Infância em relação à criança em idade pré-escolar é claramente positiva parecendo sê-lo até mais do que no caso da criança de uma maneira geral, já que neste último caso se encontraram, na mesma categoria, duas referências negativas e outras duas ambivalentes.

Os **Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico** descrevem a criança em idade pré-escolar como um ser marcado essencialmente por necessidades. Este tema apresenta-se como 42% do total da informação. Encontramos as necessidades afectivas e relacionais a par das necessidades educativas (ambas com 15.3%), seguindo-se as necessidades básicas (7.6%) e as necessidades lúdicas (3.8%).

Em segundo lugar, encontra-se o tema nº 6, " Objectos do universo infantil" (28.9%). Uma análise das suas sub-categorias mostra que é a sub-categoria 6.1, "Objectos relacionados com a actividade lúdica" (19.2%), que regista os maiores valores, seguida da nº 6.2, "Objectos relacionados com a dependência da criança" (9.7%) .

Abrimos um parêntesis para mais uma vez notar que, se pensarmos numa relação entre as sub-categorias 6.1 e 3.5, ambas de alguma forma relacionadas com o aspecto lúdico na criança, este assumirá um peso relevante na representação da criança em idade pré-escolar perfazendo juntas 22.9% do total da informação.

Em terceiro lugar, encontram-se dois temas : o nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos " e o nº 5, "Sentimentos /Expressões realçando a importância da relação mãe/filho", ambos com 9.7%.

O tema nº 2, "Atributos simbólicos", encontra-se em quarto lugar (5.7%).

Uma análise avaliativa, por referência ao que se passou no contexto "Criança", mostra relativamente à "Criança em idade pré-escolar" um aumento substancial de elementos neutros ou ambivalentes e negativos . Verifica-se um pólo de concentração destes elementos na sub-categoria 6.2, " Objectos relacionados com a dependência da criança", onde encontramos 3 referências negativas ("fraldas" com duas referências e "chupeta" com uma) e 2 referências ambivalentes ("chucha", "biberon"). Quanto aos restantes elementos neutros ou ambivalentes, num total de 5, encontram-se dispersos por várias categorias.

Os elementos negativos juntamente com os elementos neutros ou ambivalentes perfazem no grupo de sujeitos um total de 13.4% da informação.

Ressalta que embora a representação da criança em idade pré-escolar seja essencialmente positiva aparecem com maior representatividade e consistência do que no caso da criança em geral, atitudes avaliativas negativas e ambivalentes.

Em síntese, podemos afirmar que o grupo de Educadores de Infância parece ter uma representação mais positiva da criança em idade pré-escolar do que o grupo dos Professores do 1º Ciclo, embora esta se apresente como positiva em ambos os grupos.

Reportando-nos às quatro maiores frequências registadas em ambos os grupos verificamos existirem três temas comuns (embora com pesos diferentes) e três exclusivos. São eles:

- Educadores de Infância:

1º lugar - Tema nº1 (41%)

2º lugar - " nº 3 (38.6%)

3º lugar - " nº 2 (9%)

4º lugar - " nº 7 (4.5%)

- Professores do 1º Ciclo:

1º lugar - Tema nº 3 (42%)

2º lugar - " nº 6 (28.9%)

3º lugar - " nº 1 (9.7%) e nº 5

4º lugar - " nº 2 (5.7%)

Nos Educadores de Infância encontramos em primeiro e segundo lugares, com pesos muito aproximados, os aspectos relacionados com traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos atribuídos à criança em idade pré-escolar e as referências às suas necessidades tal como se havia verificado no caso da criança em geral.

A categoria nº7, " A criança como projecto de adulto futuro" surge exclusivamente no grupo dos Educadores de Infância e não se encontrava presente no caso da criança em geral.

Nos Professores do 1º Ciclo a categoria que aparece em primeiro lugar é a mesma que no caso da criança em geral, ilustrando a ideia da criança em idade pré-escolar como alguém com necessidades. Em segundo lugar, surge uma categoria que na situação anterior se encontrava em quarto lugar: " Objectos do universo infantil" e que aqui é exclusiva deste grupo. Esta categoria é aqui marcada pela actividade lúdica da criança e pela sua dependência. Estes aspectos surgem aqui com grande peso, parecendo assinalar os elementos "específicos" da representação que têm da criança em idade pré-escolar

Verificamos que a criança em idade pré-escolar é percebida como símbolo de coisas positivas em ambos os grupos, apresentando um maior peso no grupo dos Educadores de Infância.

3.3.2. Análise temática e categorial sobre a importância dos itens para os sujeitos relativamente às associações para a palavra indutora "criança em idade pré-escolar" (distinção dos elementos organizadores do conteúdo da representação)

Temas	Catg.	E.I.	Prof.	
1-Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos	-	5	2	
2-Atributos simbólicos	-	1	1	
3-Necessidades	(A cri. como ser com necessidades)	3.1	1	-
	(Necessidades básicas)	3.2	-	1
	(Necessidades afectivas e relacionais)	3.3	1	3
	(Necessidades lúdicas)	3.5	2	-
6-Objectos do universo infantil (relacionados c/ act.lúdica)	6.1	-	3	
Total	-	10	10	

Quadro nº55: Associações/"Criança em idade pré-escolar"/ Distribuição temática e categorial da importância dos itens para os sujeitos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

A análise estatística realizada no contexto A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão) revela que ao nível da importância dos temas relativos à criança em idade pré-escolar não se encontram diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos, ou seja, a importância dos temas não surge relacionada com a variável profissão ($L^2=5.487$; $df=3$; $p=0.139$).

A análise descritiva permite-nos constatar que no grupo dos Educadores de Infância surge, relativamente à criança em idade pré-escolar, em primeiro lugar o tema 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", com 5 referências ("movimentar", "espontaneidade", "sedutora", "verdade", "possessiva").

Com valores muito próximos do tema anterior situa-se em segundo lugar o tema 3, "Necessidades", com quatro referências distribuídas por três categorias ("necessidades"; "felicidade"; brincadeira")

Encontramos ainda a presença do tema 2, "Atributos simbólicos", com um única referência.

Em suma, os elementos organizadores da representação da criança em idade pré-escolar no grupo dos Educadores de Infância, parecem ser sobretudo os que se reportam às necessidades e traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos.

No grupo dos Professores do 1º Ciclo encontramos em primeiro lugar o tema nº 3, "Necessidades", com 4 referências distribuídas por duas categorias("papa"; "família", "mãe","companheiro").

Com valores muito próximos do tema anterior situa-se em segundo lugar o tema nº 6, "Objectos do universo infantil" com três referências exclusivamente na sub-categoria 6.1 "Objectos relacionados com a actividade lúdica" ("brinquedos").

Em terceiro lugar situa-se o tema nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", com duas referências ("birras", "fantasia").

Encontramos ainda a presença do tema nº 2, "Atributos simbólicos", com uma única menção.

Em suma, os elementos organizadores da representação da criança em idade pré-escolar dos Professores do 1º ciclo parecem ser fundamentalmente os que se reportam às necessidades e objectos lúdicos atribuídos às crianças desta idade.

A análise de correspondências revela que, relativamente à criança em idade pré-escolar, os dois grupos de sujeitos apresentam alguma disparidade. Assim, verifica-se que embora os dois grupos se posicionem à mesma distância relativamente aos temas "Atributos simbólicos" e "Necessidades da criança", os Educadores de Infância evidenciam mais o tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e os Professores 1º Ciclo evidenciam mais o tema "Objectos do universo infantil" (ligados à actividade lúdica da criança).

TEMAS	COORDENADA NO EIXO 1
1. Traços psicológicos ligados atitudes/comp.	-.926
2. Atributos simbólicos	.000
3. Necessidades da criança	.000
6. Objectos do universo infantil/activ. lúdica	2.160
GRUPOS	COORDENADA NO EIXO 1
EDUCADORES DE INFÂNCIA	-.463
PROFESSORES DO 1º CICLO	.463

Quadro nº56: Resultados da análise de correspondências sobre a distribuição temática da importância dos itens associações "criança em idade pré-escolar" e sobre os grupos/ Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo

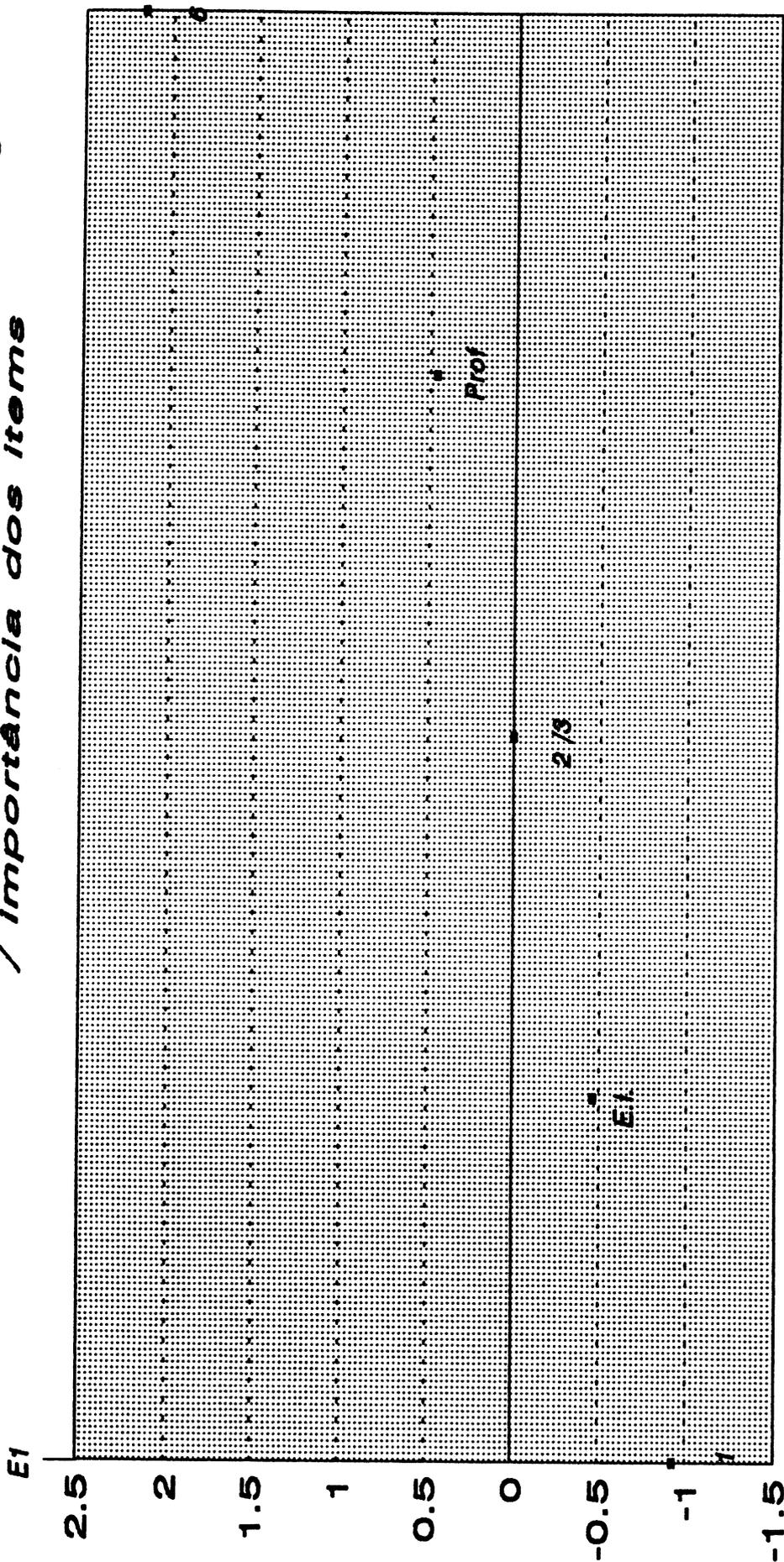
Podemos observar, na representação gráfica a seguir apresentada, que o eixo 1 encontrado através da análise de correspondências, opõe o tema "traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" (mais acentuado pelos Educadores) ao tema "objectos do universo infantil - relacionados com actividade lúdica" (mais acentuado pelos professores).

A representação que os Educadores de Infância têm da criança em idade pré-escolar estrutura-se com base na criança considerada tanto como um ser com atributos simbólicos como com necessidades gerais, afectivas, relacionais e lúdicas. Os traços psicológicos, atitudes e comportamentos fazem também parte da estrutura da representação da criança em idade pré-escolar. Se pensarmos na relevância dada pelos sujeitos às necessidades e traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança poderemos inferir que os Educadores de Infância têm uma representação da criança em idade pré-escolar mais concreta do que simbólica.

No caso dos Professores do 1º Ciclo observamos que a estrutura da representação da criança em idade pré-escolar assenta na ideia de criança como um ser com necessidades (básicas e afectivo-relacionais) apresentando-se ainda como um ser com atributos simbólicos e sobretudo com objectos próprios (símbolo simultâneo da sua actividade lúdica). Associando o carácter simbólico destes dois últimos aspectos poderemos ser levados a colocar como hipótese que o universo representacional dos Professores relativamente à criança em idade pré-escolar tem uma componente fortemente simbólica. Por outro lado, poderemos ainda colocar como hipótese interpretativa que a menção de objectos do universo infantil faz ressaltar uma concepção de criança como pertencente a um universo distinto do dos adultos, materialmente marcado por objectos que lhe são próprios e que simbolizam a actividade lúdica da criança.

Dos elementos que nos surgem como pertencentes à estrutura da representação da criança em idade pré-escolar parecem salientar-se como cognições descritivas e simultaneamente prescritivas as necessidades e os traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos. Estas cognições tendo implicado uma selecção de informações por parte dos sujeitos guiam o comportamento na medida em que a própria selecção por si só remodela e reconstitui os elementos do meio (Flament, 1994).

FIGURA Nº 3: Representação gráfica do posicionamento dos temas e dos grupos no eixo (E1): Criança em idade pré-escolar; associações / importância dos items



LEGENDA:

GRUPOS DE SUJEITOS: E.I. - Educadores de Infância Prof. - Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

TEMAS: 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos. 2 - Atributos simbólicos. 3 - Necessidades da criança.

6 - Objectos do universo infantil (relacionados com a actividade lúdica).

Se transformarmos cada uma das posições dos sujeitos e dos temas no eixo em frases tipo obtemos as seguintes afirmações para a criança em idade pré-escolar:

a) Educadores de Infância:

- tem necessidades gerais e lúdicas, afectivas e relacionais particulares;
- é um símbolo de coisas positivas, belas;
- tem traços psicológicos, atitudes e comportamentos específicos.

b) Professores do 1º Ciclo:

- tem necessidades básicas e afectivo relacionais particulares;
- é um símbolo e/ou é simbolizada;
- tem traços psicológicos, atitudes e comportamentos específicos;
- possui/necessita de objectos próprios (brinquedos)/ é actividade lúdica.

Os elementos da estrutura da representação parecem-nos assumir um carácter de complementaridade entre si, para os sujeitos de cada grupo, devido ao equilíbrio em termos de distância relativa entre os temas perante os quais estes se posicionam.

A significação global da representação em análise parece constituir-se em ambos os grupos de sujeitos como uma concepção de criança como um ser com necessidades orientando o comportamento afectivo e relacional dos adultos a quem competirá supri-las reportando-se, mais os Educadores do que os Professores aos traços psicológicos, atitudes e comportamentos da criança.

Encontramos nesta representação um adulto que domina e detem o poder face a uma criança que é posicionada em termos de dependência e submissão.

3.4. A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

3.4.1. Análise temática, categorial e avaliativa

TEMAS	E.I. n	PROF. n
1-Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos	11	5
2-Atributos simbólicos	2	-
3-Necessidades da criança	28	37
4-O que a criança dá ao adulto	-	-
5-Expressões/sent. realçando a import. da relação mãe/filho	-	-
6-Objectos do universo infantil	-	13
7-A criança como projecto de futuro adulto	-	-
8-Características englobando uma componente física	-	-
9-Outros	-	-

Quadro nº57: Associações/"Criança em idade Escolar"/distribuição temática/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Através da análise Log-linear verificámos que no contexto da análise A globalmente existem diferenças significativas entre os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo relativas à valorização dos temas no que se refere à criança em idade escolar ($L^2=22.3016$; $df=3$; $p=0.0001$).

A análise das disparidades entre frequências observadas e esperadas (modelo de independência) relativamente aos temas revela uma maior incidência de disparidade nos temas 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e 6, "Objectos do universo infantil". Na realidade os Educadores de Infância valorizam mais o tema 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" enquanto os Professores do 1º Ciclo valorizam o tema 6, "Objectos do universo infantil".

A análise intra-temática relativa ao tema 3, "Necessidades da criança" relativamente à comparação das valorizações das categorias do tema pelos dois grupos de sujeitos mostra a inexistência de diferenças significativas ($L^2=4.7111$; $df=4$; $p=0.3182$).

Iremos de seguida analisar a totalidade das associações livres realizadas pelos sujeitos para a palavra estímulo "Criança em idade escolar" em função dos temas, categorias, respectivas frequências e atitude avaliativa nos dois grupos de sujeitos.

EDUCADORES DE INFÂNCIA					PROFESSORES DO 1º CICLO					
	CRI.ESC +	-	+/-	TOTAL		CRI.ESC +	-	+/-	TOTAL	
	n	n	n	n	%	n	n	n	n	%
1	8	3	-	11	27.	4	1	-	5	9.
2	1	1	-	2	4.8	-	-	-	-	-
3	3.1	1	-	1	2.4	-	-	-	-	-
	3.2	-	-	-	-	1	-	-	1	2.
	3.3	15	-	1	16	39.	15	-	1	16
	3.4	8	-	1	9	22.	13	1	-	14
	3.5	2	-	-	2	4.8	5	-	1	6
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	6.1	-	-	-	-	3	1	1	5	9.
	6.2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6.3	-	-	-	-	8	-	-	8	14.5
7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	35	4	2	41	100.	49	3	3	55	100.

Quadro nº58: Associações/"Criança em idade escolar"/Distribuição de temas, categorias e avaliações/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda dos temas e categorias: 1-Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos; 2-Atributos simbólicos; 3-Necessidades da criança/3.1. A criança como ser com necessidades/3.2. Necessidades básicas/3.3. Necessidades afectivas e relacionais/3.4.Necessidades educativas/3.5.Necessidades lúdicas; 4-O que a criança dá ao adulto; 5-Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho; 6-Objectos do universo infantil/6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica/6.2. Objectos relacionados com a dependência/6.3. Objectos relacionados com a aprendizagem; 7-A criança como projecto de futuro adulto; 8-Characterísticas englobando uma componente física; 9-Outros.

Passaremos a proceder à análise descritiva dos dados considerados. Relativamente às associações realizadas pelos dois grupos de sujeitos verificamos que o grupo dos Professores do 1º Ciclo efectuou no total mais 14 associações do queo grupo dos Educadores de Infância para a palavra estímulo "Criança em idade escolar".

Nos Educadores de Infância encontramos para a criança em idade escolar como temas mais valorizados os mesmos e pela mesma ordem que para a criança em geral, ou seja:

1º lugar - tema nº 3, "Necessidades da criança" (68.2%);

2º lugar - tema nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" (27%);

3º lugar - tema nº 2, "Atributos simbólicos" (4.8%).

É de notar que todo o discurso dos Educadores se centrou nos temas referidos e que as distâncias entre eles aumentaram nitidamente, o que não acontecia nos casos da criança em geral e da criança em idade pré-escolar. Nestes dois casos anteriores verificava-se grande proximidade entre os temas colocados em 1º e 2º lugares.

Podemos notar a partir dos dados que a criança em idade escolar é percebida como alguém com bastantes necessidades e com traços psicológicos, atitudes e comportamentos próprios. Podemos também observar que a criança em idade escolar continua investida de atributos simbólicos.

A análise das categorias do tema nº 3 revela que as necessidades afectivas e relacionais têm o maior peso (39%), seguindo-se as necessidades educativas (22%) e as lúdicas (4.5%).

É nas associações relativas à criança em idade escolar que o grupo dos Educadores de Infância apresenta mais referências negativas. No entanto, isto não significa necessariamente uma representação mais negativa das crianças nesta faixa etária, pois uma análise qualitativa da introspecção dos sujeitos revela que as atribuições negativas ("carente", "inibida", "competitiva", "grande") não se reportam à criança em si mas a uma acção exterior à criança (dos adultos e da escola).

As associações de carácter ambivalente reportam-se às seguintes palavras resposta: "regra" e "professora".

As associações feitas pelos Professores do 1º Ciclo relativas à criança em idade escolar centram-se exclusivamente nos temas abaixo mencionados pela seguinte ordem de importância :

1º lugar - tema nº 3, "Necessidades da criança" (67.5%);

2º lugar - tema nº 6, "Objectos do universo infantil" (23.5%);

3º lugar - tema nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" (9%).

Estes temas e a sua ordenação é igual à que os sujeitos realizaram para a criança em idade pré-escolar. A única diferença reside no facto, no caso da criança em idade pré-escolar, dos sujeitos terem colocado em terceiro lugar não só o tema nº 1 mas também, exactamente com o mesmo peso, o nº 5, "Sentimentos/expressões realçando a importância da relação mãe/filho", aqui suprimido.

A análise do tema nº 3 mostra que os sujeitos colocam em primeiro lugar as necessidades afectivas e relacionais, seguindo-se as necessidades educativas, as lúdicas, e por último, as básicas.

A análise do tema nº 6 revela que em primeiro lugar se encontram os objectos relacionados com a aprendizagem da criança, quase com o dobro das referências dos objectos relacionados com a actividade lúdica .

Se pensarmos agora na possibilidade de uma relação entre as categorias nº 3.4 e 6.3, ambas relacionadas com aspectos educativos e de aprendizagem vemos que perfazem juntas 40% do total da informação. Seguindo o mesmo tipo de raciocínio para as categorias nº 3.5 e 6.1, ambas relacionadas com aspectos lúdicos da criança verificamos que juntas perfazem 20% da informação total. Parece-nos, pois, que os aspectos educativos e de aprendizagem se sobrepõem aos aspectos lúdicos na representação que os professores tem da criança em idade escolar.

A análise avaliativa mostra dispersão pelas categorias dos aspectos considerados negativos e ambivalentes ou neutros. Quanto às referências negativas encontramos-las nas seguintes palavras-resposta: "barulho", "deveres" e "computador". Destas, só a primeira é tida como intrínseca à criança. As referências com um carácter ambivalente dizem respeito às seguintes associações: "adultos", "televisão" e "jogo". As duas primeiras são claramente exteriores à criança e consideradas como exercendo influência sobre ela; a última, encontra-se ligada à atitude que a criança pode ter perante o jogo (competição ou não).

3.4.2. Análise temática e categorial sobre a importância dos itens para os sujeitos relativamente às associações realizadas para a palavra indutora "criança em idade escolar" (distinção dos elementos organizadores do conteúdo da representação)

Temas	Catg.	E.I.	Prof.
1-Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos	-	4	1
3-Necessidades	3.3	3	3
	3.4	3	3
	3.5	-	1
6-Objectos do universo infantil	6.3	-	2
Total	-	10	10

Quadro nº59: Associações/"Criança em idade escolar"/Distribuição temática e categorial segundo a importância dos itens/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo/indicadores

Legenda das categorias: 3.3.-necessidades afectivas e relacionais; 3.4.-necessidades educativas; 3.5.- necessidades lúdicas; 6.3.- Objectos relacionados com a aprendizagem.

A análise estatística realizada no contexto da análise A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão) ao nível da importância dos temas relativamente à criança em idade escolar, revela a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos ($L^2=4.777$; $df=2$; $p < 0.001$). Os Educadores de Infância dão especial relevância ao tema 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e os Professores do 1º Ciclo dão alguma relevância ao tema 6, "Objectos ligados ao universo infantil", enquanto os Educadores não lhe atribuem qualquer importância. Em relação ao tema 3, "Necessidades da criança" ambos os grupos lhe atribuem uma importância igual.

A análise descritiva permite-nos observar que no respeitante à criança em idade escolar o grupo dos Educadores de Infância distingue sobretudo o tema nº 3, "Necessidades" e dentre estas tanto as necessidades afectivas e relacionais ("diálogo", "conversar", "atenção") como as necessidades educativas ("escola", "aprender", "estudo").

O elemento da representação que corresponde ao tema nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", é também distinguido de forma valorizada pelos sujeitos ("competitividade", "ser"- em termos de já terem uma personalidade mais definida-, "carente", "querer"- serem exigentes).

Em suma, a análise dos dados leva-nos a formular a hipótese de que os elementos organizadores da representação que os Educadores de Infância têm da criança em idade escolar se referem a traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos e às necessidades afectivo/relacionais e educativas na sua vertente de aprendizagem académica.

Os Professores do 1º Ciclo no que se refere à sua representação da criança em idade escolar distinguem de forma clara o tema nº 3, "Necessidades", e, dentre estas, valorizam de igual forma as necessidades afectivas e relacionais ("compreensão", "amizade", "companheiro") e as educativas ("aprender", "professora", "responsabilidade"), referindo ainda uma necessidade lúdica ("jogo").

Distinguem também o tema nº 6, "Objectos do universo infantil", exclusivamente na categoria 6.3, "objectos relacionados com a aprendizagem", ("mala da escola", "livro").

