

DM
AMBR/S.1
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**O PROCESSO DE CONQUISTA DE AUTONOMIA
EM CRIANÇAS DE IDADE PRÉ-ESCOLAR**

CONTRIBUTO PARA A ANÁLISE DAS
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional

Por: Sofia Isabel de Bastos Ambrósio

Orientador: Professor Doutor Frederico Pereira

Lisboa, Outubro de 1999



Aos Meus Pais.

A Todos aqueles que fazem parte da minha história
e de quem eu não me esqueço nunca.

RESUMO

O objectivo deste trabalho, é procurar compreender o processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar.

A autonomia na criança, é analisada como um processo que se inicia na infância mais precoce e se desenvolve por toda a vida do ser humano.

Partindo de uma metodologia de investigação qualitativa, focaliza-se a compreensão do processo de conquista de autonomia em crianças de cinco anos de idade, tomando como quadro teórico de referência as orientações do pensamento psicanalítico, e a observação e estudo de práticas educativas aplicadas em educação de infância em Portugal.

A partir desta investigação, foi possível repensar e adaptar práticas educativas em educação pré-escolar que melhor se dirigem ao desenvolvimento psicológico das crianças que se encontram num período de transição escolar, ou seja, na passagem de uma educação pré-escolar para a escolarização de 1ª ciclo.

Estas práticas educativas, quer sejam analisadas através das atitudes que os pais têm para com os seus filhos, ou pelas atitudes que os educadores têm para com as crianças, inseridas numa dinâmica familiar e numa filosofia de escola, não podem ser pensadas separadamente do afecto e da relação de afecto que todos os educadores estabelecem com as crianças.

O afecto e as práticas educativas são considerados neste trabalho, como os pilares basilares de desenvolvimento do processo de conquista de uma autonomia pessoal.

Desta forma, e uma vez que a educação pré-escolar apresenta-se hoje como uma das áreas prioritárias de intervenção em toda a Comunidade Europeia, alertando os educadores de infância para a importância da autonomia na criança, propõe-se neste trabalho de investigação, o desafio de compreender como se processa a conquista da autonomia na criança em idade pré-escolar, através do estudo teórico dos processos psicológicos e relações que a ela se encontram subjacentes, e da observação de crianças e das suas interações no jardim de infância.

ÍNDICE

Resumo

INTRODUÇÃO GERAL

- | | |
|---|---|
| 1. As razões de uma escolha e objectivo do trabalho | 1 |
| 2. Contexto e problemática da investigação | 4 |

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA CRIANÇA

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: História e Orientações Pedagógicas 11

- | | |
|---|----|
| 1.1. Aspectos Históricos da Educação Pré-Escolar em Portugal | 12 |
| 1.2. Orientações Técnicas e Científicas da Educação Pré-Escolar em Portugal | 22 |
| 1.2.1. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as considerações sobre a Autonomia | 28 |
| 1.3. Contributos da Psicanálise para a Educação | 36 |

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E O PROCESSO DE CONQUISTA DE AUTONOMIA NA CRIANÇA: Um quadro teórico construído a partir de S. Freud, M. Mahler e D.W. Winnicott

	44
2.1. Revisitando a Teoria de Sigmund Freud	46
2.2. Os Processos de Separação-Individuação em Margaret Mahler	57
2.3. Os Contributos de D.W. Winnicott	73

PARTE II - O ESTUDO EMPÍRICO

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONQUISTA DE AUTONOMIA EM CRIANÇAS DE CINCO ANOS DE IDADE

CAPÍTULO III

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	81
3.1. Metodologia de Investigação	83
3.1.1. "Grounded Theory"	86
3.1.2. Entrevista Semi-Directiva	89
3.1.3. A Técnica dos Incidentes Críticos e a Observação Sistemática	93
3.2. As Crianças Sujeitas a Observação: Critérios de Selecção e Caracterização	99
3.3. Procedimentos de Investigação	102
3.3.1. Primeiro Momento	102
3.3.2. Segundo Momento	103

3.4.	Tratamento dos Dados Recolhidos	106
3.4.1.	Tratamento das Informações Recolhidas na Entrevista com o Educador	106
3.4.2.	Tratamento dos Dados Recolhidos na Observação de Crianças em Situações Pedagógicas Específicas	108

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		110
4.1.	Análise dos Dados Recolhidos na Entrevista com o Educador	111
4.1.1.	Discussão dos Dados	124
4.2.	Análise dos Dados Recolhidos na Observação das Crianças em Situação de Grupo	132
4.2.1.	Primeira Observação da Maria em Situação de Grupo	132
4.2.1.1.	Descrição da Observação	132
4.2.1.2.	Episódios Críticos	135
4.2.2.	Segunda Observação da Maria em Situação de Grupo	139
4.2.2.1.	Descrição da Observação	139
4.2.2.2.	Episódios Críticos	141
4.2.3.	Primeira Observação do João em Situação de Grupo	148
4.2.3.1.	Descrição da Observação	148
4.2.3.2.	Episódios Críticos	150
4.2.4.	Segunda Observação do João em Situação de Grupo	154

4.2.4.1.	Descrição da Observação	154
4.2.4.2.	Episódios Críticos	157
4.3.	Discussão de Dados	162
4.4.	Análise dos Dados Recolhidos na Observação das Crianças em Situação Individual	169
4.4.1.	Primeira Observação da Maria em Situação Individual	169
4.4.1.1.	Descrição da Observação	169
4.4.1.2.	Episódios Críticos	174
4.4.2.	Segunda Observação da Maria em Situação Individual	181
4.4.2.1.	Descrição da Observação	181
4.4.2.2.	Episódios Críticos	183
4.4.3.	Primeira Observação do João em Situação Individual	188
4.4.3.1.	Descrição da Observação	188
4.4.3.2.	Episódios Críticos	190
4.4.4.	Segunda Observação do João em Situação Individual	196
4.4.4.1.	Descrição da Observação	196
4.4.4.2.	Episódios Críticos	199
4.5.	Discussão dos Dados	205

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO GERAL

- | | | |
|----|--|-----|
| 1. | A Importância do Conhecimento do Processo de Conquista de Autonomia na Criança para as Práticas Educativas em Educação Pré-Escolar | 212 |
| 2. | Contributo para Formação de Educadores de Infância | 217 |
| 3. | Limitações ao Estudo | 218 |

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUÇÃO GERAL

INTRODUÇÃO GERAL

1- As Razões de uma Escolha e Objectivo do Trabalho

As razões que levaram a elaboração deste trabalho de investigação surgem ligadas a uma lógica de construção do projecto profissional do investigador.

Ao longo da licenciatura de Psicologia, tendo escolhido como área de especialização a Psicologia Clínica, surgiu o desejo, associado também com a oportunidade, de concluir através do Programa Erasmus, os seminários temáticos de 5º ano na Universidade de Aix-en-Provence. Neste último ano de licenciatura, frequentei e realizei, com vista a obtenção de grau académico, seminários dirigidos para a psicologia clínica infantil, dentro do âmbito do D.E.S.S. de Psychologie Clinique et Psychopathologie.

O contacto com a universidade francesa e o facto de estar inserida em grupos de estudos especializados, e após quatro anos de estudos gerais de psicologia, sendo o quarto mais dirigido para a psicologia clínica, possibilitou-me reconhecer perspectivas de estudo e de orientação teórica sobre o desenvolvimento da criança.

O estudo, as leituras e as discussões em grupos de trabalho, orientados em seminário, levaram ao desenvolvimento e à construção de um quadro de referência teórico, hoje sentido de extrema importância enquanto orientador da compreensão e análise de casos clínicos que acompanho como psicóloga clínica, e ainda enquanto orientador de seminários e aulas teóricas, que dinamizo como professora nas licenciaturas em Educação Pré-Escolar e de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O contacto e o trabalho com estas duas realidades profissionais, a actividade directa em Jardins de Infância e em Escolas de 1º Ciclo, quer com crianças, quer com as educadores/professores, bem como os estágios realizados num Instituto Médico-Educativo em França, e no Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil de Lisboa, permitiram-me colocar algumas questões de análise e reflexão no trabalho de observação de crianças, que pretendo hoje operacionalizar neste trabalho de investigação.

O desejo intrínseco em desenvolver o meu quadro de referência teórico, útil para a minha intervenção enquanto psicóloga clínica, quer em trabalho individual e privado com crianças, quer em trabalho directo em escolas, conduziram-me a tomar duas opções de formação que penso serem complementares. São elas, a opção por realizar o Mestrado em Psicologia Educacional, que me permitiu realizar este trabalho de investigação, e a opção pela formação em Psicanálise, onde também encontro a possibilidade de o meu trabalho psicoterapêutico com crianças ser supervisionado.

Estas duas opções de formação permitem-me construir uma visão mais alargada e profunda do que é a criança, enquanto pessoa em desenvolvimento e com um "mundo interno" próprio, e a construção das relações da criança com o "mundo exterior", nomeadamente, e por ordem de prioridades, a família e a escola.

É na construção e desenvolvimento deste meu projecto profissional, não alheado do meu projecto pessoal, que surge a vontade de pensar, estudar, investigar e analisar o processo de conquista de autonomia próprios da natureza humana, uma vez que estes são catalizadores e dinamizadores da formação de um "Verdadeiro Self", na terminologia de Winnicott, podendo possibilitar desta forma a autenticidade nas relações estabelecidas com o outro e com o mundo.

A questão do processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar, com cinco anos de idade, insere-se nesta lógica de pensamento, isto é, um melhor conhecimento do que é a autonomia na criança, compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância mais precoce e que se desenrola ao longo da sua vida. Esta conquista encontra-se em estreita relação com o processo de separação-individuação descrito por Mahler, sendo primordial na organização e estruturação do crescimento humano.

A compreensão do processo de conquista de autonomia na criança, com o estudo e observação do trabalho realizado em educação pré-escolar, permite-nos, repensar e adaptar práticas educativas melhor dirigidas a uma criança que se encontra neste período de transição escolar.

Este período de transição é marcado pela passagem de um ensino pré-escolar, essencialmente dirigido para a socialização da criança, para um ensino escolar, dirigido prioritariamente para a aprendizagem de matérias curriculares.

Porém, as práticas educativas, quer sejam vistas pelas atitudes que os pais têm para com os seus filhos, ou pelas atitudes que os educadores/professores têm para com as crianças, inseridas numa filosofia de escola, não podem ser pensadas separadamente do afecto e da relação de afecto que todos os educadores têm com as crianças com quem trabalham.

O afecto e as práticas educativas são considerados dois pilares basilares do processo de separação e de individuação (Fleming, 1997), sendo desta forma também eles importantes no processo de conquista de uma autonomia pessoal.

É nesta linha de pensamento que encontramos o **objectivo deste nosso trabalho**. Uma vez que hoje a educação pré-escolar se apresenta como uma das áreas prioritárias em toda a Comunidade Europeia, alertando os educadores de infância para a importância da autonomia na criança, propomos neste trabalho de investigação o desafio de compreender como se processa a conquista da autonomia na criança, pelo estudo teórico dos processos e relações que a ela se encontram subjacentes, bem como pela observação de crianças e das suas interações no jardim de infância.

Acreditamos que a educação de crianças tem de ter em conta na sua organização, todos os factores do desenvolvimento humano, como os de ordem biológica, fisiológica, cognitiva, social, emocional e afectiva. Nesta medida, é necessário compreender o processo de conquista de autonomia em educação à luz das teorias do desenvolvimento humano e não apenas, à luz do desenvolvimento e aquisição de competências sociais ou de capacidades de aprendizagem de matérias escolares.

2- Contexto e Problemática da Investigação

Tradicionalmente, reconhecem-se à educação pré-escolar três funções orientadoras de trabalho e que a revestem de um significado específico. Reconhece-se a função social ou assistencial, dirigida para o guardar e cuidar das crianças de famílias cujos progenitores são trabalhadores activos. Associada a esta função, é reconhecida aos educadores e ao jardim de infância a necessidade de contribuir e complementar o processo educativo iniciado pela família, assumindo aqui a educação pré-escolar uma função educativa.

O seu efeito no desenvolvimento das crianças, desde a infância precoce, de competências e capacidades necessárias para as aprendizagens exigidas nos futuros programas curriculares, torna a educação pré-escolar um instrumento essencial no combate ao insucesso escolar e à prevenção de desigualdades sociais. A educação pré-escolar assume, desta forma, uma função preventiva, e ao mesmo tempo compensatória, sobretudo para as crianças provenientes de meios familiares culturalmente mais desfavorecidos.

Tomando como referência o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI ¹, a educação básica para crianças que vai, em princípio, desde cerca dos três anos até aos doze anos de idade, é definida como “um passaporte para a vida”. Ela permite, a quem dela beneficia, escolher e participar na construção do futuro colectivo, e estimula o desejo para continuar a aprender para além desta meta escolar. Os autores do referido Relatório (1996, p. 107) referem:

“A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham”.

Para além de a educação ser vista como um direito de todos e para todos, o Relatório desta Comissão enquadra a educação pré-escolar não só com o objectivo de iniciação à socialização, mas também, com o de direito à igualdade de oportunidades.

Nesta lógica de pensamento, verificamos a preocupação e a necessidade, não alheadas dos desenvolvimentos sócio-económicos mundiais, de fazer uso da educação, logo desde a infância, como instrumento de resolução das

¹ Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para o UNESCO, 1996

dificuldades, que inevitavelmente surgem com os desafios das sociedades modernas.

O direito à educação desde o pré-escolar insere-se na filosofia da educação ao longo da vida, e assenta, segundo o mesmo Relatório, em quatro pilares fundamentais:

- O primeiro pilar, aprender a conhecer, segue a lógica do aprender a aprender, para a pessoa poder justamente beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida;
- O segundo pilar, aprender a fazer, reconhece a necessidade de fazer uso na prática dos conhecimentos adquiridos;
- Como terceiro pilar, aprender a viver juntos, permite a compreensão do outro e a percepção das suas interdependências;
- Por último, o quarto pilar, aprender a ser, é concebido "para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das possibilidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar..." (1996, p.88).

Embora os quatro pilares sejam considerados como estando interligados, e obedecendo entre eles a um desenvolvimento entrecruzado, os autores deste Relatório consideram como mais importante, o terceiro pilar, aprender a viver juntos, devido à modificação dos quadros tradicionais da existência humana, colocando o ser humano perante o dever de compreender melhor o outro e o mundo. É também filosofia deste pilar da educação a realização de projectos comuns, evitando conflitos nos povos e entre povos, sendo para isso

necessário conhecer, para melhor compreender o outro e o mundo, a sua tradição, história e espiritualidade.

Contudo, pensamos que para melhor compreender a tradição, história e espiritualidade do “outro” e do mundo, há um caminho primeiramente a percorrer e que deve ser pensado quando falamos da educação de crianças e nomeadamente em educação pré-escolar.

Esse caminho, que nos leva à descoberta e conhecimento do mundo, constroí-se com base na comunicação com outro no sentido da relação de afecto.

É pela comunicação, organizada na linguagem e na palavra e envolvida numa relação afectiva, que a criança começa a ter contacto com a história e a vida espiritual de cada sociedade, sendo esta um instrumento que todos os educadores devem ter presentes, não colocando a educação apenas no uso das ciências pedagógicas e da didáctica das aprendizagens.

Nesta medida, reforçamos, juntamente com este terceiro pilar enunciado, o quarto pilar do aprender a ser, onde se referem os aspectos do desenvolvimento da personalidade e do comportamento, no sentido da autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal.

É conhecido, pela psicologia do desenvolvimento, que a personalidade se desenvolve desde a infância mais precoce e que a experiência infantil acompanha o Homem pela vida fora.

Tal como João dos Santos refere:

“O Homem é uma experiência infantil de criatividade” (1991, p.309), e ainda, “A linguagem forma um conjunto envolvente prévio ao nascimento da criança e constitui, portanto, o pano de fundo em que a criança se vai criar. O ambiente humano é essencialmente linguagem, mas linguagem não é só o que se diz, mas também o que se comunica imperceptivelmente” (1991, p.56).

É nesta perspectiva da relação de afecto, de desejo e de fantasia, que se estabelece entre o Eu e o Outro e que possibilita a estruturação do ser humano, que enquadramos a construção do conhecimento e da compreensão do “outro”, do mundo, da sua tradição, história, e que talvez possa possibilitar a realização de projectos comuns.

Na sequência destas ideias, encontramos a pertinência da **problemática do nosso trabalho de investigação**, que nos dirige para o processo de conquista de autonomia em crianças de cinco anos.

Pretendemos assim compreender a autonomia, não apenas como um comportamento ou um “saber-fazer”, mas como um processo que acompanha o desenvolvimento emocional e afectivo da criança é a construção do seu mundo interno, relacionando-o com as práticas educativas e orientações pedagógicas vigentes na educação pré-escolar.

Estas considerações sobre o objectivo e problemática deste nosso trabalho de investigação conduziram-nos à seguinte **questão de partida**:

1. Como é que o trabalho educativo do educador de infância, pode favorecer o processo de conquista de autonomia na criança de cinco anos de idade?

A formulação desta questão, levou-nos a outras complementares:

2. Como pode o educador orientar na criança a curiosidade pelo mundo exterior?

3. Como pode o educador estimular na criança o desejo de explorar o mundo exterior?

4. Como pode o educador orientar a criança para questionar os conhecimentos com que se vai confrontando?

5. Como pode o educador estimular na criança a actividade de pensamento?

O trabalho empírico desta investigação, na recolha e leitura de situações observadas, veio posteriormente revelar a necessidade de resolver estas questões, de forma a tornarem-se mais operacionalizáveis. Assim, a reconstrução destas questões complementares conduziu-nos às seguintes formulações:

2- Como é que o educador apoia a criança a sentir segurança no processo de descoberta e de apropriação de novos conhecimentos?

3. Como é que o educador estimula na criança a capacidade de decisão?

4. Como é que o educador estimula na criança a capacidade de iniciativa?

5. Como é que o educador conduz a criança a interagir com outras crianças?

Assim, na primeira parte deste estudo consideramos:

1. A educação pré-escolar em Portugal, nas perspectivas histórica e de orientações pedagógicas;

2. A perspectiva do desenvolvimento psicológico da criança e o processo de conquista de autonomia, tomando como quadro teórico de referência as orientações do pensamento psicanalítico.

Na segunda parte deste trabalho, através do contacto directo com uma realidade escolar num jardim de infância, observámos crianças na sala com o educador, em situações pedagógicas específicas: actividades de realização de grupo e de realização individual.

Nestas situações pedagógicas, procurámos, através da interacção entre o educador e as outras crianças, ou apenas entre crianças, evidenciar práticas educativas que pensámos contribuir para favorecer o processo de conquista de autonomia na criança com cinco anos de idade, ou seja, em idade pré-escolar.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO DA CRIANÇA

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR PORTUGAL

História e Orientações Pedagógicas

Neste capítulo pretendemos fazer uma abordagem histórica da educação pré-escolar em Portugal, ressaltando transformações sociais e políticas desde o século XIX até aos dias de hoje, e que foram fundamentais para o desenvolvimento da Educação em Portugal.

Analizamos as orientações curriculares para a educação pré-escolar, procurando sobretudo os aspectos que referenciam a autonomia na criança e a forma como a compreendem no trabalho educativo dos educadores.

Finalizamos este capítulo, e uma vez que o quadro de referência teórica deste nosso trabalho é de natureza psicanalítica, procurando ressaltar, através da leitura de autores, os contributos da Psicanálise na Educação.

1.1. ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A educação pré-escolar em Portugal, à semelhança de outros países europeus, teve a sua grande evolução a partir do **século XIX**, altura da progressiva industrialização e de aumento do trabalho feminino.

Durante o reinado de D. Pedro IV, em **1834** (Bairrão, Leal, Abreu-Lima, Morgado, 1997 e Cardona, 1997), foram criadas instituições de apoio a crianças, numa perspectiva de assistência à família. Estas instituições dirigiam-se sobretudo para o apoio de crianças oriundas de famílias pertencentes a classes sociais desfavorecidas. Foram nomeadas *Casas de Asilo de Infância Desvalida* e eram localizadas nas principais cidades do país.

Pela altura do centenário do nascimento de Froebel, em **1882**, Lisboa teve o seu primeiro Jardim de Infância oficial, cujo edifício ainda hoje está localizado, e em funcionamento, no Jardim da Estrela. Neste mesmo ano, é criada a Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus, fundada por Casimiro Freire.

A perspectiva de Froebel, juntamente com a de João de Deus Ramos, tiveram nesta altura em Portugal, grande influência no desenvolvimento da educação pré-escolar.

Apesar da escassez de jardins de infância oficiais em Portugal, um em Lisboa, e um no Porto, começa a ser atribuída grande importância à educação pré-escolar, criando-se mesmo um movimento social com preocupações pela infância. Ligado a este movimento, encontramos o nome de José Augusto Coelho, conhecido como um dos primeiros pedagogos modernos (Bairrão, Vasconcelos, 1997), e autor de uma vasta bibliografia sobre ensino e educação.

Em **1896**, foi publicada em Diário do Governo (nº141 de 27 de Junho) legislação sobre educação infantil, delineando objectivos para a educação pré-escolar e para a formação de educadores

Em **1910**, a proclamação da República apresentava, como um dos ideais republicanos, a Educação. Justificava-se pela elevada taxa de analfabetos na população adulta em Portugal e também pela falta de escolas primárias e de jardins de infância. Assim, em **1911**, são promulgadas leis para a educação infantil, estabelecendo os seus objectivos, o programa e ainda, de suma importância, a qualificação dos professores.

A **29 de Março de 1911**, um decreto do Ministério do Interior estabelece a existência do ensino infantil. Segundo Ferreira Gomes, citado por Bairrão e Vasconcelos (1997, p.9), a respeito deste ensino refere-nos:

“o qual é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e desenvolvimento integral físico, moral e intelectual das crianças desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, no qual se possa apoiar o ensino regular da escola primária”

De **1910 a 1926**, apenas foram criados doze novos jardins de infância, espalhados pelo país (Bairrão, Vasconcelos, 1997). Apesar dos grandes ideais republicanos, a verdade é que o país vivia uma grande crise económica e uma grande instabilidade política (46 governos em 16 anos), para além de uma elevada taxa de analfabetismo. De **1926 a 1937**, outros doze jardins de infância oficiais foram criados.

Chegamos a **1937**, época do Salazarismo e do Estado Novo, onde, a pretexto da grande recessão económica de 1929, dos elevados custos da educação infantil, e ainda, pela fraca adesão social a esta educação, os jardins de infância oficiais são extintos.

O papel da educação dos filhos é dado à família, mais propriamente à mulher.

Temos que, com esta decisão, o Ministério da Educação deixa progressivamente de ter responsabilidades na educação pré-escolar, sendo passada esta responsabilidade para outros ministérios como o Ministério do Interior, que assegurava a assistência a crianças provenientes de famílias económica e socialmente mais desfavorecidas.

Cria-se, paralelamente, a Obra das Mães pela Educação Nacional, em **1936**, com finalidades de promover a educação pré-escolar, em complemento com a acção da família. E nos **anos 50**, também a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, passava a assegurar a protecção e educação de crianças.

Nesta sequência, verifica-se que as preocupações dos centros de apoio a crianças com idades inferiores a seis anos, se dirigiam sobretudo para a assistência aos cuidados e necessidades básicas da criança, e não propriamente para o seu desenvolvimento educacional.

Foi nos **anos 60** (Bairrão et al., 1997), quando se vive um período de grandes manifestações e transformações sociais e culturais, sobretudo nas sociedades ocidentais, que se começaram a desenvolver políticas com o objectivo de atenuar os efeitos prejudiciais da pobreza.

Entre outras intervenções sociais e políticas, é importante referir as que derivaram das preocupações sociais para com a criança, e que vieram culminar na Declaração Universal dos Direitos da Crianças.

Associado com este contexto, de movimentações políticas com preocupações sociais, é também atribuída à Educação um maior relevo e importância, nomeadamente com o crescendo de estudos científicos desenvolvidos nesta área. Note-se que já nos anos 40, no pós-guerra e com a carta dos Direitos Humanos, a educação passa a ser considerada como um direito prioritário de todos os cidadãos.

A educação pré-escolar acompanha todas estas movimentações sociais e políticas e é considerada como fundamental no desenvolvimento do potencial e capacidades de aprendizagem na criança, no estímulo à aprendizagem e na motivação para o prosseguimento de estudos.

Apesar de tudo, verificamos que até à **década de 70**, em Portugal, não se assiste, por parte do Estado, a nenhum investimento no que respeita à constituição de um sistema público de educação pré-escolar, ou à criação de uma instituição pública com responsabilidades pela formação académica e profissional de educadores de infância.

Foi na **década de 70**, concretamente com a “Reforma Veiga Simão”, que a educação pré-escolar foi de novo integrada no sistema educativo oficial português, sendo finalmente reconhecida legalmente em **1973**. Na educação pré-escolar, a “Reforma Veiga Simão” propunha o alargamento da taxa de cobertura à população, e também o incentivo à criação de escolas de formação de educadores de infância.

Com a **revolução de Abril de 1974**, altura em que o país foi assistindo a transformações democráticas a todos os níveis da sociedade, esta Reforma foi interrompida, mas não deixou de ser alvo de discussões e reflexões por parte dos governos, uma vez que os governantes tomaram consciência de que as instituições para crianças não só não correspondiam às suas necessidades educativas, como também não possuíam pessoal com formação especializada nesta área. Assim, quer pela consciencialização por parte do Estado, quer por parte da população em geral, a educação pré-escolar encontra um novo caminho de pensamento e de reflexão, no que respeita sobretudo ao apoio educativo das crianças.

Até então, os objectivos de uma educação pré-escolar em Portugal, eram sobretudo direccionados para as necessidades assistenciais encontradas nas camadas de populações económica e socialmente mais desfavorecidas.

Obedecendo às mudanças políticas trazidas pela revolução de Abril de 1974, as primeiras escolas de formação de educadores de infância, que datam de 1954, instituições de cariz religioso ou instituições privadas como a Escola de

Educadores de Infância e a Associação dos Jardins-Escolas João de Deus, tiveram de reformular os seus objectivos e os seus programas de formação e adaptá-los às necessidades educativas das crianças, de acordo com as orientações governamentais. Algumas destas instituições tiveram que encerrar, e outras, como é o caso das duas últimas, ainda hoje se encontram em funcionamento, e espalhadas pelo País.

Após 1974, e com a continuação dos debates a nível nacional sobre educação, assiste-se a uma reorganização pública das responsabilidades dos serviços de educação pré-escolar. Face à dispersão de serviços de educação infantil por vários ministérios, sentiu-se a necessidade de coordenar responsabilidades. Desta forma, as responsabilidades começam a ser assumidas por dois ministérios: o Ministério do Emprego e Segurança Social, actual Ministério da Solidariedade e Segurança Social, e o Ministério da Educação, ficando todos os serviços de educação infantil deles dependentes.

A tutela de jardins de infância por parte destes dois ministérios veio-lhes conferir um estatuto próprio. Assim, os jardins de infância tutelados pelo Ministério do Emprego e e Segurança Social, enquadram-se num modelo de prestação de cuidados de assistência social, atendendo sobretudo às necessidades dos pais trabalhadores. Os critérios de admissão de crianças assenta nas prioridades das famílias, nomeadamente a ausência ou a incapacidade de um dos pais; o trabalho das mães e/ou o baixo nível sócio-económico das famílias.

Os jardins de infância tutelados pelo Ministério da Educação orientam-se por um modelo de funcionamento do tipo educacional, em que o critério de admissão de crianças se baseia na prioridade a crianças mais velhas, ou seja, às que se encontram com idades mais próximas da escolaridade obrigatória. Por sua vez, a selecção de zonas para implementação de jardins de infância tem em conta o índice de adaptação e rendimento escolar das crianças no ensino básico.

Ainda sob tutela do Ministério da Educação, encontram-se os jardins de infância sob administração privada, tais como os Jardins-Escola João de Deus e várias instituições de cariz religioso. Ao contrário da rede de jardins de infância tuteladas administrativamente por este ministério que se encontram sobretudo em zonas rurais, verifica-se um maior número de jardins de infância de administração privada em zonas urbanas.

Encontram-se ainda outras modalidades de atendimento a crianças, tuteladas pelo Ministério da Educação. Entre elas, a “Educação Itinerante”, que existe em Portugal desde **1989** (Bairrão et al., 1997), e que está implementada em zonas rurais de fraca densidade de população infantil, não se justificando, pelo número restrito existente de crianças na zona, a criação de um jardim de infância.

Outra modalidade é a “Animação Infantil Comunitária”, iniciada também em **1989** (Bairrão et al., 1997), que se destina a crianças que habitam em zonas urbanas ou suburbanas carenciadas, onde não existem equipamentos para a prática da educação pré-escolar.

Porém, e apesar do investimento por parte do Estado e das acções desencadeadas na implementação de uma educação pré-escolar e de uma formação de educadores de infância, tal ainda não se considera suficiente para transformar a educação infantil em Portugal. Segundo dados estatísticos (Bairrão et al, 1997), em **1991**, apenas 46% da população infantil do continente português tinha ainda acesso a este tipo de educação.

Verificamos que, consoante as instituições e a sua tutela, existem em Portugal diversas respostas, com desempenho de funções diferentes de educação infantil e pré-escolar.

Tradicionalmente, podem-se destacar três tipos de funções, que importa neste estudo referir.

As três funções existentes tradicionalmente são, a social ou assistencial, a educativa e a preventiva. Estas foram surgindo sequencialmente, tentando dar resposta às necessidades vigentes da época, sem, no entanto, se substituírem umas às outras.

A primeira função, social ou assistencial, está sobretudo direccionada para as famílias em que ambos os progenitores assumem um papel activo no mundo do trabalho. Necessitam, assim, de um local onde possam deixar os filhos durante o período de trabalho. Trata-se de uma função cujo objectivo é o de cuidar e tratar das crianças, durante o horário de trabalho dos pais.

Compreende-se que esta função social tenha surgido sobretudo com a industrialização e com a necessidade de famílias, em especial as mais desfavorecidas economicamente, trabalharem para poderem fazer face aos encargos familiares. Ainda hoje esta função da educação pré-escolar tem um papel relevante na nossa sociedade, sobretudo para as crianças mais novas, prolongando-se, no entanto, pelos anos seguintes da educação pré-escolar.

Com a progressiva importância atribuída à educação pré-escolar, e como tivemos ocasião de verificar, a função social ou assistencial complementa-se com a função educativa. Hoje, e sobretudo nos últimos anos, cada vez mais é reconhecida a importância da educação pré-escolar no desenvolvimento geral da criança, sobretudo no que respeita à oportunidade que pode ser oferecida às crianças de se confrontarem com situações de aprendizagem estruturadas fora do seio da família.

Estas situações de aprendizagem, reconhecidas como importantes para a criança, são dirigidas para as interações sociais entre crianças e adultos diferenciados e distantes do seu ambiente familiar, como ainda, direccionadas

para situações de aprendizagem de cariz científico, ligadas a fenómenos e acontecimentos da realidade.

Esta função educativa da educação infantil é já relevante no século passado, nomeadamente através dos modelos de Froebel, já referido, e Montessori, onde, associados ao cuidar das crianças, se implementaram práticas e estratégias pedagógicas com o objectivo de favorecer e estimular as capacidades de aprendizagem nas crianças. Rapidamente, estes modelos pedagógicos foram à época sentidos como fundamentais pelas famílias de classe média e alta, como complemento do processo educativo iniciado na família.

Surge, mais recentemente, a necessidade de uma outra função para a educação pré-escolar, que é a preventiva. Com a educação pré-escolar pretende-se dinamizar o sucesso escolar, atingindo especialmente as crianças provindas de meios sócio-económicos desfavorecidos. Nesta linha de reflexão, assume também uma função compensatória, uma vez que serve como uma compensação escolar contra as diferenças culturais que estas crianças possivelmente apresentam.

Embora a educação pré-escolar ainda não seja obrigatória em Portugal, verificam-se, no entanto, movimentações políticas que vão nesse sentido, nomeadamente para a criança de cinco anos de idade.

Dos vários estudos que têm vindo a ser desenvolvidos na área da educação pré-escolar, e sobretudo em torno das funções que desempenha, verificamos que os contributos que esta pode ter no desenvolvimento geral das crianças e das suas famílias são de extrema importância. Contudo, parece ser unânime que esta educação não pode substituir-se ao processo e dinâmica educativa da família, devendo antes ser entendida como um complemento da sua acção, e mesmo apoiá-la sempre que se mostre oportuno e necessário.

Hoje, este apoio e colaboração com as famílias, são vistos como necessários quer a famílias oriundas de meios favorecidos ou de famílias com dificuldades económicas.

Esta temática levanta outro ponto de discussão e de reflexão, talvez não directamente relacionado com os aspectos históricos que temos vindo a expôr, e que não teremos oportunidade de desenvolver neste nosso trabalho de investigação.

Porém, sendo para nós de grande importância, gostaríamos de deixar algumas reflexões para final deste capítulo. Estas reflexões assentam justamente sobre as relações escola-família e a formação de educadores de infância, com preparação para intervir junto das famílias.

Parece-nos que hoje, devido à evolução histórica e às grandes transformações sociais, que deram espaço a que novas dinâmicas familiares surgissem, dando também possibilidades à constituição de organizações familiares diversas, se levantam algumas confusões na compreensão da vivência da criança com os seus familiares. Confusões essas que, talvez pelo confronto com as problemáticas e conflitos internos dos educadores, se manifestam por alguma resistência a mudanças, mas também, e sobretudo, por um desconhecimento da criança e das suas relações internas com as suas figuras parentais.

Nesta linha de pensamento, Santos (1991, p.54-55) confronta-nos com a seguinte reflexão:

“O educador procura apreciar o educando através das suas ideias de adulto mas o seu comportamento, como educador, parece ser mais dominado pela forma como ele viveu e resolveu os seus problemas de criança do que pelas suas ideias teóricas. O educador pensa em termos daquilo que deve ser, mas com frequência o que o educador acha que deve ser, corresponde à maneira como ele próprio se organizou quando criança, de acordo ou em desacordo com o que lhe impuseram”.

Mais à frente o mesmo autor acrescenta (1991, p.57):

“Não só as crianças vivem uma parte da sua vida em função dos seus fantasmas mas também os adultos educam, não obedecendo apenas a normas e conceitos educativos, mas também aos seus próprios fantasmas”.

Seja qual fôr a dinâmica familiar que a criança sente e vivencia, a escola tem ainda hoje dificuldades em encontrar as suas verdadeiras funções, enquanto agente educativo, na sua ligação com a família. Muitas vezes, devido à impossibilidade de os educadores se confrontarem com a sua realidade interna, à distância afectiva que impõem entre si e as manifestações espontâneas e criativas da criança. Torna-se assim difícil a compreensão do que é a criança e da sua realidade sentida, pensada e vivida. E consequentemente, também a própria família, em muitos casos, se vê confrontada com formas de relação e de participação no processo educativo do filho que a escola lhe impõe.

1.2. ORIENTAÇÕES TÉCNICAS E CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

O reconhecimento e os objectivos da educação pré-escolar em Portugal, encontram-se mais recentemente integrados na Lei das Bases do Sistema Educativo de 1986. Esta, tendo sido alvo de inúmeras discussões, tem sucessivamente vindo a ser repensada, dando origem à “Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar” publicada em 1996 e, posteriormente, às “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, publicadas em 1997, pelo Ministério da Educação.

Os pressupostos técnicos e científicos elaborados para a educação pré-escolar apontam as seguintes finalidades (Formosinho, 1997, p.23-26):

- “A educação pré-escolar como etapa inicial da educação básica” - Ela deve ser considerada como etapa inicial de educação básica, uma vez que, com a frequência da educação pré-escolar, confirmam-se vantagens educativas para as crianças, nomeadamente no que respeita ao proporcionar vivências relevantes e significativas da sociedade de hoje, sendo esta tarefa cada vez mais difícil de ser empreendida pela família;
- “A inserção no sistema educativo formal: a ligação ao ensino primário” - Aqui coloca-se a questão de articulação com o ensino primário, onde são apontadas razões de sucesso na ordem do organizativo, administrativo, pedagógico e cultural, pela sequencialidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário;
- “A educação pré-escolar como serviço social às famílias” - Para além de um serviço educativo público, ela deve também ser considerada como um serviço social básico;

- “A necessidade de uma conceptualização sistémica das mudanças em educação pré-escolar” - A expansão da educação pré-escolar exige uma conceptualização sistémica que incorpore aspectos na ordem da formulação legislativa, na ordem dos contextos locais e organizacionais, na ordem da gestão da “sala de aula” e na ordem da relação entre comunidade educativa e do educador.

Também propõe o uso de vários instrumentos, desde os legislativos aos programas formação, quer para educadores, quer para educandos, programas de intervenção e sistemas de avaliação.

Embora não exista no nosso país um currículo oficial que integre orientações nacionais para educação pré-escolar, encontramos, porém, modelos pedagógicos reconhecidos e em funcionamento em jardins de infância privados e públicos.

Entre eles, destacam-se o modelo dos **Jardins-Escola João de Deus**, detentor de uma longa tradição, quer no trabalho com crianças, quer na formação de educadores de infância. A sua origem vem dos trabalhos de Froebel, Montessori e Décroly. O método usado é inspirado nos princípios da “Escola Nova”, caracterizando-se sobretudo pela aprendizagem da leitura, iniciada na fase pré-escolar. A aprendizagem da leitura e da escrita, integrada numa unidade educativa para crianças dos três aos oito anos de idade, estimula e desenvolve as suas capacidades de aprendizagem. A iniciação à leitura e escrita é realizada através da “Cartilha Maternal” de João de Deus.

O também já enunciado modelo do **Movimento da Escola Moderna Portuguesa**, que apresenta finalidades formativas muito específicas: 1º iniciação às práticas democráticas; 2º a re-instituição dos valores e das significações sociais; 3º a re-construção cooperada da Cultura (Niza, 1994, citado por Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.16).

Neste modelo são assumidos pressupostos básicos do processo educativo, como a constituição de grupos heterógeneos; o clima da “livre expressão” e a valorização da “interrogação”.

O modelo **High/Scope**, cujos pressupostos de base são: a) as capacidades da criança desenvolvem-se ao longo da vida numa sequência previsível; b) em cada fase do desenvolvimento surgem novas capacidades; c) o potencial de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações (Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.17).

O modelo **Pedagogia de Projecto**, sendo este o mais difundido nas escolas da rede pública, apoia-se nas motivações concretas da criança directamente associadas à realidade social. Este modelo pressupõe um plano de acção construído pela criança com o educador, que coordena e estimula o trabalho de grupo. Os seus objectivos principais são o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação, da autonomia e da socialização da criança.

E ainda o modelo **Pedagogia de Situação**, que é inspirado nas pedagogias não-directivas, que foi amplamente divulgado em anos anteriores.

Outras práticas educativas dos educadores podem ser encontradas, não identificadas como modelos pedagógicos específicos, mas igualmente válidas e reconhecidas quanto à sua conceptualização, pressupostos e acção. Estas foram constituindo-se através da formação inicial e em serviço dos educadores e pela sua experiência pedagógica com crianças em contexto de jardim de infância.

Contudo, independentemente do modelo pedagógico, encontramos, embora assente em quadros de referências teóricas diferentes, como objectivo a promoção da autonomia na criança.

Consoante os modelos pedagógicos, a autonomia é geralmente entendida como uma capacidade individual que a criança deve adquirir, direccionada para a sua socialização e aliada ao seu direito e responsabilização enquanto cidadã, ou ainda centrando-se mais na sua preparação académica. Este aspecto é relevante para o objecto de estudo do nosso trabalho, pois, independentemente do modelo pedagógico adoptado, verificamos que o conceito de autonomia é por alguns entendido como uma *aquisição*.

Relembramos que, como hipótese de partida do nosso trabalho, consideramos a autonomia como um *processo* iniciado na infância mais precoce e desenvolvendo-se até ao final de vida do ser humano. Neste processo, assiste-se a períodos da vida fundamentais ao seu desenvolvimento, que possibilitam à criança sentir curiosidade, estímulo, quer pelas interacções com os outros, fora da família, quer pelos conhecimentos e aprendizagens escolares.

A problemática da autonomia é para nós, anterior a qualquer vivência escolar e deve ser tida em conta, nomeadamente quando a criança toma contacto com a educação pré-escolar, especificamente quando ela ingressa no jardim de infância entre os dois/três anos, e prolonga este período escolar até aos seis anos de idade.

Ainda considerando, num sentido mais técnico, os modelos pedagógicos, verifica-se que em todos eles se reconhecem aspectos metodológicos importantes de realçar, pois qualquer que seja o modelo adoptado pelo educador será sempre um instrumento de reflexão e de integração na vivência pessoal e experiencial de cada educador.

Tal como nos refere D'Orey da Cunha (1996, p.213), apelando à reflexão dos professores/educadores:

“A perspectiva pedagógica é a perspectiva própria ao professor reflexivo, que pondera as achegas das várias disciplinas, dos vários métodos e das várias didácticas e as aplica criteriosamente aos seus alunos, de acordo com a sua situação, necessidades e contextos. Claro que o perigo é de se fixar num ecletismo que tudo mistura e tudo utiliza sem quadro de referências ou sem justificação. Mas esse é o perigo que sucumbe ao professor não reflexivo, o qual se limita a passar à prática a última moda que ouviu na conferência ou que leu no jornal”.

Na aprendizagem de conhecimentos, e independentemente do modelo pedagógico adoptado, Salgueiro (1996) refere-nos que a aprendizagem de conhecimentos far-se-á quando a criança encontra suporte e contenção suficientes, sentindo-se estimulada. O estímulo por objectos de aprendizagem encontra-se para o autor ligado ao desejo de apropriação desses próprios objectos de aprendizagem, sob forma de representação mental. Este mesmo desejo de apropriação tem de corresponder a um desejo de dádiva do próprio ensinante. Quer a criança aprendiz, quer o ensinante, devem encontrar-se nos seus desejos e serem suportados por processos de identificação mútua.

Ainda segundo o autor (1996, p. 56),

“O ensinante oferece-se como objecto desejável de aprender, o aprendiz como objecto desejável de ensinar”.

Estes processos de identificação mútua (Salgueiro, 1996) fazem-se, sobretudo, entre os respectivos modos de funcionamento, enquanto ensinantes e enquanto aprendizes.

É neste seguimento que o autor nos refere *os aprenderes da vida ou os aprenderes fundadores*.

Estes, a cargo da família que acolhe, contem, suporta, organiza e estimula a criança no seu processo de aprendizagem, possibilitando a consolidação dos saberes básicos fundadores, e tornando possível uma passagem natural para os *aprenderes escolares*.

Para Salgueiro (1996), o processo educativo, suportado por processos de identificação mútua, insere-se numa *matriz institucional*: a família, para os *aprenderes fundadores*; a escola, para os *aprenderes eruditos*.

Ainda segundo as considerações de Salgueiro (1996, p. 56), e fazendo apelo à passagem de estados de afecto para estados de conhecimento:

“Todo o bom aprender conduz a uma interiorização do processo que lhe deu suporte, a uma autonomização em relação ao ensinante, e ao adquirir uma capacidade silenciosa de auto-ensino do aprendiz”.

1.2.1. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AUTONOMIA

A “Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar” de 1997 enquadra as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, elaboradas pela equipa do Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação (1997).

É nossa intenção expôr as linhas directrizes destas orientações curriculares, procurando compreender globalmente como é entendida a autonomia nas crianças.

Segundo os princípios gerais das orientações curriculares para a educação pré-escolar, elas devem ser um apoio ao educador nas decisões sobre a sua prática, conduzindo o processo educativo a desenvolver com as crianças. Servem como uma referência comum a todos os educadores e destinam-se à organização da componente educativa. Não são um programa e distanciam-se de algumas concepções de currículo, uma vez que, e de acordo com a equipa, centram-se sobretudo na actividade do educador e podem ainda englobar vários currículos.

Ainda segundo o mesmo documento, as orientações curriculares assentam nos seguintes fundamentos articulados (1997, p.14):

- “O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis”;
- “O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo”;
- “A construção articulada do saber”;
- “A exigência de resposta a todas as crianças”.

Por sua vez, o desenvolvimento curricular contemplado nestas orientações deve ter em conta (1997, p.14):

- “Os objectivos gerais enuciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar”;
- “A organização do ambiente educativo”;
- “As áreas de conteúdo”;
- “A continuidade educativa”;
- “A intencionalidade educativa”;

Dentro das considerações sobre o desenvolvimento curricular, mais concretamente, na organização do ambiente educativo, e, neste, na organização do grupo, do espaço e do tempo, encontramos a referência à autonomia da criança.

A **autonomia**, fazendo parte do processo de aprendizagem, é para os autores verificada pela compreensão que a criança pode ter da **organização do espaço** e da forma como pode ser utilizado. Ademais, encontra-se também a sua explicação na **participação** da criança, nas decisões sobre as mudanças a realizar nesse mesmo espaço.

Os autores referem-nos (1997, p.38):

“O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo”.

A autonomia por sua vez, e para os autores, liga-se com a **criatividade** e com o conceito de **responsabilização** na criança, explicitando-nos (1997, p.38):

“A possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos”.

Também nas áreas de conteúdo, descritas no desenvolvimento curricular destas orientações, encontramos referências à autonomia na criança. Nestes, e especificamente na Área de Formação Pessoal e Social, há uma relação entre **auto-conceito positivo** e autonomia, na medida em que para os autores (1997, p. 53):

“Este processo de construção de auto-conceito positivo supõe um apoio ao processo de crescimento em que cada criança e o grupo se vão tornando progressivamente independentes e autónomos”.

Verificamos a introdução de um novo conceito, que é o de **independência** associado ao de autonomia, que se baseia sobretudo na *aquisição do saber-fazer*, e ainda na oportunidade de escolha e responsabilização.

Para os autores (1997, p.53):

“Adquirir maior independência significa, na educação pré-escolar, ir dominando determinados saber-fazer - vestir-se, despir-se, lavar-se, comer utilizando adequadamente os talheres, etc, - e também ser capaz de utilizar melhor os materiais e instrumentos à sua disposição - jogos, tintas, pinceis, lápis...”.

Mais à frente, ainda encontramos associada à autonomia a **apropriação do espaço e do tempo**, como sendo a base de uma progressiva autonomia na criança, que lhe vai permitir aprender a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões.

Não obstante, a autonomia, agora referida pelos autores como *construção*, (1997,p.53), supõe a capacidade individual e colectiva de ir progressivamente, assumindo responsabilidades, aliás já atrás referida pelo conceito de responsabilização.

A autonomia e a responsabilidade englobam-se aqui num processo de desenvolvimento pessoal e social e encontram-se ligadas com uma **partilha de poder** entre o educador, as crianças e o grupo. Temos, então, mais a partilha de poder a ser tida em conta na construção da autonomia. Contudo, a partilha de poder é, mais à frente, substituída pela **participação democrática**.

Referente ainda ao conceito de autonomia, e referindo-se à participação democrática, os autores acrescentam a esta sequência de conceitos (1997, p.53-54):

“Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las”.

Analisando a exposição de autonomia encontrada nestas Orientações, conseguimos enquadrar este conceito nos seguintes termos:

- Primeiramente, no espaço e ambiente educativos, a autonomia é considerada a partir do uso que a criança faz desse espaço e nas decisões que nele toma. Isto implica que a criança conheça os materiais e as actividades realizáveis, em cuja organização o educador tem um papel preponderante. Daqui, a autonomia pode favorecer a criatividade na criança e também a sua responsabilização.
- Em termos da sua formação pessoal e social, a autonomia, por um lado, refere-se à necessidade de um auto-conceito positivo, podendo proporcionar à criança independência e oportunidade de escolha, sobretudo no saber-fazer.

Por outro lado, liga-se com a aprendizagem das escolhas, das preferências, das decisões e do encontro de critérios e razões para as suas decisões e escolhas, o que lhe possibilita a apropriação do espaço e do tempo.

- Logo de seguida, a autonomia, também se relaciona com a partilha de poder, depois referenciada como participação democrática. A criança aprende as regras de convivência sociais e sabe fazer uso delas, no respeito e nas interacções com os outros.

Desta recolha, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar sobre a compreensão da autonomia na criança, verificamos que muitos conceitos são enunciados e que todos eles são susceptíveis de reflexões aprofundadas, sobretudo na perspectiva da ética e da cidadania.

A grande exposição de conceitos pode não facilitar ao educador o pensar sobre a sua prática educativa com as crianças, "refugiando-se" na intelectualização destes mesmos conceitos, e distanciando-se da compreensão pela natureza e desenvolvimento do ser humano, sobretudo do da criança.

É também por nós verificado que é dado um maior enfâse ao *saber-fazer* aprendido pela criança do que ao *ser* e ao *estar*, ficando estes remetidos para um segundo plano de análise.

Ainda, sem querermos subvalorizar as regras sociais, é nossa impressão que, quando se fala da apropriação do espaço e do tempo pela criança, estes logo têm de ser submetidos a regras. Sem dúvida que as entendemos como necessárias e estruturantes para o desenvolvimento da personalidade da criança, bem como para a gestão dos seus impulsos agressivos.

Porém, apesar de se falar de partilha de poder e de participação democrática, as regras devem ser consideradas não só na direcção do adulto para a criança mas também na inversa numa relação de reciprocidade.

A criança quando chega à escola também já traz consigo regras e "morais" vivenciadas, apreendidas e integradas no seio da família.

Estas devem ser tidas sempre em conta quando falamos de autonomia como um processo de construção e de conquista na criança, ao longo de um processo educativo, pois essas regras já fazem parte do pensar e do agir da criança.

Nesta linha de pensamento, podemos aproximar-nos nas Orientações Curriculares, da continuidade educativa na educação pré-escolar, enquadradas no desenvolvimento curricular. Esta continuidade educativa, situa-se na continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa (M.E,1997, p.87) e deverá facilitar a transição para a escolaridade obrigatória (Silva,1997, p.138).

É reforçada a importância de o educador estabelecer comunicação com a *família*, na medida que esta facilita a entrada da criança na educação pré-escolar e no desenrolar do seu processo educativo e apoia ainda, a criança no momento de transição para a escolaridade obrigatória (M.E.,1997, p.89). A palavra *família* foi por nós aqui utilizada, pois, nas referidas Orientações, quando se fala de família, fala-se apenas dos “pais da criança”, o que nos parece que poderá suscitar algum juízo moral mais prejudicial e discriminatório face às novas organizações familiares, o que pode ainda influenciar a relação educativa entre o educador e a criança.

A comunicação entre os educadores e os professores do 1º ciclo é também vista como importante, sobretudo no que respeita ao apoio na passagem da criança para a escolaridade obrigatória. É vista como uma condição favorável ao sucesso da criança o tentar, entre estes dois níveis escolares, articular saberes e conhecimentos.

Nas Orientações, é ainda referida a intencionalidade educativa, pretendendo que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades da criança, e ainda que reflecta sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes (M.E,1997, p.93).

Para Silva (1997, p.137):

“Esta reflexão implica que o educador observe, planeie e avalie o processo desenvolvido e os seus efeitos nas crianças, que seja capaz de comunicar o que faz a outros adultos: pais, colegas e vários profissionais, incluindo professores do 1º ciclo”

Este processo de intencionalidade educativa revela-se de extrema importância, uma vez que se centra no educador e parte do educador para as crianças e reciprocamente.

Contudo, é para nós sempre necessário reflectir sobre o própria actividade de observação que o processo de intencionalidade educativa sugere, e necessária a implicação pessoal do educador no acto da observação, principalmente se se pretende um planeamento e uma avaliação das suas práticas educativas.

O observador-educador está sempre implicado na actividade de observação com o seu “mundo” pessoal, devendo compreender, na relação com a criança, os seus movimentos psíquicos internos e os das criança, e não os confundir.

Em todo este contexto, encontramos, como de grande utilidade e pertinência científica, as contribuições de João dos Santos sobre a “pré-primária”, nomeadamente para reflexões pessoais, técnicas e científicas sobre as práticas educativas dos educadores e sobre as orientações curriculares para a educação pré-escolar. As contribuições do autor conduzem-nos para a compreensão do sistema de relações entre pessoas e, sem dúvida, é com as pessoas que a escola é feita. São as pessoas que pensam na escola e que lhe dão um sentido e um significado. Sem pessoas, a escola ou o jardim de infância nunca podem existir.

Dentro das muitas considerações teóricas de João dos Santos, gostaríamos de concluir este capítulo com a seguinte citação (1991, p. 59):

“Porque na classe pré-primária como na fase inicial da aprendizagem escolar, o mais importante não é ensinar, mas aprender com a criança qual é o seu saber, para poder mostrar-lhes como se fala e regista o seu saber. Só assim é possível a um educador ou professor, fazer coincidir a sua cultura e conhecimentos académicos, com a cultura da criança e a do seu meio social”.

1.3. CONTRIBUTOS DA PSICANÁLISE PARA A EDUCAÇÃO

Sendo a teoria psicanalítica o nosso quadro de referência teórica, é nosso desejo reflectir sobre as aplicações da Psicanálise na Educação e nomeadamente nas relações internas e externas da criança com um processo educativo. No campo da Psicanálise e Educação, recorreremos sobretudo a autores portugueses, que dão o seu contributo analítico e reflexivo para esta temática, não esquecendo, porém, contribuições de Freud para processo educativo e a educação em geral.

Vallet (1996) refere-nos que as finalidades da educação foram considerados por Freud, não no centro da sua teorização, mas nas suas aplicações ao campo da psicanálise. De acordo com o pensamento de Freud, e as suas considerações sobre a motivação no acto de ensinar, e associando-o à sua teoria das pulsões, Vallet (1996, p.671) refere-nos:

“De início, ele considera: “o tratamento psicanalítico como uma educação progressiva para ultrapassar em cada um de nós os resíduos da infância”, religando a relação pedagógica ao amor do transfer. Depois, ele afirma que: “ao lado das necessidades de vida, o amor é o grande educador”. No total, a ligação educativa deverá assim estabelecer-se como uma sublimação pulsional onde a ausência de passagem ao acto se traduzir-à por um benefício intelectual. Como em outra actividade socialmente valorizada, a renúncia a uma satisfação sexual terá a sua recompensa, esta situa-se para o aluno, na ordem do saber”.

De acordo com esta citação, e religando de uma forma geral à sexualidade infantil em Freud, encontramos que na atribuição que o autor faz ao instinto sexual, considera-o como sendo preponderante em toda a evolução da personalidade (Diniz, 1945), e como sendo a base dinâmica da actividade mental (Moniz, 1921).

Para Freud, no início da vida a criança vêm já impulsionada por tendências sexuais, que apenas procuram a sua satisfação através do princípio do prazer. A libido, que representa a energia do instinto sexual, nos primeiros tempos da infância, circula livremente, atendendo às necessidades instintivas e satisfazendo-se segundo o princípio do prazer, sem ainda sofrer qualquer pressão do exterior.

Porém, o Eu, com a sua função traduzida pelas forças do instinto de conservação, começa a confrontar-se com a pressão da realidade exterior, indo progressivamente adaptar-se ao princípio da realidade. Por sua vez, a libido, não conseguindo a sua satisfação plena, leva a que parte dos seus impulsos sejam recalcados no inconsciente pela censura, que começa a ser imposta pelo exterior (castigos aplicados pelos pais e educadores), para depois ser introjectada no Eu (Super-Eu) (Diniz, 1945).

Apesar de impulsos da libido serem recalcados no inconsciente, eles continuam activos, procurando por outros meios a sua satisfação. Nesta medida, e embora camuflada, pode encontrar, como uma saída e uma alternativa para a sua satisfação, mecanismos como a sublimação e a simbolização.

Os mecanismos de sublimação e simbolização revelam-se úteis na dinâmica da actividade mental. Com estes mecanismos, a libido pode encontrar uma fonte alternativa de satisfação e de prazer no exterior, embora condicionada pela realidade, ligada à descoberta, à exploração e à curiosidade por objectos exteriores. O conhecimento e apropriação destes objectos pertencentes ao mundo exterior revela-se fundamental na evolução das capacidades mentais e intelectuais do ser humano.

Freud (1913-1914), nas suas considerações sobre a relação entre outras ciências e a psicanálise, nomeadamente a educação ou o processo educativo, diz-nos que só aquele que encontrar o caminho da mente das crianças é que será capaz de as educar. Para Freud, muitas vezes é difícil para os adultos compreender as crianças, pois já estão muito afastados do seu período de infância, sofrendo o que Freud chamou "Amnésia Infantil" (p.189). É neste caminho que o adulto pode percorrer, tentando compreender a vida mental da criança, que a psicanálise encontra uma das suas inestimáveis contribuições.

Com Freud, e com a psicanálise, é hoje possível confrontar-nos com os desejos, com as estruturas de pensamento e com o desenvolvimento mental da infância.

A este propósito, Freud (1913-1914, p. 189) refere-nos:

"Quando os educadores se familiarizarem com as descobertas da psicanálise, ser-lhes-á mais fácil reconciliarem-se com certas fases do desenvolvimento infantil".

Para além desta afirmação, Freud chama-nos a atenção para o perigo de os educadores sobre-estimarem os impulsos instintivos perversos que emergem na criança, adoptando atitudes educativas repressivas, com o objectivo de suprimir esses mesmos impulsos.

Destas atitudes educativas repressivas verifica-se que produzem resultados menos desejados que outras alternativas educativas, mas que tanto assustam os educadores. Estas alternativas educativas consistem em dar à criança liberdade de acção nas suas brincadeiras. A repressão exterior destes impulsos nunca vai levar a que eles sejam extinguidos ou controlados pela criança.

Se, de facto, os instintos perversos ou associativos, que fazem parte da natureza pulsional da criança, não forem confrontados com uma repressão exterior,

surge um outro caminho para estes instintos, procurando divergir dos seus objectivos primeiros para outros mais valiosos. Este caminho, como já tivemos ocasião de referir, encontra-se ligado aos mecanismos de sublimação e simbolização e são necessários ao desenvolvimento de capacidades de aprendizagem, pelo prazer da descoberta e da apropriação de saberes.

Na opinião de Salgueiro (1996), toda a aprendizagem assenta tanto nas pulsões libidinais como nas pulsões destrutivas. As primeiras permitem a junção e a síntese e as segundas impelem à separação e às análises. Sobre a satisfação das pulsões associada ao prazer no acto de aprender, o autor refere-nos que o prazer de aprender deve sobrepôr-se à necessidade de aprender. Este mesmo prazer de aprender deve-se ainda ligar ao prazer de ser capaz de fazer, indissociável do prazer de brincar. O prático e lúdico são, para o autor, como a base de todo o aprender, sendo no entanto modelados pela incerteza e pela angústia que a apropriação do saber desencadeia.

Neste sentido, Salgueiro (1996) refere-nos que o aprender e o desejo de apropriação de saber podem ser vividos com angústia. Uma angústia provocada pelo afastamento das referências familiares, securizantes; uma angústia provocada pela tentação de desvio, sem perder o fito último do conhecimento; uma angústia provocada pelo sentimento da tarefa infundável, sempre a recomençar, e ainda uma angústia provocada pela ousadia do projecto, que pode ser sentido como merecedor de punição.

É nestas vivências de angústia na aprendizagem, e na apropriação do saber que encontramos a importância do suporte (*holding*, na terminologia de Winnicott) da mãe "suficientemente boa", e a sua capacidade materna de contenção da angústia, no processo de descoberta da criança. Sabemos que as angústias contidas podem estimular o crescimento, mas também podem inibi-lo, ou mesmo paralisá-lo.

O crescimento seguirá no sentido de construir um espaço psíquico individualizado e uma mente própria e de adquirir progressivamente a capacidade de descobrir e pensar por si e sobre si, embora na presença interiorizada do outro. Como Winnicott (1958) nos refere, na “capacidade de estar só na presença do outro”.

É neste sentido que também Salgueiro (1996) nos fala do caminho interior “sentir-pensar-aprender”, percorrido pela criança ao longo de todo o processo educativo, e interminável no ser humano.

Na temática da Educação e na análise do processo educativo, Pereira (1991) introduz o conceito de contratransferência, utilizado pela psicanálise.

A contratransferência apresenta-se como um processo inconsciente fundamental na relação analítica e na sua compreensão. Este conceito, segundo o autor, pode ser generalizado para a construção de conhecimento, na medida em que “re-situa a importância do olhar na análise da coisa olhada, e, por isso, impede a sua negação ou o seu simples esquecimento” (1991, p. 330).

Nesta linha de pensamento, encontramos que a compreensão da situação ou do sujeito não é realizada através do estudo directo da situação ou do sujeito, mas sim pelo observador implicado pessoalmente na relação de observação e na sua compreensão. Este posicionamento do observador permite-lhe aceder ao conhecimento e à construção de conhecimento.

Ainda sobre o processo contratransferencial em psicanálise, associado à compreensão científica dos objectos de conhecimento, Pereira (1991) refere-se ao que designou como *princípio da relação*; e centra-se na matriz compreensiva de natureza relacional em Psicanálise.

Seguindo o *princípio da relação*, a Educação deve ser entendida como um processo relacional de construção de objectos científicos, na medida em que na investigação científica encontramos não só o investigador como teórico,

mas também o investigador como pessoa na sua plena complexidade. Pela abordagem compreensiva psicanalítica, podemos compreender as posições e as operações do investigador na sua relação com a investigação científica, as quais acabam por contribuir para a elaboração do conhecimento no processo investigativo.

No contexto da Educação, concretamente nas questões do processo educativo, Pereira (1991) associa o processo educativo, visto numa perspectiva relacional, com a questão da *identidade*. Nesta ligação, aborda em especial a relação entre as aprendizagens e o *Self*, em contextos educacionais.

As configurações entre Self-aprendizagens, segundo o autor, podem ser diversas e relacionadas com processos de âmbito psicanalítico, como sejam os processos da incorporação, transformação e retenção.

Neste âmbito, a aprendizagem, para além de poder mudar o comportamento e o conhecimento do sujeito, pode ser também incorporada no espaço do *Self*. Assim, o sujeito na relação com a aprendizagem, pode decidir se a incorpora ou não a incorpora, sendo que esta decisão perante a incorporação se liga com a anterior constituição projectiva.

Neste seguimento, a relação identidade-Self-aprendizagem/projecção-decisão-incorporação, Pereira (1991, p.332), acrescenta:

“É essa projecção que em primeiro lugar faz advir à vida um dado da experiência - e sem tal projecção o dado da experiência mantém-se no espaço do banal: não serve para nada, não corresponde a nada, não se liga a nada, a não ser como associação conceptual ou pragmática”.