O tema nº 1, "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", apesar de se encontrar presente, apresenta um valor muito baixo.

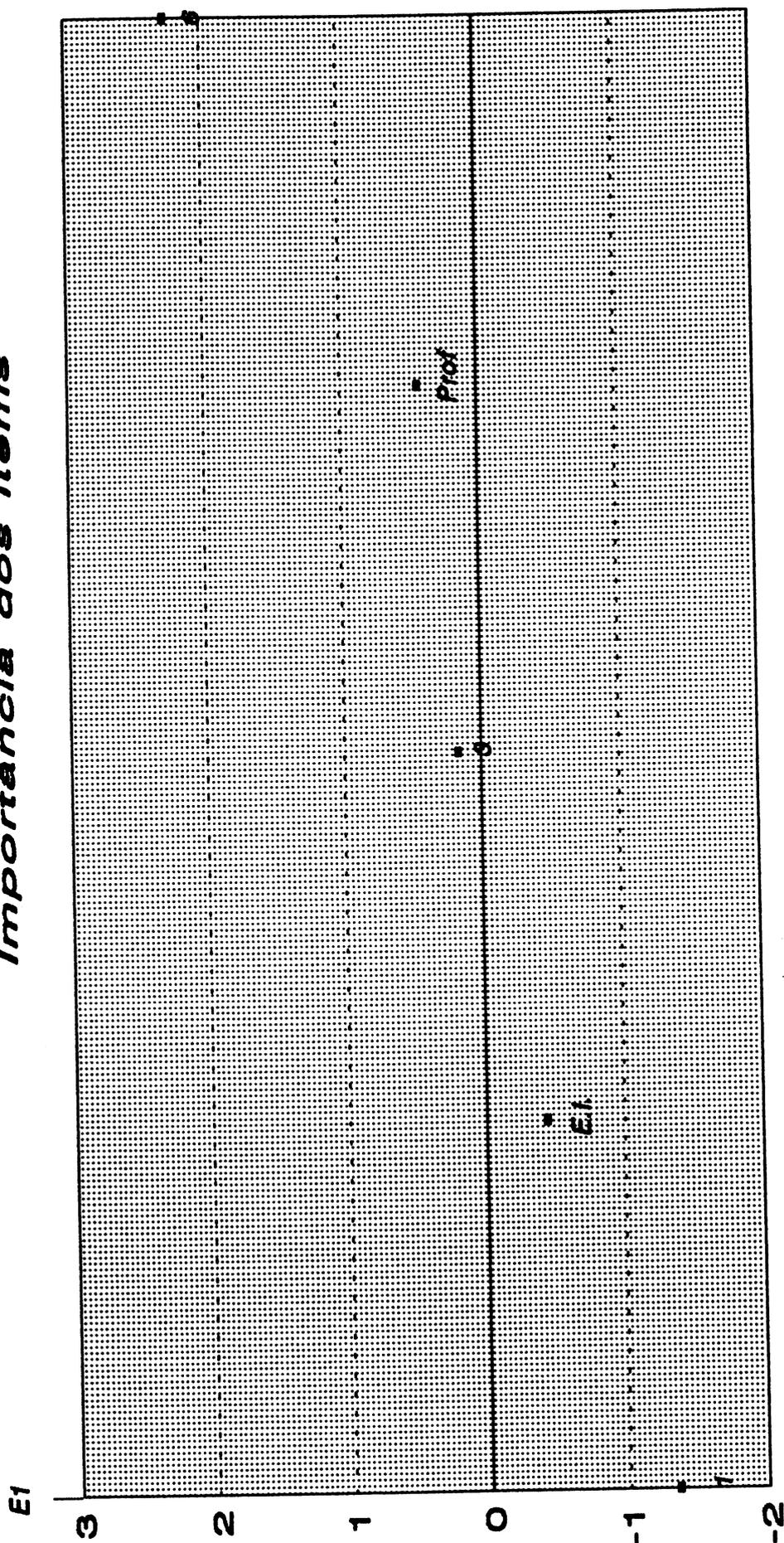
Assim, os indicadores considerados levam-nos a pensar que, no caso da representação dos Professores do 1º Ciclo, os principais elementos organizadores da representação da criança em idade escolar se reportam às suas necessidades (afectivo/relacionais e educativas) e aos objectos do seu universo infantil ligados à aprendizagem.

A análise de correspondências revela que os dois grupos de posicionam de forma equidistante relativamente ao tema "Necessidades da criança". As diferenças surgem relativamente ao tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos", mais próximo dos Educadores de Infância e ao tema "Objectos do universo infantil" (objectos relacionados com a aprendizagem), mais próximo dos Professores do 1º Ciclo.

TEMAS	COORDENADA NO EIXO 1
1. Traços psicológicos lig. atitudes/comports.	-1.363
2. Atributos simbólicos	.175
6. Objectos do universo infantil/lig aprend.	2.271
GRUPOS	COORDENADA NO EIXO 1
EDUCADORES DE INFÂNCIA	-.440
PROFESSORES DO 1º CICLO	.440

Quadro nº60: Resultados da análise de correspondências sobre a distribuição temática da importância dos itens associações "Criança em idade escolar" e os grupos/Educadores de Infância; Professores 1º Ciclo

FIGURA Nº 4: Representação gráfica do posicionamento dos temas e dos grupos no eixo (E1): Criança em idade escolar; Associações / Importância dos Items



LEGENDA:

GRUPOS DE SUJEITOS: E.I. - Educadores de Infância Prof. - Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

TEMAS: 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos. 3 - Necessidades da criança.

6 - Objectos do universo infantil (relacionados com a aprendizagem).



CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

1. ASPECTOS GERAIS

Foi nosso objectivo principal proceder à exploração do conteúdo da representação da criança em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, num contexto em que a importância do seu conhecimento se encontra fundamentada tanto no pressuposto de que existe uma ligação entre a representação da criança e uma teoria e prática educativas que se traduzem por um certo número de princípios e regras de que a criança é objecto, como no de que as representações, enquanto produto do psiquismo humano e enquanto produto cultural, contribuem para a socialização e personalização da criança (Chombart de Lauwe, 1982; 1986). Procurámos ainda comparar as representações que Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo têm da criança e inferir da sua significação, embora situando-nos numa perspectiva mais descritiva do que explicativa.

Utilizámos dois métodos de recolha do conteúdo das representações: a entrevista semi-directiva e a associação livre de palavras. No contexto desta última metodologia activámos processos que nos permitiram identificar os elementos organizadores do conteúdo das representações.

Através da análise factorial de correspondências identificámos as relações entre os elementos constituintes das representações em causa, no intuito de acedermos parcialmente à organização interna da representação, ou seja, a uma cartografia dos seus elementos estruturantes, mas não à sua organização hierárquica.

Passaremos a enunciar os principais resultados a que cada um dos métodos de recolha do conteúdo da representação nos permitiu chegar, após tratamento dos respectivos dados.

2. RESULTADOS PARCIAIS

2.1. Resultados decorrentes dos dados da entrevista semi-directiva

2.1.1. A criança em geral

2.1.1.1. O conteúdo da representação da criança em geral

Relativamente ao contexto de análise A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão dos sujeitos), verificámos que o volume de informação prestada pelos Educadores de Infância e

Professores do 1º Ciclo se distribui de forma semelhante pelos temas abordados e que no conjunto da informação no que se refere à incidência nos temas não se encontram diferenças significativas.

Relativamente ao contexto de **análise B** (será que num dado tema a incidência nas categorias está relacionada com a variável profissão), verificámos que em nenhum tema foram encontradas diferenças significativas entre Educadores e Professores do 1º Ciclo nas categorias do interior dos temas.

Só ao nível de análise de sub-categorias encontrámos diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos relativamente a:

- indicação de idade limite/não indicação de idade limite (do ser criança);
- presença de maldade/ausência de maldade (na criança);
- necessidades da criança (básicas, afectivas, educativas);
- apreensão genérica do papel do Jardim de Infância;
- apreensão genérica do papel da Escola Primária.

A análise **avaliativa** revela que tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1º Ciclo têm uma representação positiva da criança em geral, facto que se encontra em consonância com a afirmação de Snyders (1971), de que no séc. XX a criança é considerada como tendo um charme próprio que engendra uma atitude positiva por parte dos adultos.

Moscovici (1961) propõe a análise do conteúdo de uma representação social a partir de três elementos: a informação (conjunto de conhecimentos organizado num corpo de proposições relativas a um objecto social), o campo (definido pelas anteriores proposições sobre um aspecto limitado do objecto e reenviando a um conteúdo cujos elementos seriam hierarquizados, alguns deles constituindo um núcleo resistente à mudança) e a atitude (aspecto afectivo ou avaliativo das representações, que se traduz por uma orientação positiva ou negativa face ao objecto). Assim, se nos reportarmos a este quadro teórico, as constatações acima enunciadas dizem respeito à *informação e à atitude da representação da criança, as quais parecem ser semelhantes em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*.

Segundo Chobaux (1967, pp. 45-46), citado por Vieren (1989, p.13), "a concepção de criança é difícil de apanhar..." por outro lado, "as suas diferentes características conduzem (...) à apreensão de uma imagem completa (...) da criança".

Convém recordar que, de acordo com Abric (1992), duas representações definidas por um mesmo conteúdo não são forçosamente idênticas e que da mesma forma, dois conteúdos diferentes não significam necessariamente que nos

encontremos perante duas representações distintas, pois na sua perspectiva o factor determinante de uma representação é o seu núcleo central.

Ainda no que se refere ao conteúdo da representação da criança revelado pelos dois grupos de sujeitos, verificamos que este comporta grandes **blocos temáticos** constituídos por várias categorias e sub-categorias que iremos passar a analisar na tentativa de aceder à representação que Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo têm da criança.

- DEFINIÇÃO DE CRIANÇA

"Sei lá, é tão difícil dizer o que são crianças! Portanto, na escola eu convivo com elas a toda a hora e em casa também (...), mas é difícil definir o que são crianças (...)" - Professora do 1º Ciclo.

A dificuldade sentida pelos sujeitos em definir o que são crianças apesar do seu contacto diário com elas, resultou em última análise num **inventário de características diversas**, tal como Charlot (1976) havia constatado.

Tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1º Ciclo definem a criança sobretudo a partir da **idealização** que dela fazem, da percepção das suas **necessidades**, de **características de personalidade** que lhe atribuem relativamente a comportamentos (irrequieta, de fácil relacionamento) e a formas próprias de ser (sensível, pura, espontânea, sincera, afectiva, irresponsável, indefesa) e da **relação adulto/criança**, que consideram necessária a esta última. A criança é também definida de forma **simbólica** e como **ser em desenvolvimento**.

"São pessoas que se estão a formar, que estão em formação agora, estão em desenvolvimento (...)" - Educadora de Infância;

" São alegria, irresponsabilidade, movimento, cor. É como eu as vejo alegres, irrequietas, espontâneas, puras, irresponsáveis"- Professora do 1º Ciclo;

" ...são seres humanos com que nós temos que ter uma certa afectividade e uma certa compreensão e... um carinho especial. Principalmente um grande diálogo (...). Sem diálogo não chegamos a lado nenhum" - Professora 1º Ciclo;

"São flores, são seres muito sensíveis e muitas vezes até não sabemos lidar com elas para não as magoar" - Educadora de Infância.

Na representação da criança em Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo encontramos ainda elementos da representação surgida no final do século XVIII, sob influência de Rousseau (pura, verdadeira).

A idade é considerada como elemento pertencente à definição de criança. De facto, a maior parte dos *Educadores de Infância indica uma idade limite* a partir da qual se deixa de ser criança, enquanto a maior parte dos *Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico não indica essa fronteira*. Apesar desta diferença entre os dois grupos de sujeitos assistimos em ambos os grupos a um discurso em que *a passagem da infância à idade adulta surge como um "movimento"* para o homem adulto, não sendo nunca referido nesse percurso a etapa da adolescência. Por outro lado, tal facto parece apontar simultaneamente para uma descontinuidade entre a infância e o estado adulto. Chombart de Lauwe (1971) constata a presença deste último aspecto na literatura, encontrando no interior da infância uma criança-autêntica e uma criança-norma e no estado adulto um adulto-autêntico e um adulto-norma.

De qualquer forma, ressalta do discurso dos sujeitos a ideia *de criança como ser com determinados atributos positivos, parecendo que a passagem ao estado adulto se caracteriza pela perda desses atributos e pela aquisição da responsabilidade, sendo os limites etários secundários*.

"Eu acho que não tem idade. Há pessoas que atingem a idade madura e há outras que nunca atingem ou continuam a ter esses dotes que têm as crianças, esses atributos"- Professora do 1º Ciclo;

"Acho que depende muito. Não sei. Por exemplo a minha filha tem 12 anos, eu acho que ela ainda é criança embora já tenha coisas... acho que ela no fundo ainda é criança. Ainda tem muita coisa de ingénua, inocente (...). Acho que depende muito do meio em que se vive, da experiência que se tem da vida" - Educadora de Infância;

"Depende muito, porque há muitos adultos que hoje em dia ainda são crianças. Mas pronto, sei lá, até aos 15, 16 anos" - Educadora de Infância;

"Isso é difícil de responder (...), depende... há pessoas que são crianças até mais tarde e outras tornam-se adultos mais cedo, tornam-se mais responsáveis... Criança aí até aos 10/11 anos ou mais..." - Educadora de Infância;

"Eu acho que se é criança até... aí aos 17/18 anos, não sempre a mesma fase de criança (...)" - Educadora de Infância.

Não é de facto evidente que tenhamos todos a mesma concepção de criança e esta ainda é confusa relativamente à dualidade entre factores fisiológicos e sociais, que, de acordo com Chateau (1970), definem duas infâncias. Como o autor afirma (p. 86-87), "por vezes pensamos no tamanho, outras na eficácia e nas realizações. E o

cirurgião, que antes de operar um jovem sujeito, tem em conta a sua maturação orgânica e ignora totalmente a maturação intelectual e social, considerará de regresso a casa, que o seu filho não passa de uma criança apesar do seu tamanho, porque tem uma mentalidade infantil".

Tal como Charlot (1976), encontramos uma representação da criança marcada por características contraditórias:

" Ah!... não têm maldade, sobretudo as mais pequeninas, as mais crescidas já não é assim (...)" - Professora 1º Ciclo;

"Bem, o padre Américo dizia que não há rapazes maus, não é? Eles, coitadinhos, serão... terão o rótulo de maus por falta de ambiente bom em casa e por maus exemplos que eles vêem em casa e então nesse aspecto serão mesmo maus, não é? (...)" - Professora 1º Ciclo;

"As crianças em si, entre si, elas não sabem o que é bom e o que é mau, é o adulto que passa essa informação para a criança de ser má ou boa. Portanto, isso é uma ideia do adulto, não é da criança, para mim não há crianças más"- Educadora de Infância;

"Não são más. Coitadinhas, os problemas muitas vezes é que as levam a ter reacções difíceis" - Educadora de Infância.

A criança é considerada como alguém *desprovido de maldade, mas passível de a adquirir* por influência de factores externos. No entanto, encontramos a este respeito diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos. Assim, os *Educadores de Infância acentuam mais do que os Professores do 1º Ciclo a ausência de maldade na criança*, ao passo que estes referem a sua presença.

A criança é percebida como um *ser com necessidades* básicas, afectivas e educativas por ambos os grupos de sujeitos. No entanto, a análise de frequências revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas, ou seja, os *Educadores de Infância acentuando mais as necessidades educativas* (gerais, ligadas a princípios pedagógicos e expressando actividades e uma filosofia de educação) e os *Professores do 1º Ciclo acentuando mais as necessidades afectivas*.

..."Terem uma educação normal, correcta (...)" - Educadora de Infância;

"Afecto, carinho, boa nutrição, boa higiene, um ambiente familiar adequado(...)" - Professora 1º Ciclo;

...."Afecto e atenção por parte das pessoas e uma educação adequada. Poderem experimentar fazer uma série de coisas na vida desde pequeninas. Experimentarem a manipulação de vários materiais(...)" - Educadora de Infância;

"Afecto acima de tudo. Carinho da mãe, do pai. Uma família estável é muito importante para elas e o convívio com outras crianças (...)"- Professora 1º Ciclo.

A **idealização da criança** verifica-se nos dois grupos de sujeitos essencialmente por referência a **atributos da personalidade infantil** (alegre, afectiva, espontânea, inocente...), seguindo-se os atributos *correspondendo a valores sociais* (responsável, respeitadora, com regras, solidária, autónoma...), e, por último, os atributos de personalidade que *correspondem a expectativas do adulto* Professor/Educador (facilita o trabalho, faz tudo bem, dá prazer ao adulto...).

"Seria uma criança que... espontânea, que é capaz de conviver com os outros, alegre, bem disposta, solidária... mas é preciso que ela encontre também isso da parte dos adultos senão ela não consegue ser isso..." - Professora 1º Ciclo;

"As crianças ideais para mim são traquinas, alegres, criativas e muito espontâneas a ponto de chamarem a atenção das pessoas para aquilo que está mal"- Educadora de Infância;

" Ser responsável, autónoma, ajudar os outros, ser afectiva (...), estar aberta"- Educadora de Infância".

A criança ideal é considerada por ambos os grupos como possuidora de **atributos cognitivos gerais** (inteligência) e *relacionados com a aprendizagem*. Estes últimos desdobram-se em atributos que fazem apelo a uma recepção activa por parte da criança (responde a desafios, lança desafios, é criativa) e em atributos que apelam a uma recepção mais passiva (poder de atenção, conseguir ouvir, ser interessada). A análise descritiva indica uma diferença entre os dois grupos de sujeitos a ser explorada: esta diferença consiste no facto de *só no grupo dos Educadores de Infância serem mencionados os atributos cognitivos que apelam a uma certa actividade da criança*.

Assim, embora ambos os grupos de sujeitos considerem a criança ideal como possuidora de determinados atributos intelectuais, inteligente, atenta e simultaneamente passiva, os Educadores de Infância consideram igualmente como atributos importantes a actividade e participação da criança, ao passo que os Professores do 1º Ciclo não os mencionam.

"Muito inteligente, muito atenta, muito... Teria todas as qualidades, muito responsável, muito interessada (...), mas eu penso que seria muito difícil... não existe... eu nunca encontrei. (...), porque há duas partes, há a parte da aprendizagem e há a parte da relação com as outras crianças" - Professora 1º Ciclo;

"Seria a criança que é capaz de nos ouvir (...), eu acho que é isso. A criança não nos ouve, porque se nos ouvisse seria realmente uma criança ideal" - Professora do 1º Ciclo;

"Aquele criança que nos facilita o trabalho e que a gente lhes propõe determinadas coisas e eles vão por aí adiante e já fazem... A gente vê resultados daquilo que lhes propõe. Aqueles que a gente desafia e conseguem responder aos desafios e também lançar as propostas (...)" - Educadora de Infância;

A criança é também idealizada em termos de **comportamento** (harmonioso, próprio da idade, de brincadeira...) e de **saúde**. Quanto aos aspectos físicos, estes não aparecem como relevantes.

"Uma criança que brinca, salta, pula, grita. Para mim uma criança ideal não é uma criança que não dá trabalho, que tenha que ser sossegadinha, que o adulto lhe diga as coisas e tenha que cumprir ali tudo. (...) Talvez um comportamento harmonioso, não ser demasiado rebelde, não ser demasiado sossegada, não ser demasiado mimada mas também não ser carente"- Educadora de Infância;

"Completa, não só em conhecimentos, como em afecto, saúde (...). Equilíbrio também (...). Têm que ter de tudo um pouco, até serem um bocadinho irrequietas (...). É saúde, alegria, amor, afectividade, carinho, conhecimentos, interesse (...), não serem muito tímidos" - Professora 1º Ciclo;

"Uma criança saudável, equilibrada a nível emocional, social, afectivo. Uma criança que à partida teria que ter um coeficiente de inteligência minimamente aceitável"- Educadora de Infância.

- CONHECIMENTOS SOBRE ASPECTOS DIFERENCIAIS DAS CRIANÇAS

Ambos os grupos de sujeitos consideram que *as crianças não são todas iguais e que existem diferenças entre elas*, atribuindo essas diferenças a factores hereditários, de personalidade e a meios sociais, familiares e educativos diferentes.

"Têm as suas características muito próprias que lhes vêm do meio ambiente familiar, que lhes vêm até da sua constituição, dos seus problemas até de saúde, do dia a dia que vivem, os sítios que frequentam, o acesso a determinadas coisas que uns têm e outros não" - Professora 1º Ciclo;

"Cada criança, as suas características nunca são iguais às de outra (...), embora também possamos pôr o problema pensando no ambiente familiar (...). Mas há irmãos que têm o mesmo ambiente familiar, o mesmo trato e educação dos pais e cada um é diferente do outro. É a personalidade da criança, as características diferentes, é porque a carga hereditária também logo à partida é diferente (...)"- Educadora de Infância.

As diferenças inter-crianças referem-se a aspectos sócio-familiares, comportamentais (sendo mais referidos os comportamentos inadaptados por rebeldia), cognitivos e afectivos.

"Há crianças que vêm de meios sociais bastante altos outras de mais baixos. Aí nota-se principalmente na linguagem, na forma de estar, em regras de educação. Em termos de família, há crianças com problemas muito semelhantes independentemente do meio social. Desde que haja um problema familiar nota-se automaticamente nas crianças, tornam-se mais rebeldes, mais agressivas, pronto, têm outro tipo de comportamento" - Educadora de Infância;

"Crianças que têm dificuldades na escola, que têm dificuldades de adaptação (...). Com problemas de comportamento mesmo, turbulência, de reagir para chamar a atenção estragando ou falando alto ou maltratando ou outros" - Professora 1º Ciclo;

"Há grandes diferenças entre as crianças, umas têm mais capacidades e outras têm menos, mas têm mais vontade são mais empenhadas e isto está tudo inter-relacionado (...)- Professora 1º Ciclo;

"Há crianças que têm um bom ambiente familiar em termos afectivos e outras não. (...) Se essa base da confiança, do bem estar afectivamente não existir tudo o resto falha, pode até haver crianças muito espertas, até com um nível intelectual muito bom mas se lhe falta toda a parte afectiva ela é uma criança extremamente traumatizada (...) e são crianças que se agarram muito a nós porque têm muita necessidade de afectividade, mas pronto passam o tempo a fazer tropelias" - Professora 1º Ciclo.

"Há crianças muito afectivas que a gente vê e sente logo que são afectivas, vêm ter connosco e precisam muito da nossa atenção e há as que não são afectivas. Às vezes também é verdade que há crianças que não vêm ter connosco e aparentemente não precisam de nós, mas também são afectivas embora às vezes não o demonstrem. Umas mostram, outras não, penso que todas elas têm uma parte afectiva" - Educadora de Infância.

Existem, no entanto indicadores de uma tendência diferencial entre os dois grupos de sujeitos. Assim, *os Educadores de Infância parecem centrar-se mais nas diferenças afectivas entre as crianças do que os Professores e estes, por seu turno, parecem acentuar mais as diferenças sócio-familiares.*

Também ao nível da análise avaliativa surgem indicadores que parecem apontar para uma percepção das diferenças entre as crianças mais negativa que positiva no caso dos Professores do 1º Ciclo, ao passo que nos Educadores de Infância os aspectos negativos e positivos se contrabalançam.

De qualquer forma, constatamos que *tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1º Ciclo aceitam e veiculam o discurso oficial de que as crianças são diferentes entre si e implicitamente que devem ser aceites e educadas de acordo com essas singularidades.*

"No meio rural, as pessoas não têm acesso a certas coisas, alguns pais só têm a 4ª classe outros nem isso, depois não têm muito para lhes dar, não têm acesso a livros, a biblioteca (...), não há interesse por ler e os pais não insistem porque também não têm essa necessidade e interesse mas isso não é só no meio rural. Meios sócio-culturais muito diferentes, por exemplo o ano passado (...) os miúdos só sabiam de touradas e eu tive quase que começar a gostar de touradas, uma coisa que eu detestava (...). E só me apercebi disso uma vez, pronto, eu tentei sempre lutar contra isso e apercebi-me de que não valia a pena lutar, até que um dia lhes

porporcionei um jogo com material cuisenaire e apareceu-me uma tourada feita com todas as peças, uma coisa de espanto. E pronto, transmitem o que têm e o que os pais gostam" - Professora 1º Ciclo;

"Há crianças que apreendem as coisas mais facilmente que outras, têm um ritmo de aprendizagem um bocadinho superior a outras da mesma idade. Mas eu acho que cada uma tem o seu ritmo, acho que nós é que temos que levar a criança no ritmo dela, nós é que temos que acompanhar o ritmo dela e não ela o nosso"- Educadora de Infância.

No entanto, se tivermos em conta que as representações sociais operam compromissos adaptativos e que se constituem como construções originais que visam legitimar determinadas funções sociais, poderemos interpretar estes dados de uma forma similar à de Gilly (1989), considerando-as como explicações das diferenças entre as crianças quer pela teoria do sujeito, quer pela sua pertença a meios diferentes, ambas permitindo ao sistema manter as suas estruturas e funcionamento fundamentais, pois a escola pode continuar a ser considerada igualitária.

- RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA ADULTO/CRIANÇA

Ambos os grupos de sujeitos independentemente da profissão que exercem expressaram relativamente à criança **emoções e sentimentos positivos**.

"O maior sentimento será de alegria. Eu acho sempre as crianças... olho para uma criança e acho-a sempre bonita, a criança em si. Porque são crianças... e ao olhar para elas não vejo maldade, hipocrisia, certas coisas que os adultos têm e se poderá condenar. Numa criança eu não consigo vêr isso, são puras, ainda livres de uma série de preconceitos"- Educadora de Infância;

"Acho que é admiração, é alegria. Eu acho que só me sinto bem no meio delas, acho que... pronto, alegria, emoção, sinto-me bem com elas"- Professora 1º Ciclo.

Tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1º Ciclo valorizam relativamente à criança **mais as regras de relacionamento do que as de comportamento**, embora situando-as próximas.

"A criança tem que ser capaz de ter para com os outros uma atitude positiva, não pode ser agressiva. Ela pode ser curiosa, pode ser espevitada mas não pode ser malcriada (...). A sociedade em que vivemos tem uma organização, tem regras e leis (...), mas o mínimo de respeito uns pelos outros e um mínimo de educação têm que ter"- Professora 1º Ciclo;

"Normas de sociabilidade e normas de comportamento, eles têm de saber ouvir os amigos, têm que saber esperar a vez e respeitar os outros"- Educadora de Infância.

No entanto, quando ambos os grupos se debruçam sobre as situações capazes de originar punições, consideram essencialmente os comportamentos inadequados da criança, tais como o não cumprimento de regras e tarefas e a falta de respeito por outros. A principal punição referida em ambos os grupos reporta-se a chamadas de atenção e repreensões verbais.

Na opinião dos sujeitos, os principais objectivos dos adultos face à criança, dizem sobretudo respeito à *estruturação da sua personalidade*, embora seja também mencionado como objectivo a sua *integração social*, assumindo o adulto um papel importante através de uma acção concebida tanto no presente como projectada no futuro. A este respeito, o discurso *dos Educadores de Infância surge mais voltado para a criança e para o presente, parecendo apoiar-se numa relação mais democrática e individualizada* do que os *Professores do 1º Ciclo, que parecem conceber a criança sobretudo como um ser passivo a quem basta imitar o adulto*.

"Por um lado, promover a autonomia e a expressividade das crianças, dar o devido valor à criança e acompanhar o seu desenvolvimento e tentar transmitir o melhor possível tudo aquilo que seja importante para ela aprender. Dar valor àquilo que a criança faz e valorizá-la é muito importante"- Educadora de Infância;

"Olha, deviam deixá-las. Um dos objectivos que eu acho importante é deixar viver a criança, respeitá-la, estimulá-la para a vida, encorajá-la, ensiná-la a tornar-se mais autónoma, mais responsável pelos seus actos. E um dos objectivos que o adulto deve atingir é conseguir uma relação afectiva para a criança se tornar mais aberta e desinibida e não se retrair"- Educadora de Infância;

"Acho que os adultos devem representar um modelo que seja... Devem ter comportamentos adequados que lhes facilitem as aprendizagens e a maneira de ser. Acho que os adultos devem ser modelos positivos e não negativos"- Professora 1º Ciclo;

"Acho que nós devemos fazer as coisas de maneira que eles nos imitem (...) e venham mesmo a adquirir certos hábitos e virtudes que os irão favorecer na altura e na vida futura"- Professora 1º Ciclo.

Os dois grupos de sujeitos valorizam mais o *tipo de intervenção* relativamente à criança do que os aspectos específicos para os quais esta se direcciona; no entanto, no âmbito destes últimos, mencionam a formação da personalidade e os aspectos de ensino/aprendizagem e de desenvolvimento. A intervenção é sobretudo marcada pela *função de auxílio/apoio/ajuda* a prestar à criança e pela *afectividade* que a deve caracterizar, sendo enumeradas características de um adulto bom educador. Os *Educadores de Infância acentuam o carácter de individualização da intervenção* do adulto relativamente à criança afirmando que a intervenção deve

dependem das necessidades da criança o que quase não se verifica no caso dos Professores do 1º Ciclo.

"Eu penso que a nível afectivo o adulto tem de estar sempre atento. Para mim, é a pedra de toque deste assunto. O adulto tem de ter tempo para os miúdos, porque neste momento eu penso que os adultos têm muito pouco tempo para as crianças, para falar com elas. A grande preocupação com as crianças deve ser falar com elas, ouvi-las, ter tempo para elas"- Professora 1º Ciclo;

"Isso depende muito, varia com a idade e com a necessidade (...) mas a intervenção do adulto é sempre importante, por exemplo a minha filha que anda na escola sente necessidade que eu a ajude, a apoie. O carinho deve ser dado a todas" - Educadora de Infância;

"É sempre importante a intervenção junto da criança porque é o adulto que vai orientar a criança para que mais tarde seja o homem de amanhã. Portanto deve intervir em todos os aspectos"- Professora 1º ciclo;

"A intervenção do adulto é importante em todos os aspectos, sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor"- Educadora de Infância;

"Eu acho que o adulto tem de ajudar a criança a crescer e para crescer é essencial o afecto e a ternura do adulto para a criança (...)- Professora 1º Ciclo;

"Acho que a criança precisa sempre do adulto, precisa sempre da presença do adulto. É um ser indefeso e acho que precisa sempre da intervenção do adulto. Agora, depois depende muito da criança (o tipo de intervenção)"- Educadora de Infância.

Roux (1981), ao analisar as intervenções de Educadoras de Infância em Jardim de Infância (4/5 anos) verifica que estas agem sobretudo em função das características individuais e das características das produções escolares das crianças e não em função do seu estatuto escolar (bom ou mau). Os dados obtidos na nossa investigação mostram que efectivamente, pelo menos ao nível do discurso, as *Educadoras de Infância orientam a sua intervenção em função das características individuais das crianças*. Esta diferenciação aparece-nos *consonante com os principais objectivos* enunciados pelos sujeitos (estruturação de personalidade e integração social), já que têm *impacto ao nível do desenvolvimento sócio-afectivo* e da própria adaptação da criança à vida no Jardim de Infância.

Ao analisar a forma das intervenções das Educadoras, Roux (1981) verifica que elas são essencialmente verbais, independentemente da actividade que as crianças executam. No entanto, as intervenções verbais são mais frequentes com as crianças de bom estatuto escolar sendo as intervenções gestuais mais frequentes com as crianças de mau estatuto escolar. Quanto ao objecto das intervenções o mesmo autor observa que 55% visam instruir, transmitir um saber ou um saber-fazer e que 1/4

das intervenções visam a gestão da classe. Assim, sugere que o "estilo geral da vida pedagógica numa grande secção do Jardim de Infância não difere radicalmente do que certos autores constataram em classes primárias" (Roux, 1981, p. 58) e conclui que, do ponto de vista da dinâmica pedagógica, o Jardim de Infância (4/5 anos) se encontra muito próximo da escola primária, embora os objectivos declarados de ambos sejam muito diferentes.

Este autor constata ainda que as Educadoras parecem seguir um modelo "compensatório" ao dirigirem muitas intervenções carregadas de afectos positivos às crianças de mau estatuto escolar no decurso de actividades de fraca valência escolar, com o objectivo de as estimular e encorajar. De facto, também ao nível do nosso estudo encontramos referências explícitas das Educadoras de Infância quanto à importância de valorizar as crianças. Roux (1981), afirma que ao nível pré-escolar os afectos negativos são raros e todas as crianças amadas, o que também é por nós constatado ao longo da nossa investigação.

Este autor considera ainda que, ao nível das intervenções das Educadoras de Infância, já no Jardim de Infância as crianças são tratadas como alunos afirmando que Gilly, em 1972, o havia constatado ao nível das representações.

No quadro da representação da criança até aqui traçado ressalta fortemente a expressão da necessidade da presença do adulto, sendo a criança concebida num estado de *inferioridade e dependência sob a sua tutela. A criança tem um estatuto de futuro adulto a formar assumindo um carácter incompleto* assente nas suas necessidades, e, simultaneamente, um carácter *qualitativamente diferente* que nos é fornecido pelas características, traços psicológicos e comportamentos próprios que lhe são atribuídos, *mas cuja originalidade não parece ser de facto tida em conta* já que a criança é concebida como uma personalidade a construir pelo adulto não se vislumbrando claramente o seu acesso à independência nem a valorização efectiva da sua participação e autonomia (embora este último aspecto surja de alguma forma valorizado pelos Educadores de Infância).

Assim, a par de uma consciência da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, encontramos um processo ideológico que desemboca em tomadas de posição relativas à criança e à sua educação (Charlot, 1976).

Em última análise, as próprias particularidades das crianças (inocentes, frágeis, seres em formação e desenvolvimento, etc.) justificam a acção e relação do adulto para com a criança, em que este detém o poder e o saber sobre ela, o que se consubstancia numa relação afectiva e pedagógica assimétrica. Esta constatação

parece-nos ilustrativa da teoria das representações sociais no que se refere às suas funções, nomeadamente a "domesticação" do estranho (Moscovici, 1984), e, portanto, a manutenção do já existente e a antecipação e orientação das relações sociais permitindo a justificação à posteriori de tomadas de posição e de comportamentos dos adultos face à criança.

Deparamo-nos assim com um retrato da criança-modelo que se pretende: uma *criança-norma socializada*, modelada pela sociedade e que de alguma forma pré-figura os adultos (tem regras de relacionamento e comportamento, imita/reproduz os adultos, é responsável, autónoma, tem determinados hábitos e virtudes, está integrada socialmente).

Quanto à representação da criança conclui-se que sobretudo os Educadores de Infância a concebem como um ser desprovido de maldade natural, embora passível de a vir a adquirir por influência de factores externos. No entanto, ao considerarem os aspectos diferenciais das crianças, os mesmos Educadores de Infância fazem ressaltar fortemente uma imagem de criança em situação de inferioridade em relação ao adulto, uma personalidade para quem o adulto é indispensável como formador do carácter.

Por conseguinte, entre a posição naturalista de Rousseau e o "homem lobo do homem" de Thomas Hobbes, os Educadores de Infância parecem hesitar, presos, talvez, de um posicionamento de compromisso entre uma imagem de bondade natural que espontaneamente atribuem à criança, em conflito com o papel profissional que lhes é atribuído e que os "obriga" a uma contenção socializadora. Encontrar-nos-emos face a *um conflito dos Educadores de Infância entre "a referência a um certo ideal educativo e a influência de determinantes institucionais e sociais"* (Gilly, 1990) ?

Recordemos que até aqui temos vindo a encontrar mais semelhanças do que diferenças ao nível do conteúdo da representação da criança de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo.

- O JARDIM DE INFÂNCIA/ESCOLA PRIMÁRIA E AS CRIANÇAS - APREENSÃO GENÉRICA DOS SEUS PAPÉIS

Ambos os grupos de sujeitos consideram que o papel do Jardim de Infância consiste sobretudo em responder a aspectos do desenvolvimento das crianças (sendo bastante referido o desenvolvimento da socialização) e em desenvolver

aspectos de ensino/aprendizagem preparando-as para a entrada na escola primária, constituindo-se como um complemento da família. Os Educadores de Infância enfatizam também o envolvimento afectivo e a integração social da criança.

" Ajudá-las a crescer é o principal papel do jardim de Infância. O nosso principal objectivo será o da socialização, começar a ter os primeiros amigos, a dividir as coisas, a perceber que não é só ele que existe no mundo, saber que há o outro, saber respeitar o outro e gostar do outro e depois ajudar a criança a crescer a nível motor, cognitivo a todos os níveis"- Educadora de Infância;

"É o desenvolvimento global da criança, quer dizer a nível sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor e também o estabelecimento de uma relação afectiva com as crianças"- Educadora de Infância;

"Penso que as ajuda a partirem depois para a escola primária em termos afectivos, cognitivos, intelectuais, isso tudo e ajuda-as a crescer (...) com acompanhamento e atenção individualizada"- Educadora de Infância;

"O Jardim de Infância é neste momento o espaço privilegiado para as crianças se desenvolverem, para poderem desenvolver as suas capacidades uma vez que em casa não têm a atenção devida dos adultos porque estes não têm tempo, estão a trabalhar, estão a fazer, estão a acontecer. Portanto, o jardim de Infância é um espaço em que as pessoas estão disponíveis para as crianças, em que há os materiais para as crianças, em que as salas estão arranjadas de forma adequada para elas poderem brincar, poderem fazer tudo sem estragar como acontece em casa. É um espaço previligiado a esse nível"- Educadora de Infância.

Os Educadores de Infância não assumem uma posição crítica face ao Jardim de Infância. Por seu turno, os Professores do 1º Ciclo, embora de forma muito ténue, esboçam críticas pontuais ligadas a possíveis discriminações que os Educadores possam fazer em relação às crianças - risco de demissão dos pais e potencial risco destes serem substituídos pelos Educadores no afecto das crianças.

"Eu acho que o papel do jardim de Infância é importante, embora discorde de certas coisas (...). Eu discordo porque não há dúvidas nenhuma que a Educadora tem que ser o mais sincera possível, tem que tratar as crianças de igual para igual e eu sei que muitas vezes, porque a criança é filha do senhor fulano tal, de uma amiga ou não sei quê há certas desculpas que não há em relação a outras (...)"- Professora 1º Ciclo;

"Penso que o jardim de Infância é uma resposta à sociedade actual. Penso que é uma boa resposta, mas que pode também ser factor de muitas atitudes posteriores que as crianças têm, muitos comportamentos que não são muito favoráveis. Eu, se pudesse ter ficado com a minha filha até à idade escolar... escolar não... mas pelo menos até aos 4 anos (...). Eu acho que a família não é substituída por ninguém, família enquanto relação criança com um adulto, independentemente da mãe. A criança até aos 4 anos devia estar com a família, aos 4/5 anos o aspecto da socialização é importante, é importante elas conviverem com outras e irem aprendendo a viver com elas e o Jardim de Infância dá essa resposta. Também em termos cognitivos, para a escola é muito importante que tenham essa preparação pré-escolar. Assim, na escola podem fazer uma iniciação muito mais à vontade do que as que não frequentaram o Jardim de Infância" - Professora 1º Ciclo;

"Eu penso que o Jardim de Infância é importante, mas ao mesmo tempo acho que muitas crianças estão abandonadas nos Jardins de Infância e que muitos pais se desabituarão de estar com elas e quando têm os miúdos, quando não há Jardim de Infância ou é domingo ou feriado já não têm paciência, já não estão habituados a estar com elas e... portanto não têm um diálogo com elas. (...), porque muitas vezes os pais passaram deles para o Jardim de Infância uma tarefa que era muito própria dos pais e desresponsabilizam-se. Eu penso que o Jardim de Infância é um complemento da família em primeiro lugar e depois a seguir uma preparação para a escola em termos de organização, de trabalho e coisas assim."- Professora 1º Ciclo;

"Acho que a criança deve estar quanto mais tempo possível junto da mãe, dos pais, do agregado familiar (...) mas hoje em dia é muito difícil. A partir dos 4 anos eu acho que sim, é muito importante as crianças aprenderem a conviver com os colegas, a ter já certas regras comportamentais (...), desenvolvem-se em tudo, no aspecto cognitivo também, começam a adquirir conhecimentos e também no aspecto social, na relação com os colegas"- Professora 1º Ciclo.

Estas opiniões não transmitirão no fundo a ideia de que a educação das crianças em idade pré-escolar (sobretudo até aos 3/4 anos) deveria pertencer sobretudo à esfera da família e que no contexto de vida actual tal não é possível?

Se à partida esta interrogação parece extremamente simples, as interrogações que podemos colocar a partir daí já não nos parecem tão simples. De facto, no discurso acima transcrito, os sujeitos fazem realçar por um lado a importância da família na socialização da criança, parecendo, contudo, oscilar entre a necessidade do Jardim de Infância como espaço educativo e como espaço social criado para responder a uma dada necessidade - a guarda dos filhos enquanto os pais trabalham. No contexto de vida actual assistimos de facto a uma sobre-ocupação dos adultos que necessariamente afecta a criança. Curiosamente, porém, constatamos que à necessidade social decorrente desta sobre-ocupação corresponde uma enorme escassez de instituições educativas pré-escolares. Assim, parece-nos pertinente interrogar-nos sobre a posição da criança na nossa sociedade e quais as condições e qualidade de vida que lhe proporcionamos, na medida em que não nos parece ser inconciliável a importância da família na socialização da criança (nomeadamente no respeitante à construção dos afectos) com a importância educativa do Jardim de Infância.

Relativamente ao papel da Escola Primária, ambos os grupos de sujeitos enfatizam o seu papel de ensino/aprendizagem de conhecimentos.

Os Professores do 1º Ciclo consideram também a existência de desenvolvimento de atitudes da criança face ao conhecimento, aspectos de desenvolvimento (sobretudo na área sócio-afectiva) e um envolvimento afectivo com as crianças e entre as crianças.

Observamos ainda que para os *Professores do 1º Ciclo o papel da escola primária é importantíssimo e muito vasto, podendo inclusivamente influenciar o futuro das crianças*. Ao nível discursivo dos sujeitos ressalta ainda a ideia de uma *escola social* em que o centro do sistema escolar é a criança devendo este prepará-la para a vida em geral (Nóvoa, 1987).

"Eles têm que saber, têm já um programa e têm que sabê-lo, portanto, no aspecto cognitivo (...). E a relação entre eles e que acho que isso falha muito, portanto, eles muitas vezes tornam-se violentos porque não se conseguem aceitar uns aos outros (...)- Professora 1º Ciclo;

"Eu penso que a escola primária é um pouco como os alicerces de uma casa. Aqui começa (embora no Jardim de Infância ele já traga alguma coisa, mas pronto...), aqui começa a construção de uma casa que ele há-de fazer ao longo da vida. O miúdo aprende determinadas regras que a escola tem, hoje a escola já não é sózinha a ensinar (...), mas pronto, a escola proporciona aos miúdos aprendizagens organizadas. Portanto, é aqui que eles vão aprender a estudar, a desenvolver a curiosidade, a estar com os outros... Há uma série de conhecimentos que começam aqui (...). Portanto, eu penso que a escola é um bocado isso, é despertar neles o desejo de aprender coisas"- Professora 1º Ciclo;

"O papel da escola primária é um papel importantíssimo e acho que a professora de ensino primário tem uma responsabilidade grande na vida das pessoas, pode marcar bem uma pessoa para o resto da vida, mas também pode marcar com aspectos negativos. Para além de ensinar a ler e escrever e isso são coisas muito importantes, e as contas e os problemas e esse tipo de situações, a escola primária deveria ser um sítio onde a criança conseguisse sentir-se bem e aprendesse a ser solidária para o resto da vida e a estar bem com o outro, com as outras crianças, com os outros homens"- Professora 1º Ciclo;

"...se nós conseguirmos a nível da escola criar-lhe o interesse pelo trabalho em grupo, se conseguirmos motivá-los e eles guardarem da escola uma boa recordação eu penso que eles vão ser uns adultos felizes porque acho que a escola pode deixar marcas (...). Portanto, devemos procurar fazer com que a criança se sinta bem (...). O papel da escola é educar, é orientar a criança e dar-lhe também afecto, bastante afecto"- Professora 1º Ciclo.

"Será uma continuação do Jardim de Infância. É um lugar onde elas se encontram, onde criam amizades, onde elas aprendem umas com as outras e onde lhes é dado adquirir conhecimentos que as preparem para a vida. É onde elas crescem e se tornam responsáveis e adquirem conhecimentos que lhes permitem avançar nos graus de escolaridade seguintes. Penso que a formação deles também é muito importante e que os professores têm muito a ver com isso, com os modelos que lhes apresentam (...)"- Professora do 1º Ciclo;

"A escola primária ainda neste momento e há muitos anos, décadas, que se calhar é a influência mais forte em relação à educação de uma criança. Nós temos tudo na mão em todo o sentido. Nós somos capazes de modelar uma criança ou todas as crianças. Modelar não é dizer que todas têm de ser iguais a este modelo é orientá-las de maneira que dentro da sua personalidade se consigam as melhores soluções"- Professora 1º Ciclo;

"O papel da escola primária é o mais importante porque para já nós temos que os preparar. Depois eles a maior parte das vezes a única pessoa com quem têm contacto é com o professor (...). Eu tenho alunos que nem chegavam a ver os pais de manhã. (...), portanto o professor tem de servir de pai, de mãe, de educador, de orientador, de tudo para essas crianças. Tem que haver uma abertura muito grande entre o professor e o aluno de modo a que ele possa expôr as suas preocupações, (...), haver uma grande amizade, uma grande ligação, uma grande

transparência entre eles. Também é compensar de coisas familiares (...), até de preparar para a vida por uma questão de educação deles próprios (...). Eu estou-me agora a lembrar que há miúdas que mudaram agora a idade e que as mães nunca lhes tinham falado nisso (...) e elas às vezes chegam-se ao pé da professora e dizem "aconteceu isto, eu já mudei..." e lá está o papel do professor que tem de dizer que é desta maneira, é da outra. Eu pergunto logo : -"e a mãe disse-te alguma coisa?" -" não, a minha mãe não me disse nada", então tem que ser assim, assado..."- Professora do 1º Ciclo.

Os Educadores de Infância apesar de reconhecerem a importância da escola primária apresentam maioritariamente um discurso crítico face ao que consideram ser as suas características que se ligam a uma representação tradicional da mesma (grande preocupação com o cumprimento do programa, concepção da criança exclusivamente como aluno, relação afectiva e pedagogia pouco calorosa, autoritária e massificadora) em ruptura com o Jardim de Infância. Do nosso ponto de vista, a intensidade da crítica à Escola Primária mantém-se em parte devido a uma relação bloqueada, marcada pela ausência de cooperação, reflexão e colaboração entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, num contexto em que escassas acções pedagógicas e de formação contínua são partilhadas.

"A escola primária é muito importante para a educação futura deles (...), tem que se aprender as bases senão vai-se coxo. (...). Há aquele programa a cumprir... enquanto nós, as Educadoras, somos diferentes. Às vezes falo com as minhas amigas professoras primárias e elas dizem: "vocês é que são culpadas dos miúdos não saberem estar sossegados nas carteiras, é o chi-chi...". No Jardim de Infância a criança tem uma margem de liberdade maior que na escola primária. Também compreendo que independentemente de nós termos os nossos objectivos mas com mais liberdade, elas não; pronto, têm um objectivo que é pôr a criança a ler, mas se formos vêr nós também temos: são aqueles conhecimentos de Jardim de Infância, mas é preparar..."- Educadora de Infância,

"Não deveria ter só o objectivo de dar instrução, mas é, neste momento é. Falta-lhes turmas pequenas, toda uma organização que não existe para dar atenção a cada criança não só como aluno mas como criança (...). Uma atenção tanto quanto possível individualizada e não ver a criança só como aluno que eu penso que agora é o que acontece. Dá instrução e falta a parte enquanto criança, enquanto pessoa que tem a ver com a socialização, o carinho, perceber porque é que a criança é assim e que cada criança é um caso, coisas extra-escolares e ambiente familiar, tudo o resto. Encarar a criança como um todo e não só como aluno"- Educadora de Infância;

"Na escola primária já têm que seguir um programa, a relação afectiva existe menos e acho que as professoras primárias são muito mais autoritárias e "eu sou professora estou aqui em cima e tu és aluno estás aí, não sei quê...é para ouvir a professora". É um apelo maior à obediência"- Educadora de Infância;

"O papel da escola primária penso que é mais o ensinar mas eu acho que não deveria ser. O ensinar, portanto a criança tem mesmo de aprender aquilo, aquele programa (...) e eu acho que com essa preocupação de cumprir o programa descuida certos aspectos (...), da afectividade, da parte lúdica naquilo que eles fazem e levam tudo muito a sério, tudo muito para cumprir mesmo"- Educadora de Infância;

"Penso que deveria ser a continuação do Jardim de Infância, daquilo que se passa no Jardim de Infância e não ser só aquele transmitir de conhecimentos como é a escola tradicional, mas também ser alargado a toda a parte social que fica esquecida na maior parte das salas de aula. Penso que o professor hoje em dia ainda se preocupa mais em transmitir o programa e que toda a outra parte da brincadeira, do jogo, toda a parte social do ambiente ainda fica esquecida (...) e acho que deveria seguir um pouco a linha do que é feito no Jardim de Infância, acho que o Jardim de Infância tem de ser muito liberal não pode ter isto e o outro para cumprir, será toda a vida, tentar canalizar a atenção sobre tudo o que se passa à volta, tudo o que é a vida, eles aperceberem-se dos porquês, porque é que acontece assim ..." - Educadora de Infância;

"É tentar que as crianças aprendam realmente o programa, mas não devia ser só despejar a matéria e sim acompanhá-las a outros níveis (...). Há crianças que têm problemas em casa por exemplo e à professora não lhe interessa porque é que a criança tem problemas e porque é que não está a aprender como os outros, faz falta a atenção e o acompanhamento individualizados (...) - Educadora de Infância.