Nesta medida, compreendemos que, na projecção e na ligação entre as aprendizagens e os objectos internos, encontramos a representação mental do objecto de aprendizagem e o afecto que a ele está associado.

Assim, para que a aprendizagem seja incorporada no espaço do *Self*, se for essa a decisão do sujeito, a representação e o afecto devem encontrar-se ligados, constituindo-se os objectos de aprendizagem em fenómenos psíquicos.

Face ao contexto da incorporação, se a decisão for a da incorporação do objecto de aprendizagem no espaço do *Self*, então podem simbolicamente ser encontrados vários locais no interior do *Self* onde esse objecto de aprendizagem se pode situar.

A análise dos “locais” no interior do *Self* onde o objecto de aprendizagem se pode situar é apresentada por Pereira (1991) retomando a situação incorporação/transformação/retenção. O autor apresenta várias possibilidades e dinâmicas:

- a dinâmica incorporativa-expulsiva, em que a recusa ou o desinteresse pelo objecto de aprendizagem leva a que este se situe na periferia do *Self*, assimilando-o aos “maus” objectos internos, e portanto necessários de serem evacuados;
- a dinâmica em que os objectos de aprendizagens não podem ser transformáveis, pois são inacessíveis à compreensão do sujeito e, deste modo, localizam-se depositados na periferia do *Self*, sem que o sujeito saiba da sua existência;
- a dinâmica onde a incorporação do objecto de aprendizagem é ligada a objectos internos perseguidores, sendo que a aprendizagem é sentida com ódio, e ódio também a quem a ela se encontra associada. É assim impossível a sua transformação e retenção;

- a dinâmica em que o objecto de conhecimento é injectado no Self, sendo vivido como estanque, não sentido como uma construção do sujeito, e não permitindo na aprendizagem uma expansão do Self, onde os objectos de conhecimento podem associar-se a outros, e entrarem num processo criativo.

Todas estas considerações e reflexões sobre Psicanálise e Educação não nos deixam qualquer dúvida sobre a importância que o pensamento psicanalítico tem na compreensão dos processos de aprendizagem e educativos, bem como, na investigação em educação.

A psicanálise, enquanto instrumento de análise da matriz relacional educativa entre o educador e o educando, contribui para a compreensão dos processos educativos e relações educativas-pedagógicas que têm lugar nos processos de representação mental, quer do educador quer do educando.

CAPÍTULO II. - O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E O PROCESSO DE CONQUISTA DE AUTONOMIA NA CRIANÇA:

**Um quadro teórico construído a partir de S. Freud, M.Mahler
e D.W. Winnicott**

O desenvolvimento psicológico do ser humano, entendido como um processo mental que se desenvolve lenta e gradualmente no tempo, possibilita-lhe organizar e estruturar as representações internas do Eu como distintas do mundo objectal.

É a partir do nascimento psicológico que a criança pode começar a traçar um caminho, no sentido da conquista da sua autonomia pessoal.

A autonomia é por nós vista como uma possibilidade que a criança vai tendo, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, de se diferenciar do "outro" como ser autónomo com características individuais que lhe são específicas e próprias.

A autonomia pode ser entendida como uma tarefa desenvolvimental iniciada na fase de indiferenciação inicial, conhecendo, a partir daí períodos de intenso crescimento, e realizando-se ao longo de toda a vida da pessoa (Fleming, 1997).

Para Anzieu (1990), a autonomia é interna e baseia-se na capacidade de auto-organização auto-referenciada da pessoa. Ela supõe conseguida a saída da criança do estado simbiótico com a mãe e adquirida a distinção entre o "dentro" e o "fora".

A conquista de autonomia é um processo de construção interna, que se desenrola no tempo da existência humana e onde se representa uma história de vida própria a cada indivíduo. Nesta história de vida participam várias personagens que dão significado e sentido à existência do ser humano, sendo que os protagonistas na base de todo o seu desenvolvimento são as representações internas e fantasmáticas das figuras parentais. São estas, enquanto figuras representadas, vivenciadas e interiorizadas, que acolhem a criança nos seus primeiros contactos e relações com a realidade objectal e que permitem o desenrolar da sua história.

Seguindo esta abordagem ao processo de conquista de autonomia ao longo do desenvolvimento psicológico do ser humano, tentamos construir um quadro teórico de referência psicanalítica, a partir de S. Freud, de M. Mahler e de D.W. Winnicott.

A escolha, no que respeita a Freud deve-se ao facto deste autor ser considerado fundamental em toda a história da psicanálise.

A escolha de M. Mahler deve-se aos contributos da autora, pela observação longitudinal e aprofundada do desenvolvimento das crianças dos cinco meses aos dois/três anos de vida e pela descrição que daí advem dos processos de separação-individuação.

Escolheu-se D.W. Winnicott sobretudo pela abordagem teórica e pela importância que o autor atribui à figura da mãe e às características ambientais que envolvem a criança. As considerações teóricas deste autor, nomeadamente com os conceitos por ele descritos, como *Holding*, Falso e Verdadeiro *Self*, Fenómenos e Objectos transicionais, e ainda a sua explanação sobre a "Capacidade de Estar Só", permitem-nos, juntamente com os autores anteriormente referidos, completar a nossa reflexão teórica sobre o desenvolvimento psicológico e o processo de conquista de autonomia na criança de cinco anos de idade.

2.1 REVISITANDO A TEORIA DE SIGMUND FREUD

A conquista de autonomia pelo indivíduo, possível pela diferenciação com o “outro”, pela representação e interiorização de referências parentais, liga-se com o desenvolvimento da afectividade e da sexualidade e, desta forma, com o desenvolvimento libidinal no ser humano.

A possibilidade de a criança, ao longo do seu desenvolvimento psicológico, encontrar prazer e satisfação na relação com os seus objectos internos e externos permite-lhe investir a sua energia pulsional na descoberta de si e de tudo o que lhe é exterior e construir, desta forma, uma identidade própria, um sentimento de si, autónomo e separado do “outro”.

Nesta linha de pensamento, iniciamos este capítulo com o interesse em compreender a conquista de autonomia ao longo do desenvolvimento psicológico da criança sob a perspectiva psicanalítica de Freud. Previlégiamos a perspectiva do desenvolvimento libinal, tendo em atenção o funcionamento do inconsciente dinâmico e a organização do aparelho psíquico.

Na perspectiva do desenvolvimento libidinal, analisamos os estádios de desenvolvimento libidinal descritos por Freud, sobretudo na dinâmica das pulsões orais e anais, e a sua continuação para estádios de desenvolvimento seguintes. Previlégiamos esta dinâmica pulsional, uma vez que, no fim do estágio anal, é possível à criança criar uma relação de objecto, diferenciando o objecto parcial do objecto total e, desta forma, com a possibilidade de uma organização do sentimento de si, de um Eu distinto do Outro, com uma autonomia própria.

O desenvolvimento libidinal normal encontra também a sua plena expressão com a puberdade, depois de um longo período de latência, que é determinado, segundo Freud, pela constituição de um Super-Eu pós-edipiano e de um Ideal de Eu, na identificação secundária ao pai do mesmo sexo (Brusset, 1997).

Neste desenvolvimento, devemos ter em conta os desejos e as pressões educativas do meio e a interiorização dos interditos parentais, mas, e como de maior importância no pensamento psicanalítico, devemos também considerar o desenvolvimento pulsional que implica organização da relação de objecto e da identificação, ou seja, o desenvolvimento do Eu e do Super-Eu. O desenvolvimento libidinal é concebido a partir da lógica interna dos conflitos, organizada numa estrutura de pensamento e estruturada pelo inconsciente pulsional.

Sem querermos entrar pelo estudo da teoria das pulsões (sexual e de auto-conservação; pulsão de vida e pulsão de morte), desenvolvida na obra de Freud, pretendemos compreender o desenvolvimento libidinal e o processo dinâmico da pulsão como uma força que faz tender o organismo para um alvo (um objecto), no sentido da evolução psicosexual infantil, privilegiando nesta evolução as considerações feitas com a pulsão de auto-conservação e a dinâmica do narcisismo.

Ainda no ponto de vista do desenvolvimento libidinal, devemos considerar a noção de estádios como momentos organizadores, com um início e sucessão, sendo que o estágio inicial deste desenvolvimento deve ser entendido segundo o seu objectivo, que é a sexualidade inicial, e como última aquisição a sexualidade genital.

O desenvolvimento sexual da criança é um dos fundamentos da teoria do desenvolvimento libidinal (Freud, 1905), sendo que, de um estágio ao outro do desenvolvimento, se assiste à diferenciação e à integração progressivas, numa organização cada vez mais complexa e unificada.

O objecto, segundo o pensamento psicanalítico, polariza a actividade pulsional. Este, ligado à experiência primária, sob uma lógica de satisfação alucinatória do desejo, vai progressivamente, ao longo do desenvolvimento, ser perdido pelo efeito da sua constituição como representação, como objecto fantasmático.

Numa primeira fase do desenvolvimento, a criança exige a possessão exclusiva do objecto (objecto primário), donde a sua redução a objecto parcial. Ao longo do desenvolvimento, o Princípio do Prazer opõe-se ao Princípio da Realidade, supondo a evolução para a relação de objecto total e a consequente estruturação do Eu. Encontramos assim a possibilidade de representação do exterior e o alargamento do conhecimento do mundo, exterior à criança, constituinte de objectos de relação. O objecto e a relação com ele estabelecida vai permitir à criança a continuidade do seu desenvolvimento psicológico, permitindo dar ao desejo uma finalidade exterior.

Brusset (1997) refere que Freud, paralelamente ao modelo dos estádios do desenvolvimento libidinal, descreveu uma sucessão temporal quanto ao acesso ao objecto e à sua alteração. A sucessão apresentada caminha desde o auto-erotismo ao narcisismo, da escolha homossexual até à escolha heterossexual.

Temos assim que a sucessão dos estádios do desenvolvimento libidinal é acompanhada por uma sucessão de percas e de reacções a percas.

No estágio oral do desenvolvimento libidinal, encontramos a importância do *modelo de apoio (anáclise)*, introduzido em 1905, na primeira edição de Freud dos "Três ensaios sobre a sexualidade".

Segundo Laplanche e Pontalis (1970), este termo *apoio ou anáclise* foi introduzido para designar a relação primitiva das *pulsões sexuais* com as *pulsões de auto-conservação*.

Os autores referem (1970, p.66):

“As pulsões sexuais, que só secundariamente se tornam independentes, apoiam-se nas funções vitais que lhe fornecem uma fonte orgânica, uma direcção e um objecto. Em consequência, falar-se-á também de apoio ou anáclise para designar o facto de o indivíduo se apoiar sobre o objecto das pulsões de auto-conservação na sua escolha de um objecto de amor; e é a isso que Freud chama o tipo de escolha de objecto por apoio, ou anaclítica”.

A função biológica e a necessidade de alimento entram em relação com a pulsão sexual, fornecendo-lhe a sua fonte ou zona erógena, o seio. Torna-se assim possível a organização de certas experiências psíquicas, que se podem inscrever na cultura e na relação com a mãe. Se, primeiramente, o contacto com o objecto-seio parece estar relacionada com o objectivo de satisfação da necessidade de alimento, o que se verifica é que a experiência de prazer sentida não é redutível apenas à simples satisfação da fome. Progressivamente, a necessidade de repetir a satisfação sexual vai-se separar da necessidade de nutrição. É assim possível uma articulação entre o plano da necessidade vital e o plano psíquico da sexualidade e do fantasma.

Brusset (1997) refere que este modelo evidencia em Freud o papel dos cuidados maternos, pelo prazer dado, pela primazia do prazer para além da satisfação das necessidades. Há um novo espaço para pensar sobre os efeitos na criança do inconsciente materno e as inscrições psíquicas que daí surgem, que se supõe serem importantes e cruciais, precisamente por serem as primeiras.

Encontramos que o acto de sugar oferece à criança uma experiência de prazer, instaurando a boca como zona erógena e como fonte pulsional, com o objectivo de incorporar o objecto, o seio.

O objectivo da pulsão é incorporar o objecto de satisfação da necessidade, o seio, entendido como sendo o objecto da pulsão, dando a ideia de realização alucinatória da satisfação e da realização alucinatória do desejo. O objectivo da pulsão e o seu objecto encontram-se unificados.

Progressivamente, a impossibilidade da realização alucinatória da satisfação e do desejo permite a progressiva representação do seio materno e impulsiona o primeiro desenvolvimento da relação de objecto. Entramos aqui na ordem do fantasma e da representação do desejo. A mãe não é incorporável, mas ela pode continuar a existir, para além da sensação de necessidade de alimento.

É interessante ainda verificar que, associada à necessidade de satisfação alimentar e à experiência de prazer sentida, encontramos também uma primeira experiência de vivido corporal. Neste, são referidas outras dimensões, como a deglutição e a sensação gástrica, que acartam uma sensação menos intensa mas mais durável, possibilitando à criança sentir um conforto ao nível do corpo. Este aspecto foi considerado como crucial na instauração dos primeiros esboços do Eu, do sentimento de si e do narcisismo.

O estabelecimento do “dentro de si” e do “fora de si”, o limite do Eu e do Não-Eu, é tido em conta por Freud na experiência oral, onde se vai assistindo à rejeição do “mau” para o exterior (“fora de si”, Não-Eu), e à retenção no interior (“dentro de si”, Eu), do “bom”.

A atribuição da qualidade de “bom” ou “mau” ao objecto, apenas é possível pela própria existência julgada do objecto. Os objectos não têm existência senão foram sentidos como fonte de prazer. Esta progressiva diferenciação do limite “dentro de si” e “fora de si” possibilita o primeiro esboço do Eu.

Brusset (1997) referencia este limite como o primeiro desenvolvimento do Eu nas suas relações com o objecto, ainda não constituído neste estágio mas onde a pulsão oral é vista como elemento privilegiado de sentido, organizada pela experiência de procura da mãe. A criança vive num mundo de percepções e sensações que se diferenciam em “boas” ou “más”, associadas a experiências de prazer ou desprazer. Ela opõe o “bom” ao “mau”, a “boa” mãe à “má” mãe, ainda não conseguindo situá-la “dentro de si” ou “fora de si”.

Assim, e pela introjecção do “bom” e a projecção “do mau”, a criança tende a perceber o “bom” como sendo ela, e o “mau” como sendo fora dela, donde a confundir-se com o objecto de satisfação e de prazer, o seio, como sendo ela. Neste contexto, o conceito de identificação primária é visto como uma *relação de incorporação oral* (Laplanche e Pontalis, 1970, p.301), onde o investimento no objecto é fundamentalmente narcísico. A criança é ela mesma e os outros são também ela, ela recebe o que dá e dá o que recebe.

Embora o objecto pareça ser só considerado por Freud a partir do estágio anal, pelo que a pulsão oral é vista como anobjectal, Brusset (1997) refere que este estado anobjectal está também ligado ao mundo dos objectos. A pulsão oral significa o movimento em direcção ao objecto, com vista à sua satisfação, mas ao mesmo tempo ela é considerada narcísica, num apetite de viver e de prazer oral. Temos então que uma das especificidades do estágio oral é a problemática do objecto parcial nas suas relações com o objecto total e a constituição de objecto a partir das relações precoces da criança com a mãe.

O estágio anal, entre o segundo e o quarto ano de vida da criança, define-se pela organização da libido sob o primado da zona erógena anal.

A experiências corporais, o valor simbólico das fezes e a relação simbólica com estas, de "dar", "recusar" ou "guardar" para si, caracterizam este estágio. A partir desta relação, encontramos a conflitualidade interna como ordenadora de uma relação de objecto do tipo sadomasoquista. Nesta são referidos movimentos opostos, relacionados com o desenvolvimento do domínio muscular, que se organizam numa tripla oposição: actividade/ passividade; dominação/submissão; retenção/ expulsão.

A criança é confrontada com os limites do seu corpo e do poder que este parece dar-lhe, mas também confrontada com as diversidades culturais, com o poder dos interditos parentais.

Segundo Brusset (1997), este segundo ano de vida é caracterizado por desenvolvimentos de suma importância:

- O desenvolvimento da motricidade, que permite uma actividade sensório-motora virada para o exterior, possibilitando à criança agir e produzir efeitos na realidade exterior;
- O desenvolvimento de uma autonomia relativa e a oposição face à mãe e o "Não" descrito por Spitz (1978);
- O desenvolvimento das primeiras formas de simbolização, que permite à criança encontrar meios para fazer face à ausência física da mãe, como, por exemplo, o uso do jogo;
- O aparecimento da palavra e do seu significado verbal, que vai também ser importante ao desenvolvimento do simbolismo e da própria linguagem;
- O desenvolvimento da apreensão da imagem de si no espelho e no olhar da mãe, que vai ser fundamental para a constituição do Eu.

A questão da analidade coloca ênfase na relação entre a sexualidade anal e a experiência corporal. Ela não é apenas caracterizada pela defecação, mas é também caracterizada pela possibilidade de assimilar e de conservar o que foi incorporado.

Assim, encontramos que a dimensão narcísica deste estágio se relaciona com a tripla oposição da analidade (actividade/passividade; dominação/submissão; retenção/expulsão), organizada em conflitos intrapsíquicos, originando relações de objecto específicas.

O objecto parcial anal encontra a sua figuração e o seu valor simbólico nas fezes. O erotismo anal de expulsão, destruidora, e da retenção, conservadora das fezes, atribui um estatuto ao objecto parcial. Através deste, a criança exerce um poder de agrado ou de desagrado, servindo como intermediário simbólico na sua relação com a mãe, agindo quer por submissão quer por oposição a esta. O objecto anal está assim em parte ligado ao auto-erotismo na sua visão de auto-suficiência, e em parte ligado ao objecto total (Brusset, 1997).

Encontramos a acção do Princípio do Prazer e do Princípio da Realidade como gestores do movimento pulsional. O Princípio do Prazer tende a dar ao objecto o estatuto de objecto parcial, regido pelo prazer. O Princípio da Realidade e os processos secundários mantêm, pelo contrário, a ligação com o objecto como sendo o "outro", um objecto total, constituindo-se como pólo de investimento pulsional.

Esta acção, dando um estatuto intermediário e mediador ao objecto anal, possibilita progressivamente, ao longo do desenvolvimento, a percepção de que o objecto não é mais perdido ou fusionado com o Eu, permitindo a diferenciação entre o Eu e o Não-Eu, entre o exterior e o interior, entre o dentro e o fora, entre o objecto e o objectivo.

A elaboração destas relações são fundamentais, pois permite atribuir, à criança e ao objecto, estatutos, funções e posições muito diferentes. Assistimos agora à possibilidade, por mecanismos de projecção, de colocar o “mau” fora de si, e guardar o “bom” dentro de si. Compreendemos, então, o confronto da criança com as diversidades culturais e com os interditos parentais e os mecanismos pulsionais face a esta realidade de dominação/submissão e ainda as negações e desafios face à mãe, como prova de que a mãe não é todo-poder.

Há a possibilidade de investimento na realidade exterior, mas ainda a tentativa de denegação desta realidade, percebida agora pela impossibilidade de ligação fusional com objecto de satisfação e de prazer. No entanto, a criança, na relação com os seus pais, pretende agrada-lhes e ser amada por eles, confrontando-se com uma ambivalência de domínio/submissão perante os interditos e as exigências dos pais, de quem ela deseja amor e a quem deseja agradar. Surge assim a possibilidade, se as boas experiências prevalecerem sobre as más experiências, das primeiras interiorizações dos interditos parentais.

Deste ponto de vista, e com a possibilidade progressiva de relação com o mundo objectal de objectos totais, diferenciados de si e com a interiorização, também ela progressiva, de interditos e referências parentais a criança continua a caminhar e a conquistar mais uma etapa da sua autonomia. A integração do que são o estatuto, funções e posições parentais pode conduzir a criança a agir e a pensar com segurança, pois integra referências de como os seus pais agem e pensam. A criança não age e pensa isolada, mas integrada num esquema simbólico, onde se estruturam as referências, a segurança e o conforto parentais.

Nesta linha de pensamento, a conquista de autonomia na criança, deve ser também confrontada com este estágio do desenvolvimento libidinal. A analidade é uma espécie de estágio intercalar entre a oralidade e a organização genital infantil.

Na analidade encontramos uma base que proporciona a relação com o objecto, com um objecto total, sendo que a organização e estruturação dos conflitos internos que daí surgem dependem essencialmente das relações com a triangulação e com a crise edipiana.

A triangulação surge como uma condição de acesso à posição de sujeito (Brusset, 1997). Ela encontra-se em todos os estádios do desenvolvimento libidinal, tendo em cada um deles versões diferentes, dependendo dos movimentos pulsionais e das relações com o objecto. Ela, gradualmente, vai permitir à criança posicionar-se no triângulo Pai-Mãe-Filho. Este posicionamento da criança no triângulo, e embora sem pretendemos entrar pela discussão teórica sobre o complexo de Édipo em Freud, irá depender, em grande parte, da resolução da crise edipiana pela via da identificação a um ou a outro dos progenitores da criança.

Segundo Freud, em Laplanche e Pontalis (1970, p.116):

“O complexo de Édipo é vivido no seu período máximo entre os três e os cinco anos, durante a fase fálica; e o seu declínio marca a entrada no período de latência. Conhece na puberdade uma revivescência e é superado com maior ou menor êxito num tipo especial de escolha de objecto. O complexo de Édipo desempenha um papel fundamental na estruturação da personalidade e na orientação do desejo humano”.

Verificamos que o desenvolvimento libidinal encontra a sua expressão máxima na puberdade, permitindo a estruturação da personalidade e a constituição das diferentes instâncias psíquicas, em especial do Super-Eu e do Ideal do Eu.

A este propósito, Brusset (1997), referindo-se à estrutura edipiana, sublinha a sua importância na estabilização das relações entre o desejo e as identificações, na elaboração da bissexualidade psíquica, da ambivalência pulsional e da alternativa entre a passividade e a actividade.

Ainda relativamente a uma posição do sujeito na triangulação e à estruturação da sua personalidade, Laplanche e Pontalis (1970) referem-nos que o que será interiorizado e sobreviverá na estruturação do sujeito será uma imagem parental, os diferentes tipos de relações que existem entre os diferentes vértices do triângulo.

Com esta abordagem à teoria de Freud, tentámos, a partir deste autor, compreender os processos de conquista de autonomia na criança, associando-a à possibilidade que o sujeito encontra, ao longo do seu desenvolvimento libidinal, de estruturar um Eu autónomo e com uma vida psíquica e mental próprias. A este desenvolvimento, ressaltamos aquilo a que gradualmente a criança pode aceder através das suas relações com a mãe e com o conjunto mãe-pai, nomeadamente às relações entre o desejo e as identificações, desde a satisfação imediata e alucinatória do desejo ao reconhecimento e à troca possível com o exterior; à criação de relações no mundo objectal de objectos totais ; à unificação de "bom" e "mau" objecto e à conservação da "boa" mãe dentro-de si; à possibilidade de interiorização e integração de referências parentais, como dando oportunidade à criança de agir e pensar de forma autónoma e continuar a encontrar prazer nas sucessivas descobertas que faz de si e do mundo que a acolhe e onde ela também intervém.

2.2. OS PROCESSOS DE SEPARAÇÃO-INDIVIDUAÇÃO EM MARGARET MAHLER

A autonomia pode também ser compreendida como um processo que acompanha o desenvolvimento dos *processos de separação-individuação* (Mahler, 1979).

O desenvolvimento dos processos de separação-individuação não tem fim na história do Homem, porém, existe um período fundamental a este desenvolvimento e que o impulsiona, que é o período da primeira infância.

Segundo Mahler (1979, p.22):

“Separação-individuação normal torna possível à criança alcançar um funcionamento separado na presença da mãe, ao mesmo tempo, confrontar-se continuamente com a ameaça mínima de perda de objecto”.

É no seguimento desta afirmação que encontramos o interesse em estudar os processos de separação-individuação e os seus precursores na obra de Mahler, para a compreensão do processo de conquista de autonomia na criança.

Nesta medida, expomos os construtos teóricos da autora e cada uma das fases por ela descritas, do nascimento e desenvolvimento psicológico do ser humano e a construção do seu mundo interno.

Separação e individuação são processos complementares, com caminhos de desenvolvimento diferentes.

A separação é o processo que leva a criança a funcionar fora da fusão simbiótica com a mãe; por individuação compreende-se a sequência de realizações da criança que revelam as suas características intrapsíquicas individuais.

Estes processos não têm necessariamente que ocorrer no mesmo tempo da evolução humana. Uma criança pode desenvolver-se prematuramente a nível motor, dando-lhe possibilidade de se separar fisicamente da mãe, mas os mecanismos inerentes à individuação podem ainda não lhe assegurar a consciência de ser separado desta. Segundo Mahler, Pine e Bergman (1980), pode ainda não se verificar a possibilidade de realização intrapsíquica do sentimento de “ser separado”.

Separação ou sentimento de “ser separado” referem-se à realização intrapsíquica de um sentimento de separação da mãe e do universo no seu conjunto. Este processo de separação permite à criança aceder gradualmente a representações claras intrapsíquicas do *Self*, enquanto distintas das representações do mundo objectal.

Para Mahler (1979) e Mahler et al. (1980), são os processos de separação-individuação que dão possibilidade ao nascimento psicológico do ser humano. Estes processos são anteceditos por precursores, que Mahler (1979,1980) caracterizou em duas fases de desenvolvimento: **a fase autística normal e a fase de simbiose normal.**

O autismo normal e a simbiose normal são os dois primeiros estádios de não-diferenciação, antes da fase de separação e de individuação e da emergência de um Eu rudimentar, como estrutura funcional.

A fase autística normal, característica das primeiras semanas de vida, é, para Mahler et al. (1980), uma fase onde predominam sobretudo os fenómenos fisiológicos, mais do que os fenómenos psicológicos. Podem-se observar na criança manifestações fisiológicas reactivas, quando sente alguma tensão ou desconforto físico, e acalmam quando há a descarga e o alívio dessa mesma tensão. A criança encontra-se ainda num estado próximo do estado pré-natal, protegido contra estimulações extremas.

É uma fase onde domina um narcisismo primário absoluto, marcado pela ausência no recém-nascido de qualquer consciência do agente materno.

Parece verificar-se uma ausência relativa de investimento a estímulos exteriores, o que não quer dizer que não exista alguma possibilidade de resposta a estes mesmos estímulos. A criança tem uma capacidade flutuante de responder a estímulos exteriores, o que lhe assegura a continuidade e o desenvolvimento desta fase autística normal e a passagem para fases de evolução seguintes.

A criança, nesta fase autística normal, concentra todos os seus esforços na tentativa de encontrar uma homeostasia pós-fetal. Ainda não lhe é possível isolar os efeitos dos cuidados maternos dos seus próprios esforços, utilizados na tentativa de redução de tensões sentidas como desagradáveis. Contudo, é com a descarga de tensão e a satisfação que daí advem, e com a gratificação obtida pelos cuidados maternos que a criança, progressivamente, começa a diferenciar as experiências sentidas de "agradáveis/ boas", ou então, "dolorosas/ más".

Segundo Mahler et al. (1980, p. 62):

"Graças à faculdade perceptiva inata e autónoma do Eu primitivo, de traços mnésicos de duas qualidades primárias de estímulos, estes podem-se inscrever na matriz originária indiferenciada, que Jacobson nomeou de self psico-fisiológico primário (no mesmo sentido de Fenichel e Hartmann, Kris e Loewenstein)".

A partir do segundo mês de vida, segundo Mahler (1979), uma consciência difusa do objecto de satisfação das necessidades marca o início da **fase simbiótica normal**.

Nesta fase, a criança funciona como se a mãe e ela formassem um sistema todo-poderoso, uma unidade dual no interior de um único limite comum.

Mahler (1963) acredita que é da fase simbiótica, onde a mãe e criança se encontram numa unidade dual, que a experiência de individualidade posterior se torna possível. A passagem de um estado simbiótico com a mãe na infância precoce para um estado de diferenciação e de autonomia pode ser considerada uma invariante no crescimento humano; porém, as condições em que essa passagem se processa conhecem um grande variabilidade consoante os diversos contextos em que ela ocorre (Fleming, 1997).

É neste momento de vida da criança que começam a existir falhas na barreira, quase sólida, que a protege contra os estímulos exteriores.

A este propósito, Mahler et al. (1980, p.63) referem:

"Graças ao deslocamento de investimento, já mencionado, para a periferia sensório-perceptiva, começa-se a formar uma para-excitação protectora mas igualmente receptiva e selectiva, positivamente investida, que começa a envolver a esfera simbiótica de unidade dual mãe-criança".

É curioso analisar o termo "simbiose" que envolve a mãe e a criança. Se a criança depende de maneira absoluta dos cuidados maternos, o mesmo não acontece com a mãe, pois a sua necessidade do bebé é relativa. Desta forma, e neste contexto, o termo "simbiose" é entendido como uma metáfora. Ele descreve um estado de indiferenciação, de fusão da criança com a mãe, no qual o "Eu" ainda não se diferencia do "Não-eu", e onde o "dentro" e o "fora", apenas poderão ser sentidos posteriormente como diferentes.

Kris (1955) e Khan (1963, 1964), citados por Mahler et al (1980 p. 63), referem:

"O reservatório de energia primária investida no "eu-id" indiferenciado, parece comportar uma mistura indiferenciada de libido e de agressividade. O investimento libidinal fixado sobre a esfera simbiótica substitui a barreira instintual inata de protecção contra os estímulos e protege o eu rudimentar de toda a tensão prematura e não adaptada, de todo o traumatismo de tensão".

Gradualmente a criança começa a perceber, embora ainda confusamente, que a satisfação das suas necessidades vem de uma objecto parcial dentro desta unidade dual simbiótica todo-poderosa. Uma vez a necessidade tornando-se fonte de prazer, isso leva a que a criança invista temporariamente a libido nessa mesma fonte de prazer. O prazer será apenas sentido se o investimento da mãe se representar na sua identificação às necessidades do seu bebé e se ela mesma sentir prazer e disponibilidade emocional no contacto com o seu bebé.

Para Mahler (1980), nem a fase autística normal, nem a fase simbiótica normal, nem nenhuma das fases da separação-individuação, podem ser substituídas.

Do ponto de vista do desenvolvimento, considera-se cada fase como um momento que contribui para o crescimento psicológico do ser humano.

A autora (1979), revelando o seu interesse pela obra de Freud, descreve na sua teoria o ênfase que Freud dá, durante toda a vida do ser humano, à dependência emocional para com a mãe, podendo ser esta considerada como uma verdade universal na existência humana.

Na fase autística normal podemos encontrar uma consolidação pós-natal no crescimento psicológico extra-uterino. Já a fase simbiótica normal é marcada pela capacidade filogenética do ser humano em investir na mãe, numa vaga unidade dual que constitui a base primeira sobre a qual se edificam todas as relações humanas subsequentes.

O processo de separação-individuação caracteriza-se por um crescimento constante da consciência da separação do *Self* e do *Outro*, que coincide com o início do sentimento de si, de uma verdadeira relação objectal e da consciência da realidade do mundo exterior. É este processo de separação-individuação que possibilita à criança sentir prazer na autonomia e nas interacções sociais.