Da comparação do discurso dos Educadores de Infância com o dos Professores do 1º Ciclo acerca do papel do Jardim de Infância e da Escola Primária parece ressaltar *a ideia de uma diferença fundamental entre estas duas instituições educativas: assim, no Jardim de Infância, os conhecimentos parecem ser adquiridos pelas crianças mais ou menos livremente passando estes na Escola Primária a ser fundamentados em regras e quadros de aprendizagem mais rígidos e definidos.*

O discurso dos sujeitos revela ainda que ambos os grupos têm uma representação positiva do Jardim de Infância. Relativamente à Escola Primária os Educadores de Infância parecem ter uma representação mais negativa do que positiva e os Professores do 1º Ciclo têm uma representação positiva.

- IDEALIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO FUTURO ADULTO

Quer nos Educadores de infância quer nos Professores do 1º Ciclo, a idealização da criança é marcada sobretudo por *atributos/qualidades* que esta, enquanto futuro adulto, deverá possuir.

As expectativas e concepções do homem a que os sujeitos aderem dizem respeito sobretudo à *personalidade*, tanto no que se refere a características de personalidade e de comportamento (responsável, optimista, autónomo, alegre), como a qualidades morais (justo, humano, honesto, sincero, digno, bom). A *realização pessoal* (feliz, com gosto pela vida, que se sinta útil) e um *perfil de cidadão* (realizado socialmente, informado, respeitado/respeitador, educado, capaz de compreender e ajudar...) são também componentes importantes da idealização da criança enquanto futuro adulto.

"Que fossem pessoas optimistas, alegres, capazes de compreender os outros, de ajudar os outros quando fosse preciso... Sobretudo humanos, que tratassem os outros como seres humanos e justos"- Educadora de Infância;

"Um adulto minimamente realizado e feliz. Realizado em termos afectivos, em termos profissionais e sociais"- Educadora de Infância;

"Que viessem a ser umas pessoas responsáveis. Que fossem uns cidadãos competentes, umas pessoas que realmente se sentissem bem"- Professora 1º Ciclo;

"Que viessem a ser pessoas de bem, pessoas honestas, boas, com bons sentimentos"- Professora 1º ciclo.

2.1.1.2. Estrutura da representação da criança

A análise estrutural do conteúdo da representação da criança em geral revelou que *Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo não se diferenciam muito no que diz respeito aos elementos que fazem parte da estrutura da representação da criança em geral*. No entanto, a análise de correspondências efectuada mostra que embora os dois grupos de sujeitos não se encontrem muito distanciados entre si, *os Educadores de Infância evidenciam mais as necessidades das crianças, o papel do Jardim de Infância e os atributos/qualidades da criança, no âmbito de uma idealização da mesma enquanto futuro adulto. Os Professores do 1º Ciclo, por sua vez, evidenciam mais os aspectos de igualdade/diferenciação das crianças, a intervenção dos adultos junto da criança e as regras*.

Os elementos da estrutura da representação da criança que se situam como mais próximos entre os Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo são os que se reportam a:

- idealização da criança;
- especificação das diferenças entre as crianças;
- objectivos a ser prosseguidos pelos adultos;
- situações capazes de originar punições;
- emoções/sentimentos suscitados pela criança;
- limites etários;
- natureza da criança;
- apreensão do papel da escola primária;
- definições de criança.

Se nos reportarmos a Moliner (1992) e Abric (1992), encontramos-nos perante *um puzzle constituído por elementos periféricos e centrais os quais têm em comum o facto de ambos serem noções abstractas que funcionam como "princípios descritivos" do objecto da representação que, neste caso, é a criança.*

De acordo com os autores citados, o conceito de núcleo central implica uma significação central que advém das relações de proximidade, implicação, etc., que ligam os elementos centrais formando um conjunto estruturado onde a significação ultrapassa o sentido de cada um dos seus elementos. Os elementos periféricos, por sua vez, não exprimem um carácter fundamental da situação ou do objecto de representação e encontram-se presentes na estrutura da representação porque um ou mais elementos centrais implicam a sua presença.

2.1.2. Elementos da representação da criança em idade pré-escolar

Apesar de *globalmente positiva*, a análise avaliativa dos elementos da representação da criança em idade pré-escolar revela *nos dois grupos de sujeitos*, comparativamente à criança em geral, *um aumento substancial de avaliações neutras e negativas*, embora maioritariamente relacionadas com factores externos à criança.

Metade dos Professores do 1º Ciclo considera não existirem muitas diferenças quanto aos **aspectos diferenciais** das crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar, embora refiram neste contexto mais as diferenças afectivas e cognitivas do que no contexto relativo à criança em geral.

"Eu penso que as diferenças das crianças em idade pré-escolar à partida não são muito diferentes das das crianças... e das crianças que temos na escola. Portanto, são todas crianças. Há crianças que não largam a mãe nem por nada, são muito agarradas, têm dificuldade em se relacionar com as outras (...), há outras que são logo espontâneas, depende da maneira de ser dela e da forma como a criança se relaciona (...)"- Professora 1º Ciclo.

"Nós apanhamos aqui crianças de 1º ano de escolaridade que são praticamente mais ou menos de idades semelhantes às de idade pré-escolar; portanto, as diferenças são mais ou menos as mesmas (...). Há grandes diferenças entre as crianças a nível cognitivo (...), têm ritmos diferentes, umas têm muitos conhecimentos outras não (...), umas têm mais facilidade de aprendizagem e outras mais dificuldades"- Professora 1º Ciclo.

Os Educadores de Infância consideram maioritariamente que de maneira geral as diferenças entre crianças são semelhantes para as crianças em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar, apesar de apresentarem algumas especificidades

nomeadamente quanto ao grau de exigência e acompanhamento dos pais, aspectos que devem aumentar com a idade da criança. De qualquer forma, *ambos os grupos partem da ideia de que existem diferenças inter-crianças*, não sendo porém clara a distinção a este nível em função da idade.

"Eu acho que elas são muito diferentes umas das outras e mantenho o que disse para a criança em geral, depois há os casos particulares"- Educadora de Infância;

"De uma maneira geral as diferenças são as mesmas para as crianças em geral ou em idade pré-escolar mas eu penso que relativamente à criança pré-escolar há que ter um cuidado maior na maneira como se resolvem certas situações na medida em que elas não fazem as coisas com a mesma consciência"- Educadora de Infância.

Verificamos que *os dois grupos de sujeitos*, relativamente à criança em idade pré-escolar *valorizam em primeiro lugar as necessidades educativas, depois as afectivas e a seguir as básicas*. No entanto, *a análise estatística realizada mostra a existência de diferenças significativas entre os dois grupos de sujeitos no que diz respeito às necessidades da criança em idade pré-escolar no referente às necessidades básicas*, sendo estas mais referidas pelos Professores do 1º Ciclo e menos pelos Educadores de Infância.

"Carinho, afectividade e compreensão. Compreender o porquê do agir de cada uma é o principal. E depois a partir daí o nosso trabalho com elas para o desenvolvimento global da criança a nível motor, a nível psicológico... Primeiro o afecto e depois todo o tipo de trabalho que ajuda a desenvolver a criança e a prepara para a entrada na escola"- Educadora de Infância;

"O afecto está em tudo já se sabe e depois a necessidade de conviver com outras crianças, a necessidade de todo um conhecimento intelectual (...)"- Educadora de Infância;

"O carinho, a alimentação, o andarem devidamente limpos e asseados"- Professora 1º Ciclo;

"Afecto, carinho, boa nutrição, boa higiene, um ambiente familiar adequado, um meio que lhes proporcione vivências e se tiverem jogos... terão mais vantagens em relação às outras"- Professora 1º ciclo.

Apesar dos dados quantitativos nos indicarem que as Educadoras de Infância referem para as crianças em idade pré-escolar mais as necessidades educativas do que as afectivas, na nossa opinião tal não resulta do facto de valorizarem menos estas últimas, mas sim do facto de as considerarem evidentes e de as terem já referido em questão anterior relativamente à criança em geral.

Entre as *necessidades educativas os Educadores de Infância* referem sobretudo as que se ligam a *princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação e de aprendizagem activa*, o que nos leva a pensar que as necessidades educativas da

criança em idade pré-escolar são percebidas por referência a um quadro filosófico e pedagógico da educação próprio.

"(...) Ter o seu espaço tanto em casa como no Jardim de Infância (...) e muita necessidade de exploração, de variedade, de exploração a vários níveis, motor... todos os níveis"- Educadora de Infância;

"(...) Poderem brincar à vontade, correr, saltar, pular... gritar";- Educadora de Infância;

"(...) Levá-las a descobrir o mundo, pô-las em situação de aprendizagem, não sermos nós a dar-lhe noções, a dar-lhe ideias mas levá-las a elas a descobrir tudo o que as rodeia, o mundo, os outros... tudo";- Educadora de Infância;

"As maiores necessidades são aprender a desenrascar-se, a vestir-se, despir-se, ir à casa de banho sózinhas, a criar autonomia. A responsabilizar-se por tudo o que fazem, assumirem as coisas que fazem, isto a pouco e pouco vai acontecendo. A terem a noção de regras que se têm de cumprir e de regras que até se podem... que não são para cumprir tanto assim. O poderem de facto manipular vários materiais para desenvolver toda uma série de capacidades que vão ser necessárias para a vida futura, desde a motricidade fina a tudo o resto. Ter em atenção todas as áreas das expressões mais que a preocupação de ensinar a ler, escrever ou contar. Para mim é o período em que elas devem vivenciar o mais possível todas as expressões, plástica, dramática, linguística, cultural (...)"- Educadora de Infância.

Os Professores do 1º Ciclo referem sobretudo necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades de carácter lúdico, expressivo e imaginativo.

"Eu penso que é dar um pouco largas à sua imaginação, sei lá, não sei se no campo das expressões físicas, deixar que elas se expressem a cantar, com movimentos, pinturas, desenhos, esse tipo de coisas. É muito a ligação em relação ao afecto (...), o miúdo tem que se sentir bem e para se sentir bem tem que se deixar brincar, tem que brincar-se com ele (...). Acho que também é bom orientar as brincadeiras, mas deixar que elas se expandam livremente é também importante nessa altura"- Professora 1º Ciclo;

A criança em idade pré-escolar é concebida pelos dois grupos de sujeitos como tendo necessidade de afecto e amor em termos gerais e também de um determinado envolvimento relacional tanto em termos gerais como familiares.

Quanto às emoções/sentimentos relativamente à criança em idade pré-escolar, observamos que os *Educadores de Infância*, apesar de manterem os principais anteriormente expressos para a criança em geral, referem agora de forma bastante mais acentuada a "ternura" e a "ajuda e protecção" como sentimentos/emoções suscitados pela criança em idade pré-escolar, o que parece

indicar uma *maior intensidade emocional face à criança pré-escolar marcada por sentimentos e atitudes próximos dos maternos*.

"Os mesmos sentimentos que referi para a criança em geral e talvez mais aquela parte afectiva, aquela ternura talvez pela idade deles"- Educadora de Infância;

"Há sempre mais ternura por elas, dá a sensação que são mais desprotegidas, uma pessoa tenta sempre...há aquele sentimento maternal, de protecção... tudo isso."- Educadora de Infância.

Os *Professores do 1º Ciclo* mantêm os sentimentos referidos para a criança em geral, mas, por um lado, particularizam o sentimento (referências a ternura), e, por outro, enunciam 20% de sentimentos negativos ("gosto menos; "não gosto", "falta de paciência", "medo"). Este facto, leva-nos a inferir que a sua *atitude avaliativa é mais positiva face à criança em geral e em termos abstractos do que face à criança em idade pré-escolar*.

"São umas fofuras, coitadinhos. Aí não há maus, há "reguilice". É uma alegria"- Professora 1º Ciclo;

"Gosto mais dos de idade escolar. Não tenho uma opinião formada. Prefiro vê-las já mais crescidas, dão-me um bocado de medo porque eu não... não tenho jeito para essa fase (...)"- Professora 1º Ciclo;

"Não sou nada predisposta para as idades pré-escolares. Gosto menos, mas pronto acho que... não sei, acho que não tenho muita paciência para estar com eles assim no dia a dia"- Professora 1º Ciclo.

Quanto às *regras valorizadas para a criança em idade pré-escolar não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos* de sujeitos. No entanto a análise descritiva indica que os Educadores de Infância parecem valorizar mais as de *relacionamento* e os Professores do 1º Ciclo as de *comportamento*, apesar de ambos os grupos referirem ambas com bastante peso.

"Aprenderem a portar-se bem até na maneira de utilizar as suas brincadeiras"- Professora 1º Ciclo;

"Aquelas regras de higiene e aquelas regras de estarem quietos, mantê-los quietos durante um tempo e saberem aceitar o outro, saberem partilhar"- Professora 1º Ciclo;

"As regras já combinadas em conjunto e que sejam explicadas o porquê delas. Por exemplo, o arrumar as coisas (...), o respeitar os outros quando estão a falar, o respeitar o espaço de cada um, os trabalhos de cada um, o espaço em si e os materiais. Respeitar o outro é não o maltratar em 1º lugar, é valorizar os seus trabalhos as suas coisas, ouvir o que o outro tem a dizer"- Educadora de Infância.

Ambos os grupos de sujeitos consideram que relativamente à criança em idade pré-escolar são os seus comportamentos que poderão originar **punições**, sobretudo o *não cumprimento de regras*. Os Educadores de Infância consideram tanto a sanção a ser aplicada como a forma ("no momento certo"), enquanto os Professores quase só mencionam o tipo de sanção. É a chamada de atenção/repreensão a sanção mais referida tanto por Professores como por Educadores.

"Principalmente na devida altura, no momento certo, quando não se cumpre uma regra importante. Numa mentira, numa falta de respeito pelo outro, numa asneira que possam fazer deve-se chamar a atenção"- Educadora de Infância;

"As crianças quando são mais pequeninas, eu penso que elas não fazem as coisas de propósito, a não ser que elas já estejam tão marcadas que já façam aquilo para dar nas vistas. Portanto, em crianças pequeninas (até aos 4/5 anos) é difícil... porque a gente acaba sempre por perdoar aos miúdos, por chamar a atenção, etc. e não vai muito pela pancada. (...) Eu digo: "Fizeste mal não fizeste? Bom, então agora ficas aí sentado um bocadinho até a mãe dizer para te levatares (...). Eu penso que quando são pequeninos o castigo passa mais pela conversa com eles para lhes ensinar as coisas do que por castigá-los"- Professora 1º Ciclo.

Os **objectivos** a ser prosseguidos pelos adultos na sua acção junto da criança em idade pré-escolar reportam-se em *ambos os grupos* de sujeitos e em primeiro lugar (com mais de 50% de referências) à *estruturação da personalidade*, tal como se havia verificado para a criança em geral. Do discurso dos sujeitos a este respeito, ressalta o perfil de um adulto bom educador da criança em idade pré-escolar, concebido como dando afecto, segurança e ajuda/apoio/acompanhamento. Constitui-se também como **objectivo importante** em ambos os grupos a *integração social* da criança. Os Educadores de Infância referem ainda como **objectivo importante** a promoção de aspectos do desenvolvimento.

"Os mesmos que para a criança em geral. Proporcionar uma infância o melhor possível (...), estabilidade afectiva, segurança, ajudá-los na sua maneira de ser, ajudá-los a crescer com uma certa liberdade, mas também não exagerada para os preparar para a vida social que vão ter de encarar"-Educadora de Infância;

"Formar o homem de amanhã, incutir bons hábitos de comunicação e de respeito entre as pessoas"- Professora 1º Ciclo.

Tal como no contexto discursivo da criança em geral, também para a criança em idade pré-escolar os *dois grupos de sujeitos valorizam mais as características do tipo de intervenção* (afectiva, dialogante, em função das necessidades etc.) do que os aspectos para os quais ela se direcciona.

"É mais importante em termos afectivos. Dar o máximo de atenção à criança e estar do lado da criança naquilo que ela necessita. Ela, em idade pré-escolar, gosta que o adulto a acompanhe no desenho que está a fazer, em coisas novas que vai descobrindo e gosta que o adulto a acompanhe nesses aspectos e lhe dê apoio e importância"- Educadora de Infância;

"Temos que lhes manifestar mais afectividade (...). Ali tem que ser com mais carinho, com muito mais carinho"- Professora 1º Ciclo.

No entanto, encontramos *diferenças estatisticamente significativas entre Educadores e Professores no que se refere aos aspectos da intervenção dos adultos junto da criança em idade pré-escolar*. Assim, os *Educadores de Infância consideram como principal área da intervenção os aspectos do desenvolvimento e os Professores do 1º Ciclo os aspectos de comportamento*.

"Em todos os aspectos, sócio-afectivo, cognitivo e psicomotor"- Educadora de Infância;

"De criarem bons hábitos, de os apoiar em todos os aspectos (...), de hábitos de higiene, de respeito uns pelos outros, de comunicação, de comportamento"- Professora 1º Ciclo.

Da análise do discurso dos Educadores de Infância acerca da criança em idade pré-escolar encontramos um sistema dimensional cuja significação se encontra ligada ao seu papel profissional. De acordo com Gilly (1990, p.482) "tudo se passa como se o campo de apreensão se baseasse em algumas dimensões que retiram a significação das suas próprias normas (objectivos e modalidades de funcionamento) que definem o papel". O papel profissional dos Educadores de Infância parece pois influenciar a sua apreensão da criança em idade pré-escolar.

2.1.3. Elementos da representação da criança em idade escolar

Ambos os grupos de sujeitos *valorizam sobretudo as necessidades educativas e as afectivas* relativamente à criança em idade escolar. Verificamos que os dois grupos de sujeitos valorizam mais as necessidades educativas no caso da criança em idade escolar e em idade pré-escolar do que no caso da criança em geral.

Entre as *necessidades educativas os Educadores de Infância valorizam mais as necessidades ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação* (deixar expressar, levar à descoberta, brincar, motivar, dar liberdade...) e as ligadas a aspectos relacionais professor/aluno, sendo também referidas as *necessidades educativas ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades e a aspectos cognitivos* (experimentar...; aprender a ler e escrever...). *Os Professores*

do 1º Ciclo valorizam mais as necessidades educativas ligadas a aspectos relacionais professor/aluno e as ligadas a aspectos cognitivos da criança em termos de aquisição de aprendizagens académicas.

"A parte afectiva continua. (...) Eu acho muito importante a ligação da professora ao aluno, haver um bocado de abertura entre eles (...), haver uma ligação muito boa, muito afectiva, haver à vontade"- Educadora de Infância;

"São as mesmas da criança em geral e em idade pré-escolar (segurança, afecto, necessidade de exploração a vários níveis, necessidade de variedade de estímulos e actividades), a não ser depois um acompanhamento diferente em casa daquilo que se passa na escola a nível de estudo"- Educadora de Infância,

"Já um pouco mais, não se satisfazem só com o amor, temos que lhes dar também um pouco mais de conhecimentos"- Professora 1º Ciclo;

"Já mais relacionado com a aprendizagem e conhecimentos que lhes vamos transmitir. Eu, como professora, o aspecto pedagógico é que me interessa mais (...). Só que ao longo dos anos não tem havido estruturas para acompanhar o ensino de maneira que eu esteja só disponível para o aspecto pedagógico. Eu tenho que estar disponível para aspectos sociais e para o aspecto das tais carências que outras pessoas podiam fazer por mim. (...). Carências no aspecto médico, afectivas, (...). A parte pedagógica é ensinar os miúdos, nós temos um programa para cumprir (...)- Professora 1º Ciclo;

Quanto às **necessidades afectivas**, os Educadores de Infância valorizam todo um envolvimento relacional que ultrapassa o quadro familiar e se alarga aos adultos que rodeiam a criança e mais especificamente aos agentes educativos. Os Professores do 1º Ciclo valorizam especificamente e sobretudo o papel da família, embora neste aspecto também considerem necessidades afectivas gerais.

A análise estatística não revelou diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos no que se refere às necessidades da criança em idade escolar.

A **especificação de diferenças entre as criança em idade escolar** parece ser semelhante à enunciada para as crianças em geral e em idade pré-escolar pelos dois grupos de sujeitos. Assim, *as diferenças entre as crianças consideradas pelos sujeitos como pertinentes parecem permanecer as mesmas independentemente da criança ser considerada de uma maneira geral ou situada em função da idade.* O facto de *ambos os grupos* de sujeitos acentuarem os comportamentos inadaptados no âmbito das diferenças comportamentais (e, entre aqueles, mais os de rebeldia do que os de passividade), leva-nos a pensar que Professores e Educadores *se centram sobretudo nas diferenças comportamentais*

negativas e problemáticas da criança em idade escolar, talvez por serem estas últimas que perturbam a acção do adulto.

"Eu penso que as diferenças entre as crianças se mantêm as mesmas (independentemente da idade), agora se se vão agravar e aparecer mais, talvez... Eu penso que o adulto é muito mais complicado que a criança. Penso que se calhar vai... com uma certa graduação vão aumentando essa diferenças, esses problemas"- Educadora de Infância;

"Há aquele comportamento que é o da criança conflituosa e que é tudo ao murro e ao pontapé"-Professora 1º Ciclo;

"Rebeldes, autónomas, carinhosas, carentes, dependentes do adulto"- Educadora de Infância;

"Em termos de família há crianças com problemas muito semelhantes quer sejam de um nível social quer sejam de outro (...) tornam-se mais rebeldes, mais agressivas"- Professora 1º Ciclo.

"E não respeitam horas de entrada nem de saída (...) não se submetem às regras da escola (...), são constantes interrupções para se levantar, para ir lá fora, uns outros não. (...) Faltou dois meses, depois vem um dia ou dois e está o resto da semana sem vir, mas, quando vem, não perturba, faz aquilo que eu entendo que deve fazer (...), tem que ter um trabalho especial mas não perturba"-Professora 1º Ciclo.

No que diz respeito à relação afectiva e pedagógica adulto/criança verificamos que no caso dos **sentimentos e emoções** suscitados pela criança em idade escolar ambos os grupos referem mais os que não se encontram relacionados directamente com a profissão. No entanto, os dois grupos de sujeitos apresentam diferenças estatisticamente significativas ou seja, os *Educadores de Infância referem mais os sentimentos e emoções não relacionados com a profissão e os Professores do 1º Ciclo referem mais os relacionados com a profissão.*

"É um bocadinho diferente. Eu, diz-me sempre qualquer coisa, uma criança e um velho diz-me sempre qualquer coisa independentemente do gostar. Acho que dá a noção de... ajuda, mas isso também os pequeninos. Em crianças mais velhas não tanta protecção mas uma ajuda para... tudo, para a vida, para uma defesa pessoal"- Educadora de Infância;

"Olhe eu sempre gostei muito, quando comecei a trabalhar principalmente as da 1ª classe parece que bebiam as minhas palavras(...). Alegria, satisfação, de qualquer modo a criança para mim dá-me sempre prazer trabalhar com elas. Agora, em idade escolar é gratificante vermos uma criança quando inicia (...) e a gente vai a pouco e pouco vendo aquelas crianças a desabrochar, é realmente muito gratificante"- Professora 1º Ciclo;

Relativamente à criança em idade escolar surge nitidamente em ambos os grupos de sujeitos a valorização de regras de comportamento relativamente aos anteriores contextos discursivos, embora as regras de relacionamento continuem a

ser valorizadas. A análise das regras enunciadas (responsabilidade, ouvir, esperar, obedecer, arrumar, ser pontual, cumprir de regras, horários e tarefas diversas...), parece indicar agora claramente *uma passagem de um estado mais ou menos de liberdade e expressão da criança para um estado de maior contenção e obediência, aumentando nitidamente as regras, exigências e responsabilidades.*

" Que conseguissem realizar as regras que os adultos lhes passam, principalmente regras da escola e da família relacionadas com aspectos de educação"- Educadora de Infância;

"Respeito por tudo e todos. Pontualidade, assiduidade, responsabilidade em relação aos deveres e ao estudo em si"- Educadora de Infância;

"Elas em idade escolar têm que começar a pouco e pouco a ter noção das suas responsabilidades como crianças com determinadas tarefas, exercícios a desenvolver em vários campos, começar a ser responsáveis, a responsabilizar-se pelos seus actos, a ser capazes de assumir aquilo que fazem e as suas atitudes"- Professora 1º Ciclo;

"Já se lhes pode exigir mais em termos de cumprimento das regras, do estar em grupo, do estar na família, do estar na sociedade, penso que se pode exigir mais, que se deve exigir mais (...).É o cumprir, o respeitar o colega que está ao lado, o esperar a sua vez, o não falar muito alto, ajudar o que precisa (...)"- Professora 1º Ciclo.

Quanto às regras de relacionamento, ambos os grupos de sujeitos valorizam sobretudo o respeito pelos outros, aspecto que parece ser a regra mais valorizada, e, simultaneamente, a mais abrangente.

"Prestar atenção, respeitar os colegas, respeitar os empregados, respeitar os professores, essas coisas"- Professora 1º Ciclo.

São os comportamentos considerados inadequados, de transgressão, que poderão originar **punições**, sendo referido também como importante o facto da criança ter ou não consciência do acto que está a praticar. Os Educadores de Infância continuam a referir que a punição deve ser feita no "momento certo". Ambos os grupos consideram que as punições deverão ser verbais. Observa-se que os Professores referem agora como comportamentos inadequados muitos que se ligam à actividade escolar (indisciplina, falar alto, ser malcriado com a professora...).

"Quando começam a ser mais crescidos as coisas já são mais complicadas porque muitas vezes já fazem de propósito. Por exemplo, se lhes chama a atenção por qualquer coisa que estão a fazer mal (...) eles insultam, apedrejam (...). Pois aí tem de haver uma atitude mais forte em relação a eles porque nós não podemos partir do princípio de que só porque são crianças podem fazer tudo... Não pode ser. Há regras que eles têm de cumprir. Portanto a escola tem regras e

eles têm de se movimentar dentro dessas regras (...), quer seja as da família, da sociedade, da escola, do bairro..."-Professora 1º Ciclo;

"Se fôr malcriado para a professora, se tirar uma coisa a um colega, se castigar um colega, tem que haver um castigo"- Professora 1º Ciclo.

"Em idade escolar... eu, na minha sala o que me aborrece mais são realmente as questões de indisciplina, de falarem muito alto, de se magoarem uns aos outros de, no recreio, brigarem(...). Dentro da sala o que eles têm de respeitar é o estar em silêncio, ou, pelo menos, com um barulho que se consiga funcionar (...). Pois, crianças em idade escolar...desde que eles conheçam as regras e não as cumpram, desde que estejam ao alcance das suas capacidades, de interiorização das coisas... devem ser castigadas"- Professora 1º Ciclo.

Podemos assim inferir que *os adultos Professores do 1º Ciclo, quando se reportam à criança em idade escolar, se situam face a ela no âmbito da sua actividade profissional e considerando-a de alguma forma como aluno.*

Tal como nos anteriores contextos discursivos, ambos os grupos consideram como **objectivos** mais importantes relativamente à criança em idade escolar a *estruturação da personalidade e a integração social atribuindo-se a si mesmos um papel central* nestas tarefas. Ambos os grupos consideram a responsabilidade como principal valor social a criar na criança, embora os Educadores de Infância refiram também a autonomia.

"A mesma coisa, eu penso que deve sentir por parte do adulto segurança, sentir que está ali um ser que o ajuda e dar-lhes o exemplo em todos os aspectos para que eles possam ser verdadeiros. Como é que eu posso exigir que o meu filho seja verdadeiro, não aldrabe os professores, não faça marotices com os colegas se eu própria andar por aí a fazer ao meu vizinho..., a passar à frente na bicha do pão, não deixar passar um peão na passagem (...) acho que é dar o exemplo em tudo"- Professora 1º Ciclo.

Os Professores valorizam também o *ensino/aprendizagem* da criança (igualmente em termos de aquisições de conhecimentos e de atitudes). Pela análise descritiva, os Educadores parecem fazê-lo menos; no entanto, não se detectaram diferenças estatisticamente significativas.

"Maior exigência em termos de higiene e aparência e a nível cognitivo as exigências são maiores, penso que aí eles já estão mais capazes de aprender mais, as aprendizagens já se fazem a outros níveis e aí os objectivos dos adultos para essa idade é fornecer-lhes mais dados, mais riqueza"- Professora 1º Ciclo;

"Procurar que os miúdos tenham interesse, que se preocupem em conhecer mais coisas (...) e despertar nos miúdos uma vontade de descobrir por eles mesmos muitas coisas"- Professora 1º Ciclo.

Os aspectos de desenvolvimento da criança em idade escolar constituem-se também como objectivos dos adultos por ambos os grupos de sujeitos.

Os sujeitos continuam a valorizar mais as características da intervenção (afectiva, atenta) e menos os aspectos para os quais se direcciona. Dentre estes aspectos o mais valorizado é o referente ao ensino/aprendizagem. Por outro lado, ao nível dos aspectos de intervenção valorizados pelos Professores e Educadores enquanto adultos relativamente à criança em idade escolar encontramos diferenças estatisticamente significativas nos seguintes pontos:

- comportamento (que os Educadores referem menos e os Professores mais):

"O aspecto afectivo é sempre importante e em termos de exigência de cumprimento de regras aumenta e penso que se deve alargar a todas as situações: cumprimento de horário, dos deveres escolares, do portar-se bem com os colegas, do respeitar as pessoas"- Professora 1º Ciclo;

- tipo de intervenção (mais referido pelos Educadores e menos pelos Professores):

"O adulto estar sempre presente... sempre presente também não (...), mas sempre atento à criança mas não com aquele poder de protecção em que a criança se sinta sufocada. Atento, intervir quando é preciso e dar-lhe também autonomia. Não é sufocar a criança é orientar quando é preciso mas deixá-la experimentar, fazer e dar-lhe autonomia também"- Educadora de Infância;

- aspectos de desenvolvimento (mais referidos pelos Educadores e menos pelos Professores):

"Em todos os aspectos do desenvolvimento, não acho que haja uma área mais fraca que outra"- Educadora de Infância.

Em suma, para Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo as necessidades, os aspectos diferenciais das crianças, as regras, as situações em que devem ser castigadas, os objectivos e a intervenção dos adultos parecem permanecer na sua essência os mesmos quer para as crianças consideradas em geral, em idade pré-escolar ou em idade escolar embora ao nível do discurso dos sujeitos encontremos alguns factores que se alteram e têm consequências a estes diversos níveis. São eles, a aquisição por parte da criança de uma consciência dos seus actos, uma personalidade mais formada e o aumento das suas capacidades cognitivas e sociais que os sujeitos parecem associar ao momento da entrada para a escola primária. Daqui resulta ênfase na aprendizagem, maior exigência do adulto a todos os níveis para com a criança (destacando-se as regras e a responsabilidade), e, simultaneamente, a percepção de que esta necessita de maior acompanhamento por parte dos pais e de mais diálogo.

"Têm que aprender a ler, aprender a contar, aprender essas coisas da escola. E pronto, se calhar aí têm de ter um ambiente de tal maneira equilibrado em casa, na escola e no meio que a rodeia que lhes permita fazer determinadas aprendizagens de carácter mais sistemático (...). Se os miúdos não tiverem um ambiente familiar em casa, ou no sítio onde vivem um bom ambiente, é difícil conseguir aquilo que a sociedade exige porque eles quando vão para a escola já começa a ser exigido outro tipo de coisas (...). na idade escolar já é preciso, já se exige mais da criança e às vezes se calhar exigimos demais"- Professora 1º Ciclo.

2.1.4. Elementos da representação da criança enquanto aluno

Relativamente à criança enquanto aluno só foram explorados os temas 2, "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais da criança (enquanto aluno)" e 3, "Relação afectiva e pedagógica agente educativo/criança enquanto aluno", quer por ter sido neste âmbito que os sujeitos, nas entrevistas exploratórias, introduziram elementos da representação da criança enquanto aluno, quer por não ser à partida objectivo do nosso trabalho o estudo da representação do aluno.

Relativamente ao *conjunto da informação*, a *incidência nos temas não se encontra relacionada com a variável profissão*.

No que respeita às categorias, a análise estatística realizada *mostra ao nível das categorias do tema "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças enquanto alunos" diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos diferenciados profissionalmente*. A este respeito, verificamos que os *Educadores de Infância referem mais a questão relativa à igualdade/diferenciação das crianças enquanto alunos do que os Professores do 1º Ciclo* (o que se encontra em consonância com a importância que os Educadores de Infância atribuíram a uma intervenção individualizada em função das características e necessidades da criança nos anteriores contextos discursivos).

Ambos os grupos de sujeitos consideram que *as crianças enquanto alunos não são iguais*. As causas dessas diferenças são atribuídas quer a factores externos e ambientais, quer a factores internos à criança (mais ligados a características de personalidade e comportamento).

Ambos os grupos de sujeitos atribuem importância às diferenças cognitivas, comportamentais e socio-familiares das crianças enquanto alunos, surgindo as diferenças relativas a aspectos afectivos menos valorizadas.

Entre as diferenças cognitivas, os dois grupos de sujeitos parecem valorizar mais as que se referem a características face à aprendizagem e face a um padrão de

desenvolvimento, ambas mais referidas em termos positivos que negativos. São também referidas diferenças entre as crianças ao nível de diferentes apetências e gostos relativamente a áreas de conhecimento.

"Há uns que gostam mais de determinada coisa, outros que gostam de outra (...). Uns têm um aproveitamento melhor numa coisa outros noutra"- Educadora de Infância;

"Se formos vêr, em termos cognitivos uns assimilam melhor que outros, o tempo de atenção é maior nuns que noutros, a uns interessa-lhes determinados assuntos, outros nem ligam..."- Educadora de Infância;

"Há aquelas crianças que aprendem logo tudo aquilo que nós lhes ensinamos, há outros que têm muita dificuldade, também depende das áreas. Há miúdos que são bons numa área e que não conseguem aplicar aquilo que aprenderam noutra das áreas. É o caso da matemática, que é normalmente mais difícil para muitos deles (...). Depois há miúdos que participam nas aulas muito mais que outros, gostam de fazer pesquisa em casa e tirar as suas dúvidas, há outros que não... não ligam nenhuma"- Professora 1º Ciclo;

Reportando-se ao aspecto comportamental, ambos os grupos de sujeitos referem mais as diferenças que dizem respeito a comportamentos inadaptados da criança enquanto aluno do que a comportamentos adaptados. Especificamente no que concerne às diferenças relativas a comportamentos inadaptados, verificamos que são mais referidos os comportamentos inadaptados por rebeldia do que por submissão.

"Há crianças que a gente considera "normais", têm um comportamento normal, sociável, etc. Há crianças muito introvertidas e são-no tanto que só no fim do ano nós conseguimos dialogar com elas. Há depois os miúdos extremamente irrequietos e extrovertidos, não há nada que os segure, têm que estar sempre a mexer. E depois há as outras crianças que são de facto agressivas em relação aos colegas, em relação aos adultos"- Professora 1º Ciclo;

"Crianças muito agressivas, que têm um comportamento muito diferente de outra, calma e que está a crescer num ambiente normal"- Educadora de Infância;

"Há crianças que obedecem, que cumprem qualquer regra e outras que têm muita dificuldade em as cumprirem. Todos os dias temos que chamar a atenção"- Professora 1º Ciclo;

"Há crianças passivas, elas vivem de certa forma indiferentes, fazem porque se lhes manda fazer. Há outras que são participativas, estão sempre abertas a fazer e há depois as crianças que são agressivas mercê de uma série de circunstâncias que as tornaram mesmo agressivas e não são tão poucas quanto isso! Eu penso que neste momento há uma grande dose de agressividade"- Professora 1º Ciclo.

Ambos os grupos de sujeitos referem diferenças relativas a características sócio-culturais e económicas e de contexto familiar. Os Professores valorizam de igual forma estes aspectos e a atitude avaliativa é sobretudo negativa e neutra. Os

Educadores de Infância referem mais as diferenças relativas ao contexto familiar das crianças e as avaliações são tanto positivas como negativas.

"As diferenças dependem sobretudo do meio social, económico e familiar (...). Eu penso que o meio social e cultural de onde as crianças são provenientes tem depois muito a ver com a vida escolar (...). A nível de aprendizagem isso também se notava (...), aquelas crianças que primeiro precisavam de ganhar confiança, sentiram-se apoiadas e só depois começaram a aprender e de uma forma mais lenta (...). Outras entravam e queriam aprender a ler, escrever, etc., tinham o problema aparentemente resolvido, a gente não sabe o que se passa dentro das famílias, mas pronto, aparentemente as coisas estão organizadas"- Professora 1º Ciclo.

"Uns com um clima familiar bom que facilite todo o comportamento enquanto aluno, outros que tenham problemas familiares e que podem interferir... Por exemplo, rebeldia no comportamento do aluno (...)"- Educadora de Infância.

No que se refere às **emoções e sentimentos** suscitados pela criança enquanto aluno verificamos que nos dois grupos de sujeitos são predominantes os de carácter positivo (amizade, satisfação, ternura, afeição), embora também se encontrem presentes outros de carácter mais negativo decorrentes de uma actuação directa com a criança-aluno (aborrecimento, cansaço, zanga...). Tanto do discurso dos Professores do 1º Ciclo como do das Educadoras de Infância ressalta uma implicação ao nível afectivo, relacional e pedagógico com os alunos.

Os Professores do 1º Ciclo valorizam a relação afectiva com os seus alunos e embora se saliente que gostam das crianças suas alunas, alguns deles confessam não gostar à partida de todas estas crianças embora tentem ultrapassar essa situação.

"Procuro entender-me bem com os meus alunos e então há dias em que a gente tem grandes satisfações. Também não quer dizer que não haja dias em que a gente fica aborrecida com aquilo que eles fazem (...). Procurei sempre ao longo destes anos entendê-los e ajudá-los e enfim viver com eles todos os seus problemas do dia a dia, que o mais importante é realmente aquela nossa relação... Se nós conseguirmos criar uma boa relação com os nossos alunos é mais fácil depois tudo o resto"- Professora 1º Ciclo;

"Depende dos meus alunos, depende (...). Por exemplo, os do ano passado fico com uma grande afeição e amizade por eles, embora só tenha estado um ano com eles (...). Penso que também quanto mais afectivamente as crianças são carenciadas maior e mais forte é a relação que o professor tem com elas. Tem que ser assim, senão nós não conseguimos trabalhar (...), a ligação afectiva é maior, não quer dizer que nós não gostemos das outras (...). Por exemplo, quando nós temos crianças durante quatro anos a trabalhar connosco é quase uma família, não é? Depende da continuidade, porque as relações cimentam-se, e, por outro lado, depende daquilo que necessitam à partida"- Professora 1º Ciclo;

"Os meus alunos são a coisinha melhor que há para mim, porque eu dou-me totalmente a eles (...) e sinto-me optimamente ao pé deles (...). Fazem-me sentir mais nova, mais alegre. Eu

gosto de estar com eles, é pena que já seja o último ano, vou-me embora porque estou cansada e acho que devo dar uma oportunidade aos novos mas até gostava de ficar assim... um bocadinho pegada sempre à escola"- Professora 1º Ciclo;

"Primeiro que tudo eu gosto muito de ser professora e a primeira coisa que eu peço em relação aos meus alunos é que eles gostem de mim e tenho muita necessidade de sentir que eles gostam de mim.(...). Tenho necessidade de sentir que eles estão bem comigo e que eu esteja bem com eles. Às vezes não consigo isso, às vezes há miúdos de quem gosto menos, é verdade, há outros de quem gosto imenso (...).Privilegio muito esta coisa do bom relacionamento e então sinto muita ternura por estes miúdos (...), sinto também que devo ajudá-los"- Professora 1º Ciclo.

"Amizade...sinto um grande amor por eles e carinho, gosto muito deles, quer dizer, há... há ali uma parte que eu até tenho que lutar comigo própria porque vejo neles quase como um filho, não é?(...) Procuo ver neles os problemas que têm e torno-me assim uma Maria-Piegas com eles (...) e como sou um bocado afectiva tenho que lutar um bocado para conseguir dar-lhes a matéria e pô-los como deve ser"- Professora 1º Ciclo.

Alguns dos Educadores de Infância referem explicitamente que os sentimentos e emoções que lhes suscitam as suas crianças enquanto alunos correspondem à variedade de sentimentos e emoções presentes no dia a dia, aceitando isso como natural e importante. Todo o discurso dos sujeitos parece indicar que todas as crianças no Jardim de Infância são amadas.

"Emoções de alegria, emoções de tristeza; às vezes, estamos no nosso dia a dia a tentar que eles cresçam e a mostrar determinadas regras e hábitos e às vezes parece que afinal elas não estão a interiorizar nada do que eu estou a dizer, nada do que eu estou a fazer por elas"- Educadora de Infância;

"Há momentos muito bons em que estamos muito satisfeitos ou porque estão a corresponder ou porque nos dão gozo mesmo e dão-nos prazer as situações, as coisas que surgem com eles. Há outras alturas em que a gente também se aborrece e se zanga porque é natural do ser humano (...). Praticamente aquilo que a gente tem no nosso dia a dia, na nossa vida fora do Jardim de Infância, as emoções também são aqui passadas. Mau seria se estivéssemos aqui um dia inteiro a rir ou chateadas, o estar no Jardim de Infância tem que ser uma continuação da nossa vida (...) e as crianças tem que sentir também tudo isso"- Educadora de Infância;

"Muitas pessoas podem não se aperceber, mas a gente adquire um carinho muito especial como sendo nossos, aquele carinho, aquela amizade que uma pessoa lhe dedica é mesmo realidade. Chegamos mesmo a ter-lhes amor"- Educadora de Infância;

"Carinho...alegria...muitas vezes também remorso no sentido em que achamos que não tomamos as melhores atitudes com eles na devida altura (...). A alegria de os ver crescer e de os ver desenvolver penso que é um dos sentimentos que a Educadora mais tem"- Educadora de Infância.

Da análise de Educadores de Infância e de Professores do 1º Ciclo parece poder inferir-se que o Jardim de Infância é particularmente um lugar de afectos, onde estes podem brotar espontâneamente e sem grandes entraves, ao passo que na

Escola Primária os sentimentos e emoções parecem encontrar-se mais circunscritos parecendo os sujeitos pensar que se tal não suceder estes poderão tornar-se um obstáculo à realização da sua principal tarefa, ou seja, às aprendizagens escolares. Assim, na escola primária os afectos parecem encontrar-se subordinados à aprendizagem devendo ser geridos quer de forma a torná-la possível, quer a potenciá-la.

Tanto Educadores como Professores atribuem maior importância às regras de comportamento do que às de relacionamento no caso da criança enquanto aluno, contrariamente ao que sucedeu no caso da criança em geral. As regras referidas assentam sobretudo no cumprimento de regras, tarefas e comportamentos que visam em termos gerais uma responsabilização da criança e a não perturbação de outros (adultos e crianças) e do funcionamento do grupo. Em termos descritivos encontramos mais uma vez no grupo dos Educadores de Infância a referência à autonomia como "regra" de comportamento valorizada, o que não sucede no caso dos Professores.

"Primeiro que tudo aquilo que se estabelece na sala. Uma das regras que impomos sempre na sala com eles é não tratar mal os colegas (...). Quando se brinca com um jogo, deixar arrumado; se se combinou qualquer coisa, cumprir-se. O não estragar o material de propósito. Depois há aquelas que têm a ver com as rotinas, com a responsabilidade, mas... mas isso encaixa-se tudo, o cumprimento de tarefas também. Muitas vezes são regras - o não gritar na sala, o não fazer barulho (...), são estas regras muito simples"- Educadora de Infância;

"As regras, para já combinadas em conjunto e que sejam explicadas. Por exemplo, o arrumar (...), o respeitar os outros quando estão a falar, o respeitar o espaço de cada um, os trabalhos de cada um, o espaço em si e os materiais. Respeitar o outro é não o maltratar em primeiro lugar, valorizar os seus trabalhos, valorizar as suas coisas, dar tempo para que se possa exprimir, ouvir o que o outro tem para dizer"- Educadora de Infância;

"Eu este ano estou com os três anos e a minha principal preocupação tem sido o saber estar à mesa, saber estar sentado, não comer com as mãos, saber utilizar o garfo e a colher. Regras que os levem a ser mais autónomos, regras de higiene, ir à casa de banho, lavar as mãos e a boca. Em Jardim de Infância saberem respeitar-se uns aos outros, aprender que há horas em que se brinca mais livremente e a hora de trabalhar, estar com atenção, saberem ouvir os outros, falar um de cada vez sem gritar. Principalmente respeitarem-se uns aos outros"- Educadora de Infância;

" O respeito pelo outro (...), não ultrapassar certos limites, também regras de segurança. Talvez as sociais sejam as mais importantes, acho que é muito pouco cultivado hoje em dia a amabilidade, a simpatia, todas essas coisas, aquelas regras de cortesia a que antigamente as pessoas atendiam muito (...). Atenções, cuidados com os outros, ajudar a pessoa idosa... cultivar neles o respeito e a sensibilidade em relação a tudo o que os rodeia, seres humanos, reino animal, vegetal..."- Educadora de Infância.

"Acima de tudo a boa educação. Um aluno tem de ser educado. Eu castigo um aluno por ser mal educado e não castigo por não saber (...). Nenhum aluno meu passa entre duas pessoas que estejam a falar, se está uma pessoa a falar ela não interrompe, quando quer falar põe o dedo no ar, quando entram dizem "Bom dia, posso entrar?" (...). Não se vê aqui um aluno meu a ouvir a conversa de duas professoras ou entre duas empregadas (...). Regras de boa educação"- Professora 1º Ciclo;

"Uma das regras é cumprir tarefas no aspecto colectivo e individual (...). Depois também o relacionamento com os colegas, também se exigem determinadas regras, temos que respeitar o nosso companheiro, aquilo que eu não gosto não vou fazer ao outro, não é? Portanto são estas regras de relacionamento, de comportamento, de organização de trabalho que se tem de cumprir numa sala de aula"- Professora 1º Ciclo.

Para os dois grupos de sujeitos e em consonância com as regras valorizadas, as principais situações capazes de originar **punições** no caso da criança enquanto aluno são os seus comportamentos relativos a *infrações de regras* instituídas na sala e a *agressões* entre as crianças.

O tipo de sanção mais mencionado (embora não exclusivo) é a *repreensão/chamada de atenção*.

"De uma forma lata, quando ele é muito agressivo sem razão (...) penso que tem de ser castigado (...). Por exemplo, durante cinco minutos não vai lá fora: - "ficas aqui a pensar o que fizeste, depois vais"- Professora 1º Ciclo;

"Se há determinadas regras que têm de ser cumpridas se elas não são cumpridas o aluno tem de ser chamado à atenção (...). Depois se por sistema as coisas vão continuando a manter-se e ele continua a não cumprir aquilo que está estabelecido, então... terá de haver maneira de obrigar a criança talvez a corresponder (...). Isto tem a ver com a idade das crianças, temos que ser mais flexíveis se eles são mais novos, se têm mais dificuldade em... Olhe, os problemas maiores são quando agredem os colegas (...), nesse aspecto eu acho que tem que ser advertido e se continuar terá de ser castigado, agora o castigo vamos ver qual é"- Professora 1º Ciclo;

"Uma chamada de atenção, por exemplo, se fizer mal a um amigo, se lhe der um pontapé chamar a atenção, em agressões físicas, chamar a atenção e pedir desculpa e não tornar a fazer. Eu pessoalmente não uso aqueles castigos físicos. Dou chamadas de atenção em que eles vão aprender normas de comportamento, têm que pedir desculpa, têm que dar um beijinho ao amigo e depois chamo-lhes a atenção: "porque é que fizeste? Então não tornas a fazer... Saber as razões do miúdo"- Educadora de Infância;

"Eu nunca os castigo. A única coisa que faço se eles se portam mesmo mal, sento-os numa cadeira (...). Ou, quando magoam alguém e eu nessas situações falo com eles e se eles continuam sento-os numa cadeira e mando-os estar a descansar e explico-lhes (...). Ou quando eles estão a perturbar o grupo e continuam"- Educadora de Infância.

"Naquelas situações que eles à partida sabem que não devem fazer e sabem porque já têm determinadas coisas interiorizadas (...). Portanto, regras que eles já têm interiorizadas e não cumprem. O estarem a brigar, a ser agressivos uns com os outros"- Educadora de Infância.

Para ambos os grupos de sujeitos é importante que as crianças enquanto alunos conheçam as regras instituídas pelo Professor/Educador, justificando-se a sanção pelo facto destas serem do conhecimento da criança e apesar disso transgredidas.

"Eu penso que o próprio aluno percebe que infringiu alguma regra. Por exemplo, qualquer coisa que se combinou (...), o trabalho de casa e ele percebe que não fez e devia ter feito (...), que até o próprio aluno reconhece que devia ter feito e portanto merece ser castigado, ser repreendido. Quando não cumprem determinadas tarefas que até foram combinadas em conjunto (...) e quando infringem regras, por exemplo, a turbulência na sala em determinados espaços (...), insisto para que não haja correria na sala, sei lá, o saltar nas mesas ou das cadeiras e quando isso acontece eu muitas vezes repreendo"- Professora 1º Ciclo;

"Se nós na sala instituímos certas regras, se as combinamos em conjunto.... sempre e também depende da gravidade do desrespeito à regra. Eu acho que tem que haver uma chamada de atenção e... depois depende da gravidade do erro ou desse desrespeito; aí terá ou não que ser punido, conforme também a opinião dele próprio e dos outros. Por exemplo, eu costumo castigar por uma desobediência contínua três quatro vezes seguidas. Às vezes uma agressão muito grande a um colega e agressões contínuas"- Educadora de Infância.

Tanto para Professores do 1º Ciclo como para Educadores de Infância a persistência da criança enquanto aluno num determinado comportamento parece ser um dos factores de passagem da chamada de atenção/repreensão para uma sanção de maior intensidade.

Ao nível dos objectivos prosseguidos no exercício da actividade profissional encontramos diferenças estatisticamente significativas entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, os primeiros valorizando mais os aspectos de desenvolvimento e os segundos valorizando mais os aspectos de ensino/aprendizagem, o que parece encontrar-se em consonância com o papel que os sujeitos se auto-atribuem na educação das crianças.

"Bem, para já eu tenho um programa para cumprir, não é? Tenho determinados objectivos a atingir e tenho que fazer o possível para eles serem cumpridos. Tento, dentro do possível, prepará-los para a vida, para não lhes ser tão difícil enfrentar o mundo que os vai esperar lá fora"- Professora 1º Ciclo;

"O mais importante é conseguir atingir o desenvolvimento global da criança a todos os níveis. Em termos afectivos dar-lhes o máximo de atenção e afectividade. Em termos cognitivos fazer o máximo para eles se desenvolverem. Em termos sociais e familiares já é um bocadinho mais complicado: com os pais tentar resolver certos problemas, em conjunto com os pais, sózinhas não conseguimos resolvê-los"- Educadora de Infância.