Mahler (1979,1980), após as fases autística normal e simbiose normal, descreve quatro sub-fases do processo de separação-individuação.

É pela idade dos quatro/ cinco meses que a criança se encontra na primeira das sub-fases do processo de separação-individuação: a **sub-fase de diferenciação e desenvolvimento do esquema corporal**.

Nesta sub-fase, Mahler (1980) descreve o *processo de eclosão*. Este processo revela-nos a evolução gradual ontogenética do sensorium da criança, o sistema perceptivo-consciência. Ao contrário do que se passava na fase simbiótica, onde se observava a atenção da criança dirigida para o interior da esfera simbiótica, agora verifica-se a capacidade de uma actividade perceptual dirigida para o exterior.

Na fase simbiótica a criança mostrava-se bastante atenta à figura materna, possibilitando-lhe o constante aumento de traços mnésicos de experiências “boas” e “más”. A evolução vai permitindo agora à criança, reconhecer que a realização dessas experiências não pode ser feita pelo *Self*, podendo, no entanto, antecipar com confiança, graças ao registo mnésico, que a satisfação das suas necessidades pode ser realizada através dos cuidados maternos.

A representação do Eu-corporal torna-se assim possível pelas sensações de prazer e de desprazer sentidas dentro do interior da esfera simbiótica. São estas sensações que conduzem à noção de esquema corporal, onde as representações do corpo começam a fazer parte da construção de um Eu rudimentar, e possibilitam uma ligação entre as percepções internas e as percepções externas percebidas. As sensações internas percebidas pela criança constituem, para Mahler (1980), o núcleo do *Self*, do qual se organiza um sentimento de si e um sentimento de identidade que permitem diferenciar o *Self* do mundo objectal.

Esta evolução, com o caminhar na diferenciação do que é interno e externo na esfera simbiótica, formada pela mãe e a criança, vai permitir à criança, por volta dos seis meses, começar a tentar realizar experiências de separação com a mãe e tentativas de individuação. Para Mahler et al. (1980, p. 81):

“parece começar o momento normal de mostrar sinais de diferenciação activa, afastando-se ligeiramente do corpo da mãe”.

É pelo fim do primeiro ano de vida e nos primeiros meses do segundo, que segundo Mahler et al. (1980), se pode ver claramente que há, no processo de separação-individuação, duas linhas de desenvolvimento, entrecruzadas, mas que não têm necessariamente uma progressão proporcional.

Uma dessas linhas é a individuação, a evolução da autonomia, a percepção, a memória, a cognição e a prova da realidade; a outra é a linha intrapsíquica, é a da separação que conduz à diferenciação, ao distanciamento, à formação dos limites e ao desligamento da mãe.

Todo este desenvolvimento, como já referimos, culmina em representações internas do Self, distintas das representações internas do objecto.

A segunda sub-fase do processo de separação-individuação, Mahler et al. (1980), denominam-na por **essaíes**.

Esta sub-fase é dividida em dois períodos: um primeiro período caracterizado pela capacidade na criança de se afastar fisicamente da mãe, rastejando, gatinhando, e um segundo período caracterizado pela locomoção livre na posição vertical.

A capacidade crescente de locomoção durante esta sub-fase de essaíes permite à criança alargar o seu universo de percepções e conhecimento. A locomoção tem um papel activo, pois permite determinar a proximidade e a distância com a mãe e ainda mais e melhores formas de explorar o meio que lhe é já familiar.

A sub-fase de ensaios é uma época em que, sentindo prazer e sensações agradáveis, a criança investe a sua própria libido nas suas funções de autonomia, sobretudo na motilidade e na expansão do seu conhecimento da realidade.

A uma certa distância da mãe, a criança tem agora oportunidade de se deslocar e de explorar por ela mesma o mundo que o rodeia. Contudo, e embora alguma autonomia comece a ser conquistada, ao longo desta sub-fase a mãe continua a ser necessária à criança, representando um ponto fixo, uma referência estável, que continua a preencher as necessidades de contacto físico e emocional da criança. De facto, nestes momentos em que a criança se afasta progressivamente da mãe, o contacto físico com esta, funciona como uma recarga emocional. Desta forma, podemos observar a criança em movimentos que a levam a distanciar-se da mãe, para logo de seguida regressar ao local onde a deixou, aproximando-se e procurando contacto físico, reassegurando-se da sua presença. Depois, volta e continua a explorar o meio.

A principal característica desta sub-fase é o grande investimento narcísico nas funções do seu próprio corpo, como nos objectos da sua "realidade" crescente. Mahler et al.(1980) verificam que tanto os rapazes como as raparigas, depois do período que se segue à aprendizagem da locomoção livre e activa, fazem grandes progressos na afirmação da sua individualidade. Esta parece ser o primeiro grande passo em direcção à formação da sua identidade.

Em suma, a locomoção parece ter, tanto para a mãe como para a criança, um significado simbólico de grande importância. É como se a criança, que pode agora andar, tivesse a prova, pela sua locomoção independente, de poder ser promovido ao mundo dos seres humanos independentes.

A confiança depositada pela mãe, acreditando no seu sucesso, parece traduzir-se num sentimento de segurança na criança e também num prazer encontrado na conquista progressiva da sua autonomia.

À medida que se desenvolve na criança a consciência de ser separada da mãe, agora também estimulada pela sua capacidade de se afastar dela fisicamente, uma necessidade crescente parece existir aliada a um desejo de partilhar com a mãe os seus talentos e as experiências novas que descobre. Há uma grande necessidade de amor e de proximidade ao objecto materno.

Por esta razão Mahler et al. (1980,1975) chamaram **à terceira sub-fase do processo de separação-indivuação, reaproximação**. O medo de perda do amor do objecto materno, mais do que o medo de perder o objecto, torna-se cada vez mais evidente.

Por sua vez, a comunicação verbal é também cada vez mais necessária, uma vez que a linguagem gestual da criança e a empatia pré-verbal mútua entre a mãe e a criança não são mais suficientes para atingir o objectivo de satisfação das necessidades eminentes. O processo de separação-indivuação possibilita assim a maturação e a integração de funções autónomas do Eu, como a motilidade e a linguagem.

Encontramos agora nesta sub-fase de desenvolvimento que a fonte de maior prazer da criança passa da locomoção independente e de exploração do universo inanimado em vias de expansão para a interacção social. O reconhecimento da mãe como pessoa separada no grande universo faz-se paralelamente com a tomada de consciência da sua existência separada de outras crianças. As crianças são parecidas consigo mesma, mas ao mesmo tempo são diferentes do seu próprio Self.

O universo mãe-criança é também alargado, podendo agora incluir outros adultos, principalmente a figura do pai. O pai, como objecto de amor, surge muito cedo como inteiramente diferente da mãe e, embora não surja totalmente fora da união simbiótica com a mãe, também não faz totalmente parte integrante dessa união.

Progressivamente, a criança vai sentindo que existe uma relação especial entre o pai e a mãe, começando a reconhecer esta relação durante os processos de separação-indivuação e desenvolvendo-se esse reconhecimento até à fase edipiana.

Para a maior parte das crianças, segundo Mahler et al. (1980), o período da sub-fase de reaproximação conhece o seu apogeu pelo décimo-septimo/décimo-oitavo mês de vida, porque se verifica uma consolidação e uma aceitação temporária da consciência de ser separado. Esta tomada de consciência, como tivemos ocasião de verificar, pode ser acompanhada por um grande prazer em partilhar actividades com a mãe e com o pai e, gradualmente, com o universo social que a rodeia.

Durante esta idade, coincidente com a fase anal descrita por Freud, verificam-se também eminentes ataques e agressões ao objecto de amor. Surgem comportamentos de negativismo e a utilização da palavra “não” que, segundo Mahler et al. (1980), mostram um passo no processo de conquista da autonomia, mas também um desejo de possessão do objecto de amor. Este “não” é encarado como uma forma activa e não destrutiva da sua desaprovação, zanga ou desejo, pois permite substituir o ataque pela discussão, possibilitando uma relação com outro mais socializada.

A representação do outro separado de si constitui neste momento uma ameaça contra a ilusão, agora reconhecida como tal, da união exclusiva com a mãe.

As crianças parecem muito impacientes por exercer a sua autonomia crescente, mas, por vezes, preferem não se lembrar que existem momentos em que podem agir sozinhos. Surgem conflitos onde se articulam o desejo de ser separado e o desejo de ver a mãe satisfazer magicamente os seus desejos, sem ter de reconhecer que a ajuda vem do exterior. Na maior parte dos casos, o humor altera-se no sentido de uma insatisfação geral, de uma instabilidade, podendo chegar à manifestação de cólera.

Este período caracteriza-se por um desejo de se afastar da mãe e de se aproximar dela, uma "ambitendência", descrita por Mahler (1979). Existem tendências contrastantes, que não são inteiramente interiorizadas, em que as crianças recorrem à mãe como sendo uma extensão do seu Self, negando a consciência penosa de ser separado dela. O conflito de ambivalência é visível na alternância entre os comportamentos de aproximação à mãe e os comportamentos de negativismo.

A quarta sub-fase deste processo é já uma época onde a permanência do objecto libidinal deve começar a ser adquirida e onde as reacções à separação da mãe devem começar a diminuir. A esta sub-fase Mahler et al. (1980) denominam **consolidação da individualidade e início da permanência do objecto emocional**.

No que respeita ao Self, há uma estruturação extensiva do Eu e sinais da interiorização das ordens parentais, indicando, como aliás já descrito por Freud, a formação de precursores do Super-Eu.

A realização da permanência de objecto emocional depende da integração gradual de uma imagem interior da mãe, imagem constante e investida de energia positiva. É a permanência do objecto emocional que vai finalmente permitir à criança funcionar separadamente desta, apesar de ainda poder sentir um certo grau de desconforto nesta realidade.

A representação do objecto de amor ausente, implica igualmente a unificação do “bom” e do “mau” objecto numa só representação global. Esta unificação favorece a ligação entre pulsões agressivas e libidinais, diminuindo o ódio pelo objecto assim que a agressividade se torna intensa. Num estado de permanência de objecto adquirida, o objecto de amor não será rejeitado ou trocado por outro nas situações que não possa satisfazer as necessidades sentidas. Neste estado, a nostalgia do objecto subsiste sempre e este não é rejeitado simplesmente pela sua ausência.

A realização lenta e gradual de permanência de objecto emocional torna-se um processo complexo que implica todos os aspectos do desenvolvimento psíquico.

Para Mahler et al.(1980, p. 136):

“Os principais factores determinantes são: 1º). a confiança e segurança, adquiridas graças à experiência repetida de alívio de tensões de necessidades, por um agente de satisfação de necessidades; 2º) a aquisição cognitiva da representação simbólica interior do objecto permanente (no sentido de Piaget), como único objecto de amor, a mãe. Outros factores estão implicados, como a maturação pulsional e inata, a neutralização de energia pulsional, a prova da realidade, a tolerância à frustração e à angústia”.

Durante as sub-fases do processo de separação-individuação, o alívio da tensão provinda das necessidades sentidas é gradualmente atribuído ao objecto total (a mãe), fonte de satisfação de necessidades, e depois transferido, pela possibilidade de interiorização, para a representação intrapsíquica da mãe.

Apenas com a consolidação da permanência do objecto emocional, que para Mahler et al (1980) ocorre pelos três anos de idade, é que a criança pode substituir a ausência física da mãe pela presença de uma imagem interior estável, independentemente do estado de necessidade pulsional ou de desconforto interior.

Sobre esta base, uma separação prolongada pode começar a ser bem tolerada, e o processo de autonomia e as descobertas que esta pode proporcionar serem sentidas com satisfação e prazer, mesmo estando longe da presença da mãe. A criança pode começar a sentir interiormente a satisfação encontrada no exterior como servindo de "alimento" para o seu objecto interior de satisfação, o "bom" objecto interno representado pela imagem interna da mãe. A aquisição permanente do objecto é assim entendida como uma "imagem mental" do objecto.

Para Mahler et al. (1980) a permanência de objecto emocional difere da permanência de objecto em Piaget. Segundo os autores, a mãe como objecto, no sentido psicanalítico do termo, é qualquer "coisa" que se realiza por uma gratificação pulsional e representa muito mais que um objecto, no sentido puramente físico e descritivo. A aquisição de permanência de objecto emocional justifica-se pois a criança está em permanente contacto com o objecto libidinal, ou seja a mãe, e estes contactos produzem-se em condições de grande expectativa, de frustração, de gratificação, de excitação. Não se trata do objecto em Piaget, onde são considerados objectos físicos, inanimados e investidos de maneira transitória.

A realização da permanência do objecto emocional pode ser inconstante e reversível. Esta depende, sobretudo, das respostas afectivas do meio, da confiança fundamental, da segurança, depositada pela mãe e pelos outros, na conquista de autonomia, na separação e individuação da criança, possibilitando-lhe, assim, uma manifestação adequada do seu narcisismo secundário e uma boa estima de si.

Também a comunicação verbal, que se inicia durante a terceira sub-fase e se desenvolve rapidamente durante esta quarta sub-fase de separação-individuação, substitui lentamente outras formas de comunicação. Inicia-se o jogo de imaginação, a representação de papéis do “faz-de-conta” e a utilização de detalhes observados do mundo real.

O sentido de temporalidade e de relações espaciais começa a desenvolver-se e, com eles, uma maior capacidade de tolerar uma frustração ou uma separação. A criança não só compreende os conceitos “mais tarde” ou “amanhã”, como também começa a utilizá-los.

A quarta sub-fase, para Mahler et al. (1980) caracteriza-se, assim, pelo desenvolvimento de funções cognitivas complexas: a comunicação verbal, a fantasmatização e a prova da realidade.

Durante este período de diferenciação do Eu, dos vinte ou vinte-dois meses aos trinta/ trinta-seis meses de vida, a individuação desenvolve-se rapidamente. A aquisição de representações do Self, enquanto separado das representações do objecto, permite conduzir à verdadeira formação de identidade do Self.

Para Mahler et al. (1980, p.145):

“Na quarta sub-fase, que não tem fim, as duas estruturas internas - permanência do objecto libidinal e também a imagem do self unificado, baseado em identificações verdadeiras do eu - devem começar. Nós acreditamos contudo, que estas duas estruturas representam um processo do desenvolvimento em curso”.

e acrescentam (p. 145):

“A “mãe interna”, a imagem interior ou representação intrapsíquica da mãe, deve, durante o terceiro ano, tornar-se mais ou menos disponível, a fim de dar um conforto à criança, durante a ausência física da mãe.

A base primeira de estabilidade e de qualidade dessa representação interior de mãe é a relação real mãe-criança, como nós podemos constatar pelo desenrolar da interacção de todos os dias entre a mãe e a criança”.

É então pelo fim do segundo ano de vida e o início do terceiro, que a implicação emocional previsível da mãe parece facilitar o desenrolar dos processos mentais da criança, a prova da realidade e os comportamentos necessários para lhe fazer face. A vontade emocional de deixar ir o seu filho, dando-lhe coragem para que conquiste a sua autonomia, revela-se como uma forte ajuda à criança. Pode ser mesmo uma condição necessária a uma individuação normal. No entanto, parece verificar-se uma relação estreita entre as necessidades na criança e a confiança que a mãe deposita na criança.

Devemos, neste contexto, ter em conta o sentido e significado de relação, pois as reacções da mãe aos sinais de autonomização da criança parecem também assentar na sua dependência/independência da criança. Por seu lado, a mãe pode tornar-se para a criança, uma pessoa com quem ela deseja partilhar o prazer encontrado nas suas novas experiências com a realidade.

Mahler (1979, p. 33) refere-nos:

“O resultado do “molde” de individuação da criança, como a nossa experiência tem provado, é determinado em grande parte pelas tentativas da mãe em se adaptar à maturação da criança, como também, os próprios esforços activos da criança em se adaptar ao consciente e às fantasias inconscientes da mãe”.

Assistimos à transição progressiva de uma relação de amor ambivalente, mais primitivo, que apenas existe enquanto satisfação de necessidades, para uma relação mais madura, uma relação com o objecto de amor sob a forma de troca mútua, de dar e receber, própria da criança em idade escolar e do adulto.

Esta quarta sub-fase do processo de separação-individuação não é uma sub-fase como as outras sub-fases anteriores, uma vez que, tal como foi referido, não se lhe conhece fim.

É por esta razão que consideramos o processo de aquisição de autonomia como uma conquista progressiva que se inicia na infância precoce e que encontra ao longo do ciclo de vida do ser humano períodos de grande crescimento. Esta conquista faz-se, como podemos constatar, em paralelo com o desenvolvimento e manifestações na criança dos processos de separação-individuação descritos por Mahler.

2.3. OS CONTRIBUTOS DE D. W. WINNICOTT

O nosso interesse pela teoria do desenvolvimento emocional em Winnicott prende-se com a importância que este autor atribui ao meio ambiente como fundamental na determinação do psiquismo precoce.

Para Winnicott, a criança nasce desintegrada, como um conjunto desorganizado de pulsões, instintos, capacidades perceptivas e motoras, e percebe de maneira desorganizada os diferentes estímulos provenientes do meio exterior. Contudo, ela nasce provida de uma tendência para o desenvolvimento. A mãe funcionará como um “ego auxiliar” até a criança desenvolver e integrar as suas capacidades inatas. Um bom desenvolvimento emocional dependerá da capacidade de a mãe se aproximar do seu bebé, da sua “preocupação materna primária”, da forma de sustentá-lo (*holding*), de personalizá-lo e ajudá-lo a amadurecer.

A mãe “suficientemente boa” é fundamental à criança na integração dos núcleos do Eu, em personalizá-los, ou seja, em adquirir a sensação que o seu corpo se aloja num “verdadeiro *Self*”.

É justamente, e localizando-nos inicialmente, no período em que Winnicott nos descreve a integração do Eu ao longo do desenvolvimento da criança (1962), que pretendemos compreender os conceitos de *Holding*, *Self* e ainda de Objectos e Fenómenos Transicionais, embora estes conceitos surjam descritos em vários períodos da sua teoria. Pensamos que, com o estudo destes conceitos, podemos chegar também à compreensão da conquista de autonomia na criança.

A importância dada à mãe e às características ambientais apresentadas pelo autor são, para nós, pontos de vista fundamentais para a compreensão do processo de conquista de autonomia na criança e que permitem-nos completar esta nossa reflexão teórica.

Pretendemos ainda, ao longo da exposição de Winnicott, chegar às suas considerações sobre a “capacidade de estar só” (1958), pois revela-se-nos como uma reflexão de suma importância para a compreensão do nosso objecto de estudo.

O termo “Eu” em Winnicott (1962) é entendido como a parte da personalidade humana em desenvolvimento, que em condições favoráveis tende a se integrar para se tornar uma unidade.

Winnicott (1962) descreve-nos diferentes tendências do desenvolvimento do Eu. Primeiramente, a **integração** e a **personalização**. e, de seguida, a instauração de **relação de objecto**.

A primeira tendência refere-se à integração no espaço e no tempo de um Eu baseado num Eu corporal, onde a criança começa a unir-se ao corpo e às funções corporais. A pele, por sua vez, apresenta-se com uma “membrana-fronteira”.

A personalização é descrita como uma tendência à união entre o Eu e o corpo, compreendendo as pulsões do Id e os prazeres instintivos. Recordemos que, para Winnicott, o Id não existe antes do Eu, e que todos os seus aspectos são concentrados e transformados em experiências do Eu.

A tendência para instaurar relações de objecto, liga-se com a possibilidade , depois de ultrapassar a integração e a personalização, de criar o objecto que pertence ao mundo real.

Encontramos exposto na obra de Winnicott, que a **tendência à integração do Eu**, se faz gradualmente no tempo e no espaço, partindo a criança de um estado não-integrado. A criança, para Winnicott, encontra-se numa fase de narcisismo primário, a um nível puramente corporal.

Sobre a integração do Eu, Winnicott diz-nos que esta tendência depende de e associa-se à forma como a mãe sustenta e mantém o seu filho (*holding*). *Holding* relaciona-se com a capacidade emocional da mãe para com o seu filho, sendo que esta se torna indispensável à criança, na percepção da separação do Eu e do Não-Eu e na integração de um *Self* com características próprias.

Nesta forma como a mãe sustenta e mantém a criança (*holding*), podemos incluir o conceito de "Preocupação Materna Primária" (Winnicott, 1969).

A "Preocupação materna primária" descreve-nos um estado psicológico, muito específico na mãe logo durante a gravidez, sobretudo no seu final, e que dura até algumas semanas depois do nascimento da criança. Este estado psicológico desenvolve-se gradualmente, permitindo à mãe, na sua relação com a criança, atingir um certo grau de sensibilidade. Winnicott refere-nos este estado como uma "doença" necessária, onde a mãe é capaz de se adaptar ao estado de hipersensibilidade em que a criança se encontra.

A este propósito, o autor refere-nos (1969, p.170):

"Eu não penso que seja possível compreender a atitude da mãe no início da vida da criança, se não admitirmos que ela tem de ser capaz de alcançar este estado de hipersensibilidade - quase uma doença - para se recompor de seguida. (É intencionalmente que utilizo a palavra "doença", porque um mulher deve estar de boa saúde, para alcançar esse estado, e para se curar quando a criança dele se libertar)".

A mãe alcança deste modo um estado onde está totalmente dedicada e identificada com a criança. É nesta atitude de a mãe satisfazer as necessidades primárias da criança que encontramos o que Winnicott chamou mãe "suficientemente boa". De uma forma geral, refere-se à mãe que se adapta às necessidades da criança, encontrando-se a ela identificada, consciente ou inconscientemente.

Segundo Winnicott (1970), a criança encontra-se perante uma “angústia inimaginável” e é com esta capacidade de a mãe saber o que ela necessita, ao nível do seu corpo em geral e da sua pessoa, que a criança pode ser confortada perante esta angústia. Esta capacidade materna revela-se de uma importância vital para que o desenvolvimento do Eu se faça em boas condições.

A **tendência do Eu à personalização** encontra-se associada à integração do Eu, permitindo através dos cuidados da mãe (handling), juntamente com a sua forma de sustento (holding), estabelecer uma unidade psicossomática, um acordo entre a psique e o soma. A psique começa a ter vida no soma.

Primitivamente, a mãe é sentida como um objecto parcial. As relações de objecto constroem-se pela união de partes do corpo (o seio, a boca, as mãos, etc.). Para que a criança possa sentir os objectos parciais como fazendo parte de uma mesma pessoa, e assim começar a desenvolver uma relação de objecto com uma pessoa total, o meio deve oferecer os objectos de forma a que a criança possa criá-los.

Esta criação de objectos liga-se, em Winnicott, às experiências de onipotência que a criança deve passar. A criança, pela adaptação “suficientemente boa” da mãe às suas necessidades, pode ter a ilusão de que o seio materno faz parte de si. A partir da necessidade do seio, a criança pode criá-lo e recriá-lo, pois a mãe, através da sua adaptação e identificação às necessidades do seu filho, oferece o verdadeiro seio no momento exacto em que a criança está pronta a criá-lo. O significado que a mãe consegue dar às experiências de onipotência da criança permite fortalecer o seu Eu, no sentido de uma construção de um “verdadeiro Self”.

Encontramos neste processo, o que Winnicott chamou “zona intermediária” (1969), que corresponde a uma capacidade da criança de criar o objecto de satisfação, tendo a ilusão de que esse objecto faz parte de si.

A mãe, por seu lado, deve oferecer esta possibilidade de ilusão, mas, ao mesmo tempo e progressivamente, ela deverá ter também o papel de desiludir a criança.

No início, a mãe deve adaptar-se quase totalmente às necessidades da criança e permitir-lhe um espaço de ilusão, uma experiência de onipotência. Porém, à medida que a criança se desenvolve, na sua integração e personalização do Eu, a mãe deve diminuir a sua adaptação, tendo em conta a capacidade de a criança fazer face à ausência do objecto de satisfação e às experiências de frustração.

É nesta “zona intermediária” apresentada por Winnicott que encontramos a conceptualização de objectos transicionais e de fenómenos transicionais. O autor refere-nos (1969, p.110):

“Eu introduzi as expressões de “objecto transicional” e “fenómeno transicional” para designar a zona de experiência que é intermediária entre o polegar e o urso de peluche, entre o erotismo oral e a relação de objecto verdadeira, entre a actividade criadora primária e a projecção do que está já introjectado”.

Nesta linha de pensamento, a zona de experiência torna-se intermediária entre o narcisismo primário e a prova da realidade. Os objectos transicionais são, por sua vez, caracterizados com a primeira possessão do Eu/ Não-Eu, úteis para enfrentar a angústia de separação da mãe, evitando assim a desintegração, e demonstrando-nos já uma certa organização da actividade mental. Estamos então perante **a tendência do Eu para estruturar relações de objecto.**

Com a exposição teórica de Winnicott, compreendemos que, se a criança usufruir de cuidados maternos “suficientemente bons”, a tendência do Eu é estruturar-se num “verdadeiro *Self*”, estabelecendo assim relações de objecto verdadeiras.

A forma como a mãe responde às experiências de onnipotência da criança e a segurança e conforto na desilusão são fundamentais para a integração da psique no soma, na sua personalização e, conseqüentemente, para uma vida psicossomática individual.

No estudo desta vida psicossomática, não devemos esquecer que fantasias conscientes e inconscientes organizam-se a partir de uma elaboração imaginária na criança de todo o seu funcionamento somático. Assim, a organização de uma actividade mental na criança torna-se possível pela unificação da psique com o soma e pela representação e fantasmática dos cuidados maternos recebidos. A mãe faz parte da criança e a estrutura da criança compreende a sua experiência interna vivida com a mãe, tal como ela é na sua realidade pessoal.

Nesta evolução, com a progressiva unificação psique-soma, com a integração dos objectos parciais e conseqüente possibilidade de estabelecer relações com objectos totais e com a dependência das respostas da mãe às experiências de onnipotência e o seu apoio na desilusão, a criança poderá aceder à utilização do símbolo, como forma de criar, interiorizar e investir no mundo externo. Gradualmente toma consciência de que não é apenas uma pessoa relacionada com o ambiente, mas que pode também fazer parte da sua manutenção e recriação.

Ao contrário, verificamos que se a mãe não é capaz de atribuir significado à onnipotência da criança, o desenvolvimento da criança pode ficar comprometido no que respeita à construção do seu próprio *Self*. A criança, segundo Winnicott (1970), pode responder a essa incapacidade materna tomando uma atitude de submissão. Ela parece aceitar essa incapacidade do meio e assim integrar-se no sentido de um "falso *Self*". Com esta integração, a criança estabelecerá relações artificiais com o meio, onde ela pode viver, mas de uma forma falsa.

Neste seguimento, todo o sentimento de “continuum de existência”, como a imagem de si e o seu próprio sentimento de identidade, fica ameaçado, pois a criança integra-se num mundo com falsidade. A incapacidade materna será ressentida pela criança como ameaça contra a existência pessoal do seu *Self*.

Esta evolução do Eu e do *Self* inscreve-se na expressão “processos de maturação” descritos por Winnicott (1970), compreendendo toda a história do Id e as defesas do Eu em relação ao instinto.

Winnicott diz-nos (1970, p. 45):

“Podemos dizer que um meio favorável permite a progressão regular dos processos de maturação. O meio, todavia, não molda a criança. No melhor, ele permite à criança realizar um potencial”.

A realização deste potencial tornando-se assim um “ser maduro”, como já verificámos, refere-se ao desenvolvimento desde o momento em que a criança se encontra em absoluta dependência da satisfação das suas necessidades oferecida pela mãe até ao momento em que a criança é capaz de fazer face ao mundo em que vive, no sentido de uma experiência pessoal significativa. A criança pode desenvolver-se acreditando na sua própria existência pessoal e na sua possibilidade de enfrentar a realidade, seja interior ou exterior.

Chegamos aqui a um momento da teoria de Winnicott onde nos parece possível associar inteiramente as ideias do autor, com os processos de conquista de autonomia na criança.

Esta conquista pode justamente ser relacionada com o desenrolar dos “processos de maturação” e a progressiva “integração” e “personalização” de uma experiência pessoal significativa, integrada num sentimento “continuum de existência”.

A autonomia pode também ser analisada na sequência dos “processos maturativos”, no sentido da manifestação de um “verdadeiro *Self*” e na relação verdadeira e totalizante com o mundo exterior. A criança é agora capaz de representar o objecto materno e as “boas” relações com ele vividas, de se distinguir dele, e assim conquistar a sua autonomia.

É nesta linha de pensamento que fazemos referência à “capacidade de estar só” enunciada por Winnicott (1969) como sendo um dos sinais mais importantes da maturidade do desenvolvimento emocional.

A “capacidade de estar só” possibilita à pessoa, através de uma relação de confiança com os objectos internos, sentir-se satisfeita, mesmo na ausência do objecto e das suas estimulações. A relação de confiança com a realidade interna construir-se-á pela repetição de gratificações instintivas satisfatórias. A existência, na realidade psíquica do indivíduo, do “bom” objecto interiorizado é assim necessária.

Neste sentido, Winnicott (1969) refere-nos que existe um paradoxo, pois o fundamento da “capacidade de estar só” assenta na experiência de estar só na presença de alguém. O desenvolvimento desta capacidade inicia-se na infância mais precoce, na imaturidade do Eu, em que este é compensado pelo suporte natural do Eu da mãe.

A autonomia é assim relacionada com o progressivo desenvolvimento da “capacidade de estar só”, pois a criança poderá relacionar-se e experienciar as situações do mundo externo mesmo encontrando-se na ausência dos seus objectos internos de satisfação. Ela está só, mas com a representação interna da “boa” mãe. Ela pode sentir confiança e segurança, quer nas experiências internas e externas presentes, como nas experiências futuras.

PARTE II: O ESTUDO EMPÍRICO

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A CONQUISTA DE AUTONOMIA EM CRIANÇAS DE CINCO ANOS DE IDADE

CAPÍTULO III - METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O nosso trabalho pretende ser um contributo para a compreensão das práticas educativas que favorecem e acompanham o processo de conquista de autonomia nas crianças com cinco anos de idade.

A compreensão é perspectivada a partir do discurso do educador, através de uma entrevista por nós realizada, e pela observação de crianças em interacção com o educador, em contexto de trabalho educativo.

A compreensão e análise dos dados recolhidos através do nosso trabalho empírico seguem a linha de pensamento do quadro teórico em que nos movemos ao longo do nosso trabalho.

Embora a recolha de dados, sobretudo obtida através da observação de crianças, diga respeito a comportamentos manifestados nas interacções verificadas na sala onde as crianças se encontravam com o educador, pretendemos que a análise e discussão destes dados se referenciem a um quadro de referência teórico psicanalítico.

Na realidade, a recolha dos dados não é realizada em contexto clínico analítico, pois o meio de desenvolvimento do nosso trabalho empírico não nos permitiu essa abordagem, uma vez que nos encontrávamos numa sala com crianças e com o educador, em contexto de jardim de infância. No entanto, pensamos que a análise pode já seguir o sentido de uma análise dinâmica, uma vez que consideramos este tipo de análise e discussão dos dados como um contributo para a reflexão de práticas educativas alternativas na educação pré-escolar.

Contudo, o presente trabalho de carácter exploratório pretende assumir uma abordagem compreensiva do nosso objecto de estudo pela leitura dos dados recolhidos no trabalho empírico, referenciado ao quadro teórico donde partimos.