Ambos os grupos referem também como seus objectivos a estruturação da personalidade e a integração social da criança considerada enquanto aluno. No que se refere à estruturação da personalidade da criança/aluno, ambos os grupos referem agora menos o papel do adulto e mais os valores sociais a criar (autonomia, responsabilidade, solidariedade...).

Mollo (1979, p. 206), ao questionar alunos-professores sobre as qualidades necessárias para classificar uma criança na categoria dos bons alunos verificou que os sujeitos atribuíam muito maior importância às qualidades morais destes do que às suas qualidades intelectuais, explicando este facto pela preferência dos futuros professores por um modelo de criança que lhes permitisse exercer plenamente a sua autoridade de adultos.

"A nível de Jardim de Infância é que eles consigam de facto adquirir autonomia e responsabilidade naquilo que fazem, que tenham o máximo de vivências possíveis e o mais diversificadas. Que adquiram um vocabulário mais rico. E que sobretudo sejam aqui minimamente felizes... pronto, a felicidade é muito relativa, mas tentar que tenham um ambiente acolhedor e que se sintam bem onde estão"- Educadora de Infância;

"É eles saírem do Jardim de Infância preparados para aceitar novas coisas, para interiorizarem outras matérias a que vão estar sujeitos, darem-se bem uns com os outros e serem simpáticos, amáveis"- Educadora de Infância;

"Portanto, têm que adquirir conhecimentos e além de conhecimentos tornarem-se... formá-los humanamente, terem aquelas bases essenciais para conseguirem viver bem na sociedade. Na minha opinião, a aceitação dos outros é a principal... e serem... terem algumas virtudes como a bondade.... e também outras qualidades que... saber perder um pouco e estarem preparados também para entrarem na concorrência, que agora é tão importante... Têm que ser verdadeiros, a amizade e a aceitação dos outros e a bondade."- Professora 1º Ciclo;

"Devem cumprir o seu dever na escola e tentar estar atentos e aprender e cumprir os deveres escolares em cada momento (...). Em termos sociais eu tento que os meus alunos sejam solidários uns com os outros; eu penso que se lhes conseguir transmitir que todos somos importantes, que devemos respeitar-nos uns aos outros nas diferenças e ser bons uns para os outros, eu acho que a sociedade seria melhor (...)- Professora 1º Ciclo.

Em termos de **intervenção** no decurso da actividade profissional dos sujeitos encontramos também algumas diferenças estatisticamente significativas entre *Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo*, os primeiros referindo mais a intervenção relativa a áreas de desenvolvimento e os segundos referindo mais a formação da personalidade da criança enquanto aluno quanto a valores e qualidades morais (virtudes, bondade, aceitação dos outros, solidariedade...).

"A intervenção do Educador junto das crianças é importante porque os ajuda a caminhar no sentido positivo do desenvolvimento deles a todos os níveis. Eu acho que todos os aspectos do desenvolvimento são importantes e não privilegio nenhum"- Educadora de Infância;

"Talvez junto daquelas crianças que à partida têm mais dificuldades (...). Numa ajuda à criança, porque se ela sózinha não consegue atingir aqueles objectivos que nós lhe propomos temos que ser nós a dar-lhe aquela ajuda. Isto em crianças com dificuldades. Crianças com dificuldades, há certos conceitos que vão aqui aprendendo connosco que não vão, por exemplo, aprender com a mãe porque o trabalho delas é muito diferente do nosso e não vão ter o mesmo

tipo de desenvolvimento que vai ter uma criança que frequenta o Jardim de Infância. Este desenvolvimento é em todas as áreas, psicomotor, cognitivo, sócio-afectivo, desenvolvimento global da criança"- Educadora de Infância;

"Em termos escolares, em termos de matérias que eles têm de aprender penso que devo ser um marco importante para que eles consigam aprender. Depois, em termos da sua personalidade, penso que ao transmitir-lhes aquilo que eu penso que é importante, que é agir correctamente em sociedade, agir correctamente com a família e no bairro ou na loja (...), não só dar-lhes conhecimentos académicos, mas também a sua maneira de estar, a sua maneira de se comportar lá fora. É respeitar o outro, respeitar as regras, não ser batoteiro (...), ser solidário".- Professora 1º Ciclo.

Ambos os grupos de sujeitos valorizam o tipo de intervenção, os Educadores defendendo sobretudo uma intervenção individualizada e de ajuda a diversos níveis e os Professores defendendo uma intervenção de ajuda e acompanhamento não só escolar mas também pessoal.

"A minha intervenção deve ser feita em particular porque eles têm necessidade muitas vezes de ter um bocadinho para estar comigo sózinhos (...). Há também sempre a necessidade de estar com eles em grande grupo, de os esclarecer em relação ao que estou a tratar, ao que estamos a fazer, coisas importantes. A minha intervenção é importante quando eles estão aflitos e não sabem como é que hão-de resolver os problemas e me chamam, quando eles me chamam é quando têm mais necessidade"- Educadora de Infância;

"O Educador deve estar desperto para as dificuldades, para as maiores dificuldades que elas têm. A nível de motricidade, de linguagem... a todos os níveis e aí dar-lhes uma atenção especial nos domínios em que ela mais precisa. Por exemplo, se fôr a nível de linguagem tentar enriquecer ao máximo todos os momentos de linguagem, se fôr a nível de motricidade desenvolver acções que possam desenvolver não só a ele mas ao grupo (...) Olhe na vivência de grupo eles aprenderem a viver em grupo, no aspecto da socialização (...) "- Educadora de Infância;

"Sempre que achamos necessário intervimos no aspecto da aprendizagem. Portanto quando eles precisam de ajuda nós estamos sempre prontos para as ajudar. No aspecto afectivo também, às vezes elas precisam que... pronto, aconteceu alguma coisa ou eles estão aborrecidos e a gente tenta saber (...) o que se está a passar e às vezes há problemas até gravosos que se passam e as crianças ficam afectadas. Quem diz em casa diz com os colegas (...), nós temos que estar atentos a tudo o que se passa. Claro há determinadas situações se não fôr necessária a nossa intervenção ficamos de fora, mas normalmente um professor está sempre, mesmo sem querer, está sempre a intervir em todas as situações, na aprendizagem e nos outros problemas que surjam em que a gente veja que a criança precisa da nossa ajuda"- Professora 1º Ciclo.

Parece-nos estar em presença de uma preocupação por uma educação total do indivíduo que ultrapassa a mera instrução e que, de acordo com Mollo (1979, p.43), permanece comum a todas as teorias pedagógicas, mesmo às mais divergentes.

2.2. Resultados relativos às associações livres de palavras

2.2.1. Representação da criança

A análise temática e categorial das associações realizada para a palavra estímulo "Criança" e respectivas introspecções dos sujeitos permitiu a identificação do conteúdo da representação da criança.

O conteúdo da representação da criança é constituído, no caso dos Educadores de Infância, pelos temas:

- *Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos*

(Exemplo: "Alegria - As crianças em geral são seres alegres";

"Inocência - Um ser incapaz de fazer mal. A criança tudo o que faz é por inocência, não há maldade");

- *Atributos simbólicos*

(Exemplo: "Jardim - A criança é como aquele jardim com flores que cheira bem, tem o seu próprio cheirinho todo característico, que é uma maravilha!");

- *Necessidades* (A criança como ser com necessidades; necessidades afectivas e relacionais, educativas e lúdicas)

(Exemplos: "Necessidade - Penso nas crianças que não têm tudo o que deveriam ter e que o adulto vai ter que lhes conseguir dar para elas serem a tal criança ideal. A criança tem necessidades e o adulto vai ter que as ajudar (...). Umhas têm mais necessidades que outras, nem todas têm as mesmas necessidades";

"Felicidade - Penso que todas deveriam ser felizes, que é essencial na nossa infância pelo menos a felicidade";

"Pintar - Penso na expressão plástica, penso que é uma coisa muito importante pintar, desenhar, todas essas coisas eu acho que é muito importante para a criança, é uma forma de expressão que ela não tem de explicar é mesmo dela, íntima. E depois há outra vertente que é o desenvolver a motricidade fina, o preparar para a escrita, escrever não é mais que desenhar, não é? Quer dizer, a nível de escrever as letras, depois há muito mais implicações";

"Brincar - Penso que elas precisam de brincar e é a brincar que vão aprendendo coisas muito importantes da vida").

- *O que a criança dá ao adulto*

(Exemplo: "Alegria - As crianças a mim transmitem-me alegria. É alegria para mim trabalhar com elas").

- *Características englobando uma componente física*

(Exemplo: "Pequeno - Em tudo. Pequeno no tamanho, pequeno no seu estar, nas suas brincadeiras, em tudo quanto a criança faz é pequeno").

Quanto aos Professores do 1º Ciclo encontramos como fazendo parte do conteúdo da representação da criança os seguintes temas:

- *Traços Psicológicos ligados a atitudes e comportamentos*

(Exemplos: "Actividade - Penso que elas gostam de estar ocupadas e que estão sempre. Nunca as vemos numa atitude de... passividade";

"Barulho - Penso que elas gostam mesmo do barulho. Curtem mais quando estão em ambiente de barulho, acho que as crianças não são sossegadas, são barulhentas");

- *Atributos simbólicos*

(Exemplo: "Beleza - Eu vejo-as todas bonitas. Acho que são todas bonitas, nunca vi crianças feias. Aliás, eu costumo dizer: "Aquele miúdo é feio parece-me um adulto". Quando digo que um miúdo é feio digo que tem cara de adulto. Acho que as crianças são todas bonitas");

- *Necessidades* (Necessidades básicas, afectivas e relacionais, educativas e lúdicas)

(Exemplos: "Papás - Lembrei-me das necessidades básicas deles e aí surgiu-me essa palavra";

"Amor - Amor que nós devemos transmitir a todas";

"Descoberta - Eu penso que é extremamente importante a criança descobrir. E compete ao adulto possibilitar-lhe situações de descoberta e deixá-los ir descobrir";

"Brincadeira - A mesma coisa que o jogo. À criança é tão essencial brincar como comer. Ela precisa de brincar").

- *O que a criança dá ao adulto*

(Exemplo: " Alegria - Porque quando estou com os alunos eles transmitem alegria e eu estou alegre com eles").

- *Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho*

(Exemplo: "Mãe - Se calhar porque é a pessoa que está mais ligada à criança em todos os aspectos, penso que a mãe acaba por estar até mais ligada às crianças do que o pai ...").

- *Objectos do universo infantil* (neste caso todos relacionados com a actividade lúdica da criança)

(Exemplo: "Bola - Pensei num pátio, eles a brincarem com a bola, deliram, a bola é para todos e acho que é fantástica, a bola... para meninos, para meninas, para toda a gente. Aí a bola já dá para todos e para todas as idades, até nós gostamos de jogar à bola").

- *A criança como projecto de futuro adulto*

(Exemplo: "Futuro - Eles são os homens de amanhã. Nós temos que pensar no futuro deles, temos que os preparar para o futuro").

A análise Log-linear realizada revelou a existência de uma relação significativa entre os temas e a profissão dos sujeitos . As diferenças entre os dois grupos de sujeitos centram-se sobretudo nos seguintes aspectos:

- os Professores do 1º Ciclo valorizam mais do que os Educadores o tema "Objectos do universo infantil" (relacionados com a actividade lúdica da criança);

- os Educadores valorizam mais do que os Professores os temas "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança" e "O que a criança dá ao adulto".

A representação da criança é positiva nos dois grupos de sujeitos, verificando-se que esta é definida em ambos os grupos de sujeitos sobretudo por referência às suas necessidades, traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos e a símbolos.

A incidência nas categorias dos temas só se encontra relacionada com a variável profissão no tema "Objectos do universo infantil", pois ele encontra-se presente no grupo dos Professores do 1º Ciclo e ausente no grupo dos Educadores de Infância.

Em ambos os grupos de sujeitos os principais elementos organizadores do conteúdo da representação aparecem-nos identificados pelos temas "*Traços psicológicos da criança ligados a atitudes e comportamentos*" e "*Necessidades*". A este nível de análise não foram encontradas diferenças significativas entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo.

Ao nível da estrutura dos elementos organizadores da representação, a análise de correspondências revela que Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo não se encontram muito distanciados entre si, não tendo representações da criança totalmente distintas, embora atribuam ênfases diferentes a temas diferentes. Assim, Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo não se distinguem relativamente ao tema "*Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos*" da criança. No entanto, embora com pouca ênfase, os Professores realçam mais que os Educadores os temas relativos a "*Atributos simbólicos*", "*Objectos do universo infantil*" (relacionados com a actividade lúdica da criança) e "*A criança como projecto de futuro adulto*", enquanto que os Educadores enfatizam mais do que os Professores o tema "*Necessidades*".

2.2.2. A representação da criança em idade pré-escolar

O conteúdo da representação da criança em idade pré-escolar é no grupo dos Educadores de Infância contituído pelos seguintes temas:

- *Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos*

(Exemplos: "Espontânea - Tudo o que a criança diz e faz é espontâneo. Não tem... não está a pensar, saem-lhe as coisas naturalmente";

"Movimentar - Porque de facto as crianças nunca estão sossegadas e então as mais pequeninas, em idade pré-escolar são crianças que têm sempre necessidade e estão sempre a mexer, a fazer qualquer coisa").

- *Atributos simbólicos*

(Exemplo: "Flor - Associa a sensibilidade que elas têm, na maravilha que são e no seu estar, no seu comportamento, no desabrochar").

- *Necessidades* (A criança como ser com necessidades; necessidades afectivas e relacionais, educativas e lúdicas)

(Exemplos: "Necessidade - Que elas têm muitas necessidades, que o adulto lhes passe muitas coisas porque elas à partida não têm quase nenhuma... estão limpinhas, não têm nada, têm aquela coisa com que elas nasceram que são afectivas, que são boas mas precisam de mais";

"Amor - Nós temos que dar amor às crianças. Elas precisam muito disso";

"Conhecimento - No conhecimento que elas... é mais as experiências que vão ter nas diversas actividades que nós fazemos no Jardim de Infância (...) e que todas as crianças deviam ter";

"Brincar - Penso no espaço do Jardim de Infância, que tem de ser de forma a que a criança brinque porque ela precisa muito disso").

- *O que a criança dá ao adulto*

(Exemplo: "Orgulho - Aí associei um bocado àquela criança de que nós sentimos orgulho pelo seu próprio comportamento, mesmo que não seja a todos os níveis. Mas basta este ou aquele comportamento, ter orgulho até mesmo que não seja pelo comportamento, ter orgulho de ter essa criança").

- *Objectos do Universo Infantil* (relacionados com a aprendizagem)

(Exemplo: "Livros - é o gosto que as crianças têm por ver livros e com os quais aprendem").

- *A criança como projecto de futuro adulto*

(Exemplo: "Autonomia - Penso um dia mais tarde elas serem umas pessoas autónomas e responsáveis, prontas para o que der e vier, para a vida").

- *Características englobando uma componente física*

(Exemplo: "Pequena - Pequeno em tudo. No tamanho, no seu todo, no falar, no brincar, num aspecto mais afectivo, mimos, tudo o que fazem. Não é estar a diminuir nem nada disso").

O conteúdo da representação da criança em idade pré-escolar dos Professores do 1º Ciclo é contituído pelos seguintes temas:

- *Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos*

(Exemplo: "Histórias - Penso no mundo de fantasia muito grande que existe dentro deles e que muito mais que os brinquedos as interessa";

"Birras - Ainda têm necessidade de mostrar que estão ali e são importantes e fazem as suas birras").

- *Atributos simbólicos*

(Exemplo: "Fofo - Lembrei-me das carinhas, roupinha, tudo é tão fofinho, colo").

- *Necessidades* (Necessidades básicas, afectivas e relacionais, educativas e lúdicas)

(Exemplos: "Papa - Alimentação. Essencial";

"Amigos - Eu penso que é muito importante ela ter alguém da idade dela com quem brinque, ela começa a socializar-se";

"Jardim de Infância - Era importante que todas pudessem passar por lá, que todas tivessem essa experiência";

"Jogo - Se calhar que as crianças gostam de jogar. É uma actividade lúdica que eu acho que podem e precisam de desenvolver (...").

- *Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho*

(Exemplo: "Mãe - Penso que a mãe nessa altura ainda é um marco muito importante, aliás a mãe é sempre mas nessa altura a criança precisa imenso da mãe").

- *Objectos do universo infantil* (relacionados com a actividade lúdica e com a dependência da criança)

(Exemplos: "Brinquedo - A actividade lúdica é essencial nessa fase";

"Biberon - As crianças todas precisam de se alimentar e essas também. Talvez o biberon queira dizer que elas nesta idade ainda precisam de muita assistência até mesmo na alimentação").

- *Características englobando uma componente física*

(Exemplo: "Pequenina - Penso que ela deixou de ser bebé e passou a ser pequenina, quer dizer, ainda é pequenina, começa a crescer e acho que as crianças em idade pré-escolar ainda são pequeninas e as de idade escolar já são grandes").

O conteúdo da representação da criança em idade pré-escolar apresenta-se agora um pouco mais disperso por temas no grupo dos Educadores de Infância. Assim, os Educadores mantêm os temas anteriormente presentes no contexto da criança em geral e referem agora para a criança em idade pré-escolar dois temas anteriormente ausentes no conteúdo da representação da criança ("Objectos do universo Infantil" e "A criança como projecto de futuro adulto"). Os Professores, por sua vez, suprimem para a criança em idade pré-escolar os temas "O que a criança dá ao adulto" e "A criança como projecto de futuro adulto" e referem agora o tema "Características englobando uma componente física" (com escassa ênfase).

Face a estes dados podemos colocar a hipótese de que os Educadores, ao falarem das crianças com que lidam no quotidiano, consideram aspectos mais numerosos (advindo daí a maior dispersão por temas), ao mesmo tempo que falam mais acerca do que eles próprios projectam para as crianças (o que poderia explicar o aparecimento do tema "A criança como projecto de futuro adulto").

Ao nível dos elementos do conteúdo da representação da criança em idade pré-escolar, através da análise Log-linear verificamos que *os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo atribuem diferente importância a temáticas distintas, valorizando-as de forma diferente.*

Os Educadores de Infância valorizam mais o tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e os Professores do 1º Ciclo valorizam mais os temas "Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho" e "Objectos do universo infantil" (relacionados com a actividade lúdica e com a dependência). As necessidades da criança constituem-se nos dois grupos de sujeitos como um elemento forte da representação e a criança continua a constituir-se como um símbolo positivo.

Esta maior valorização por parte dos Educadores de Infância do tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" da criança em idade pré-escolar

(sensível, alegre, frágil, espontânea, possessiva, imaginativa, autónoma, sociável, sedutora, natural, responsável, verdadeira, com brigas, que se movimenta, chora, grita, tem interesses, etc.) traduz de certa forma uma psicologia implícita da criança e parece ligar-se ao papel profissional que desempenham, ligando-se quer às suas modalidades de funcionamento quer aos seus objectivos (Gilly, 1990).

A atitude avaliativa dos dois grupos de sujeitos face à criança em idade pré-escolar é positiva. No entanto, os Educadores de Infância parecem acentuar agora mais este carácter positivo comparativamente à criança em geral, enquanto que os Professores do 1º Ciclo, pelo contrário, aumentam as atitudes avaliativas neutras e negativas (algumas delas relacionadas com a dependência atribuída à criança em idade pré-escolar).

Os elementos organizadores da representação da criança em idade pré-escolar não surgem como significativamente distintos nos dois grupos de sujeitos, reportando-se sobretudo às "Necessidades" e "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" da criança em idade pré-escolar.

A análise de correspondências revela, no entanto, *algumas disparidades ao nível da estrutura dos elementos organizadores da representação da criança em idade pré-escolar.* Embora os dois grupos se posicionem à mesma distância relativamente aos temas "Atributos simbólicos" e "Necessidades da criança", os Educadores de Infância evidenciam mais o tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos". Os Professores do 1º Ciclo, por sua vez, evidenciam mais o tema "Objectos do universo infantil" (ligados à actividade lúdica).

2.2.3. A representação da criança em idade escolar

O conteúdo da representação da criança em idade escolar apresenta-se mais condensado em ambos os grupos de sujeitos comparativamente aos anteriores contextos (criança em geral e em idade pré-escolar).

Do conteúdo da representação da criança em idade escolar dos Educadores de Infância fazem parte os temas:

- "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos"

(Exemplos: "Querer - Talvez seja o querer, há crianças muito exigentes, muitas vezes até são exigentes demais. E às vezes até me preocupa porque há crianças que não sabem o que podem ter e o que não podem e depois fazem birras e determinadas situações complicadas em casa e até na rua. Exigem mesmo dos pais e os pais têm que lhes dar, é uma coisa impressionante(...)")

porque muitas vezes os pais sacrificam-se tanto, tanto para lhes darem as coisas que não podem dar mas o sacrifício é tão grande, como os filhos querem, eles dão";

"Competitividade - Aí penso que a culpa é mesmo da escola. A criança tenta fazer tão bem ou melhor que o outro. Aí começa a aperceber-se que o outro fez e ela também quer fazer e começa a haver uma certa rivalidade entre eles por causa... acho que a escola lhe impinge esse sentimento competitivo").

- "*Atributos simbólicos*"

(Exemplo: "Grande - A criança continua a ser pequena, continua a ser criança mas já se exige dela o comportamento de pessoa grande, tem que estudar, tem que cumprir aquele programa, pedem-lhe responsabilidades de gente grande e às vezes é ainda muito criança para conseguir ser tão grande como lhe pedem").

- "*Necessidades da criança*" (A criança como ser com necessidades; necessidades afectivas e relacionais, educativas e lúdicas)

(Exemplos: "Necessidades - Têm necessidades diversas. Necessidades afectivas, de atenção, de aprendizagem";

"Amor - A criança tem que ter muito amor, tem que se lhes dar muito amor para elas poderem progredir, para poderem crescer à vontade. Não podem viver sem amor nessas idades";

"Ler - penso que a criança quando vai para a escola vai já com essa motivação, agora vais aprender a ler. Para ela é muito importante aprender a ler, até porque já sabe porque é que é necessário aprender a ler";

"Jogar - O jogo é sempre importante e as crianças em idade escolar ainda mais porque já estão... já se sabem organizar elas próprias sózinhas e fazer jogos, nos recreios, em todas essas alturas elas arranjam sempre um jogo para fazer sem necessariamente a orientação de um adulto. Mesmo elas às vezes inventam jogos").

Por sua vez, o conteúdo da representação dos Professores do 1º Ciclo é constituído pelos temas:

- "*Necessidades da criança*" (Necessidades básicas, afectivas e relacionais, educativas e lúdicas)

(Exemplo: "Leite - É essencial para a alimentação deles e para o desenvolvimento";

"Conviver - com os colegas da turma e da escola, com adultos da escola, visitas de estudo";

"Aprender - Satisfação do programa, aprender aquelas coisas";

"Brincadeira - Penso que elas querem brincar. Que é importante deixá-las brincar).

- "*Objectos do universo infantil*" (relacionados com actividade lúdica e aprendizagem)

(Exemplos: "Bicicleta - Quase todos têm e os que não têm desejavam ter uma";

"Caneta - Escrita. Têm que aprender a escrever").

- "*Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos*"

(Exemplos: "Sorrisos - Altura da vida em que o sorriso deve ser e é frequente e espontâneo e é bom vê-los sorrir;

"Agitação - Acho que elas têm essa agitação, essa ansiedade. Acho que é a altura da responsabilidade maior, têm os trabalhos de casa, têm as preocupações como ser responsável").

Verificámos que *para o conjunto da informação existem diferenças significativas entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo* no que se refere à criança em idade escolar. A análise das maiores disparidades revela que os Educadores valorizam mais o tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos da criança" do que os Professores e estes valorizam mais o tema "Objectos do universo infantil" (relacionados com a actividade lúdica e a aprendizagem) do que os Educadores, que não o referem.

A **atitude avaliativa** dos dois grupos de sujeitos face à criança em idade escolar é claramente *positiva*, surgindo em ambos os grupos algumas avaliações negativas e neutras. É neste contexto que os Educadores de Infância apresentam maior número de avaliações negativas e neutras ao passo que os Professores apresentam o maior número de avaliações deste tipo nas associações relativas à criança em idade pré-escolar. Este facto, pode conduzir-nos à *inferência de que os Educadores de Infância valorizam e gostam mais de crianças em idade pré-escolar e os Professores valorizam e gostam mais de crianças em idade escolar*, o que se apresenta em consonância com a população infantil com que lidam no exercício das respectivas profissões.

Os **elementos organizadores** da representação da criança em idade escolar *surgem como significativamente distintos nos dois grupos de sujeitos*. Assim, os Educadores de Infância dão especial relevância ao tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e os Professores dão alguma relevância ao tema "Objectos do universo infantil" (agora só relacionados com a aprendizagem), ao qual os Educadores não atribuem qualquer importância. Ambos os grupos atribuem igual importância ao tema "Necessidades da criança" (consideradas sobretudo em termos afectivos e relacionais e educativos).