Iniciamos este capítulo pela exposição e justificação da nossa opção metodológica, que se enquadra numa metodologia de investigação qualitativa, e pela justificação das técnicas de investigação utilizadas: a entrevista semi-directiva realizada com o educador e a técnica dos incidentes críticos, como base da observação sistemática feita às crianças escolhidas para este nosso estudo.

De seguida, enunciamos os procedimentos de investigação por que optámos para a selecção das crianças a observar e para a recolha dos dados através das técnicas utilizadas. Explicitaremos o tratamento dos dados utilizado, que nos permitiu a leitura e análise dos dados recolhidos e aprofundar a compreensão do nosso objecto de estudo.

3.1. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Ao propormo-nos estudar as práticas educativas utilizadas pelo educador de infância, que vão no sentido de favorecer a conquista de autonomia em crianças de cinco anos que beneficiam de uma educação pré-escolar, optámos por uma metodologia de investigação do tipo qualitativa.

A nossa opção por uma metodologia de investigação qualitativa justifica-se na medida em que pretendemos chegar à compreensão de um percurso evolutivo, quer de práticas educativas em educação pré-escolar, quer do desenvolvimento da criança e progressiva conquista de autonomia, integrado no seu espaço relacional.

Deparamos-nos também com a escassez de estudos nesta área e, perante a complexidade do nosso objecto de estudo, uma metodologia de investigação qualitativa permite-nos colocar questões de “como” e “porquê” relativamente às situações observadas e aos dados recolhidos.

Estamos conscientes de que a palavra *qualitativo* leva a pensar e a julgar que os processos e os conteúdos não são rigorosamente examinados ou medidos, em termos de quantidade, intensidade ou ainda em frequência.

Estas considerações levam muitas vezes a opôr as investigações qualitativas com as investigações quantitativas. Mas se as primeiras enfatizam o estudo da realidade dos constructos sociais, tal como se apresentam ao investigador, conduzindo-o a criar uma íntima relação com o seu objecto de estudo, as segundas, as investigações quantitativas, criam medidas e análises de relações causais entre variáveis, secularizando os processos que lhes estão subjacentes.

Porém, a metodologia de investigação qualitativa, como forma de interpretar práticas, não é privilegiada ou única sobre outras metodologias de investigação. A investigação qualitativa é difícil de definir claramente, pois não tem, na sua história, uma teoria ou um paradigma único que a façam distinguir por ela mesma. Múltiplos paradigmas e pensamentos teóricos apelam para métodos e estratégias de investigação qualitativa, desde o pensamento construtivista aos estudos culturais, feministas, marxistas, e aos estudos de modelos étnicos.

Nelson, Treichler e Grossberg (1992, p. 4), citados por Denzin e Lincoln (1994, p. 3), referem:

“A investigação qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar, e por vezes, contradisciplinar. Ela cruza as humanidades e as ciências sociais e físicas. Investigação qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É um foco multiparadigmático. Os praticantes são sensíveis ao valor da abordagem multimétodo. Estão comprometidos com a perspectiva naturalista, e com a compreensão interpretativa da experiência humana.”

Constatamos que, devido às múltiplas utilizações e significados dos métodos da investigação qualitativa, é difícil encontrar um acordo entre os investigadores quando se pretende definir qual é e como se define o campo de investigação qualitativa.

A investigação qualitativa utiliza a semiótica, a narrativa, o conteúdo, o discurso, o arquivo, as análises fonéticas, inclusive a estatística, na compreensão da realidade. O investigador estuda os fenómenos no seu estado e lugar naturais e interpreta os fenómenos na forma como as pessoas ou situações se lhe apresentam.

Os fenómenos a investigar obedecem a uma recolha empírica de dados susceptíveis de interpretações, através de estudos de caso, experiências pessoais, histórias de vida, entrevistas, observações, história, interacções e ainda visualização de textos, que permitem descrever a rotina e os momentos problemáticos e o seu significado nas vidas individuais.

Nesta linha de pensamento, a nossa opção pela metodologia qualitativa permite-nos aproximar, enquanto investigadores, do nosso objecto de estudo.

Ao desejarmos compreender como é que práticas educativas de educação pré-escolar podem favorecer o processo de conquista de autonomia em crianças de cinco anos, consideramos que nos é exigido o estudo e a compreensão da natureza e do desenvolvimento humanos, como também, o conhecimento da educação pré-escolar em Portugal e as práticas educativas utilizadas ou as orientações mais referenciadas na educação pré-escolar.

Nesta medida, o nosso método de investigação dever-nos-ia permitir, na compreensão do nosso objecto de estudo, oscilar e cruzar entre o nosso quadro de referência teórico e a análise dos dados recolhidos no trabalho empírico desta investigação. Estas considerações conduziram-nos a optar pelo método de investigação qualitativo nomeado por "Grounded Theory".

3.1.1. "GROUNDED THEORY"

Tendo optado pela metodologia de investigação qualitativa, procurámos recorrer a um método qualitativo que salvaguardasse um caminho heurístico na compreensão dos fenómenos em estudo, apoiado num processo interactivo entre o nosso quadro teórico e a recolha empírica de dados. Nesta medida, recorremos ao método chamado "Grounded Theory".

Este método foi introduzido em 1967 pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss. Segundo Pidgeon (1996), este método permite desenvolver estudos sobre os significados das interacções sociais nos contextos locais onde elas ocorrem. Este método tem sido usado por psicólogos, no campo de investigação em psicologia social e nas ciências cognitivas, mas particularmente, no campo da psicologia da saúde, psicologia clínica e psicologia educacional.

Os investigadores que utilizam a "grounded theory" interessam-se pelos parceiros da acção e as suas interacções, entre e dentro dos vários tipos de contextos sociais. De acordo com Denzin e Lincoln (1994), o principal objectivo dos investigadores que adoptam este método não é o de criar uma teoria, mas sim o de descobrir o processo inerente às trocas recíprocas entre os parceiros envolvidos na acção/ interacção e nas relações com as mudanças internas ou externas do processo.

Ainda segundo os mesmos autores (1994), este método pressupõe que os quadros teóricos estejam sempre relacionados com os dados da investigação.

A este respeito, Denzin e Lincoln (1994, p.278) referem que as teorias são:

“ligadas com os contextos interactivos da recolha de dados e análise de dados, nos quais o investigador é também um signifiante interveniente”.

Os mesmos autores acrescentam (1974, p.279) que:

“Grounded theories são muito *fluidas*. Porque abarcam as múltiplas interacções de actores, e porque enfatizam temporalidade e processo, elas têm uma impressionante fluidez”.

A distância conceptual entre o quadro teórico de referência do investigador e o trabalho empírico proposto, onde se relacionam as práticas educativas na educação pré-escolar e o conceito de autonomia no desenvolvimento humano, conduziu-nos a optar, primeiramente por uma posição de observador no campo de investigação.

No nosso trabalho de campo, concretamente em contexto escolar, reconhecemos que a primeira tarefa do investigador, ao entrar na sala da pré-escolar, é confrontar-se com a complexidade da situação em que se encontra.

Tendo em conta a complexidade da situação, e depois de reconhecermos o meio em estudo e o educador, necessitámos de delimitar o nosso campo de investigação.

Desta forma, dentro da nossa metodologia de investigação, recorreremos à técnica da entrevista semi-directiva, como abordagem ao educador, e à técnica dos incidentes críticos, como base de observação sistemática de crianças.

Estas técnicas permitiram-nos criar uma linha de pensamento e de aproximação à situação em estudo, recolhendo quer informações quer registos de aspectos revelantes para a compreensão do nosso objecto de estudo.

São técnicas de investigação que, pela sua natureza, dão por um lado, relativa liberdade ao investigador na recolha de dados e por outro lado, possibilitam, à medida que o trabalho empírico se desenvolve, pensar segundo o quadro de referência teórico adoptado.

3.1.2. ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA

A entrevista que realizámos foi dirigida ao educador de infância que participou neste nosso trabalho de investigação.

A entrevista, segundo Ghilgione e Matalon (1993), é adequada para aprofundar um determinado domínio de acção com o apoio dos autores. No nosso caso, a entrevista revelou-se como uma técnica de investigação adequada ao estudo e compreensão das nossas questões de investigação, dirigidas às práticas educativas e à autonomia na criança, em contexto de educação pré-escolar.

Optámos por uma entrevista do tipo semi-directiva, pois foi nosso desejo dar liberdade ao entrevistado para expôr e justificar a sua compreensão sobre, a importância da educação pré-escolar e do trabalho educativo desenvolvido com crianças em idade pré-escolar. Esta liberdade foi também considerada para o entrevistador, permitindo-lhe, embora dentro da estrutura de um guião de entrevista, colocar outras perguntas na sequência da conversa desenvolvida, que se revelaram pertinentes para o aprofundamento da temática em discussão.

A propósito de entrevistas semi-directivas ou semi-dirigidas, Quivy e Campenhoudt (1992, p. 194) referem:

“não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas, pois neste caso o entrevistador possui uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais pretende receber informação por parte do entrevistado”.

Pensamos ser esta a técnica mais coerente e fidedigna para recolher informações sobre o trabalho de pessoas, com pessoas e entre pessoas. No nosso caso, sobre o trabalho do educador com crianças e sobre as relações que se estabelecem em contexto escolar entre o educador e as crianças.

A organização da estrutura do guião de entrevista obedeceu aos objectivos e às questões de investigação inicialmente colocadas.

Neste seguimento, o guião de entrevista obedece a objectivos de investigação precisos, que agrupámos em três blocos de análise (A,B,e C):

ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA/ BLOCOS DE ANÁLISE / OBJECTIVOS:

BLOCO A:

- 1- Conhecer a importância atribuída pelo educador à educação pré-escolar
- 2- Conhecer, através do educador, quais as necessidades educativas e áreas de formação da educação pré-escolar para as criança de cinco anos de idade
- 3- Recolher informações sobre a organização e o método de trabalho utilizado pelo educador

BLOCO B:

- 4- Conhecer, através do educador, o que entende por autonomia na criança de cinco anos
- 5- Compreender se o trabalho que desenvolve favorece a conquista da autonomia nas crianças

BLOCO C :

- Obter informações necessárias sobre as crianças consideradas mais autónomas e menos autónomas, na perspectiva do educador

O guião da entrevista pretendeu, de acordo com os objectivos delineados, compreender, através da opinião do educador de infância, a importância que este atribui à educação pré-escolar e às necessidades educativas que enuncia para as crianças de cinco anos de idade que beneficiam de uma educação pré-escolar.

A entrevista serviu-nos também para conhecer a organização do trabalho realizado pelo educador com o grupo alvo e o método por ele utilizado, possibilitando-nos definir situações pedagógicas necessárias para a observação das crianças.

Considerámos ainda importante nesta entrevista perceber qual a compreensão que o educador de infância tem sobre o que é a autonomia numa criança de cinco anos e se, na sua opinião, o trabalho que desenvolve se direcciona e favorece o processo de conquista de autonomia nas crianças com que interage. Acrescentamos que não foi dada nenhuma explicação teórica ou esclarecimento sobre o nosso entendimento de autonomia, deixando total liberdade ao entrevistado para expôr a sua opinião.

Por último, a entrevista serviu ainda para orientar a nossa escolha das crianças sujeitas a observação. Uma vez que iniciámos o nosso estudo pelo "olhar" da escola, a escolha das crianças correspondeu à nomeação feita pelo educador da criança considerada mais e menos autónoma, dentro do grupo de crianças com quem trabalha.

A nomeação das crianças teve, no entanto, que obedecer a critérios de selecção que apresentámos ao educador, possibilitando-lhe orientar a selecção com uma maior coerência e lógica e salvaguardando-nos de variáveis parasitas que podiam influenciar o desenvolvimento do nosso trabalho e a sua fidelidade metodológica.

Os critérios de selecção das crianças são apresentados com a caracterização das crianças que fizeram parte deste nosso trabalho.

Como já referimos, ao longo da nossa entrevista com o educador colocámos outras questões que não se encontravam inicialmente concretizadas no guião de entrevista. A inclusão de novas questões, permitida pela natureza da entrevista semi-directiva utilizada, justifica-se pela necessidade de aprofundamento da temática em discussão e a pertinência das opiniões expostas, concretizando-se em informações sujeitas também a tratamento, leitura, análise e discussão.

3.1.3. A TÉCNICA DOS INCIDENTES CRÍTICOS E A OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

Como base na observação das crianças em contexto escolar, utilizámos a Técnica dos Incidentes Críticos, referenciada por Estrela A. e Estrela T. (1978) e Estrela A. (1984).

De acordo com os autores Estrela A. e Estrela T. (1978), a técnica dos incidentes críticos surgiu nos anos 50, com Flanagan, investigador americano na área da Psicologia e Pedagogia. Segundo estes autores (1978, p.15), Flanagan, ao criar esta técnica, definiu:

“por *incidente* entende-se toda a actividade humana observável, suficientemente completa, para que através dela se possam fazer induções ou previsões sobre o indivíduo que realiza a acção”.

E acrescentam (1978, p.15):

“Para ser *crítico*, um incidente deve dar-se numa situação tal que o fim ou intenção da acção apareçam suficientemente claros ao observador e que as consequências da acção sejam evidentes”.

A flexibilidade desta técnica, embora não tenha sido primeiramente criada para aplicação no ensino, e também devido à sua natureza e especificidade, permitiu-nos utilizá-la na abordagem do nosso objecto de estudo. É uma técnica que possibilita o registo da actividade humana observável, tal como surge ao observador, sem proceder a uma análise da situação ou dos comportamentos no momento da observação.

Para Estrela A. e Estrela T. (1978), a técnica dos incidentes críticos é de inspiração comportamentalista, o que implica a aceitação de certos postulados de base. Os autores dão exemplos desses postulados (1978, p.15):

- a) "Um comportamento é susceptível de ser observado, isolado e classificado;
- b) Um comportamento possui um certo grau de consistência que o torna inteligível: um comportamento é função de factores da situação e de factores individuais;
- c) O número de respostas possíveis a uma determinada situação é teoricamente limitado".

Dada a natureza do nosso trabalho, e numa perspectiva metodológica, estes postulados enunciados puderam ser por nós aceites.

Por um lado permitiu-nos pela observação, registar, inferir e analisar quer os comportamentos verbais, quer os comportamentos não verbais desenvolvidos nas interacções entre as crianças e entre as crianças e o educador. Por outro lado, o registo de incidentes e narrativas produzidas deve ser detalhado e preciso de uma situação ou comportamento específicos, sem predominância de interpretações ou juízos de valor pessoal.

As inferências e apreciações do que é observado e registado devem ser realizadas *à posteriori* e em consonância com o quadro de referência teórico do investigador.

A recolha de incidentes e narrativas observados, deve ainda fazer-se tal e qual eles se apresentam ao observador, sem se proceder à sua análise. É necessário separar, na situação da observação, o registo dos incidentes e narrativas e as inferências do observador.

Cada incidente e narrativa são registados tendo em conta a interacção entre as crianças e o educador e a interacção entre crianças, ou ainda apenas centrada nas crianças escolhidas para observação. Pretende-se que sejam anotados os comportamentos e narrativas representativos dessas interacções, numa direcção bi-unívoca, ou seja, das criança para o educador; do educador para as crianças, e das crianças para criança a observar, e desta para as outras crianças.

O local de observação e registo, foi a sala onde se encontram diariamente as crianças e o educador, em horário escolar e em situações pedagógicas específicas, anteriormente escolhidas e caracterizadas, após o reconhecimento do meio e a entrevista com o educador.

As situações pedagógicas específicas que delineámos para observação das crianças e do educador foram situações pedagógicas de realização de actividades de grupo e de realização de actividades individuais.

Como já tivemos ocasião de referir, foi-nos possível obter o conhecimento das situações pedagógicas e da organização diária das actividades a partir dos dados recolhidos na entrevista semi-directiva realizada com o educador.

As situações de realização de actividades de grupo são momentos onde participam o educador e as outras crianças da sala. As situações de realização de actividades individual são os momentos de trabalho individual, onde a criança tem a responsabilidade de resolver por si uma actividade organizada pelo educador.

São situações pedagógicas que, pelas suas características, nos permitiram colocar questões sobre o trabalho educativo desenvolvido pelo educador e sobre a implicação que este tinha no favorecimento da conquista de autonomia na criança, na medida em que a criança, nestas actividades, se encontrava quer em

interacção com o educador, quer com outras crianças, e ainda quando tinha de resolver, à partida sem o apoio do educador ou colegas, actividades de realização individual.

Os incidentes e narrativas registados nestas situações pedagógicas e correspondentes aos observados foram referidos anonimamente ou com nomes por nós criados, obedecendo e respeitando as normas deontológicas de investigação.

Concordando com a utilização da técnica de incidentes críticos, como base da nossa observação, recorremos à observação do tipo sistemático, permitindo-nos esta delimitar o nosso campo de observação.

A observação sistemática possibilitou-nos, através de uma ficha de registo recolher incidentes e narrativas referentes a um determinado tipo de actividade ou de comportamento, operacionalizá-los e organizá-los em áreas de registo, de forma a enquadrar a compreensão do nosso objecto de estudo.

Nesta medida, depois de contactarmos o meio e a situação de estudo e da realização da entrevista com o educador, foi-nos possível delimitar as áreas de registo a incluir na ficha de registo de observação.

As áreas de registo, que passamos a enunciar e que se encontram incluídas na nossa ficha de registo de observação, são justificadas e definidas segundo Estrela A. (1984, p.411):

ÁREAS DE REGISTO DA OBSERVAÇÃO:

- 1. Tempo:** considera-se tanto o tempo total utilizado na acção como os tempos parciais em que se verificam acções ou comportamentos específicos.
- 2. Intervenientes:** participantes directos na acção. São indicados os nomes que caracterizam as crianças em estudo, a saber, Maria e João. Estes nomes não correspondem aos nomes verdadeiros das crianças observadas.
- 3. Situação Pedagógica:** considera-se a situação pedagógica escolhida para se realizar a observação, no nosso caso, situações de realização de actividades de grupo, e de realização individual.
- 4. Actividade:** acção específica com um valor funcional dentro de um contexto bem definido e com finalidades imediatamente evidentes. Poderá constituir uma actividade o desempenho de uma função específica, independentemente de quem a impõe ou do grau de explicitação dessa imposição. Por vezes a actividade tem uma duração temporal previamente definida. O produto da actividade não tem de consistir num material concreto.
- 5. Comportamentos:**
 - 5.1. Verbais:** inclui todos os sinais verbais aos quais se possam atribuir um significado ou um conteúdo.
 - 5.2. Não Verbais:** inclui todos os tipos de comportamento não-verbal (fixação visual, postura, locomoção, gesto e contacto físico ou manipulação), susceptíveis de complementar os dados recolhidos de comportamentos verbais.

ÁREAS DE REGISTO DA OBSERVAÇÃO (Continuação):

6. Notas Complementares: são considerados os registros que se julguem serem complementares para a compreensão dos comportamentos observados ou do ambiente vivido na sala.

7. Inferências: são consideradas as interpretações do observador aos comportamentos observados. Estas devem ser orientadas para a determinação das finalidades dos comportamentos. Constituem a primeira pista explicativa dos comportamentos observados.

Estas áreas de registo não só nos permitiram delimitar o nosso campo de observação, como se mostraram operacionais para a atribuição, pelo investigador, de inferências aos comportamentos e interacções por ele observados e registados. Foi esta a organização de registo dos dados da observação por que optámos.

A leitura e análise dos incidentes e narrativas registados foram realizadas transversalmente, possibilitando-nos desta forma uma compreensão dinâmica da situação observada.

3.2. AS CRIANÇAS SUJEITAS A OBSERVAÇÃO: Critérios de Selecção e Caracterização

Neste ponto 2, apresentamos e justificamos os critérios de selecção que utilizámos na escolha das crianças para observação e as informações que as caracterizam.

A escolha das crianças sujeitas a observação obedeceu aos seguintes critérios de selecção:

- 1. Crianças que se encontravam na escola há pelos menos 1 ano lectivo:** considerámos que as crianças que frequentam a escola há pelo menos 1 ano lectivo já ultrapassaram as eventuais dificuldades de adaptação e integração escolar. Com este período, procurámos respeitar o tempo, entendido como necessário, para a criança conhecer, adaptar-se, reconhecer-se e explorar o espaço escolar, como também respeitar o tempo para a construção da relação da criança com o educador.
- 2. Crianças com 5 anos de idade:** este critério permitiu-nos delimitar o nosso trabalho com crianças que se encontravam em idade pré-escolar. Podemos assim enquadrar o trabalho educativo desenvolvido pelo educador em actividades de educação pré-escolar e sobretudo contextualizá-lo no processo de conquista de autonomia das crianças.
Foi também necessário que as crianças se encontrassem na mesma faixa etária, podendo aqui enquadrá-las, com maior coerência, em semelhantes etapas do desenvolvimento humano geral.

3. Crianças com o mesmo tempo de contacto com o educador: o mesmo tempo de contacto com o educador permitiu-nos controlar condicionantes temporais necessárias ao desenvolvimento de uma relação. Para ambas as crianças, o educador pôde observar os seus comportamentos e formas de pensamento no mesmo espaço e durante o mesmo tempo.

Estes critérios de selecção foram transmitidos ao educador, durante a entrevista, tendo sido considerados por ele quando lhe solicitámos que nomeasse, dentro do grupo de crianças com quem trabalha, a criança mais autónoma e a criança menos autónoma.

A selecção das crianças para observação foi então sujeita aos critérios de selecção expostos e aos dados recolhidos nas perguntas organizadas no bloco C da entrevista realizada com o educador. Este bloco da entrevista teve como objectivo a nomeação, por parte do educador, atendendo aos critérios de selecção.

A caracterização das crianças seleccionadas para observação é apresentada no seguinte quadro:

CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS SUJEITAS A OBSERVAÇÃO:

Maria: Sexo feminino

Data de nascimento: 5 de Janeiro de 1993

Está com o educador desde os 4 anos

Para o educador, a Maria foi considerada a criança mais autónoma no grupo de crianças com quem trabalha.

João: Sexo masculino

Data de nascimento: 15 de Janeiro de 1993

Está com o educador desde os 4 anos

Para o educador, o João foi considerado a criança menos autónoma no grupo de crianças com quem trabalha.

Uma vez que nos colocámos no nosso estudo num processo de compreensibilidade das questões que o orientam, e não numa posição de explicação generalizável, e porque desejámos realizar uma análise intensiva dos dados recolhidos, optámos por limitar apenas a dois casos - criança mais e menos autónoma - a nossa investigação.

3.3. PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A realização deste estudo foi organizada em dois momentos. Um primeiro centrado no educador e um segundo centrado na observação das crianças pelo investigador.

3.3.1. PRIMEIRO MOMENTO: Centrado no Educador de Infância

Neste primeiro momento, abordámos o educador, explicando-lhe o objectivo do nosso trabalho de investigação, negociando os aspectos operacionais, uma vez que foi para nós necessário contactar mais que uma vez com o educador e com as crianças.

Este primeiro momento, serviu-nos também para reconhecermos o campo empírico de investigação e tomarmos consciência da complexidade do contexto de estudo.

Este momento foi importante, uma vez que algumas considerações começaram a ser pensadas no que respeita à metodologia de investigação a optar e que mais se aproximasse do nosso objecto de estudo e da problemática da nossa investigação.

O educador por nós escolhido encontra-se a trabalhar no jardim de infância, há dezassete anos, intervindo, durante este tempo de trabalho, com crianças desde os dois anos de idade até aos cinco anos de idade.

O jardim de infância é de cariz religioso e está sediado em Lisboa. Está sob a tutela do Ministério da Educação.

Após este primeiro contacto com o educador no jardim de infância, onde este se disponibilizou a colaborar connosco, deslocámo-nos num outro dia ao jardim de infância para aplicação da entrevista semi-directiva.

Esta entrevista foi realizada na sala do educador, em Dezembro de 1998, o que nos permitiu um segundo reconhecimento do meio a observar. A entrevista teve aproximadamente a duração de uma hora e foi gravada com autorização do educador.

3.3.2. SEGUNDO MOMENTO: Centrado nas Crianças

O segundo momento consistiu na observação das crianças, em interacção com outras crianças e com o educador, em situações pedagógicas específicas.

Para o cumprimento das observações e registos de incidentes e narrativas, optámos assim por duas situações pedagógicas específicas, que já tivemos ocasião de anteriormente referir: a situação de realização de actividades de grupo e a situação de realização de actividades individuais.

Foram realizadas duas observações, em dias diferentes, para cada situação pedagógica, em grupo e individual, e para cada criança. Estas duas observações, em diferentes dias permitiram-nos, devido à sua distância no tempo, tornar mais fidedigna a observação e registo de dados, na medida em que para uma mesma situação pedagógica recolhemos dois registos realizados em tempos diferentes.

Estes dois registos possibilitaram-nos também a comparação entre situações observadas. Permitiram-nos ainda recolher um maior número de registos, possibilitando-nos ultrapassar dúvidas que oportunamente foram surgindo no acto de observação e de registo.

É importante referir que a observação das crianças nas situações pedagógicas delineadas foi previamente estabelecida com o educador, uma vez que tivemos que conciliar a realização do nosso trabalho empírico com a organização e planificação das actividades do jardim de infância e do educador. Contudo, durante as observações, apenas o educador sabia qual era a criança sujeita a observação e a situação- grupo e individual- a registar

O observador optou por uma posição discreta no acto de observação, não interferindo no trabalho do educador com as crianças, e posicionava-se com a distância necessária e possível na situação de observação. Acabado o registo da observação, o observador retirava-se da sala, não interagindo com as crianças e com o educador.

A combinação dos dias de observação foram realizadas ou por via telefónica ou fora da sala em que o educador se encontrava com as crianças.

Com estas regras de observação cumpridas pelo observador, pretendeu-se que este tomasse uma atitude de neutralidade e de não interferência, quer na situação de observação, quer no trabalho do educador com as crianças.

Os dias das observações e registos encontram-se referenciados no seguinte quadro de mapas de observações:

MAPA DE OBSERVAÇÕES: Maria

OBSERVAÇÃO EM GRUPO	OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL
1ª Observação 13 de Janeiro de 1999	1ª Observação 16 de Janeiro de 1999
2ª Observação 15 de Janeiro de 1999	2ª Observação 4 de Fevereiro de 1999

MAPA DE OBSERVAÇÕES: João

OBSERVAÇÃO EM GRUPO	OBSERVAÇÃO INDIVIDUAL
1ª Observação 5 de Fevereiro de 1999	1ª Observação 9 de fevereiro de 1999
2ª Observação 22 de Março de 1999	2ª Observação 22 de Março de 1999

3.4. TRATAMENTO DOS DADOS RECOLHIDOS

Apresentamos em seguida o tratamento dos dados recolhidos na entrevista com o educador e nas observações realizadas nas situações pedagógicas previamente delineadas.

3.4.1. TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES RECOLHIDAS NA ENTREVISTA COM O EDUCADOR

A primeira fase de tratamento dos dados recolhidos na entrevista realizada com o educador correspondeu à transcrição da entrevista, uma vez que esta foi gravada na íntegra com a autorização do educador.

Depois de organizado o material, procedemos à leitura integral da entrevista, permitindo-nos esta leitura fazer uma primeira análise do seu conteúdo.

De acordo com o conteúdo dos dados recolhidos nesta entrevista, com os objectivos previamente delineados e ainda com o objecto de estudo da nossa investigação, procurámos, por via indutiva, estabelecer categorias de análise.

As categorias de análise estabelecidas têm correspondência com as perguntas elaboradas no guião da entrevista e encontram-se organizadas no quadro que apresentamos de seguida.

Este quadro permitiu-nos ler o discurso do educador e fazer uma primeira análise crítica e dinâmica, à luz do quadro teórico a que nos referenciamos.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DA ENTREVISTA:

Categoria A (Perguntas 1 e 1.1) - Educação Pré-Escolar: Funções e Objectivos:

Nesta categoria pretendemos caracterizar e analisar, através do conteúdo da entrevista, os objectivos e as funções que o educador estabelece para a educação pré-escolar.

Categoria B (Perguntas 2, 2.1 e 3) - Necessidades educativas em crianças de cinco anos de idade: áreas de formação e metodologia de trabalho. Nesta categoria, pretendemos reconhecer as necessidades educativas e as áreas de formação que o educador indica como importantes e que engloba no trabalho educativo que realiza com as crianças com que trabalha. Considerámos ainda a metodologia de trabalho, caracterizada pela forma como o educador organiza as actividades que desenvolve diariamente com as crianças.

Categoria C (Pergunta 4) - Autonomia na criança de cinco anos: concepção: Pretendemos, nesta categoria de análise, conhecer a concepção que o educador tem sobre o que é a autonomia na criança de cinco anos e como a justifica.

Categoria D (Perguntas 5 e 5.1) - Trabalho educativo/ Autonomia. Nesta categoria de análise, tentamos compreender como é que o educador pensa que o seu trabalho com as crianças pode favorecer e dinamizar o seu processo de conquista de autonomia.

CATEGORIAS DE ANÁLISE - (Continuação):

Categoria E (Perguntas 6 e 6.1) - Considerações sobre a crianças mais autónoma na sala do educador. As informações agrupadas nesta categoria de análise permitem-nos, segundo a opinião do educador, reconhecer a criança que o educador considera como mais autónoma dentro do grupo de crianças com quem trabalha. É ainda apresentada a justificação do educador ao nomear a criança que para ele é a mais autónoma da sala.

Categoria F (Perguntas 7 e 7.1) - Considerações sobre a crianças menos autónoma na sala do educador. Ao contrário da categoria de análise anterior, nesta pretendemos reconhecer, segundo a opinião do educador, a criança que o educador considera como menos autónoma, dentro do grupo de crianças com quem trabalha. É também apresentada a justificação do educador ao nomear a criança que para ele é a menos autónoma da sala.

3.4.2. TRATAMENTO DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DE CRIANÇAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

A primeira fase deste tratamento consistiu em eliminar os incidentes e narrativas registados na ficha de registo de observação, que se apresentavam confusos, imprecisos ou vagos ao observador.

Para cada situação pedagógica, em grupo e individual, e para as duas crianças sujeitas a observação, organizámos os dados de maneira a permitir-nos uma análise dinâmica do conteúdo.

Primeiramente, após uma primeira leitura horizontal do conteúdo registado pelas observações, atribuímos as inferências que, através de uma primeira análise, considerámos ajustadas e pertinentes.

Após a atribuição de inferências, procedemos a uma segunda leitura dos dados registados nas observações em dias diferentes, em cada situação pedagógica, e começámos a realçar os episódios que, na nossa compreensão, são susceptíveis de crítica e análise.

Estes episódios, a que chamámos críticos, contêm informações sobre as interacções observadas entre as crianças e o educador, ou somente comportamentos ou verbalizações salientes numa criança.

Estas informações foram organizadas segundo episódios particulares no tempo e no espaço da sala fazendo parte de uma situação pedagógica específica e que possibilitaram-nos uma análise crítica e dinâmica das situações ocorridas.

Após análise e compreensão das informações agrupadas em cada episódio crítico, procedemos a uma discussão dos dados relativos às duas observações, em cada situação pedagógica e para cada criança.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados foram, sempre que possível, referenciadas ao corpo teórico em que assenta toda a nossa investigação. Embora não tendo os dados sido recolhidos num contexto estritamente analítico e clínico, não deixámos de tentar discuti-los recorrendo ao quadro teórico de que fazem parte autores que se enquadram no pensamento psicanalítico. Deste modo, procurámos, no trabalho de análise e discussão dos dados, detectar as dinâmicas e as relações entre os sujeitos da investigação, em momentos temporais diferentes, e tentámos compreender o processo interno do indivíduo subjacente a essas mesmas dinâmicas e relações, bem como os factores internos que dele fazem parte.

Na primeira parte deste capítulo, analisamos a entrevista semi-directiva segundo as categorias de análise construídas, o que nos permitiu fazer uma análise do conteúdo do discurso do educador.

Na segunda parte deste capítulo, através da nossa observação das crianças, nas situações pedagógicas específicas, em grupo e em individual, analisamos, as situações dinâmicas e relacionais entre as crianças e entre as crianças e o educador que considerámos pertinentes na reflexão das práticas educativas da educação pré-escolar. Deste modo, apresentamos a transcrição das observações e procedemos à análise de episódios críticos referentes às situações por nós observadas.

No final de cada análise, apresentamos a discussão dos dados que se apresentam mais significativos para a compreensão do nosso objecto de estudo, e para as questões de investigação que inicialmente colocámos.

4.1. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS NA ENTREVISTA COM O EDUCADOR

Neste ponto 4.1. apresentamos, através da organização dos dados recolhidos na entrevista em categorias de análise, a nossa compreensão do discurso e opiniões do educador sobre a educação pré-escolar e o processo de conquista de autonomia em crianças de cinco anos de idade.

CATEGORIA A - Educação Pré-Escolar: funções e objectivos

De acordo com as respostas do educador, verificámos que a educação pré-escolar de crianças de cinco anos de idade tem como **principal objectivo a socialização da criança**.

A socialização da criança é sobretudo encarada quando ela inicia contactos com outras crianças, num outro espaço de aprendizagem, como é por exemplo o espaço-escola/jardim de infância. Segundo o educador: “Acho que é importante sair um bocadinho do seu meio familiar, e, portanto, encontrar-se com outras pessoas e crianças, para poder ter outros “horizontes”, no fundo dar-lhes uma abertura um bocadinho maior para o mundo”.

Constatámos que as **relações familiares**, anteriores à vida da criança na escola, não são referidas como potencializadoras de aprendizagens de novos conhecimentos do mundo exterior. Inferimos que pode haver uma dificuldade em integrar a história passada da criança na família com a história iniciada na escola. A família e a escola, surgem por vezes como dois “mundos” diferentes, embora a ligação entre eles seja sentida como importante, podendo mesmo a escola ser vista como um meio familiar.

No discurso do educador, verificámos que a escola e a família “são “mundos” diferentes”, mas “a escola pode ser familiar”.

Interrogamo-nos se, para os agentes educativos que fazem parte da escola, a compreensão do significado e sentido de existência da criança é feita apenas a partir das experiências que esta vive na escola, e não considerando as aprendizagens já integradas anteriormente por ela no seu meio familiar. Esta interrogação surge-nos porque, quando o educador se refere à escola, ele explicita-nos através do seu pensamento: “Eu acho que lhes dá uma abertura muito grande e acho que é fundamental para irem com alguma preparação para o mundo que também é difícil “.

A escola é também vista como um espaço que oferece à criança a oportunidade de **partilhar sentimentos** com outras pessoas que não sejam aquelas com quem vive. A este respeito, o educador refere-nos: “É importante que a criança veja outras pessoas com quem pode partilhar as suas dificuldades e as suas alegrias”.

Esta partilha de sentimentos com outras pessoas na escola é sentida pelo educador como necessária, pois ela pode ser integrada no trabalho educativo. Uma vez orientada pelo educador, esta partilha, segundo o educador, oferece à criança uma maior preparação para enfrentar as dificuldades do 1º ciclo. Assim, diz-nos: “Na escola a criança pode-se confrontar com as suas dificuldades,..., e nós (educadores) podemos dar-lhe alguma preparação. Isto já é meio caminho andado para depois não terem tantas dificuldades no ensino primário”.

Neste discurso do educador, verificámos que crescimento e desenvolvimento da criança são vistos como um permanente “enfrentar” de dificuldades, sobretudo dificuldades associadas à integração no 1º ano do 1º ciclo. Poucas são as referências ao possível prazer que a criança poderá sentir, justamente com a sua entrada no 1º ciclo.

Esta nova experiência proporciona-lhe o contacto com novos saberes e aprendizagens, úteis na descoberta de si e na descoberta de si nas relações com o mundo “fora-de-si”. Esta experiência pode ser vivida com prazer, se em conjunto a criança tiver oportunidade de ir conquistando a sua própria autonomia de agir e pensar.

Em suma, podemos constatar por intermédio do discurso do educador que a educação pré-escolar já não assume hoje, como prioridade, uma função assistencial, mas sobretudo uma função educativa e uma função preventiva. Vimos que é dada a possibilidade à criança de viver experiências novas fora do contexto familiar. O objectivo é o de contribuir para que a criança alargue o seu conhecimento do mundo exterior e, em particular, da sociedade em que vive.

CATEGORIA B - Necessidades educativas em crianças de cinco anos de idade: áreas de formação e metodologia de trabalho

De acordo com os dados da entrevista, podemos encontrar áreas de formação prioritárias na educação pré-escolar, nomeadamente **a área da socialização e a área da aquisição de comportamentos**.

Na socialização da criança, já referida na categoria anterior (categoria A), verificámos a grande importância atribuída à aprendizagem de regras de convivência. No geral, estas regras são associadas a valores, como o do respeito pelo outro. Como nos refere o educador: “Há também a parte da socialização, ou seja, a capacidade de conviver com os outros, de saber que há regras dentro de sala mas também no exterior,..., não viver isoladamente, saber que existe o outro”, e ainda, “Primeiro têm de saber o que é o respeito pelo outro”. O conhecimento de “normas de civismo” é também referido como sendo importante na relação social da criança, com outras crianças e adultos.

É-nos acrescentado que: "...nestas aprendizagens acabam por saber porque fizeram mal ao outro, ..., no fundo, são também normas de civismo que as pessoas têm de aprender para poderem estar com os outros... não podem estar sozinhos, isolados no seu cantinho".

Nestas afirmações do educador, encontrámos uma dificuldade em sentir e ver a criança sozinha. Interrogamo-nos se o não estar com os outros é visto como o estar só, ou o estar na solidão, e se haverá na relação educativa espaço para o entendimento da "capacidade de estar só", tal como nos referiu D.W. Winnicott, como um sentimento de "bem-estar" e de encontro consigo própria na presença fantasmática do outro.

Quando referenciado, o sentimento de "bem estar", é sobretudo direccionado para o sucesso nos trabalhos a realizar. O "bem estar" é "meio caminho andado para uma aprendizagem mais curricular", entendendo-se por esta a aprendizagem exigida no 1º ciclo.

A família é também referida como responsável pelo "bem estar" e segurança da criança, podendo sobretudo facilitar a sua integração na escola e ainda promover o seu sucesso escolar. O educador diz-nos: "Se todo o processo em casa se faz de uma maneira "normal", eu acho que as crianças se sentem seguras e à vontade na escola" e "Se a criança vem triste, se está preocupada porque em casa os pais estão separados, se há agitação em casa, a criança aqui na escola precisa dessa parte de estabilidade emocional e de carinho. Sem isto é mais difícil aprender tudo o que são aprendizagens de base, mais curriculares".

Em suma, compreendemos que uma das finalidades educativas e de formação atribuída ao tempo pré-escolar, talvez a prioritária, é o de a criança vir a ter sucesso nas aprendizagens escolares.

Embora importante, interrogamo-nos no entanto se o “bem estar” e segurança sentidos pela criança, tal como nos refere o educador, não são apenas avaliados pelo que é observável, como por exemplo, pelo seu sucesso escolar. Será que o educador tem a compreensão necessária das fantasias, dos desejos e dos afectos sentidos pela criança na sua relação com a escola, que não são apenas manifestados nas aprendizagens ditas curriculares ou na aquisição de comportamentos socialmente aceitáveis?

O desejo da descoberta na criança, o afecto que o reveste e a sua ligação fantasmática com os objectos do seu mundo interno e externo são movimentos internos que necessitam de ser compreendidos nas práticas educativas dos educadores.

A socialização está, nesta análise, relacionada com a aquisição de comportamentos. Os comportamentos referidos na entrevista como sendo necessários a criança adquirir são a independência e a responsabilidade. Segundo o educador: “... acho que a criança deve aprender a ser independente...fazer pequenas tarefas aqui na sala...” e “...ensiná-los a serem um “bocadinho” responsáveis nas atitudes que tomam”.

Assim, parece que é dado ênfase à experiência do “saber-fazer”, e do “saber-estar-com-os-outros”, e que se valoriza o que é observável, como sejam as tarefas que a criança realiza e a forma como as realiza, originando um produto susceptível de ser observado e classificado. No entanto, ainda são desculpáveis algumas “falhas” na criança, tal como nos diz o educador: “... um “bocadinho” responsáveis nas atitudes que tomam”.

Em suma, estas duas finalidades da educação pré-escolar, a socialização e a aquisição de comportamentos, que considerámos de formação, são também referidas como necessárias para aprendizagens futuras, concretamente na “aprendizagem da matemática e da escrita”.

Contudo, verificámos que estas aprendizagens não são enquadradas numa lógica de trabalho, ou seja, não são integradas nas aprendizagens a iniciar no 1º ano do 1º ciclo, o que nos leva a pensar que existe alguma dificuldade em articular as aprendizagens da educação pré-escolar, com as aprendizagens do 1º ciclo do ensino básico.

A **metodologia do trabalho educativo**, utilizada diariamente na sala, pode ser sobretudo considerada como uma metodologia do tipo directiva e de transmissão de conhecimentos. Toda a organização, planeamento, programação e realização de actividades, tal como nos são relatadas, embora tenham em vista a criança, são elaboradas pelos educadores da escola. A este respeito, o educador refere-nos: “Nós, de acordo com a época do ano, planeamos e programamos as actividades todas as semanas ou para quinze dias.” e “fazemos as actividades consoante os objectivos que queremos atingir”.

Perguntamo-nos se a organização, embora esteja directamente dependente do tipo de actuação de cada educador, não desvaloriza as manifestações espontâneas e criativas da criança, uma vez que todo o espaço e tempo escolar parecem ser pensados a partir das fantasias dos educadores e das suas vivências da relação criança-adulto.

É ainda referido que: “é com muita brincadeira que a gente lhes vai ensinando essas coisas e acaba por lhes ficar qualquer coisa lá dentro”.

Com esta afirmação somos levados a deduzir que existe alguma dificuldade em compreender o desenvolvimento da criança, os seus momentos de aprendizagem, os seus tempos de interiorização e integração, de exteriorização e de espontaneidade. Isto é, os tempos e os momentos de contacto com conhecimentos exteriores a si e do mundo e os tempos e os momentos de interiorização e integração desses mesmos conhecimentos.

A brincadeira, o brincar, deve ser considerada como um bom momento de aprendizagem, mas também como uma maneira de a criança manifestar as suas fantasias inconscientes, que todo o contacto com novas aprendizagens proporciona.

CATEGORIA C- Autonomia na Criança de Cinco Anos : concepção

Nesta categoria de análise, verificámos que **a concepção do educador de autonomia na criança**, se encontra associada à ideia de independência, observável pelos comportamentos da criança, nomeadamente no que respeita à sua capacidade de “saber-fazer”.

A família é um dado importante, segundo o educador, no favorecimento da conquista de autonomia na criança. A criança autónoma, para o educador, demonstra a capacidade de fazer sozinha o que lhe é pedido, não necessitando do apoio do adulto na resolução dos problemas com que se depara. Esta “capacidade de fazer sozinha” pode ser promovida, segundo o educador, pela família.

Mais uma vez, inferimos que a autonomia na criança na perspectiva do educador, se enquadra numa autonomia comportamental referida por Fleming (1997), onde é valorizada a capacidade de fazer tarefas por si próprio; de tomar decisões, evidenciando-se um sentido de orientação. Tal como é explicado pelo educador: “... uma criança autónoma é por exemplo, conseguir orientar-se na sala, ser capaz de fazer trabalhos com independência, ser capaz de fazer tarefas”.

Ao tentar compreender melhor o ponto de vista do educador sobre o que é a autonomia na criança, introduzimos, durante a entrevista uma pergunta relativa à sua relação com as crianças e à forma como os aspectos da autonomia podem ser evidenciados nessa relação.

Mais uma vez, e pela resposta do educador, inferimos que, na relação com o adulto, a autonomia na criança é vista pela capacidade de ela saber realizar tarefas sozinha, não necessitando nesta realização do suporte e segurança do adulto.

Constatámos ainda, na resposta a esta pergunta, que a questão da autonomia não está directamente relacionada com o aspecto do sucesso escolar. É aceite pelo educador que uma criança, mesmo que não evidencie um comportamento autónomo e independente na sala, pode ter sucesso na realização das tarefas escolares. Segundo o educador, o contrário também pode ser verificado: "... pode ser uma criança autónoma, mas depois a nível dos trabalhos precisa muito da ajuda do adulto e não ser autónomo". Acrescenta ainda: "... uma coisa é perguntar porque não percebeu, outra é sentir mais segurança quando a/o educador(a) está ao seu lado. Revela que ainda precisa de ter mais autonomia".

A autonomia é assim entendida como: "Nós quando falamos de autonomia, falamos mais desse aspecto de ir sozinho à casa de banho, fazer tarefas, ir à rua comprar pão, a mãe mandar ao supermercado comprar qualquer coisa (...) ser independente nesse aspecto (...) ou chegar à escola e vir para a sala sozinho."

Em suma, confrontámo-nos aqui com a dificuldade de integrar os aspectos da autonomia visíveis no comportamento da criança com os aspectos do desenvolvimento emocional, referentes ao progressivo abandono dos laços infantis dos pais pela criança.

Há uma maior facilidade de compreender os aspectos da autonomia da criança de forma mais concreta, valorizando o que é observável na criança e as manifestações do seu comportamento.

CATEGORIA D: Trabalho Educativo / Autonomia

A forma como o trabalho educativo da educadora pode favorecer a conquista de autonomia na criança vai no sentido de conduzir a criança a fazer as tarefas sozinha, sem a ajuda do adulto. Segundo o educador: “No fundo deixar um bocadinho as “nossas saias”, serem autónomos para fazer, para ir buscar qualquer coisa (...) ser livre dentro das regras que existem dentro da sala”.

Nesta categoria de análise, podemos inferir pelo discurso do educador, que existe um certo receio em deixar a criança livremente descobrir o “mundo social” e o “mundo pessoal”, uma vez que esta liberdade é apenas justificada dentro das regras existentes e pré-concebidas socialmente.

Em suma, verifica-se que uma forma de actuação vai no sentido de dar à criança liberdade para a descoberta do Eu e do Outro, mas dentro dos limites das regras impostas pelo educador e pela sociedade em geral. Desta maneira, a criança pode tornar-se um cidadão, com direitos, deveres e responsabilidades.

O trabalho educativo é desenvolvido e concebido na independência conseguida pela criança no “saber-fazer”, conduzindo-a a libertar-se progressivamente das ligações de dependência com o adulto.

CATEGORIA E: Considerações sobre a criança mais autónoma na sala do educador (Maria)

A compreensão sobre o que é a autonomia na criança é, nesta categoria, particularizada na criança considerada pelo educador como sendo a mais autónoma dentro do grupo de crianças com que trabalha.

Em relação à criança mais autónoma, a Maria, o educador refere-nos: “A Maria, porque acho que ela é uma criança que foi bem aceite pelo grupo, tanto pelas raparigas como pelos os rapazes, sobretudo pelos rapazes”. Verificámos que, a integração e aceitação da criança no grupo das crianças, são aspecto associados à autonomia da criança.

A ligação com as crianças do sexo oposto e a sua afirmação são também vistos como importantes na demonstração de autonomia nesta criança. Segundo o educador, referindo-se à Maria: “... consegue estabelecer com todos deste grupinho um relacionamento giro, alegre e que todos gostam. É uma miúda bestialmente independente e bem aceite no grupo, não faz ondas, não chateia, mas também é exigente” e “ ...consegue sempre afirmar-se com todos “.

Como já tivemos ocasião de verificar, o facto de a criança estar em contacto com outras crianças, afirmar-se perante o outro é, segundo o educador, um sinal que indica que a criança está bem, que se sente bem no espaço escolar com as outras crianças.

São novamente valorizados, no relacionamento com os outros, a partilha de sentimentos, como a alegria e a felicidade e ainda a espontaneidade no comportamento da criança e a sua forma de agir com os outros sem inibições.

Em suma, a integração, aceitação e afirmação no grupo, a independência em relação ao adulto, a partilha de sentimentos são aspectos considerados e evidenciados na explicação da autonomia nesta criança.

CATEGORIA F: Considerações sobre a criança menos autónoma na sala do educador (João)

A criança considerada como menos autónoma confronta-se, segundo o educador, com um obstáculo ligado à sua dinâmica familiar.

As explicações da “não autonomia” na criança assentam nos laços familiares existentes na criança. Segundo o educador: “Talvez por ser filho único. O João é muito apapricado pela família, tem muito mimo”. A inexistência de contactos com outras crianças dentro do seio familiar, como com irmãos, pode ser, na perspectiva do educador, uma condicionante à conquista da autonomia na criança.

A família é vista como responsável e impulsionadora na aprendizagem do “saber-fazer” na criança, sendo que a escola, através do seu trabalho educativo, apenas pode ajudar a criança a ser autónoma quando esta se separar dos laços familiares: “Acho que ele (o João) ainda não conquistou totalmente a sua autonomia, mas também acho que a culpa não é dele. É capaz de ser da família que não o deixa conquistar. Continua a ser se calhar o bebé da família”.

Verifica-se que existe uma dificuldade em lidar com as dinâmicas e relações afectivas familiares da criança, sentindo mesmo a família como invasora do trabalho desenvolvido pelo educador com a criança.

Tal como nos refere: “O almoço e o lanche vinham de casa” e “Eles (a família) assim podiam controlar o que ele comia, ..., sabiam que ele não passava fome”.

Sentimos que há um confronto entre os cuidados da família e os cuidados do educador para com a criança. Este confronto desenvolve provavelmente no educador uma ideia de desconfiança por parte família em relação à qualidade do seu trabalho com a criança. Como sabemos, esta situação pode condicionar a relação dos educadores com a criança, podendo criar resistências em todo o seu trabalho, defendendo-se da responsabilidade, enquanto educadores, que têm para com as crianças.

Parece existir da parte do educador um desejo de distanciar o seu trabalho dos cuidados da família, quando ele nos diz: “Há aqui essa parte ligada à separação com a família. Este aspecto ainda está por resolver, mas este ano já conseguimos que ele almoçasse e lanchasse na escola. Foi importante”.

Ao contrário da análise feita na categoria D, o aspecto da “não autonomia” e da “não independência” na criança, implica uma maior dificuldade de integração e de adaptação da criança no 1º ciclo, quer ao nível de integração num novo grupo de crianças, quer num novo estilo de ensino. O educador afirma, embora com hesitação que: “O João vai para a 1ª classe, se a família continuar a apapará-lo ele vai ter problemas, não é?”.

Bem sabemos que, neste caso, a compreensão do educador é particularizada numa criança, no João. Contudo, foi esta a criança escolhida pelo educador, como sendo a menos autónoma do grupo de crianças com quem trabalha. Os problemas e as dificuldades que evidencia na criança, para que seja considerada como a menos autónoma, referem-se sobretudo aos laços e dependências familiares de natureza emocional e afectiva, da família para com a criança. Reparámos que quando se fala da família do João, são sobretudo referidos as actuações da mãe, dos pais ou da avó e o controlo que estes faziam ao trabalho da escola e ao educador.

Este é um dado significativo na análise das práticas educativas e das considerações que os educadores podem ter sobre as crianças, uma vez que podem ser reflexos de um “mal estar” do educador com a família da criança, sendo este projectado na figura da própria criança.

A este respeito, verificámos que não existem referências ao trabalho desenvolvido pelo João na sala, nem ao tipo de contacto que estabelece com as outras crianças, o que nos leva a inferir que existe uma dificuldade em partilhar com a família a educação do João e em integrar a história familiar do João na organização do trabalho educativo desenvolvido com a criança.

Em suma, interrogamo-nos se a criança é observada pelo educador pelo que faz, diz e sente, ou apenas observada através do contacto do educador com a família. Como sabemos, este último caso pode prejudicar a sua relação com a criança e o seu acompanhamento na realização e aprendizagem de actividades necessárias a todo o desenvolvimento da criança.

4.1.1. DISCUSSÃO DOS DADOS

Na leitura e análise da entrevista realizada com o educador verificámos que o objectivo geral da educação pré-escolar, e o mais referenciado pelo educador, é o da socialização da criança.

Depois da análise de toda a entrevista, podemos encontrar que a concepção de autonomia na criança acaba por ser também enquadrada como um objectivo específico da socialização na criança e nas práticas educativas do educador.

Nesta medida, e para orientação desta discussão, abordamos a socialização e os aspectos que, na perspectiva do educador, se encontram a ela associadas, até chegarmos propriamente ao conceito de autonomia. Seguimos nesta discussão, a lógica apresentada pelo o educador ao longo da entrevista.

Primeiramente associadas à socialização da criança, encontrámos referências à família, à sua dinâmica e à relação que a família estabelece com a escola. Para o educador, o processo de socialização na criança acontece quando ela se distancia da própria família. Esta distância pode ser objectivada quando a criança ingressa na escola, podendo aqui contactar com um “mundo” novo.

A escola e a família são vistos como “mundos diferentes” onde a criança vive. De facto, sob um olhar objectivo e real, a escola e a família podem ser considerados como “mundos” diferentes, uma vez que, na escola a criança contacta com um maior número de crianças e adultos do que em casa, onde provavelmente não tem ocasião de o fazer

Porém, se analisarmos numa perspectiva do desenvolvimento da criança, temos alguma reserva quanto à consideração de “mundos” diferentes.

A diferença entre o “mundo-escola” e o “mundo-família” apenas pode ser considerada porque a criança já faz parte de um “mundo” e esse, por uma lógica temporal do desenvolvimento, reserva-se à família. Assim, cabe à criança considerar se o “mundo-escola” é diferente, pois é ela que parte já de um “mundo” por si conhecido, o da família, e é quem pode sentir se é diferente o outro “mundo” em que entra, o da escola.

Pensamos, e ainda numa perspectiva do desenvolvimento da criança, que esses “mundos” podem ser complementares. Mas esta complementariedade deve ser sentida pela criança, permitindo-lhe construir um sentido no seu desenvolvimento enquanto ser humano, integrando as diferenças e as novidades que a escola lhe oferece, de acordo com as suas vivências anteriores e não clivando-as. A integração da diferença e das novidades, permitem à criança projectar-se fora do seu ambiente familiar securizante, autonomizando-se progressivamente, porque se representa e é representada pela sua família.

É do “mundo-família”, “bom” ou “mau”, que a criança faz parte e ele é que será a sua base de referência e a base de sustentação do seu desenvolvimento. Assim, à escola e à família, chamaríamos “mundos complementares” ou “mundos contíguos”, se encarados na perspectiva do desenvolvimento da criança e da construção do seu mundo interno.

Porém, e embora o educador nos fale da distância necessária da família para que a criança contacte com novas situação, verificámos que existe uma atitude ambivalente perante essa mesma distância. Por um lado, a criança deve distanciar-se da família, para poder alargar o seu conhecimento do mundo, por outro lado, a família é vista como importante na integração da criança na escola, sobretudo na escola do 1º ciclo.

Deve o educador provocar essa distância ou, antes, tentar encontrar situações de proximidade entre a família e a escola, uma vez que essa distância, tanto real como afectiva, já existe?

Pensamos que essa proximidade deve ser encontrada pelo educador e nomeadamente pelas suas práticas educativas, o que implica, da parte do educador, disponibilidade para integrar no seu modo de pensar e de sentir essas diferenças que verifica existirem entre a família e a escola.

Contudo, para o educador a escola também pode ser “familiar”. Mas, constatámos que, por vezes, neste “ambiente familiar escolar”, existe uma resistência em aceitar e integrar as vivências e as aprendizagens anteriormente integradas pela criança nas suas relações familiares. Cremos que estas não são exploradas nem ouvidas, sendo a escola apresentada à criança como uma “nova família”.

Se a dinâmica familiar é considerada “normal”, para utilizar a terminologia do educador, a criança não terá dificuldades em entrar nesta “nova família”, mas, se na sua dinâmica familiar se verificarem situações desestabilizadoras ou desestruturantes, a criança sofrerá e terá de ser compensada pelo educador, pondo em risco a sua inserção na escola. Como sabemos o conceito de “normalidade” pode ser abordado de vários pontos de vista, no entanto, e em situação escolar, o que é “normal” está sempre sujeito às referências morais do educador que, aqui sim, podem ser diferentes das da família.

A nossa interrogação, em relação à questão da família, prende-se com a escuta pelo educador da criança, apercebendo-nos que esta é extremamente influenciada pela “normalidade” das dinâmicas familiares das crianças. Há uma tendência, moralizadora, de escutar e observar a criança através da família e não simplesmente pelo o que a criança diz e sente fora do seu ambiente familiar.

Se pensarmos no processo de conquista de autonomia na criança, sabemos que é a partir da integração de referências parentais que a criança pode sentir confiança e segurança para pensar por ela, sentindo que o que aprende na escola pode ser confrontado com o que aprende em casa e que, embora possa ser diferente, a criança continua a ser acolhida e compreendida em todas as suas manifestações e formas de pensar. Se então associarmos este processo e o revertermos para a escola, também o educador pode acolher e compreender as manifestações da criança que se referenciam no que aprendeu com a família, podendo assim a criança sentir como fazendo parte dela tudo o que de diferente aprende na escola.

Reparámos ainda que se a família intervém demasiado na vida da criança na escola, é sentida como uma invasora, podendo assumir, ao olhar do educador, um estatuto de controladora e avaliadora da sua própria actuação com as crianças. Este aspecto é muito evidente na actuação do educador, sendo ele próprio confrontado, com a possibilidade de ser uma “má mãe” para a criança, sem qualidade e competências para a educar, obviamente sentido a partir dos seus conflitos interiores que acabam por ser projectados no exterior e, nesta situação, na família e na criança. É o próprio educador que neste caso está a avaliar o seu trabalho, podendo confrontar-se com algum fracasso ou incompetência sentidos internamente.

Outro aspecto ligado com a socialização da criança é a oportunidade que a escola lhe oferece para partilhar sentimentos com outras crianças. Estes, sejam de alegria, de felicidade ou de frustração, quando orientados pelo educador, podem ser socializados tornando-se úteis no ultrapassar de dificuldades futuras. Pensamos que a orientação do educador deve ter em conta a forma como até então a criança gere os seus sentimentos, podendo a escola, porque perante novas situações, proporcionar-lhe, neste caso, a tomada de consciência de que existem outras formas de manifestar e de gerir os sentimentos. Contudo, a “socialização” destes sentimentos deve ser elaborada a partir do que a criança já sabe e já sente e de como sabe e como sente.

A aprendizagem de regras é também vista como importante na socialização das crianças. Na escola, o saber conviver com os outros e o saber respeitar o outro é, tal como nos transmite o educador, uma aprendizagem que se faz pelo conhecimento de regras de convivência ou “normas de civismo”. Também não verificámos, em relação às regras, nenhuma alusão às que fazem parte de qualquer organização familiar. Sentimos que as regras, importantes na socialização da criança e no seu conhecimento do mundo, apenas tomam sentido na prática educativa do educador quando a criança, inicia o seu percurso escolar.

A vida da criança é sobretudo sentida e organizada quando ela entra para a escola. Até lá, é como se não tivesse tido uma “vida” ou, pelos menos, não lhe é dado esse significado, excepto nas situações que fogem à “normalidade”. Pela nossa parte, são justamente esses anos que precedem a entrada na escola e a continuação da sua relação com a família, que se apresentam como fundamentais na estruturação da personalidade da criança e que lhe dão, ou onde ela encontra, um sentido e um significado para a sua existência.

A aquisição de comportamentos, como a independência e a responsabilidade, são também vistos como aquisições necessárias à socialização da criança. Estes são sobretudo analisados pelo que é naturalmente observável, como seja, a independência em “fazer” e a responsabilidade no “ter”. Por outras palavras, a independência é vista pela capacidade de a criança fazer “coisas” sem necessitar do apoio do adulto, e de ser responsável pelo o que é seu e pelos seus actos. Há, sobretudo, uma valorização do “saber fazer”, que na nossa opinião pode servir como uma “máscara” ao verdadeiro “saber ser”.

O comportamento observável da criança, o que ela faz e o que ela representa para o adulto são, nesta linha de pensamento, suficientes para avaliar toda a sua aprendizagem e são o que dá significado ao processo da sua socialização.

É neste contexto que evidenciamos que as práticas educativas devem ser, antes de mais, pensadas e organizadas a partir da criança e das fantasias que ela faz do mundo em que vive. O espaço dado à manifestação da sua vida fantasmática é, para nós, um caminho fundamental, para que a criança, em paralelo com o “saber- fazer”, vá também progressivamente descobrindo “saber-ser”.

Nesta situação, o educador pode ter uma atitude de compreensão flexível, dando espaço, mesmo que se lhe apresente como diferente, para que as manifestações das crianças possam ter um espaço no seu pensamento. O educador deve representar-se na criança e a criança deve poder representar-se no educador, para que ambos encontrem proximidade nas diferenças possivelmente encontradas.

Ligado à aquisição destes comportamentos, da independência e da responsabilidade, encontrámos a referência à autonomia na criança. Neste contexto, a autonomia é entendida pela capacidade de a criança “saber-fazer” sem necessitar da ajuda do adulto. É de facto, um comportamento que pode ser encarado como autonomia na criança, quando esta não reclama o apoio do adulto e resolve por si as situações. Podemos perceber que esse apoio foi anteriormente sentido e continua presente no pensar da criança, mesmo quando na ausência do adulto.

No entanto, evidenciamos que o “não necessitar” do apoio do adulto apenas pode ser verdadeiro quando a criança sente que esse apoio continua objectivamente presente e disponível e que, perante uma insegurança sua, ela pode procurar e reaproximar-se do adulto, confiando que ele estará disponível para apoiá-la quando necessário. A confirmação desta disponibilidade do adulto para com a criança permitir-lhe-á simbolizá-lo na sua ausência, possibilitando-lhe pensar e agir progressivamente com autonomia.

Para a criança pensar, tem que sentir que é pensada, e é com a evolução da sua forma de pensar que a criança vai ganhando segurança, pois sente que sabe pensar “fora” do adulto, indo neste seguimento, conquistando a sua autonomia.

Nas práticas educativas, tendo em conta esta forma de funcionamento psíquico da criança, o educador deve compreender as reaproximações que a criança faz ao adulto, necessitando, nesse momento, de uma confirmação ou de um apoio para o que faz e para o que pensa, ganhando segurança e confiança para novamente se afastar do adulto. O afastar-se e o reaproximar-se são movimentos muito comuns, que podemos observar ao longo do desenvolvimento da criança, podendo a disponibilidade demonstrada pelo adulto ajudar a criança a desenvolver a simbolização, necessitando cada vez menos da confirmação do adulto, pois ele é sentido e é uma referência quando a criança pensa simbolicamente e progressivamente com autonomia.