Os dados obtidos através da análise de correspondências relativamente à **estrutura dos elementos organizadores** são consonantes com toda a informação relativa aos elementos organizadores da representação da criança em idade escolar.

É relativamente à criança em idade escolar que ambos os grupos de sujeitos se referem de forma consistente às necessidades educativas. Estas parecem encontrar-se muito associadas a uma aprendizagem sistematizada e formal a ocorrer na escola primária. Tal facto, poderá indiciar um *desconhecimento ou uma*

percepção ainda vaga e pouco valorizante da importância fundamental das aprendizagens que ocorrem antes da entrada na escola primária, continuando esta última a constituir-se para os sujeitos como o primeiro verdadeiro marco do acesso ao conhecimento.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÕES

Os dados obtidos através das **entrevistas semi-directivas revelam escassas diferenças significativas ao nível do conteúdo da representação da criança entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Cooperantes da Universidade de Évora**. As diferenças ao nível do conteúdo da representação só se encontram ao nível das seguintes sub-categorias:

- "Limites etários" (indicando os Educadores um limite etário do ser criança e os Professores não);

- "Natureza da criança" (acentuando mais os Educadores a ausência de maldade na criança do que os Professores, que referem a sua presença);

- "Necessidades da criança" (incidindo mais os Educadores nas necessidades educativas da criança do que os Professores e estes últimos incidindo mais nas necessidades afectivas da criança do que os Educadores);

- "Apreensão genérica do papel do Jardim de Infância" (referindo os Educadores mais do que os Professores a integração social da criança e as características do Jardim de Infância e referindo os Professores mais do que os Educadores os aspectos de desenvolvimento).

O conteúdo da representação parece ser composto em ambos os grupos de sujeitos por grandes linhas de força que englobam diversos aspectos:

- Um inventário de várias características atribuídas à criança (definições diversas, limites etários, natureza, necessidades, atributos, comportamentos, personalidade ...);

- Uma componente simbólica de que a criança é investida;

- Uma componente de relação adulto/criança (emoções/sentimentos, regras, punições, objectivos a ser prosseguidos pelos adultos, intervenção dos adultos, ...).

A **atitude avaliativa** dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo face à criança é claramente positiva.

Tanto quanto nos é possível inferir, sem termos acedido à organização hierárquica da estrutura da representação da criança e limitando-nos à identificação dos seus elementos e relações entre estes nos dois grupos de sujeitos, consideramos que a estrutura da representação da criança não difere muito nos dois grupos, embora os Educadores de Infância e os Professores do 1º Ciclo evidenciem de forma diferente alguns dos elementos dessa estrutura. Assim, verificamos que os Professores evidenciam mais do que os Educadores as regras que consideram importante as crianças cumprirem, a intervenção dos adultos e a

existência de diferenças entre as crianças. Por sua vez, os Educadores de Infância, evidenciam mais as necessidades das crianças, o papel do Jardim de Infância e os atributos e qualidades da criança enquanto futuro adulto do que os professores do 1º Ciclo.

Os dados mais realçados pelo grupo dos *Professores* ao nível da estrutura da representação da criança permitem-nos inferir que estes, *comparativamente aos Educadores, têm uma representação da criança marcada de alguma forma por um modelo normativo em que a criança se encontra sob o domínio do adulto, sendo a este último que cabe uma intervenção que integra já de forma bastante presente a existência de diferenças entre as crianças.*

Comparativamente aos Professores do 1º Ciclo, os *Educadores de Infância, evidenciam um modelo pedagógico com aspectos normativos* implicando determinados modos de pensar e agir, mas no quadro do qual *a criança parece ser o ponto de partida*. A criança é sobretudo entendida como sujeito com necessidades, parecendo constituir-se como papel do Jardim de Infância responder a essas mesmas necessidades. Paradoxalmente, a par desta criança mais ou menos concreta (se nos reportarmos ao realce dado pelos Educadores de Infância aos atributos e qualidades da criança enquanto futuro adulto), encontramos uma visão idealizada do adulto projectada na criança, como se os Educadores de alguma forma procurassem criar a partir da criança um adulto utópico.

A representação da criança por parte dos Educadores de Infância parece inserir-se num modelo pedagógico mais definido e presente do que o dos Professores do 1º Ciclo e *que já contempla de alguma forma a actividade, participação e autonomia* da criança, aspectos estes ausentes no discurso dos Professores do 1º Ciclo.

Tanto no discurso dos Educadores de Infância como no dos Professores do 1º Ciclo a criança (independentemente de ser considerada em geral, em idade pré-escolar ou em idade escolar) surge num contexto em que a relação com os seus pares está presente e é considerada importante.

Nos três contextos de produção do discurso referentes à entrevista semi-directiva, ou seja, relativos à criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar, encontramos como *principais objectivos da intervenção dos adultos a formação da personalidade da criança e a sua inserção social*. Estes objectivos exprimem na nossa opinião a função atribuída pela sociedade ao Jardim de Infância e à Escola Primária. A função de ensino/aprendizagem de conhecimentos, objectivo também da educação, é pelos dois grupos de sujeitos atribuída ao Jardim de Infância, mas, sobretudo, à Escola Primária. *Ao Jardim de Infância a função de*

ensino/aprendizagem parece ser ainda concebida não tanto como tendo valor em si, mas, sobretudo, de uma forma subsidiária, ou seja, enquanto preparação para a entrada na escola primária.

Da totalidade dos dados recolhidos através das entrevistas semi-directivas ressalta *independentemente da idade uma representação da criança como sujeito não integrado socialmente, com necessidades afectivas e educativas e com uma personalidade não formada e incompleta, apesar de lhe ser reconhecido ter à partida traços psicológicos e comportamentos específicos* (mas não competências específicas). Encontramos uma representação da criança assente em características que se opõem umas às outras: a par da consideração da particularidade infantil que distingue a criança do adulto, em que a criança é objecto de emoções positivas e representada positivamente também em termos simbólicos, *a um nível mais profundo a criança parece ser simultaneamente representada ainda como sendo quase nada em si própria, um sujeito quase "incompetente" que o adulto vai desenvolver e construir em termos de personalidade, comportamento e valores, sem ter em conta a sua originalidade e visando a construção de uma criança-norma.* Surge-nos assim uma "criança-necessidade" simultaneamente percebida como um ser com características próprias mas sem capacidades próprias, posicionada de forma sobretudo passiva, objecto da acção do adulto investido de um papel essencialmente normativo: o de formador/moldador de cidadãos, de acordo com padrões sociais pré-definidos pela sociedade adulta.

Se esta reflexão nos parece surpreendente à luz do conhecimento que temos dos agentes educativos, da formação que lhes é actualmente ministrada e dos dados da psicologia que nos mostram a criança desde o nascimento como um ser activo e competente (Bowlby, 1978), também nos permite pensar que sendo a representação da criança atrás descrita aparentemente exagerada e não correspondente e claramente visível numa prática relacional e pedagógica contextualizada, interactiva e complexa, nem por isso ela deixará de corresponder a uma realidade representada e profunda pouco visível no quotidiano. Admitimos, no entanto, a hipótese da existência de outros factores que modifiquem a expressão e a prática de tal representação (tendo presente que o conteúdo da representação resulta da realidade do objecto, da subjectividade de quem a veicula e do sistema social e ideológico no qual se inscreve a relação sujeito-objecto).

A ser assim, encontra-se patente o carácter de resistência à mudança das representações assim desfazadas dos dados da psicologia e da pedagogia, ressaltando

a pertinência neste âmbito do estudo das relações entre as representações da criança e as práticas educativas.

Encontramos uma representação marcada por aquilo que a criança é e por aquilo em que se deverá tornar, a par de um sistema de valores e normas respeitantes à infância que se traduz quer em expectativas e antecipações, quer na adopção de uma determinada linha educativa por parte dos Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico podendo esta traduzir-se em comportamentos, práticas e relações sociais.

Relativamente à informação obtida pela técnica de associação livre de palavras encontramos ao nível do conteúdo da representação de criança em geral, criança em idade pré-escolar e criança em idade escolar no contexto da análise A (para o conjunto da informação a incidência nos temas está ou não relacionada com a variável profissão) diferenças estatisticamente significativas associadas à relação entre os temas e à pertença profissional dos sujeitos.

Assim, verificamos que os Educadores de Infância valorizam sistematicamente mais do que os Professores do 1º Ciclo o tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" quando se referem à criança em geral, em idade pré-escolar ou em idade escolar.

"Simplicidade" - "Porque as crianças não são más. Elas não têm nada de mau lá dentro, se alguém lhes põe alguma coisa de mau são os adultos. Acho que elas são simples mesmo. Boas"- Associação de Educadora de Infância para a palavra "Criança";

"Possessiva" - "É aquela idade em que eles ainda estão no "é meu" e não emprestam. São capazes de brigar e de fazer tudo para defenderem uma coisa que é deles e não são ainda capazes de repartir com outras crianças" - Associação de Educadora de Infância para a palavra "Criança em idade pré-escolar";

"Inibida" - "Já tem... Já não é tão espontânea e muita coisa que na criança em idade pré-escolar sai espontaneamente na criança em idade escolar já não. Ela já pensa mais naquilo que vai dizer" - Associação de Educadora de Infância para a palavra "Criança em idade escolar".

Por sua vez, os Professores do 1º Ciclo valorizam também sistematicamente mais do que os Educadores de Infância o tema "Objectos do universo infantil" (simbolizando, no caso da criança em geral, a actividade lúdica; no caso da criança em idade pré-escolar, a actividade lúdica e a dependência; no caso da criança em idade escolar, a actividade lúdica e a aprendizagem).

"Brinquedo" - "Todas as crianças gostam de brinquedos" - Associação de Professora para a palavra "Criança";

"Bolas" - "Pensei nas suas brincadeiras. Na sua necessidade de jogar, de brincar, de se divertir, de ser feliz"- Associação de Professora para a palavra "Criança em idade pré-escolar";

"Fraldas"- "Talvez por pensar que as crianças em idade pré-escolar são ainda pequenas (...) talvez algumas ainda usem e outras já não. Deus queira que já não!" - Associação de Professora para a palavra "Criança em idade pré-escolar";

"Carro" - "Brinquedo. Mas um brinquedo já mais desenvolvido. Um brinquedo em que eles já... Já quase como imitação dos adultos. Um brinquedo mais adaptado à idade deles. Mais movimento." - Associação de Professora para a palavra "Criança em idade escolar";

"Livros" - "Começam nesta idade a precisar já de uma certa orientação. O livro indica que eles têm que começar a ter uma certa responsabilidade, a adquirir determinados conceitos (...). Não significa que as crianças tenham que estudar todos os conceitos. Está relacionado com a aprendizagem que eles têm de realizar" - Associação de Professora para a palavra "Criança em idade escolar".

No contexto da análise B (será que num dado tema a incidência nas categorias está relacionada com a variável profissão) realizada para o tema "Necessidades", não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de sujeitos para a criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar.

Os elementos organizadores da representação da criança em geral e em idade pré-escolar não surgem como significativamente distintos nos dois grupos de sujeitos e reportam-se aos temas *"Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos"* e *"Necessidades"*. Apesar dos Professores no caso da criança em idade pré-escolar referirem também o tema "Objectos do universo infantil" (relacionados com a actividade lúdica) ao *nível dos elementos organizadores do conteúdo da representação da criança em geral e da criança em idade pré-escolar Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo não apresentam diferenças significativas.*

Só os elementos organizadores da representação da criança em idade escolar apresentam diferenças estatisticamente significativas nos dois grupos de sujeitos, dando os Educadores de Infância particular relevo ao tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e os Professores do 1º Ciclo ao tema "Objectos do universo infantil", aqui simbolizando a aprendizagem. É ainda elemento organizador desta representação o tema "Necessidades da criança", valorizado igualmente pelos dois grupos de sujeitos.

Quanto à estrutura dos elementos organizadores do conteúdo da representação, verificamos que no caso da criança são os temas *"Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos"* e *"Necessidades"* que se

apresentam como mais próximos relativamente aos dois grupos de sujeitos. No entanto, os Educadores posicionam-se de forma equidistante face a esses dois aspectos, enquanto que os Professores se encontram mais próximos do tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e mais afastados relativamente ao tema "Necessidades".

No que diz respeito à estrutura da representação da **criança em idade pré-escolar** assistimos ao aparecimento mais significativo do que no anterior contexto para os dois grupos de sujeitos do tema "Atributos simbólicos". Mantêm-se por outro lado as "Necessidades", perante as quais os dois grupos se posicionam à mesma distância. Os Educadores de Infância mantêm-se próximos do tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e os Professores distanciam-se deste acentuando agora o tema "Objectos do universo infantil" (ligados a actividade lúdica).

Quanto à estrutura da representação da **criança em idade escolar**, os dois grupos mantêm-se à mesma distância relativamente ao tema "Necessidades". Os Educadores mantêm uma posição relativa idêntica face ao tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e "Necessidades". Por sua vez, os Professores mantêm-se próximos do tema "Necessidades", posicionando-se a uma certa distância do tema "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e denotando uma certa proximidade face a "Objectos do universo infantil" (relacionados com a aprendizagem).

No que concerne aos elementos organizadores do conteúdo das representações em causa verificamos que os elementos que permanecem idênticos para os dois grupos de sujeitos em relação à criança em geral, em idade pré-escolar e em idade escolar, são os que se reportam a "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e "Necessidades".

Esta constatação parece indicar que são as dimensões mais ligadas às características "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" e "Necessidades" da criança que são centrais na representação que Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo têm da criança. A ser assim, estas dimensões assumiriam tanto uma função funcional (na medida em que preponderantes e percebidas como pertinentes para a eficácia da acção) como uma função normativa ou seja, susceptível de privilegiar os julgamentos, estereótipos e opiniões admitidas pelos sujeitos (Abric, 1987). Deste modo, parecem ser as características relativas a personalidade, comportamentos e necessidades atribuídas à criança que jogam um papel mais funcional e mais prático para os sujeitos.

Quanto ao elemento organizador "Atributos simbólicos", verificamos a sua presença no grupo dos Professores para a representação da criança e para a de criança em idade pré-escolar. No grupo dos Educadores este elemento só se encontra presente no contexto da criança em idade pré-escolar.

O elemento organizador "A criança como projecto de adulto futuro" só se encontra no grupo dos Professores e no contexto da criança em geral.

O elemento organizador "Objectos do universo infantil" só se encontra no grupo dos Professores simbolizando a actividade lúdica da criança em geral e da criança em idade pré-escolar, mas no caso da criança em idade escolar simbolizando a aprendizagem.

Tendo em conta os nossos objectivos iniciais, a dimensão da nossa amostra e a metodologia utilizada, os dados obtidos a respeito dos elementos organizadores só nos permitem colocar algumas interrogações, realizar algumas inferências e colocar algumas hipóteses que só num posterior trabalho poderão ser desenvolvidas.

Parece-nos porém que o elemento "Necessidades" e o elemento "Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos" representam um papel importante na estrutura da representação nos dois grupos de sujeitos. Interrogamo-nos, no entanto, até que ponto são consideradas de facto as necessidades reais da criança e qual o efeito das representações destes adultos agentes educativos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança e sobre o grau de participação da criança na sociedade "escolar".

Colocamos a hipótese de que *a criança em geral e em idade pré-escolar é mais investida de atributos simbólicos* do que a criança em idade escolar, parecendo-nos que com a evolução da idade os sujeitos tendem a ter uma representação a seu respeito menos simbolizada. Na nossa opinião, o carácter simbólico atribuído pelos adultos à criança poderá assentar na consideração desta como detentora de um encanto próprio engendrando atitudes positivas por parte do adulto.

A presença no grupo dos professores do elemento da representação "Objectos do universo infantil" foi à partida para nós intrigante. No entanto, Chombart de Lauwe (1969/70) ao analisar a imagem da criança criada pelos adultos e presente na literatura, verifica que a personagem criança é também definida pela sua relação com outros, pela sua situação num quadro social e pela presença de objectos simbólicos que a acompanham.

Consideramos não ter dados que nos permitam afirmar se nos encontramos perante uma ou várias representações da criança consideradas neste estudo (criança em geral, criança em idade pré-escolar e criança em idade escolar). O que podemos afirmar é que existem elementos organizadores que se mantêm nos três contextos e outros que não se mantêm.

O conteúdo da representação da criança a que acedemos através das entrevistas semi-directivas e das associações livres de palavras parece ligar-se a uma lógica de atributos em que a criança parece ser representada sobre a forma de um inventário de características, traços, necessidades e qualidades.

Verificámos que a entrevista semi-directiva permitiu uma recolha diversificada e aprofundada de informações, cuja análise, no entanto, se revelou difícil (ao nível da compreensão da sua organização e da identificação de eventuais diferenças entre os dois grupos de sujeitos), o que poderá ter ocorrido devido ao facto das técnicas mais estruturadas, neste caso a entrevista semi-directiva, permitirem sobretudo realçar as dimensões mais periféricas das representações sociais (De Rosa, 1988, citado por Abric, 1994).

O método de associação livre de palavras permitiu reduzir esta dificuldade e aceder mais fácil e claramente ao conteúdo e elementos organizadores da representação da criança. É através deste método que nos surgem diferenças estatisticamente significativas entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo quanto ao conteúdo das representações em causa não encontradas através dos dados obtidos nas entrevistas semi-directivas. Se partilharmos a anterior afirmação de De Rosa, podemos interpretar tal facto como *não existindo diferença ao nível dos elementos periféricos ou menos importantes do conteúdo das representações da criança entre Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, mas sim ao nível dos seus elementos implícitos e latentes.*

A análise dos dados fornecidos pelos dois métodos de recolha de informação revela que de alguma forma quase todos os temas e categorias identificados através da análise temática e categorial das associações livres de palavras se encontram presentes nas entrevistas semi-directivas, embora algumas vezes *de forma pouco saliente e clara*. A excepção ao que acabamos de afirmar reporta-se ao tema que surge exclusivamente nas associações livres de palavras e quase exclusivamente no grupo dos Professores do 1º Ciclo ("Objectos do universo infantil"), o qual parece servir mais ou menos simbólicamente para ilustrar questões relacionadas

com a actividade lúdica da criança, com a sua dependência e também com a aprendizagem.

A entrevista semi-directiva, por sua vez, engloba vários aspectos ausentes nas associações de palavras. São eles: "Limites etários", "Natureza da criança", "Idealização da criança", "Conhecimentos sobre aspectos diferenciais das crianças", "Relação afectiva e pedagógica Adulto/Agente Educativo/Criança", "A escola/o Jardim de Infância e as Crianças". Por outro lado, no que se refere à criança projectada no futuro é claramente a entrevista semi-directiva que permite uma informação mais clara e completa acerca do que os sujeitos idealizam acerca da criança enquanto futuro adulto.

Estas constatações ilustram, na nossa opinião, a *complementaridade das duas metodologias utilizadas*.

A representação em causa parece-nos ser social na medida em que se constitui como um conjunto de conhecimentos construídos socialmente tendo como objecto a criança. Esta, enquanto objecto de representação, por um lado diz respeito aos sujeitos Educadores e Professores individualmente e por outro constitui um conjunto de interesses para os grupos sociais considerados.

Herzlich (1973, p. 304), considera a representação social como um processo de "construção do real". Ora, assim sendo, o objecto da representação (neste caso a criança) só existe verdadeiramente através da representação, já que "as propriedades do objecto da representação não são dados objectivos do real, mas sim fruto de uma reconstrução subjectiva operada pela representação social. Assim, o objecto da representação deve ser considerado como um objecto construído a partir de materiais tirados do real" (Moliner, 1992, p. 14).

A finalidade principal das representações, ou seja, conceptualizar o real para agir eficazmente, coincide em pleno com a finalidade da representação da criança aqui encontrada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.-C. (1984) - L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. Bulletin de Psychologie, Tome XXXVII, 366, 861-874.
- Abric, J.-C. (1987) - Coopération, compétition et représentations sociales. Cousset: Delval.
- Abric, J.-C. (1989) - L'étude expérimentale des représentations sociales. In Jo-delet (DIR), Les représentations sociales (pp. 187-203). Paris: PUF.
- Abric, J.-C. (1992) - Prefácio in P. Moliner, La représentation sociale comme grille de lecture. Aix- en - Provence: Presses de l'Université de Provence.
- Abric, J.-C. (1994) - Les représentations sociales: aspects théoriques. In Abric (DIR), Pratiques sociales et représentations (pp. 11-35). Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994) - Méthodologie de recueil des représentations sociales. In Abric (DIR), Pratiques sociales et représentations (pp. 59-82). Paris: Presses Universitaires de France.
- Aguinaga, J. § Comas, D. (1991) - Infancia y adolescencia: La mirada de los adultos. Madrid: Centro de Publicaciones. Ministerio de Asuntos Sociales.
- Allport, G. W. (1968) - The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey § Aronson (Edts), The Handbook of social psychology, I vol. Reading: Addison-Wesley
- Ariès, P. (1988) - A criança e a vida familiar no Antigo Regime. Lisboa: Relógio D'Água.
- Baldwin, A. (1965) - A is happy - B is not. Child Development, 36, 583-600.
- Bardin, L. (1988) - Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70
- Belisle, C. § Schiele, B. (Eds.) . (1984) - Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherche sur les représentations. Paris: CNRS

- Bernstein, B. (1961) - Social structure, language and learning, Educational Research, 3, 163-176.
- Blanchet, A. § al. (1985)- L'entretien dans les sciences sociales. Paris, Dunod.
- Bourdieu, P § Passeron, J-C. (1964) - Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Ed. de Minuit.
- Bowlby, J. (1978) - Attachment and Loss. Vol.I, Attachement. Londres: Penguin Education.
- Casas, F. (1992) - Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. Anuario de Psicología, 53, 27-45 (Faculdade de Psicologia, Universidade de Barcelona).
- Charlot, B. (1976) - La mystification pédagogique. Paris: Payot.
- Chateau, J. (1970) - Qu'est-ce que l'enfance?. In Zazzo § Gratiot-Alphandéry (DIR) Traité de Psychologie de l'enfant (pp.81-139). Paris: Presses Universitaires de France.
- Chobaux, J. (1967) - Un système de normes pédagogiques les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français. In: Revue française de sociologie, VIII, n° spécial, pp. 34-56.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1965) - Convergences et divergences des modèles d' enfants dans les manuels scolaires et dans la littérature enfantine. In: Psychologie française, X, 3, 236-244.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1969/70) - L'image de l'enfant et sa signification personnelle et collective. In Bulletin de Psychologie, Tome XXIII, n° 11-12, 614-620.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1971) - Un monde autre: l'enfance, de ses représentations à son mythe. Paris: Payot.

- Chombart de Lauwe, M.-J. (1972) - L'enfant et son image. In: L'école des Parents, 3, 14-26l.
- Chombart de Lauwe, M.-J. § Bellan, C. (1979) - Enfants de l'image, enfants personnages des médias/enfants réels. Paris: Payot.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1982) - El niño icónico: el niño personaje de los "media" frente al niño real. In Infancia y Aprendizaje, 17, 105-114.
- Chombart de Lauwe, M.-J. (1986) - Liens entre les représentations véhiculées sur l'enfance et les représentations intériorisées par les enfants. In W. Doise, § A. Palmonari (DIR), L'étude des représentations sociales (pp. 96 - 117). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Chombart de Lauwe, M.-J. § Feuerhahn, N. (1989) - La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In Jodelet, D. (DIR), Les Représentations Sociales, (pp. 320-340). Paris: Presses Universitaires de France.
- Degenne, A. § Verges, P. (1973) - Introduction à l'analyse de similitude. Revue Française de Sociologie, XVI, 471-512.
- De Rosa A. S. (1988) - Sur l'usage des associations libres pour l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. Connexions, 51, vol.I, 27-50.
- Devereux, G. (1970) - Essais d'ethnopsychiatrie générale. Paris: Gallimard.
- Di Giacomo, J.-P. (1981) - Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales. Cahiers de Psychologie Cognitive, 4, 397-422.
- Deschamps, J.-C. § Clémence, A. (1987) - L'explication quotidienne. Perspectives psychosociologiques. Suïça: Delval.
- Doise, W. (1985) - Les représentations sociales: définition d'un concept. Connexions, 45, 2, 245-253.
- Doise, W.; Clémence, A. § Lorenzi-Cioldi (1992) - Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

- Durkheim, E. (1898) - Représentations individuelles et représentations collectives. In Revue de métaphysique et morale, 6, 273-302.
- Emiliani, F. § Molinari, L. (1988) - What everybody knows about children: mother's ideas on early childhood. In European Journal of Psychology of Education, vol. III, 1, 19-31.
- Emler, N.; Ohana, J. § Moscovici, S. (1987)- Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. Journal of Educational Psychology, 57, 26-37.
- Ehrlich, S. (1985) - La notion de représentation: diversité et convergences. In Psychologie Française, Tome 30- 3/4, 227-229.
- Farr, R. M., (1984) - Social representations: their role in the design and execution of laboratory experiments. In R. M. Farr, § S. Moscovici, (Eds.), Social representations (pp. 125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flament, C. (1981) - L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. Cahiers de psychologie cognitive, I, n° 4, 375-396.
- Flament, C. (1986) - L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In W. Doise § A. Palmonari, (DIR), L'étude des représentations sociales (pp. 139-156). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Flament, C. (1989) - Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, (DIR), Les représentations sociales (pp. 204-219). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1994) - Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In Abric (DIR), Pratiques sociales et représentations (pp. 37-57). Paris: Presses Universitaire de France.
- Florin, A. (1987) - Les représentations enfantines de l'école: étude exploratoire de quelques aspects. Revue Française de Pédagogie, 81, 31-42.