É neste sentido que também encontramos alguma dificuldade em analisar o brincar na criança referido pelo educador. Na realidade, é pelo brincar que a criança manifesta a sua fantasia ligada à organização do seu mundo interior. As fantasias e os fantasmas da criança são dramatizados no brincar, expondo a criança a sua forma de sentir e pensar. Para que possamos compreender o brincar da criança, tanto em actividades lúdicas como em actividades de conteúdo curricular, deve existir a capacidade e a disponibilidade, por parte do adulto, de representar a criança, identificando-se com as suas fantasias, podendo senti-las, pensar nelas, elaborá-las sem criar resistências neste processo.

No que respeita à justificação da escolha, feita pelo educador, da criança mais autónoma, encontramos sobretudo critérios associados a estes aspectos da socialização que temos vindo a discutir.

A Maria, segundo o educador, é a criança considerada mais autónoma, uma vez que se integra e tem aceitação no grupo das crianças. É também uma criança que se afirma e faz exigências aos elementos do grupo. Que sabe mostrar a sua alegria e felicidade ao grupo, que é espontânea e sem inibições.

Constatámos que todas as referências sobre a autonomia da criança são feitas em relação ao grupo evidenciando a sua forma de se comportar perante o grupo, e os seus sentimentos quando está em grupo. Contudo, não foi descrito a forma de a criança pensar e agir quando não se encontra em grupo. Teremos no entanto oportunidade de analisar esta questão pela observação da criança na realização de actividades individuais.

Quanto à criança considerada como menos autónoma pelo educador, a justificação apresentada baseia-se na dinâmica familiar da criança. Para o educador, a criança é a menos autónoma do grupo das crianças porque a família parece não facilitar que ela conquiste a sua autonomia. A família é sentida pelo educador como intrusiva no seu trabalho e como na sua perspectiva, a criança só se pode autonomizar se se separar, na escola, dos seus laços familiares, todo o processo, segundo o educador, fica assim comprometido. Constatámos a dificuldade de educador separar o seu trabalho educativo da dinâmica familiar da criança, pelo que todas as justificações são dadas à volta da família.

Ficámos, nesta entrevista, sem compreender como é o comportamento desta criança e a sua forma de pensar, quer em grupo, quer numa actividade individual. Teremos oportunidade de o fazer, pelas observações feitas ao João em situação de actividade de grupo e actividade individual.

4.2. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE GRUPO

Apresentamos neste ponto a análise por nós elaborada na observação da Maria e do João em situação pedagógica de realização de actividades de grupo.

São apresentados os episódios críticos e a compreensão dos dados neles agrupados em cada uma das observações e, por fim, incluímos a discussão dos dados que consideramos mais significativos para a compreensão da problemática da nossa investigação.

4.2.1. PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DA MARIA EM SITUAÇÃO DE GRUPO

Criança considerada mais autónoma pelo educador

4.2.1.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

O educador utiliza a história do “Rato Benjamim no Campo”, que foi previamente lida às crianças. Relembra o conteúdo da história e tenta captar o interesse das crianças. Aproveita a história para explorar os animais existentes no campo. A actividade prevista consiste em desenhar pequenas partes da história, que o educador transcreveu organizando frases em folhas de papel branco.

As crianças estão sentadas em roda no chão e o educador numa cadeira, também fazendo parte da roda, mas num plano elevado, provavelmente para que todas as crianças o vejam.

A Maria observa o educador, parecendo atenta aos seus movimentos. Demonstra alguma tensão, que se pode observar pelo mexer constante de um boneco que segura nas mãos. Mesmo com o barulho e os movimentos na sala, a Maria não desvia o seu olhar do educador.

O educador, utilizando a história como suporte didático, coloca perguntas ao grupo sobre os animais que existem no campo. Dirige as perguntas primeiramente para o grupo e não para nenhuma criança em especial. Perante as perguntas, as crianças respondem em conjunto, menos a Maria que apesar de continuar atenta ao educador, não responde com o conjunto de crianças. Continua a mexer no boneco com entusiasmo.

O educador continua a dirigir perguntas para o grupo de crianças, e a Maria continua a não participar. No entanto, quando o educador propõe a tarefa de desenhar as frases da história, a Maria é a primeira criança a reagir, tomando a iniciativa no grupo e respondendo rápida e afirmativamente à proposta do educador. Possivelmente por estar atenta e motivada aos seus movimentos e às suas palavras.

A adesão da Maria à proposta do educador é rápida, o que leva a que este reaja perante o silêncio que as outras crianças fazem. Para chamar a atenção do grupo, coloca uma pergunta pela negativa: “Então, os outros meninos não querem desenhar?”. O silêncio e a falta de reacção das crianças mantem-se, levando a que o educador as confronte com as exigências da 1ª classe. Utiliza a 1ª classe como estímulo, pois exige que “sejam crescidos”, mas ao mesmo tempo, coloca-os perante obstáculos e dificuldades. O silêncio continua a ser manifesto nas crianças, e agora também adoptado pela Maria, que parece ter ficado inquieta perante o confronto do educador. Continua a mexer insistentemente no boneco.

O educador coloca então uma pergunta mais directa: “Quem quer desenhar o Rato Benjamim na carroça?”. Assim, já uma criança aceita, levando a que as outras crianças comesçassem a oferecer-se para realizar o desenho.

O educador distribui as folhas de papel com as frases transcritas da história, e tenta corresponder aos pedidos das crianças. A Maria, continuando a mexer no seu boneco, observa os movimento do educador, não participando e revelando-se inquieta.

Nesta sequência, surge uma dúvida colocada por uma criança ao grupo: "Não sei fazer gatos!". Rapidamente, a Maria arranja uma solução e exemplifica abstractamente os bigodes de gato, mostrando por gestos e representando-os na sua cara. O educador, continua, mas desta vez, ao contrário da Maria, exemplifica no concreto, desenhando um gato no papel, e não apenas uns bigodes de gato. A Maria observa com atenção a explicação do educador. Este vai fazendo sugestões para os desenhos das crianças, o que leva a Maria a representá-las no espaço. Por exemplo, abre e estica os braços para dar a ideia de grande, quando o educador diz às crianças que têm de fazer os desenhos grandes para que estes se vejam.

O educador continua a dirigir a actividade e as crianças, distribuindo-as agora por mesas. A Maria, neste momento, larga o boneco que até agora a acompanhava e arruma-o. Parece estar segura na realização da actividade, não necessitando mais do boneco, como suporte afectivo e como redutor de tensão ou de ansiedade sentidas perante a nova situação.

As crianças antes de se sentarem, vão buscar as suas canetas, sem que nenhum pedido tenha sido feito por parte do educador. Parece terem estas regras da sala integradas, agindo autonomamente. Sentam-se e em silêncio, esperam que o educador distribua o trabalho.

4.2.1.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

Nesta primeira observação chamamos atenção para os seguintes episódios críticos ocorridos:

1- Organização de Actividades

Em primeiro lugar, é importante referir a forma como o educador organizou e dirigiu as actividades e as crianças. Tanto as actividades, como o espaço, assim como os materiais utilizados foram previamente pensados pelo educador.

Sabemos que se é o educador a organizar e a pensar nas actividades para as crianças, estas serão feitas de acordo com as suas convicções teóricas e pessoais sobre o que é o aprender nas crianças e sobre o que é uma criança, obviamente na sua expressão fantasmática. De certa forma, aquilo a que se assistiu é que a actividade de pensar, organizar, sistematizar os conhecimentos é transmitida do educador para as crianças, e estas deverão adaptar-se a essa mesma forma de pensamento, organização e sistematização.

Pensamos, como já referimos anteriormente, que, embora o educador seja útil na sistematização e organização dos saberes já interiorizados e a interiorizar pelas crianças, fora e dentro da escola, podemos, no entanto, questionar se esta maneira directiva de agir com as crianças lhes proporciona um espaço mental susceptível de integrar os conhecimentos já interiorizados fora da escola com os aprendidos dentro desta.

Donde nos questionamos se não pode ficar comprometido um processo de identificação entre o educador e a criança, necessário à aprendizagem e interiorização de novos conhecimentos, bem como às manifestações de espontaneidade, de criatividade e de linguagem, próprias de cada criança e do educador.

Teoricamente, sabemos que deve existir uma atitude de disponibilidade e de escuta por parte do educador, proporcionando às crianças a possibilidade de sentir, intuir e depois conhecer a linguagem da escola e a do educador. A disponibilidade e a escuta da criança, deve incidir na criança e na manifestação espontânea dos seus fantasmas, representativos dos seus movimentos psíquicos e da sua organização mental. A criança poderá então, e através da identificação com o educador, da sua disponibilidade, encontrar um sentido e um significado e um entendimento do que lhe foi dado a conhecer e aprender.

2- O Objecto Transicional

Um outro momento crítico é o objecto-boneco que a Maria utilizou enquanto o educador introduziu uma nova actividade com novas aprendizagens.

O objecto-boneco que a Maria mexia constantemente pode ser entendido como um objecto intermediário, ou transicional na terminologia de Winnicott. Trata-se de um objecto conhecido e seguro para a criança. Este objecto poderá ser considerado como intermediário entre o que a criança sente como seguro, fazendo parte de si, representativo de “boas experiências” interiorizadas, e as novas explorações no ambiente dos conhecimentos que o educador introduz.

Assistimos durante a intervenção do educador à utilização deste suporte afectivo e securizante pela Maria, mantendo-se, no entanto, sempre atenta e curiosa às intervenções e movimentos do educador, seguindo os seus movimentos e mostrando empatia por ele.

O mesmo objecto foi lhe também útil quando a Maria tomou iniciativas perante o grupo e o educador, explorando assim o ambiente por ela mesma mas na “presença do outro securizante”, representado mentalmente por este objecto-boneco.

A importância deste objecto-boneco, e a confiança e segurança internas que ela manifesta são observadas quando a Maria tem de iniciar uma actividade individual, mas antes arruma o boneco, mostrando-se na presença do “bom” objecto interno, mesmo quando este não está na sua presença.

3- O Espaço e o Tempo para o Pensamento e para a Acção

Verificámos também que, num primeiro momento da observação, a Maria não participou, em conjunto com o grupo, nas respostas que este dava às perguntas colocadas pelo educador ao grupo. No entanto, a não participação da criança está ligada por uma atenção muito directa e particular às explicações do educador e não a uma distração.

Esta situação, passível de ser melhor explorada por futuras observações, levou-nos contudo a questionar sobre a necessidade de a criança, uma vez atenta ao ambiente, sentir e intuir a nova linguagem imposta pelo educador, para que possa conhecer e identificar-se com o que lhe é dito. Um tempo necessário, imposto desta vez pela criança, para que possa encontrar um sentido no que ouve e sente. Note-se que a criança posteriormente, participou com o grupo e foi mesmo a primeira criança a tomar iniciativa, aderindo de forma espontânea a uma proposta que o educador faz ao grupo.

Esta tomada de iniciativa rápida da Maria à proposta do educador, que consistiu em desenhar representando o conteúdo de frases transcritas da história, foi acompanhada por um silêncio manifestado pelas restantes crianças do grupo. De facto, a Maria pareceu identificada e adaptada à linguagem e ao pensamento do educador.

O silêncio das crianças pareceu ter colocado o educador perante um não conseguir captar o entusiasmo e a iniciativa nas outras crianças, como se verificou com a Maria. Na sua reacção ao silêncio das crianças, é manifesto o sentir de uma falha ou incapacidade de captar o interesse das crianças, conduzindo-o a confrontá-las e a projectar nelas dificuldades aparentemente suas.

A reacção do educador é manifestada primeiramente pela pergunta colocada pela negativa: “Então, os outros meninos não querem desenhar?” e depois referindo que vão para uma 1ª classe e que “têm de ser crescidos”.

É claro que o “têm de ser crescidos” pode ser entendido de muitas maneiras por cada uma das crianças, mas o contexto e a forma como foi transmitido, revestem-se de uma projecção do educador, de obstáculos e dificuldades que ele próprio parece ter sentido, naquele momento, no contacto com as crianças. O prazer de crescer e de conhecer, que pode ser sentido e encontrado na passagem da pré-escolar para o 1º ano do ensino básico, não foi transmitido e não se manifestou nesta atitude do educador.

Mesmo a Maria, perante esta atitude do educador, mostrou-se inquieta e continuou a mexer no boneco. O restante das crianças continuou em silêncio.

O educador mudou a sua estratégia, parecendo conseguir conter a sua angústia, dando assim mais espaço às crianças para se manifestarem, lendo as frases transcritas e perguntando directamente quem as queria desenhar. Desta forma, as crianças começam a reagir e a tomar iniciativas.

Perante uma dúvida que uma criança colocou ao grupo: “Eu não sei fazer gatos”, foi também a Maria a primeira a reagir. Teve facilidade em representar e em simbolizar o gato, exemplificando os bigodes de gato na sua cara.

O educador exemplificou depois concretamente no papel, traduzindo mais uma vez às crianças a sua forma de pensar e de organizar a informação.

Verificámos a atenção constante da Maria ao educador e a sua facilidade em seguir o seu pensamento, colocando contudo um espaço, diríamos “saudável”, entre ela e o educador, e que se observou pela representação abstracta no espaço que foi usando, à medida que o educador ia dando indicações de como deviam fazer o desenho.

Como exemplo, relembramos a situação em que o educador disse que as crianças tinham de fazer os desenhos grandes para que estes se vissem e a Maria abriu os braços, esticou-os, dando a ideia de grande, identificando-se com as indicações dadas, mas representado-as pela sua forma de simbolizar.

4.2.2. SEGUNDA OBSERVAÇÃO DA MARIA EM SITUAÇÃO DE GRUPO

Criança considerada mais autónoma pelo educador

4.2.2.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

Na segunda observação realizada, encontramos de novo as crianças sentadas em roda e o educador numa cadeira, mas incluído no grupo. Este dirige e organiza a actividade, desta vez sobre sinais de matemática: os da adição, subtracção e de igualdade. Utiliza, como material didáctico, cartões onde estão representados os referidos sinais.

Interroga dirigindo as perguntas para o grupo e todas as crianças respondem em conjunto.

A Maria, atenta ao educador, responde com o grupo. Não tem nenhum objecto na mão, como verificámos na observação anterior, e demonstra estar descontraída.

Perante uma pergunta colocada pelo educador, nenhuma criança responde e faz-se silêncio. O educador tenta ajudar as crianças na resposta, utilizando exemplos concretos e com a ajuda dos cartões com os sinais representados. No final da explicação, é o educador que acaba por dar a resposta à sua pergunta.

Chega uma criança à sala, interrompendo a actividade que se processava. É o dia do seu aniversário e uma criança propõe que lhe cantem os parabéns. O educador adere e todas as crianças cantam descontraídas, inclusivé o educador. A Maria também canta, mas não interage com as outras crianças, mantém olhar fixo no educador e continua atenta aos seus movimentos.

Após a canção dos parabéns, o educador e as crianças retomam a actividade que realizavam. Todas aderem sem problemas. O educador adopta um atitute mais directiva, colocando, desta vez, uma pergunta a cada criança. Faz perguntas de contagens e utiliza os dedos da mão como suporte do raciocínio e exemplifica para o grupo.

Chegada a vez da Maria, a criança, com uma postura descontraída e atenta ao educador, responde sem dificuldades à pergunta. Logo de seguida, chama a atenção do educador para o facto de estar uma criança sentada atrás da porta, avisando-o que é perigoso. O educador dá-lhe razão, mas a criança não sai do lugar e continua sentada atrás da porta. Não há modificação, mesmo depois do aviso da Maria.

O educador organiza uma nova actividade, uma ficha para desenhar conjuntos e resolvê-los. A Maria parece inquieta perante a nova actividade. Não desviando o olhar do educador, mexe o corpo e senta-se sobre as pernas. Está concentrada no educador. Este distribui uma ficha a cada uma das crianças. A Maria olha a ficha, arregala os olhos, franze a testa, revela-se inquieta e ansiosa perante a nova actividade.

O educador faz um apelo, dizendo que cada um deve fazer o seu trabalho sozinho. Comenta: "Cada um faz o seu trabalho. Não pode olhar para o vizinho". A Maria reage ao comentário do educador, rindo-se. Olha para a sua ficha e de novo ri. Repara que a sua ficha tem colados recortes de sabonetes retirados de revistas. A actividade parece agradar-lhe, mas é acompanhada por inquietação, demonstrada pela criança ao mexer muito o corpo e levantando o bibe.

Desvia a sua atenção da ficha e de novo, agora já não através do educador, dirige-se para a criança que continua sentada atrás da porta e relembra-lhe que não pode estar naquele local. A criança não lhe liga e não muda de lugar. O educador também parece continuar a não se preocupar com a situação. A Maria não insiste no facto, mexe-se muito no seu lugar.

Procura um novo apoio, solicitando a atenção de uma criança que se encontra sentada ao seu lado. Está inquieta e a atenção que solicita à criança parece ser uma maneira de buscar algum conforto, apaziguando a ansiedade que demonstra sentir. Consegue reagir e com as outras crianças senta-se à mesa, que o educador indicou e começa a sua actividade individual.

4.2.2.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1- As Questões Directivas

Nesta observação verificámos que o educador, na situação de questionar as crianças, optou, num primeiro momento por colocar perguntas ao grupo e, num segundo momento, questionou cada uma das crianças perante o grupo.

Esta forma de organizar e de dinamizar as questões, note-se de forma directiva, revela-nos uma lógica de pensamento do educador.

Num primeiro momento, acompanhado pela sua explicação e ensinamentos, tentou dinamizar o grupo, colocando as crianças em situação descontraída e tentando que todas interagissem. Num momento seguinte, as perguntas já foram direccionadas para cada uma das crianças, situação em que todo o grupo observou e assistiu aos sucessos ou fracassos das respostas dadas.

É uma forma de agir que pode levantar alguma controvérsia, pois se no primeiro momento, em que todas as crianças supostamente podem interagir, nem todas as crianças o fizeram, ficando desintegradas do grupo de crianças que sabem as respostas correctas, ou que conseguem responder com maior rapidez. No segundo momento, tantos os sucessos como os fracassos acabam por ser assistidos por todas as crianças, sendo que pode ser valorizado o sucesso e desvalorizado o fracasso.

Note-se que as perguntas do educador foram do tipo “fechadas”, dando possibilidade a um só tipo de resposta e não à exploração da mesma. Como exemplo destas perguntas encontrámos: “Sabem como se chama este sinal?”; “E este?”; “E agora este sinal?”; “ $2+3$?”; “Joana, quanto é $2+4$?”.

2- Os Significantes das Novas Aprendizagens

Sentimos que as novas aprendizagens, para além de não terem sido exploradas a partir das crianças, também não foram integradas nas suas vivências anteriores e interiores. Lembramos que, qualquer sinal, signo, neste caso os sinais matemáticos ou os números introduzidos pelo educador, reveste-se para cada uma das crianças de um significado particular e próprio, que se liga, por sua vez, a um significado latente atribuído a uma vivência interior.

Sendo estes sinais ou números significantes da linguagem da nossa cultura, despertam na criança vivências anteriores revestidas de significados. Na relação com estes significantes da linguagem da nossa cultura, entendendo cultura como a relação com as pessoas que fazem parte do mundo afectivo da criança, a criança investiu-os, sentiu-os e pode percebê-los, posteriormente, como objectos separados de si. Tornam-se objectos de conhecimento, que fazem parte do seu mundo interior ou, de outra forma, da sua vida fantasmática.

É nesta linha de pensamento que podemos considerar que tanto o sinal de adição, ou de subtração, ou de igualdade, ou os números, e aqui em particular, primeiro o um (criança), depois o dois (criança-mãe), e então o três (criança-mãe-pai), encontram-se associados aos investimentos que a criança, inicialmente fez com os seus objectos de relação e à maneira, como os sentiu afectivamente, como os separou, como os integrou e, depois como os simboliza.

Não podemos pois esquecer, tentando uma análise de cariz psicanalítico, que a actividade simbólica ou simbolização destes sinais e números que o educador nesta observação proporcionou se revestiu de um significado latente para cada uma das crianças.

Pensamos que esta vivência afectiva e fantasmática dos significantes da nossa cultura que se pode observar na criança em contexto escolar pela manifestação de comportamentos verbais ou não verbais, não é compatível com a organização directiva da dinâmica de grupo adoptada pelo educador e pela estruturação das suas perguntas.

Verificámos que o educador, embora num contacto alegre com as crianças, tendeu por vezes a distanciar-se afectivamente delas, não lhes proporcionando, nestes momentos, um espaço de segurança afectiva, necessário às crianças no contacto com os novos objectos de conhecimento e de relação. É importante pensarmos na semelhança da atitude do educador com uma atitude materna, que securiza a criança nas suas explorações e nos seus investimentos com os objectos exteriores, separados de si e separados da díade mãe-criança.

Noutras situações, o educador adoptou uma atitude flexível e de adesão às sugestões das crianças. Foi o caso da proposta de uma criança para se cantar os parabéns a uma outra criança, uma vez que era o seu dia de aniversário.

Podemos aqui associar a proposta da criança, a adesão do educador e o significativo cultural do dia de aniversário. Qualquer que seja o significado internamente sentido na vivência deste dia, culturalmente este dia remete-nos para o estatuto de pessoa que passa a existir no mundo das pessoas e para uma alegria que deve ser partilhada em conjunto.

Podemos assim compreender a proposta da criança, a adesão do educador, e particularmente a postura da Maria que, sem interagir com o grupo, participou e cantou, mas continuando a fixar o seu olhar no educador e atenta aos seus movimentos, percebemos nós, como encontrando um conforto e um enquadramento num espaço materno que o educador lhe proporcionou.

Reparámos que, logo após esta situação, o educador retomou a actividade escolar anterior e todas as crianças aderiram sem dificuldade, como que satisfeitas com a alegria e a descontração sentidas nessa situação a que o educador aderiu e participou.

3- Reconhecimento e Responsabilização no Espaço da Sala

A Maria respondeu sem dificuldades ou hesitações às perguntas do educador. Foi uma actividade onde a criança demonstrou um “à vontade” e uma descontração, manifestadas também pela sua postura na roda das crianças. Mesmo atenta ao educador, a Maria observou a dinâmica do espaço, reparando e denunciando a situação de uma criança que se encontrava sentada atrás da porta, facto que sentiu como perigoso. Interveio junto do educador e chamou-lhe a atenção para esta situação. Reparámos que para além da adesão do educador à intervenção da Maria, dando-lhe razão pelo perigo da situação, não se verificou nenhum movimento seu para alterar a situação.

Esta situação continuou mas não foi esquecida pela Maria. Quando a actividade de grupo pareceu terminar, podendo a Maria desviar a sua atenção do educador, lembrou à criança que não podia estar sentada atrás da porta. Desta vez, a criança autonomamente e com segurança, já não utilizou o educador para denunciar a situação, mas dirigiu-se directamente à criança em causa.

Encontrámos nesta situação a atenção da Maria pelo resto do espaço da sala, mesmo quando esteve atenta às intervenções e aos movimentos do educador. Este facto levou-nos a inferir que este espaço da sala, das crianças e da actividades é um espaço que a Maria operacionaliza sem problemas, que se encontra nele integrada, movimentando-se sem dificuldades.

A sala tem para a criança um significado, possivelmente como a sua sala da escola, onde ela se projecta e referencia. Este reconhecimento e integração no espaço possibilita-lhe, certamente, explorá-lo com maior segurança, podendo participar com as suas ideias e pensamentos, pois está nele enquadrada.

O reconhecimento e a integração do espaço nele se referenciando, revela-se como fundamental para a procura e conquista da sua autonomia, quer ao nível dos comportamentos, como dos pensamentos e das emoções. Notámos também que o aviso da Maria revelou já na criança uma percepção do perigo e um sentido de responsabilidade ao perceber a situação da criança sentada atrás da porta, e também a responsabilidade de avisar o adulto e mais tarde, a própria criança.

O sentido de responsabilidade pode ser associado à conquista da autonomia, uma vez que este caminho necessita da integração das referências parentais, para que, com elas, a criança possa delimitar e orientar os seus pensamentos.

A responsabilidade, de certa forma, está ligada a estas referências parentais, pois coloca a criança perante os limites da acção, perante o que pode ser considerado “bom” ou “mau”, na relação consigo e com os outros, ou nos seus próprios actos.

4- A Apropriação de um Novo Saber

Perante uma nova actividade introduzida pelo educador, desta vez uma ficha de matemática onde tinham de lidar com conjuntos, a Maria mostrou-se inquieta, mexendo o corpo e sentando-se sobre as pernas. Houve uma nova informação e um novo investimento que a criança deveria concretizar. Apesar da ansiedade manifestada, a criança mostrou curiosidade pela nova actividade, não desviando o seu olhar e a sua atenção do educador, e ao mesmo tempo manifestando a sua emoção (franze a testa, arregala os olhos, exprime dificuldade).

Reagiu rindo, quer aos comentários do educador, particularmente quando este lembrou que o trabalho devia ser feito individualmente, quer ao reconhecimento da própria ficha de trabalho, que apesar de difícil, como ela própria desmonstrou, pareceu agradar-lhe. Mostrou-se segura, curiosa e pronta para investir na nova situação, apesar da ansiedade manifestada, que é compreendida, uma vez que uma nova situação provoca sempre o confronto com algo desconhecido e uma separação do já conhecido e, portanto, securizante.

É curioso ainda verificar que, quando a actividade de grupo findou, levando a que a Maria desviasse a sua atenção do educador, ela rapidamente procurou um apoio numa outra criança, solicitando a sua atenção. Não nos esqueçamos que a situação seguinte foi a realização individual de um trabalho. Este novo apoio afectivo que procurou pode ser entendido como uma maneira de procurar um conforto perante a ansiedade que mostrou sentir, partilhando assim este seu sentimento com a outra criança, ou então agindo desviando a atenção sobre si mesma.

É uma situação que, pela observação de grupo, não nos permitiu aprofundar mais, mas que retomaremos na análise das observações da criança em situação de realização individual de actividades.

5. O Olhar no Educador

Outro aspecto na Maria foi o seu olhar, quase sempre fixo no educador. Seguiu-o atentamente, quase mostrando uma espécie de fascínio por ele. Pela sequência das observações, verificámos que a Maria sente empatia pelo educador, reconhece-se nele e identifica a sua linguagem e a sua forma de pensar.

A criança, parecendo ainda dependente do educador, o que é natural e importante nesta fase do desenvolvimento, procurou o seu apoio e segurança que este lhe transmitia, para poder conhecer as novas situações e os novos objectos de conhecimento.

Embora, muito apoiada no educador, a Maria não hesitou numa resposta, tomou iniciativas perante o grupo, fez sugestões, avisos, mas “guarda” no entanto um espaço de pensamento, de elaboração, entre o educador e as crianças. Vimos que não respondeu mecanicamente com o grupo, não por se encontrar desatenta, mas porque parecia necessitar de pensar à sua maneira, tentando encontrar um sentido.

É, de facto, uma situação susceptível, pelo seu interesse, de ser explorada em futuras observações no contexto escolar.

4.2.3. PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DO JOÃO EM SITUAÇÃO DE GRUPO

Criança considerada menos autónoma pelo educador

4.2.3.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

As crianças encontram-se sentadas no chão em roda, o educador também está na roda, sentado numa cadeira. Explica sinais de matemática, desta vez o de igualdade e de diferença. O educador utiliza um quadro de giz móvel e vai desenhando os respectivos sinais, ao mesmo tempo que os explica. Vai colocando perguntas ao grupo e as crianças vão respondendo em conjunto. O João olha para o educador, ouve as outras crianças e só responde depois de estas responderem.

Para a contagem de números, o educador utiliza como auxiliares de raciocínio os dedos da mão. Explica para o grupo e exemplifica.

O João mostra sinais de cansaço, boceja, revelando algum desinteresse pela explicação do educador. Olha para a criança que está sentada ao seu lado, distrai-se, parecendo abstraído das explicações do educador. As outras crianças, em geral, estão atentas e ouvem o educador em silêncio.

O João espreguiça-se, mexe nos atacadores dos sapatos, parece, mais uma vez, não estar atento às explicações. O educador repara no João e a forma de lhe chamar a atenção foi dirigir-lhe uma pergunta, numa atitude directiva. A criança, não se mostra incomodado pela chamada de atenção feita pelo educador, olha-o e calmo responde correctamente à pergunta que lhe foi dirigida. Facilmente retomou a atenção e compreendeu a pergunta.

O educador dirige uma pergunta a uma outra criança. O João boceja de novo, olha para o quadro mostrando-se, pelo seu olhar desinteressado. Novamente o educador repara no João e dirige-lhe outra pergunta. O João, desta vez, olha para o chão, mostra-se inseguro e com receio, mas responde. O educador insiste numa nova pergunta.

O João depois de uma pausa responde, em tom de voz baixo e com inibição. O educador continua a questioná-lo. O João responde, depois de uma outra pausa, em tom de voz baixo, adoptando uma postura do corpo curva, virado sobre si. O educador não desiste das perguntas e segue com o João. O João continua a olhar para o chão e depois de uma longa pausa, e de novo em tom de voz baixo, responde inibido. Desta vez, o educador deixa de questioná-lo e valoriza a sua resposta (Muito bem, João!). O João sorri, mostrando satisfação. Logo após, há uma modificação na postura do seu corpo, sentando-se agora sobre os joelhos, e mais descontraído.

De seguida, o João chama uma criança solicitando a sua atenção e dispersa-se do educador. O educador reage e manda-os estar sentados e com atenção. O João olha para o educador e mostra-se atento. Logo, cruza as pernas, mexe nas meias e, de novo, parece abstrair-se das explicações do educador.

O educador torna a colocar perguntas, desta vez dirigidas ao grupo, e o João agora responde ao mesmo tempo que as outras crianças. Mas, rapidamente, mostra sinais de cansaço, espreguiçando-se, não parecendo interessado na actividade do educador com as outras crianças. As outras crianças parecem atentas e estão em silêncio.

O educador termina a actividade, com a pergunta: “Acharam difícil ou fácil?”. Todas em conjunto respondem: “Fácil”. O João não responde com o grupo. Estica os braços e olha pela janela. Parece desinteressado pela dinâmica da sala e procura outras atracções fora daquele espaço.

A roda de crianças começa a desfazer-se. As crianças parecem já um pouco saturadas das explicações do educador. Este reage de imediato, ordenando que nenhuma criança saía do seu lugar. O João continua a falar com a criança sentada ao seu lado, continuando distraído dos movimentos do educador.

O educador organiza uma nova actividade, que consiste numa ficha com os sinais de matemática que aprenderam e mostra-a às crianças.

O João balanceia o corpo, e faz uma expressão facial representativa de dificuldade. Parece ansioso, manifestando-o pelo balanceamento do corpo. Mexe as pernas, está agitado, continua a balancear o corpo, boceja e espreguiça-se. Parece tentar controlar a ansiedade sentida e mostra-se insatisfeito com a dinâmica da sala organizada pelo educador.

O educador, directivo, organiza as crianças por mesas. O João, junta-se ao seu grupo, levanta-se, vai buscar as suas canetas e senta-se à mesa. A actividade individual vai começar e o João segue as crianças e as ordens do educador sem problemas.