- Freud, S. (1908) - On the sexual theories of children, t. 9,(pp. 209- 226). Londres: Standard Edition.
- Gaspar, M. F. F. (1991) - As escolhas dos educadores: o papel da escola de formação, da instituição onde exercem a sua actividade profissional e dos anos de serviço. In Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XXV, 2, 103-130.
- Giglione, R e Matalon, B. (1993) - O Inquérito, Teoria e Prática. Oeiras: Celta .
- Gilly, M. (1989) - Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet,(DIR), Les représentations sociales (pp. 363-386). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gilly, M. (1990) - Psychosociologie de L'Éducation. In S. Moscovici, (DIR), Psychologie Sociale (pp. 473-494). Paris: Presses Universitaires de France (3^a ed.).
- Goodnow, J. J. § Collins, W. A. (1990) - Development according to parents. The nature, sources and consequences of parent's ideas. Hove and London: LEA.
- Grize, J. B., Vergès, P. § Silem, A. (1987) - Salariés face aux nouvelles technologies. Paris: CNRS.
- Hess, R. D. § al. (1980) - Maternal expectations for mastery of developmental tasks in Japan and the United States. International Journal of Psychology, 15, 259-271.
- Herzlich, C. (1973) - La représentation social. In S. Moscovici (Ed.), Introduction à la Psychologie Sociale (pp. 303-323). Paris: Larousse.
- Holst, O. R. (1968) - Content analysis. In E. Lindzey § E. Aronson (orgs.), Handbook of Social Psychology. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Juste, M. G., Ramires, A. § Barbadillo, P. (1991) - Actitudes y opiniones de los españoles ante la infancia. Madrid: C.I.S. Estudios y Encuestas, 26.
- Lecacheur, M. (1981) - La maîtresse d'école maternelle à travers les jugements de ses élèves. Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, 353, 221-227.

- Le Bouedec, G. (1984) - Contribution à la méthodologie d'études des représentations sociales. Cahiers de Psychologie Cognitive, 4, n° 3, 245-272.
- Le Ny (1985) - Comment (se) représenter les représentations. Psychologie Française, Tome 30-3/4, 231-237.
- Lévy-Bruhl (1951) - Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures. Paris: Presses Universitaires de France.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. (1956) - The focused Interview. Glencoe: The Free Press Illinois.
- Meyer, R. (1974/75) - Les significations de la sanction à l'école par l'étude de sa représentation chez les enseignants. Bulletin de Psychologie, Tome XXVIII, 314, pp. 316-320.
- Meyer, R. (1979/80) - Statut de la sanction et images de l'enfant dans la représentation de l'enseignant à l'école élémentaire. Bulletin de Psychologie, Tome XXXIII, 343, 21-24.
- Meyer, R. (1981) - Une approche de l'image de l'enfant chez des enseignants de l'école élémentaire. Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, 353, 213-220.
- Moliner, P. (1987) - Recherche expérimentale sur les représentations sociales. Thèse de 3ème cycle. Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Moliner, P. (1992) - La représentation sociale comme grille de lecture. Aix-en-Provence: Publications Université de Provence.
- Mollo, S. (1979) - A escola na sociedade. Lisboa: Edições 70.
- Mounoud, P. e Vinter, A. (1985) - La notion de représentation en psychologie génétique. Psychologie Française, Tome 30, 3/4, 253-259.
- Moscovici, S. (1961) - La psychanalyse. Son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France.

- Moscovici, S. (1969) - Préface. In C. Herzlich, Santé et Maladie. Hague: Mouton
- Moscovici, S. (1984) - The phenomenon of social representation. In R. M. Farr & S. Moscovici, Social representations. Cambridge: Cambridge University Press, 3-69.
- Moscovici, S. (1989) - Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In D. Jodelet, (DIR), Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France pp. 62-86.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985) - L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Paris: Delval.
- Nóvoa, A. (1987) - Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente (séculos XV-XX). In Análise Psicológica, 3 (V), 413-440.
- Palacios, J. & Oliva, A. (1991) - Ideas y actitudes de madres y educadores sobre la educación infantil. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Perron, R. (1971) - Modèles d'enfants enfants modèles. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1972) - La représentation du monde chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975) - O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC.
- Piaget, J. (1986) - A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC.
- Pramling, I. (1986) - The origin of the child's idea of learning through practice. European Journal of Psychology of Education, vol. I, 3, 31-46.
- Roux, J.-P. (1981) - Les interventions des maîtresses en grand section de maternelle. Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, 353, 52-66.

- Rosenthal, D. & Bornholt, L. (1988) - Expectations about development in Greek and Anglo-Australian families. Journal of Cross-Cultural Psychology, 19, 19-34.
- Sameroff, A.J. & Feil, L.E. (1985) - Parental concepts of development. In I. E. Sigel, (Ed.), Parental belief systems. The psychological consequences for children. (pp. 83-105). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Singéry, J. (1994) - Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise. In Abric (DIR), Pratiques sociales et représentations pp. 179-216. Paris: Presses Universitaires de France.
- Snyders, G. (1971) - La pédagogie en France au XVII et XVIII ème siècles. In: M. Debesse & G. Mialaret, Traité de sciences pédagogiques, T. 2 , pp. 269-260. Paris: P.U.F.
- Vala, J. (1978) - A criança como símbolo social. Análise Psicológica, vol. I, 3, 73-80
- Vala, J. (1986) - Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. Cadernos de Ciências Sociais, 4, Porto: Afrontamento.
- Vergès, P. (1987) - A social and cognitive approach to economic representations In W. Doise & S. Moscovici, Current Issues in European Social Psychology, vol. 2, Londres: Cambridge University Press, Ed. MSH.
- Vergès, P. (1989) - Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance. In D. Jodelet, Les Représentations sociales pp. 387-405. Paris: PUF.
- Vergès, P. (1992) - L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de psychologie, n° spécial: nouvelles voies en psychologie sociale, 405, XLV, 203-209.
- Verquerre, R. (1985) - Représentation de l'enfant chez une population d'étudiants en sciences humaines. Enfance, 4, 389-401.

Vieren, R. (1989) - Documents du C.E.R.S.E. n° 43. Concept de Représentation et analyse des pratiques pédagogiques. Caen: Centre D'Études Et de Recherches en Sciences de L'Education - Université de Caen.

Wagner, A., Castella, J. § Martin, A. (1991) - Camuflaje adulto de formas represivas de educación infantil. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Autónoma. Documento não publicado.

Zarour, M. § Gilly, M. (1981) - Compétences attribuées aux adultes par des élèves de fin de scolarité primaire. Bulletin de Psychologie, Tome XXXV, 353, 228-240.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DE ENTREVISTA

GUIÃO DE ENTREVISTA

PARTE I

1 - DEFINIÇÃO DE CRIANÇA

- 1 - Para si o que são crianças?
- 2 - Para si, até que idade se é criança?
- 3 - Considera que existem crianças más?
- 4 - Quais pensa serem as principais necessidades das crianças?
 - a) crianças em geral
 - b) crianças em idade pré-escolar
 - c) crianças em idade escolar
- 5 - Descreva a criança ideal.

2 - CONHECIMENTOS SOBRE ASPECTOS DIFERENCIAIS DAS CRIANÇAS

- 6 - " As crianças não são todas iguais".
 - a) concorda com esta afirmação?
 - b) porquê?
 - Se considera que as crianças são diferentes, refira essas diferenças em relação a:
 - 1- criança em geral do ponto de vista:
 - a) comportamental
 - b) afectivo
 - c) cognitivo
 - d) social e familiar
 - 2- criança em idade pré-escolar
(idem alíneas a), b), c), d))
 - 3- criança em idade escolar
(idem alíneas a), b), c), d))
- 7 - " Os alunos não são todos iguais".
 - a) concorda com esta afirmação?
 - b) porquê?
 - Se considera que são diferentes refira essas diferenças do ponto de vista:
 - a) comportamental
 - b) afectivo
 - c) cognitivo
 - d) social e familiar

3 - RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA AGENTE EDUCATIVO/CRIANÇA ENQUANTO ALUNO

- 8 - Como Professor/Educador que tipo de emoções/sentimentos lhe suscitam os seus alunos?
- 9 - Que tipo de regras considera importante que um aluno cumpra?
- 10 - Quais as situações em que um aluno deve ser castigado?
- 11 - Que objectivos procura atingir através da sua acção junto dos seus alunos?
- 12 - Em que aspectos considera importante a intervenção do Professor/Educador junto do aluno?

4 - RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA ADULTO/CRIANÇA

- 13 - Como adulto, que tipo de emoções/sentimentos lhe suscitam as crianças ?
 - a) crianças em geral
 - b) crianças em idade pré-escolar
 - c) crianças em idade escolar
- 14 - Que tipo de regras considera importante que as crianças cumpram?
 - a) crianças em geral
 - b) crianças em idade pré-escolar
 - c) crianças em idade escolar
- 15 - Quais as situações em que as crianças devem ser castigadas?
 - a) crianças em geral
 - b) crianças em idade pré-escolar
 - c) crianças em idade escolar
- 16 - Que objectivos devem os adultos procurar atingir através da sua acção junto das crianças?
 - a) crianças em geral
 - b) crianças em idade pré-escolar
 - c) crianças em idade escolar
- 17 - Em que aspectos considera mais importante a intervenção do adulto junto da criança?
 - a) criança em geral
 - b) criança em idade pré-escolar
 - c) criança em idade escolar

5 - A ESCOLA E AS CRIANÇAS

- 18 - Qual o papel do Jardim de Infância na educação das crianças?
- 19 - Qual o papel da Escola Primária na Educação das crianças?

6 - IDEALIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO FUTURO ADULTO

20 - Que tipo de adulto gostaria que as crianças viessem a ser?

PARTE II

7 - ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

a) - Exposição às seguintes palavras-estímulo:

1 - CRIANÇA

2 - CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

3 - CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR

b) - Introeccção organizada sobre as associações livres realizadas pelos sujeitos:

* Quando associa o termo x ao termo Y, em que pensa?

* É positivo ou negativo?

* Aplica-se a todas as crianças?

* O que corresponde mais às crianças actuais?

ANEXO 2

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL RELATIVA À PRIMEIRA
PARTE DA ENTREVISTA: PERGUNTAS SEMI-DIRECTIVAS

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL DAS PERGUNTAS SEMI-DIRECTIVAS DA ENTREVISTA

1 - DEFINIÇÃO DE CRIANÇA

1.1. DEFINIÇÕES DE CRIANÇA

- 1.1.1. Ligadas a símbolos
- 1.1.2. Ligadas à ideia de criança como ser em desenvolvimento
- 1.1.3. Ligadas a características de personalidade
- 1.1.4. Ligadas ao tipo de relação adulto/criança
- 1.1.5. Ligadas à criança como fonte de satisfação e compensação para o adulto
- 1.1.6. Outras

1.2. LIMITES ETÁRIOS

- 1.2.1. Indicação de idade limite
- 1.2.2. Não indicação de idade limite

1.3. NATUREZA DA CRIANÇA

- 1.3.1. Presença de maldade
- 1.3.2. Ausência de maldade

1.4. NECESSIDADES DA CRIANÇA EM GERAL, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E EM IDADE ESCOLAR

- 1.4.1. Básicas
- 1.4.2. Afectivas
 - 1.4.2.1. Gerais
 - 1.4.2.2. A ser supridas pela família
- 1.4.3. Educativas
 - 1.4.3.1. Gerais
 - 1.4.3.2. Ligadas a princípios pedagógicos expressando actividades
 - 1.4.3.3. Ligadas a princípios pedagógicos expressando uma filosofia de educação
 - 1.4.3.4. Ligadas a aspectos relacionais Professor/Aluno
 - 1.4.3.5. Ligadas a aspectos normativos
 - 1.4.3.6. Ligadas a aspectos sociais da criança
 - 1.4.3.7. Ligadas a aspectos cognitivos da criança

1.5. IDEALIZAÇÃO DA CRIANÇA

- 1.5.1. Atributos cognitivos
 - 1.5.1.2. Gerais
 - 1.5.1.3. relacionados com a aprendizagem
 - a) Apelo à recepção activa
 - b) Apelo à recepção passiva
- 1.5.2. Atributos de personalidade
 - 1.5.2.1. Correspondendo a características intrínsecas à criança
 - 1.5.2.2. Correspondendo a valores sociais
 - 1.5.2.3. Correspondendo a expectativas do adulto Professor/Educador
- 1.5.3. Atributos comportamentais
- 1.5.4. Atributos relativos à saúde
- 1.5.5. Atributos físicos

2 - CONHECIMENTOS SOBRE ASPECTOS DIFERENCIAIS DAS CRIANÇAS

2.1. IGUALDADE/DIFERENCIAÇÃO DAS CRIANÇAS

- 2.1.2. Existem diferenças entre as crianças
- 2.1.3. Não existem diferenças entre as crianças
- 2.1.4. Causas das diferenças

2.2. ESPECIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS RELATIVAMENTE ÀS CRIANÇAS EM GERAL, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E EM IDADE ESCOLAR

- 2.2.1. Aspectos comportamentais
 - 2.2.1.1. Comportamentos adaptados
 - 2.2.1.2. Comportamentos inadaptados
 - a) por submissão
 - b) por rebeldia
- 2.2.2. Aspectos afectivos
 - 2.2.2.1. Características de personalidade
 - 2.2.2.2. Características relacionais
- 2.2.3. Aspectos cognitivos
 - 2.2.3.1. Características face à aprendizagem
 - 2.2.3.2. Características face a um padrão de desenvolvimento
 - 2.2.3.3. Características evocando um contexto sócio-cultural
- 2.2.4. Aspectos sócio-familiares
 - 2.2.4.1. Características sócio-culturais e económicas
 - 2.2.4.2. Características do contexto familiar
- 2.2.5. Outros

2.3. IGUALDADE/DIFERENCIAÇÃO DAS CRIANÇAS ENQUANTO ALUNOS

- 2.3.1. Existem diferenças
- 2.3.2. Não existem diferenças
- 2.3.3. Causas das diferenças

2.4. ESPECIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS RELATIVAMENTE ÀS CRIANÇAS ENQUANTO ALUNOS

- 2.4.1. Aspectos comportamentais
 - 2.4.1.1. Comportamentos adaptados
 - 2.4.1.2. Comportamentos inadaptados
 - a) por submissão
 - b) por rebeldia
- 2.4.2. Aspectos afectivos
 - 2.4.2.1. Características de personalidade
 - 2.4.2.2. Características relacionais
- 2.4.3. Aspectos cognitivos
 - 2.4.3.1. Características face à aprendizagem
 - 2.4.3.2. Características face a um padrão de desenvolvimento
 - 2.4.3.3. Características evocando um contexto sócio-cultural
- 2.4.4. Aspectos sócio-familiares
 - 2.4.4.1. Características sócio-culturais e económicas
 - 2.4.4.2. Características do contexto familiar

3 - RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA AGENTE EDUCATIVO/CRIANÇA ENQUANTO ALUNO

3.1. EMOÇÕES/SENTIMENTOS SUSCITADOS PELA CRIANÇA ENQUANTO ALUNO

3.2. REGRAS VALORIZADAS PELOS EDUCADORES DE INFÂNCIA/PROFESSORES 1º CICLO

- 3.2.1. Regras de comportamento
- 3.2.2. Regras de relacionamento

3.3. SITUAÇÕES CAPAZES DE ORIGINAR PUNIÇÕES

- 3.3.1. Comportamentos
- 3.3.2. Tipo de punições

3.4. OBJECTIVOS PROSEGUIDOS NO EXERCÍCIO DA ACTIVIDADE PROFISSIONAL

- 3.4.1. Ensino/Aprendizagem
 - 3.4.1.1. Aspectos gerais
 - 3.4.1.2. Desenvolvimento de atitudes face à aprendizagem
- 3.4.2. Aspectos do desenvolvimento
- 3.4.3. Integração social
- 3.4.4. Realização pessoal da criança enquanto aluno
- 3.4.5. Estruturação da personalidade da criança
 - 3.4.5.1. Papel do adulto
 - 3.4.5.2. Valores sociais a criar na criança

3.5. ASPECTOS DA INTERVENÇÃO VALORIZADOS PELOS PROFESSORES 1º CICLO/ EDUCADORES DE INFÂNCIA NO EXERCÍCIO DA SUA ACTIVIDADE PROFISSIONAL

- 3.5.1. Ensino/Aprendizagem
- 3.5.2. Áreas do desenvolvimento
- 3.5.3. Formação de personalidade
- 3.5.4. Comportamento
- 3.5.5. Tipo de intervenção

4 - RELAÇÃO AFECTIVA E PEDAGÓGICA ADULTO/CRIANÇA

4.1. EMOÇÕES/SENTIMENTOS SUSCITADOS PELA CRIANÇA EM GERAL, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E EM IDADE ESCOLAR

- 4.1.1. Emoções/sentimentos suscitados pela criança não directamente relacionados com o desempenho da profissão
- 4.1.2. Emoções/sentimentos directamente relacionados com o desempenho da profissão

4.2. REGRAS VALORIZADAS RELATIVAMENTE À CRIANÇA EM GERAL, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E EM IDADE ESCOLAR

- 4.2.1. Regras de comportamento
- 4.2.2. Regras de relacionamento

4.3. SITUAÇÕES CAPAZES DE ORIGINAR PUNIÇÕES

- 4.3.1. Comportamentos
- 4.3.2. Tipo de punições

4.4. OBJECTIVOS A SER PROSEGUIDOS PELOS ADULTOS NA SUA ACÇÃO JUNTO DA CRIANÇA EM GERAL, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E EM IDADE ESCOLAR

4.4.1. Ensino/aprendizagem

4.4.1.1. Aspectos gerais

4.4.1.2. Desenvolvimento de atitudes face à aprendizagem

4.4.2. Aspectos do desenvolvimento

4.4.3. Integração social

4.4.4. Realização pessoal da criança

4.4.5. Estruturação da personalidade

4.4.5.1. Papel do adulto

4.4.5.2. Valores sociais a criar na criança

4.4.6. Outros

4.5. ASPECTOS DA INTERVENÇÃO VALORIZADOS PELOS PROFESSORES 1º CICLO/ EDUCADORES DE INFÂNCIA ENQUANTO ADULTOS JUNTO DA CRIANÇA EM GERAL, EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E EM IDADE ESCOLAR

4.5.1. Ensino/aprendizagem

4.5.2. Aspectos do desenvolvimento

4.5.3. Formação da personalidade

4.5.4. Comportamento

4.5.5. Tipo de intervenção

5 - A ESCOLA E AS CRIANÇAS

5.1. APREENSÃO GENÉRICA DO PAPEL DO JARDIM DE INFÂNCIA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES DO 1º CICLO/ EDUCADORES DE INFÂNCIA

5.1.1. Ensino/aprendizagem

5.1.2. Aspectos de desenvolvimento

5.1.3. Envolvimento afectivo

5.1.4. Integração social

5.1.5. Realização pessoal

5.1.6. Complemento da família

5.1.7. Características próprias do Jardim de Infância

5.1.8. O que o Jardim de Infância deveria ser

5.2. APREENSÃO GENÉRICA DO PAPEL DA ESCOLA PRIMÁRIA NA OPINIÃO DOS PROFESSORES 1º CICLO/ EDUCADORES DE INFÂNCIA

5.2.1. Ensino/aprendizagem

5.2.2. Aspectos de desenvolvimento

5.2.3. Envolvimento afectivo

5.2.4. Integração social

5.2.5. Realização pessoal

5.2.6. Complemento da família

5.2.7. Características próprias da Escola Primária

5.2.8. O que a Escola Primária deveria ser

6 - IDEALIZAÇÃO DA CRIANÇA ENQUANTO FUTURO ADULTO

6.1. ATRIBUTOS/QUALIDADES

6.1.1. Definindo uma personalidade

6.1.2. Visando uma realização pessoal

6.1.3. Visando uma realização profissional

6.1.4. Definindo um perfil de cidadão (integração social e participação cívica)

ANEXO 3

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL RELATIVA À
SEGUNDA PARTE DA ENTREVISTA: ASSOCIAÇÕES LIVRES DE
PALAVRAS

GRELHA DE ANÁLISE TEMÁTICA E CATEGORIAL DAS ASSOCIAÇÕES LIVRES DE
PALAVRAS

- 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos.
- 2 - Atributos simbólicos.
- 3 - Necessidades da criança.
 - 3.1. A criança como ser com necessidades.
 - 3.2. Necessidades básicas.
 - 3.3. Necessidades afectivas e relacionais.
 - 3.4. Necessidades educativas.
 - 3.5. Necessidades lúdicas.
- 4 - O que a criança dá ao adulto.
- 5 - Expressões/sentimentos realçando a importância da relação mãe/filho.
- 6 - Objectos do universo infantil.
 - 6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica.
 - 6.2. Objectos relacionados com a dependência.
 - 6.3. Objectos relacionados com a aprendizagem.
- 7 - A criança como projecto de futuro adulto.
- 8 - Características englobando uma componente física.
- 9 - Outros.

ANEXO 4

**LISTA DAS ASSOCIAÇÕES POR TEMAS, CATEGORIAS E
RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS NO CONTEXTO DA IMPORTÂNCIA
DOS ITENS PARA OS SUJEITOS**

LISTA DAS ASSOCIAÇÕES POR TEMAS, CATEGORIAS E RESPECTIVAS OCORRÊNCIAS
RELATIVAMENTE À IMPORTÂNCIA DO ITEM PARA OS SUJEITOS

1 - EDUCADORES DE INFÂNCIA:

1.1. Palavra indutora: "CRIANÇA"

Tema 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos (n=3):

- "verdade" (1); "afectividade" (1); "carência"- fragilidade (1)

Tema 3 - Necessidades da criança (n=7):

3.3. Necessidades afectivas e relacionais (n=5):

- "felicidade" (2); "amizade" (1); "ser humano"- ser tratado como (1);
"miminho" (1)

3.5. Necessidades lúdicas (n=2):

- "brincar" (2)

1.2. Palavra indutora: "CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR"

Tema 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos (n=5):

- "Movimentar" (1); "espontaneidade" (1); "sedutora" (1); "verdade"
(1); "possessiva" (1)

Tema 2 - Atributos simbólicos (n=1):

- "flor" (1)

Tema 3 - Necessidades (n=4):

3.1. A criança como ser com necessidades (n=1)

- "necessidades" (1)

3.3. Necessidades afectivas e relacionais (n=1)

- "felicidade" (1)

3.5. Necessidades lúdicas (n=2)

- "brincadeira" (2)

1.3. Palavra indutora "CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR"

Tema 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos (n=4):

- "competitividade" (1); "ser"- personalidade (1); "carente"(1);
- "querer"-exigência (1)

Tema 3 - Necessidades da criança (n=6):

3.3. Necessidades afectivas e relacionais (n=3):

- "diálogo" (1); "conversar" (1); "atenção" (1)

3.4. Necessidades educativas (n=3):

- "escola" (1); "aprender" (1); "estudo" (1).

2 - PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO:

2.1. Palavra indutora: "CRIANÇA"

Tema 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos (n=3):

- "alegria" (2); "espontaneidade" (1)

Tema 2 - Atributos simbólicos (n=1):

- "cores" (1)

Tema 3 - Necessidades da criança (n=4):

3.3. Necessidades afectivas e relacionais (n=2):

- "compreensão" (1); "afecto" (1)

3.4. Necessidades educativas (n=1)

- "escola" (1)

3.5. Necessidades lúdicas (n=1)

- "jogo" (1)

Tema 6 - Objectos do universo infantil (n=1)

6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica (n=1):

- "bola" (1)

Tema 7 - A criança como projecto de futuro adulto (n=1):

- "futuro" (1)

1.2. Palavra indutora "CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR"

Tema 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos (n=2):

- "birras" (1); "fantasia" (1)

Tema 2 - Atributos simbólicos (n=1):

- "bibe aos quadrinhos" (1)

Tema 3 - Necessidades da criança (n=4):

3.2. Necessidades básicas (n=1):

- "papa" (1)

3.3. Necessidades afectivas e relacionais (n=3):

- "família"(1); "mãe" (1); "companheiro" (1)

Tema 6 - Objectos do universo infantil (n=3):

6.1. Objectos relacionados com a actividade lúdica (n=3):

- "brinquedos" (3)

1.3. Palavra indutora "CRIANÇA EM IDADE ESCOLAR"

Tema 1 - Traços psicológicos ligados a atitudes e comportamentos (n=1):

- "alegria" (1)

Tema 3 - Necessidades da criança (n=7):

3.3. Necessidades afectivas e relacionais (n=3):

- "compreensão"(1); "amizade"(1); "companheiro"(1)

3.4. Necessidades educativas (n=3):

- "aprender"(1); "professora"(1); "responsabilidade" (1)

3.5. Necessidades lúdicas (n=1):

- "jogo" (1)

Tema 6 - Objectos do universo infantil (n=2):

6.3. Objectos relacionados com a aprendizagem (n=2):

- "mala da escola"(1); "livro" (1)