4.2.3.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1-A Criança no Grupo

Verificámos que a actividade que o educador introduziu não provocou no João grande interesse. Contudo, questionamo-nos se será a actividade em si ou a relação entre o educador e o João, que se espelha tanto no pouco investimento manifesto pelo João em ouvir o educador como na própria maneira de o educador captar a atenção do João para as suas explicações.

Constatámos, logo num primeiro momento, perante a situação em que todas as crianças respondiam em conjunto ao educador, que o João não acompanhava o grupo e respondia depois deste. Esta é uma situação que pode ser entendida pelo educador como de a criança não saber e, por isso, não acompanhar o grupo nas respostas. No entanto, pela nossa observação, pode também ser entendida, como um não investimento da criança na própria actividade da qual o educador fazia parte, não a sentindo, como se não fizesse parte de si.

No entanto, a criança vai respondendo, talvez sem pensar, mas imitando as crianças, pois necessita de integrar-se no grupo de crianças, mas, neste caso, correndo o risco de se integrar de maneira “falsa” no grupo. Adaptou-se mas sem questionar, sem pensar, sem sentir.

É uma situação a que os educadores devem estar atentos, não a resolvendo pela explicação mais fácil, que é a de que a criança “não sabe porque não está com atenção”. Na nossa compreensão, esta é uma das formas que as crianças têm de manifestar a sua insatisfação, ou angústia do momento. É uma consequência e não a causa da situação. É importante observar a criança, mas sobretudo escutá-la, deixando que a sua verdadeira insatisfação, angústia ou tristeza se manifeste, tendo o educador nesse momento um papel preponderante na contenção dessa mesma insatisfação, angústia ou tristeza.

À medida que o educador vai explicando os sinais ou a contagem de números, o João mostrou sinais evidentes de alheamento e de desinteresse (boceja; espreguiça-se; mexe nos atacadores dos sapatos; olha para a criança sentada ao seu lado). São comportamentos que deviam ser tidos em conta pelo educador, pela sua manifestação evidente de não investimento da criança no espaço da sala e nos acontecimentos que nela passam, o que pode comprometer na criança o conhecimento e a exploração desses mesmos acontecimentos.

Estes mesmos comportamentos do João podem também ser entendidos como um querer uma atenção especial do educador sobre si. Não participando no grupo, ou não mostrando interesse na explicação do educador, necessitando do apoio constante do adulto, pode ser entendido como uma vivência de dependência extrema e uma forma sua de “estar” com o adulto. No entanto, apesar das explicações ou compreensões possíveis para estes comportamentos, o predominante é que a criança estava insatisfeita e até aborrecida ao participar nestas actividades, alheando-se da dinâmica da sala.

Se nesta actividade, os comportamentos do João podem não ser significativos e ser até um direito da criança expressar o seu estado de “aborrecimento” pela actividade, eles devem ser, no entanto, registados pelo educador para verificar quando e como estes comportamentos sucedem.

2- O Educador

Perante estes comportamentos do João, verificámos também que o educador, de alguma forma, parece sentir-se ameaçado pela “não atenção” do João às suas explicações, talvez sentindo-se narcisicamente atingido. O educador reagiu, projectando a sua própria insatisfação sentida na criança. Questionou-o sem fim, inibindo-o, fazendo-o modificar quer a sua postura (vira-se sobre si mesmo, curva-se), quer a sua forma de expressão verbal (com pausas, em tom de voz baixo). Não nos esqueçamos que o João está no grupo, perante os olhares das outras crianças.

As questões terminaram e o educador, talvez porque a criança foi respondendo correctamente, demonstrando ao educador o seu conhecimento do assunto, valorizou-o pelas suas respostas. Aliviou a criança, permitindo que ela se descontraísse.

Este alívio pôde ser sentido pelo próprio educador, pois a criança demonstrou que as suas explicações não foram em vão e que afinal a criança sabia do assunto.

Temos aqui que referir que a nossa presença na sala pode ter contribuído para esta atitude do educador, pois ele sabia que observávamos, podendo-se sentir ele próprio observado e, por isso, remetendo-se talvez para uma posição de avaliado ou julgado. É importante referir que a criança não sabia que estava a ser observada, pelo que apenas a nossa presença, embora discreta e num posicionamento afastado da roda das crianças, possa ser uma variável a considerar como interferência no comportamento da criança

Note-se também que, aparentemente, o contacto do educador com as crianças é alegre e afável. A análise continuada desta observações proporcionou-nos uma análise mais profunda, como é o caso, destes episódios significativos e susceptíveis de crítica.

Toda a postura, atitude e comportamento do João foi de desinteresse e de distância afectiva da dinâmica da sala e do educador. Procurou o apoio noutra criança e distanciou-se do educador.

Perante a introdução de uma nova actividade pelo educador, que consistiu em realizar individualmente uma ficha com os sinais de matemática que explicou, o João revelou-se ansioso, balanceando o corpo, mexendo a pernas e depois bocejando e espreguiçando-se, pelo que parecia controlar a ansiedade sentida, mas continuando a demonstrar pouco entusiasmo pelas actividades. Aderiu às ordens do educador, seguiu as outras crianças e senta-se à mesa indicada.

A continuação desta actividade poderá ser analisada, pois foi realizada a observação e registo da criança em situação individual na resolução desta ficha de sinais de matemática.

4.2.4. SEGUNDA OBSERVAÇÃO DO JOÃO EM SITUAÇÃO DE GRUPO

Criança considerada menos autónoma pelo educador

4.2.4.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

As crianças, mais uma vez, estão sentadas em roda no chão, e o educador numa cadeira. É segunda-feira de manhã, são 9h e 50mn, e as crianças, a pedido do educador, contam os seus fins-de-semana.

O João quer participar e coloca o dedo no ar para que o educador lhe dê a palavra. O educador dá-lhe a palavra e parece atento à criança. O João, entusiasmado, talvez por poder falar perante o grupo de acontecimentos que se passaram durante o fim-de-semana, senta-se sobre as pernas, balanceia o corpo e diz que foi ao Parque das Nações. Está ansioso por falar.

O educador, pouco entusiasta em ouvir o João, olha-o e pergunta: “E o que andou lá a fazer?”. Dirige-lhe perguntas sem realmente o escutar. As crianças do grupo estão em silêncio, a ouvir os dois intervenientes. Perante a atitude directiva do educador, o João parece que perdeu o seu entusiasmo e, obedecendo, foi respondendo às perguntas que este lhe fazia.

É notória a sua mudança de comportamento, respondendo em voz “arrastada”, “abébézada”, regredindo na sua forma de comunicação e expressão. O educador continua a questioná-lo, sem o ouvir, não mantendo nenhuma sequência nas perguntas, nem explorando as respostas da criança. O João continua a obedecer, respondendo, mas indo progressivamente virando-se sobre si e utilizando um tom de voz infantil.

Perante a pergunta do educador: “E com quem foi?”, responde que foi ao Parque das Nações com a mãe e o pai. A esta resposta o educador reage perguntando: “E estava muito calor?”.

Não verificámos, de facto, nenhuma atitude de escuta por parte do educador, nem uma correspondência ao entusiasmo demonstrado pela criança quando esta se propõe a contar o seu fim-de-semana. A criança responde simplesmente que: “estava”, referindo-se que sim que estava calor, mas evidentemente que não era esse o seu desejo, ou o que pensava na altura partilhar.

O educador deixa de questioná-lo e pergunta quem mais quer contar o seu fim-de-semana. O João permanece pouco expressivo, calmo, mostrando-se insatisfeito com a sua participação. Terminam de contar as actividades de fim-de-semana.

O educador, a pretexto do “Dia do Pai”, mostra às crianças, os cartões que fizeram, em cuja feitura os pais participaram, contribuindo com uma fotografia sua e com desenhos dos respectivos filhos no cartão. Toda esta actividade foi organizada pelo educador, sendo ele a convidar os pais a participar, e que, como é evidente, nem todos tiveram oportunidade de fazer. Assim, alguns dos cartões das crianças estavam incompletos, facto que o educador não revelou. Comentam os desenhos feitos pelos pais. Há uma excitação no ambiente, mas não tecem nenhum comentário pejorativo a qualquer fotografia ou desenho. Com esta movimentação a roda desfaz-se. O João está passivo e não participa com as outras crianças.

O educador acaba com as movimentações e com a agitação das crianças, oferecendo uma ficha de trabalho para realizarem individualmente. Reorganiza a roda e as crianças fazem de novo silêncio.

O João brinca com as mãos, não olha para o educador enquanto ele explica os sinais de adição e de subtracção que terão de utilizar na realização da referida ficha. O educador, para exemplificar, utiliza o quadro móvel e o João vai alternando o seu olhar, ora olha para as suas mãos, ora olha para o quadro. O educador, desta vez, não desenha números, mas sim bolas para dar exemplos de adição ou subtracção. Mesmo assim, o João parece desmotivado da actividade e boceja.

O educador faz bonecos no quadro, facto que parece ter motivado mais o João, olhando apenas para o quadro e permanecendo atento.

O educador coloca perguntas ao grupo e utiliza os dedos das mãos auxiliando-o nas contas. As crianças, em geral, estão atentas, entusiasmadas e respondem em conjunto. O João não responde com as crianças, olha-as, parecendo abstraído do que se passa.

“Esta é a ficha que têm de fazer”, diz o educador, dirigindo a actividade e mostrando-a às crianças. Lembra que este trabalho é individual e que têm de pensar sozinhos. Diz que podem utilizar os dedos das mãos para fazer contas quando não sabem a resposta. Exemplifica de novo como se faz e dirige uma pergunta ao João: “Quanto é $7-4$?”. O João olha-o, está inseguro, não reage, e espera por uma ajuda do educador. O educador apoia-o, pedindo-lhe que utilize os dedos: “Ponha sete dedos. Tem de utilizar as duas mãos”. O João responde sozinho, pelo que o educador o valoriza e a criança, sorrindo, mostra-se satisfeita com a sua participação.

Directivo, o educador manda as crianças iniciarem a ficha, distribuindo-as por mesas. O João, agora satisfeito, vai buscar as suas canetas e lápis, adere sem dificuldade e junta-se às crianças da sua mesa.

4.2.4.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1- O Relato do Fim-de-Semana

Nesta observação, foi muito reveladora a relação do educador com o João e a influência que esta teve no estado de humor da criança.

Retomando a situação em que o João se propõe para contar o fim-de-semana, mostrando-se entusiasmado e, ao mesmo tempo, ansioso por fazê-lo, o que se verificou como predominante foi a imposição da curiosidade e projecção do educador no relato da criança.

A criança, entusiasmada num primeiro momento, enunciando que esteve no Parque das Nações, onde decerto ocorreram situações que lhe deram satisfação e prazer, e que, perante a proposta do educador de contarem o fim-de-semana, levou a que despertasse na criança fantasmas de vivências com os pais nesses dias. Teria sido uma boa oportunidade para o João simbolizar esses momentos, manifestando os seus afectos e emoções em relação às suas figuras parentais.

A reacção que a criança recebeu do educador foi a imposição de questões, sem uma lógica sequencial e sem dar espaço nem tempo à criança para explorar as suas respostas, ou simbolizar as situações que viveu.

Esta situação conduziu a que o João, impedido de se manifestar, alterasse totalmente o seu comportamento, regredindo quer na sua postura, quer na sua forma de se expressar oralmente. Virou-se sobre si mesmo e adoptou um tom de voz infantil.

Aliás, esta é uma manifestação que tivemos já ocasião de verificar anteriormente na criança, sobretudo quando não se verifica uma atitude de escuta por parte do adulto.

Depois de contar o fim-de-semana, a insatisfação do João foi notória, mostrando a criança “pouca” expressão, como que retratando uma vivência de abandono, e de não identificação com a pessoa do educador. A criança ficou entregue a si mesma, sem o suporte afectivo e empático do adulto.

Esta actividade de contar o fim-de-semana, que já tivemos oportunidade de observar noutras escolas, é frequentemente adoptada pelos educadores. O objectivo é dar continuidade entre o espaço de vivência da casa e o espaço de vivência da escola e ainda uma maneira de a criança sentir que, também na escola, a sua vida familiar suscita interesse do adulto e das outras crianças.

Devemos também ter em conta que a escola acaba por funcionar como um “elemento separador” da criança com a mãe e o pai. A escola, pode deste ponto de vista, ser entendida como um substituto das funções parentais, uma vez que por imposição social e cultural, separa a criança do seu meio familiar e, por isso mesmo, deve ter uma função maternal ou parental, representando para a criança um local de conforto, segurança e investimento afectivo na criança.

Contudo, cada escola impõe uma linguagem nova, pelo contacto com outras crianças e com outros adultos, pelo que é necessário partir da linguagem da criança, aquela que ela aprendeu em casa, e dar-lhe a possibilidade de investir e perceber outras linguagens. É aqui que devemos encontrar a importância do processo de socialização, tão falado e tão desejado na educação pré-escolar.

Por isso mesmo, reproduzir oralmente e representar as situações do fim-de-semana, exigindo uma actividade simbólica por parte da criança, importante para o seu desenvolvimento mental e para a organização do seu pensamento, deve ser explorado a partir das palavras da criança e mesmo das situações que ela escolhe para representar. A compreensão da linguagem da criança e dos seus fantasmas e fantasias por parte do adulto, e a integração desta mesma linguagem noutras linguagens e culturas que se encontram na escola, são uma medida de extrema importância para que a criança, longe da mãe e do pai, possa investir em novas situações e pessoas, e integrar novos objectos de conhecimento, porque foi sentida e teve oportunidade de sentir. A criança pode começar a pensar com autonomia, na presença afectiva e simbólica das suas figuras parentais, referenciado-se e orientado-se nelas.

2- A Celebração do “Dia do Pai”

A outra actividade do educador foi mostrar às crianças os cartões alusivos ao “Dia do Pai”, que os pais que tiveram ocasião de fazer, participando na sua feitura, deslocando-se à escola, desenhando os filhos no cartão.

Esta actividade, apesar de estar revestida de boas intenções, e de mérito, uma vez que proporciona aos pais poderem participar nas actividades escolares dos filhos, deve ser pensada cuidadosamente, pois como verificámos, nem todos os pais têm ocasião de participar quando a escola os solicita, ou mesmo nem todas as crianças têm os pais objectivamente presentes. Estas hipóteses devem ser pensadas antes da realização da actividade, encontrando, através da criança, a melhor forma de representar o pai na ausência deste. Qualquer que seja a situação, a figura do pai existe na vida mental da criança e por isso, deve ter ocasião de manifestá-la e simbolizá-la.

Nesta actividade, o João não participou e encontrou-se passivo. A sua não participação pode ser entendida pelo estado de insatisfação em que o João ficou depois de não poder contar o seu fim-de-semana à sua maneira e também por uma baixa reacção por parte da criança à frustração sentida. Manteve-se passivo e não reagiu, ou não procurou apoio numa criança.

Mais uma vez, esta actividade remete para o seu ambiente familiar, situação que o João manifestou desejo em retratar na sua ida ao Parque das Nações, com a mãe e o pai.

Outras considerações poderiam ser aqui ditas, mas, com os dados que possuímos, tornar-se-iam abusivas e talvez fora de contexto. Porém, poderão ser tidas em conta em futuros trabalhos de investigação. As nossas considerações referem-se à própria figura do pai, como “agente separador” da mãe do seu filho e como figura fundamental ao desenvolvimento da vida mental da criança e à sua organização psíquica. A figura paterna, como o terceiro elemento imposto na díade mãe-filho, proporciona à criança a percepção de que também a mãe estabelece uma relação e tem afecto por outra pessoa. Esta percepção confere à mãe uma vida própria e possibilita à criança descobrir-se separada da mãe e fantasiá-la na sua ausência. A capacidade de simbolizar a mãe, o pai e o casal na sua ausência obriga a criança a pensar o que na díade mãe-filho era sobretudo assegurado pelo afecto da mãe. Dá-lhe também possibilidade de descobrir o seu lugar entre a mãe e o pai, fazendo assim parte dessa triangulação.

3- O Apoio do Educador

O educador organizou uma actividade seguinte, que consistia em realizar uma ficha individual, de sinais matemáticos.

Ele foi explicando a ficha, mas o João não demonstrou grande entusiasmo nas suas explicações. De novo distanciou-se, brincou com as mãos, e de vez em quando, olhava para o educador, sobretudo quando este desenhava bonecos no quadro, representação que captou o seu interesse. Contudo o educador pareceu não estar atento a este comportamento do João, não aproveitando o interesse demonstrado pela criança aos seus bonecos desenhados.

Quando distribuíu a ficha pelas crianças, lembrando que tinham de a fazer sozinhas e pensar sozinhas, dirigiu uma pergunta ao João, talvez como compensando-o por não ter estado atento à criança. À pergunta: "Quanto é 7-4", o João não conseguiu de imediato responder, ficou inseguro e sentimos que a criança esperava por uma ajuda do educador. Este, aderiu sem dificuldades apoiando o João no seu raciocínio, levando a que a criança respondesse sozinha.

É uma situação importante de ser referida nesta observação, pois depois do apoio verdadeiro do educador, seguido de uma valorização da criança, o João sorriu, mostrou-se satisfeito e decerto que foi mais confiante e seguro, tal como demonstrou, sentar-se à mesa e realizar individualmente a sua ficha de trabalho. Satisfeito, juntou-se às outras crianças da sua mesa.

4.3. DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a descrição, leitura e análise dos dados das observações da Maria e do João em situação de actividade de grupo, pretendemos nesta discussão dos dados, fazer ressaltar nas duas crianças os aspectos que nos pareceram predominantes para a reflexão do nosso objecto de estudo, o processo de conquista de autonomia em crianças em idade pré-escolar e, para a reflexão de práticas educativas alternativas.

- Identificação com o Educador na Maria

Nas duas crianças, verificámos manifestações diferentes de comportamentos e afectos, quer na relação com o educador, quer na relação com o grupo.

Na relação com o educador, e pela observação do comportamento da Maria, podemos inferir que existe um movimento de identificação da criança com o educador. A criança mostrou uma atenção particular às palavras e aos movimentos do educador, muito representativo pelo seu olhar, quase de fascínio pela pessoa do educador.

Nas duas observações, a criança esteve concentrada, tomou iniciativas individuais no grupo e respondeu sem hesitações e com segurança às perguntas que o educador directamente lhe colocou. Verificámos que a Maria se identificou e empatizou com a linguagem do educador e seguiu o seu pensamento, o que levou a que a criança, mesmo com as movimentações do grupo, permanecesse atenta, colaborasse, participasse e fizesse sugestões no grupo.

A autonomia na Maria pode ser analisada pelos comportamentos que manifesta, como a sua colaboração espontânea e individual, a sua tomada de iniciativas, a sua participação e ainda sugestões quando alguma criança colocava uma dúvida, mas podemos também associá-los e representá-los às possíveis manifestações internas e psíquicas da criança.

Nesta linha de pensamento, estes comportamentos sugerem-nos que a Maria sente segurança e confiança, podendo representar os seus “bons” objectos internos quando, perante o educador e o grupo, apresentou autonomamente a sua forma de pensar e de agir. A criança pode pensar e agir autonomamente, porque sentiu confiança no que disse e no que fez e porque certamente esperou, quer da parte do educador quer da parte grupo de crianças, uma adesão e uma disponibilidade para as suas manifestações.

- A Utilização do Objecto Transicional na Maria

Constatámos que a Maria, apesar do seu olhar atento e concentração nas palavras do educador, teve espaço para se exprimir simbolicamente quando tomou iniciativas e fez sugestões.

Uma das situações que nos levou a construir este pensamento foi o uso que a Maria fez do boneco, como um objecto intermediário ou transicional, quando estava perante uma situação nova. A criança, perante o desconhecido, procurou simbolicamente uma segurança, representada no objecto-boneco, deixando de necessitar dele, pondo-o de lado, quando teve de agir e resolver uma situação nova.

A transição entre o que é conhecido e seguro, representado pelo objecto-boneco, para o desconhecido e novo, e portanto provocador de angústia, é gerido simbolicamente pela Maria, proporcionando que a criança agisse e pensasse autonomamente. Estava na presença simbólica do outro em que confia e este identifica-se com a representação da pessoa do educador.

O facto de a Maria não necessitar mais do objecto-boneco quando teve de resolver uma situação desconhecida é para nós significativo e representativo da confiança que a criança sente, quer no educador, quer no seus objectos internos. Foi também aqui notória a identificação e a empatia da criança pelo educador, importante para a manifestação deste pensamento simbólico e para a contenção da angústia provocada pelo confronto com novas situações.

Notámos que é manifesta a sua inquietação quando a criança foi confrontada com um actividade nova e desconhecida. Esta inquietação pode ser observada pela agitação psico-motora que a criança demonstrou, mas, que conseguiu controlar e gerir pela identificação com o educador, como foi demonstrando pela atenção e concentração que continuamente mantem nas suas palavras.

- Reconhecimento do Espaço na Maria

Outro facto para nós significativo da autonomia da criança é a atenção que a criança teve aos movimentos e alterações no espaço da sala. Perante uma situação considerada perigosa, como é o caso da criança sentada atrás da porta, a Maria sentiu a responsabilidade de denunciar este situação ao educador. Verificámos também que, não tendo tido adesão do educador para alterar esta situação, a Maria esperou e agiu directamente com a criança em causa, chamando a atenção para o perigo em que ela se encontrava.

Como já tivemos ocasião de explicitar, esta situação de atenção no espaço da sala, levou-nos a pensar sobre o próprio reconhecimento que a criança faz desse espaço, referenciando-o e referenciando-se nele, identificando-o e identificando-se nele. Esta referenciação e identificação do espaço, permite que a Maria se sinta nele segura, podendo pensar e agir com autonomia, pois reconhece-se e é reconhecida por ele.

- A Maria na Relação com o Grupo

A sua relação com o grupo, para além das inicitivas que tomou, a responsabilidade que demonstrou e ainda a participação construtiva e de apoio quando surgiam dúvidas e interrogações, permitiu-nos inferir que a Maria se encontrava integrada no grupo. Porém, manteve com o grupo uma distância representativa. Verificámos que, nas perguntas colocadas pelo educador de forma directiva ao grupo, a Maria não respondeu mecanicamente com as crianças, não por não estar atenta, mas provavelmente porque estava a pensar à sua maneira e na sua forma de sentir. É uma distância que a criança impôs autonomamente, respeitando a sua forma de pensar e de sentir.

Na criança menos autónoma, o João, verificámos outros comportamentos, quer na relação com o educador, quer na relação com o grupo. Os comportamentos observados na criança podem ser por nós pensados, tal como referimos com a criança anterior, associando-os a elaborações e a representações internas da criança.

- O João na Relação com o Educador e com o Grupo

Na relação com o educador, verificámos que, o processo de identificação mútuo, criança-educador, não é tão vinculado como no caso da Maria. Embora os dados recolhidos nas observações e na entrevista realizada com o educador não nos permitam possuir informações suficientes para uma análise fidedigna deste processo de identificação, podemos no entanto adiantar que a dinâmica familiar do João tem um peso preponderante na relação entre o João e o educador.

Analisámos, na entrevista, que o educador, ao considerar o João como a criança menos autónoma do grupo, apenas utiliza como justificação o impedimento que a família da criança faz a que ela se autonomize.

Constatámos que o educador sente uma grande pressão da família do João e que essa pressão, de certa forma, pode alterar a relação do educador com a criança, o que já nos serve de justificação para que o processo de identificação entre ambos fique comprometido.

Pensamos que o comprometimento desta identificação, necessária e fundamental para uma relação construtiva entre a criança-educador, é a base da compreensão dos comportamentos que a criança manifesta quer com o educador, quer com as outras crianças, nesta actividade de grupo.

Assim, ao longo das duas observações, o João manifesta um desinteresse e um alheamento pela linguagem e movimentos do educador. Abstrai-se facilmente, sendo que, quando abstraído, raramente procura pontos de interesse na sala ou noutras crianças, mas antes, vira-se sobre si mesmo, fixando a atenção sobre si, como por exemplo, mexendo nos atacadores, nas meias, frequentemente de cabeça baixa. Há como uma especie de submissão ao educador, aceitando as regras do grupo, mas não fazendo totalmente parte dele.

Note-se que, perante perguntas colocadas ao grupo pelo educador, o João responde “atrás” do grupo, depois de ouvir o começo da resposta, e assim com eles repetindo, imitando as crianças. É neste contexto que questionamos se a criança está a pensar com o educador e com o grupo, ou se apenas os imita, pois tem necessidade, como qualquer ser humano, de pertencer a um grupo e de ser reconhecido por ele.

A questão da autonomia é aqui colocada, uma vez que este comportamento da criança, quer com o educador quer com o grupo, não a apoia na sua possibilidade humana de construir um pensamento próprio e crítico, à medida que progressivamente se separa e individualiza psiquicamente dos seus modelos parentais e toma conhecimento de outros modelos adultos.

A tentativa de pertença a um grupo, por identificação sobretudo comportamental e não mental e emocional, pode levar a criança, à medida que cresce e se desenvolve psiquicamente, a envolver-se numa “mascára”, ou, utilizando a terminologia de Winnicott, a construir um “falso self”, e assim distanciando da sua verdade afectiva. Este é um aspecto que consideramos importante na conquista da autonomia da criança e que deve ser entendido nas práticas educativas dos educadores.

Reparámos nas observações que, quando a criança toma uma iniciativa, sendo esta uma oportunidade para manifestar e explorar o seu pensamento, o educador não segue o seu discurso, ou então questiona-o com perguntas directas, manifestando a sua curiosidade, ou não incentivado a elaboração do seu pensamento.

Perante esta não identificação do educador ao significado latente da linguagem e do pensamento da criança, assistimos ao facto de que o João não consegue reagir, regredindo no seu comportamento e ficando entregue a uma frustração, acabando por permanecer num estado de inibição.

A angústia é sentida pela criança e, não havendo no exterior um movimento do educador que proporcione a contenção dessa mesma angústia, a criança ficou sujeita a um bloqueio do seu próprio pensamento e, deste modo, tudo o que possa ser objecto de conhecimento ou é rejeitado ou é assimilado como num acumular de conhecimentos, não os sentindo como fazendo parte interior dela.

- Os Apoios Afectivos procurados pelo João

Os apoios afectivos que a criança procura, por sua própria iniciativa, são sobretudo direccionados a outras crianças. Com uma criança o João tenta aproximar-se, chamando-a enquanto o educador profere explicações para o grupo.

Com o educador, o João opta sobretudo pelo alheamento, mostrando um manifesto desinteresse pelas palavras do educador. Contudo, podemos pensar que está é uma das formas que o João utiliza para se aproximar do educador, uma vez que, perante o seu desinteresse, o João recebe frequentemente um tipo particular de atenção do educador. Porém, também podemos considerar que esta aproximação reveste-se de uma dependência afectiva mas passiva do João pelo educador, manifesta por uma falha de confiança e segurança no seu sentir, pensar e agir.

A capacidade de pensar e de agir por si, progressivamente autónoma, necessita da confiança sentida no outro e pelo outro e do acreditar nas suas acções, o que, no caso do João, como no caso de outras crianças em idade pré-escolar, necessita de ser compreendido pelos educadores.

O João parece ser uma criança que precisa de sentir o educador como uma base estável e disponível a que ele pode recorrer quando se sente inseguro perante a angústia de uma situação nova. Esta é uma situação que deve ser pensada na reconstrução da relação do educador com o João, no processo de identificação mútua e na progressiva conquista de autonomia da criança.

4.4. ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO INDIVIDUAL

Neste ponto, apresentamos a nossa leitura dos dados recolhidos na observação da Maria e do João, em situação pedagógica de realização de actividade individual.

Apresentamos os episódios críticos que seleccionámos e a discussão dos dados que possibilitaram contribuir para a compreensão da problemática da nossa investigação.

4.4.1. A PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DA MARIA EM SITUAÇÃO INDIVIDUAL

Criança considerada mais autónoma pelo educador

4.4.1.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO:

A primeira actividade individual observada consistia em desenhar o interior de uma casa. O educador preparou, numa folha branca A4, a representação de uma casa, dividindo o seu interior em quatro quadrados (quatro assoalhadas).

Inicialmente, o educador mostra às crianças a folha com a casa representada e, em grupo, as crianças vão dando sugestões, de como preencher os quadrados representativos do interior da casa. O educador deixa as crianças sugerirem livremente, e elas mostram-se atentas e entusiasmadas.

Depois de as crianças se expressarem, o educador diz: “Agora quero ver quem faz uma casinha muito bonita. É a vossa casa”. Logo, surge uma dúvida colocada por uma criança, que consistia em não saber fazer “retretes”. Perante esta dúvida, o educador reage, não dando sugestões ou algum tipo de ajuda, mas apenas respondendo: “Faz como souberes. Eu também nunca aprendi”. Nenhuma criança dá algum tipo de sugestão, e a reacção foi expressarem risos.

O educador interroga as crianças sobre a forma de como dividir o trabalho pelas crianças e os lugares a tomarem nas mesas. As crianças, calmamente, levantam-se vão buscar o material necessário e sentam-se sem agitação nas mesas.

A Maria, ao contrário das outras crianças, levanta-se, e com muita rapidez vai buscar as suas canetas e senta-se a uma mesa que o educador afinal acabou por lhe indicar.

Surge um comentário contraditório por parte do educador, que após as crianças estarem sentadas nas mesas e preparadas para realizar o seu trabalho, comenta que: “quem não quiser fazer agora o trabalho, faz depois da ginástica”. As crianças não reagiram e continuaram sentadas.

A Maria está instável, mexe-se muito na cadeira, esperando que o educador distribua as fichas de trabalho. Interpela a criança sentada ao seu lado, reagindo com alguma agressividade ao facto de esta criança ter colocado as canetas na sua frente. A Maria afasta as canetas, mas a criança não reage à provocação.

O educador distribui as fichas de trabalho e não faz nenhum comentário.

As crianças discutem como se faz fumo na chaminé. Todos acabam por representar fumo na chaminés das suas casas, imitando-se.

A Maria coloca uma dúvida à criança sentada ao seu lado. Pergunta como se faz a sala. Logo, responde à sua pergunta, dizendo: “Nós não sabemos como é, por isso, fazemos como quisermos, não é?”. À sua pergunta, responde, e deixa em aberto outra pergunta, mas avança para o seu trabalho desenhando, sem esperar qualquer resposta ou reacção da criança que interpelou.

A criança sentada ao seu lado diz que vai fazer uma praia. A Maria, em tom de voz alto, questiona e afirma: “Uma praia?. Em casa não há praia!”. Mas logo a criança, que desta vez reage com afirmação, lhe diz que a praia é desenhada em quadro. Depois, diz-lhe também que vai fazer uma televisão, ao que a Maria adere, valorizando a sua proposta. Imita a criança. “E agora fichas”, diz a criança do lado, e a Maria, de novo adere, e também desenha imitando-o.

A Maria pergunta à mesma criança se sabe o que ela está a desenhar, mostrando-lhe o seu desenho. A criança não responde, e a Maria adianta-lhe que se trata de *cassetes*. A criança não reage, e não adere à sua proposta.

A Maria então interpela outra criança, perguntando se ela não tem uma borracha. Senta-se sobre as pernas, e insiste em ter atenção. A criança empresta-lhe a borracha.

Desta vez é a criança sentada ao lado da Maria, que a interpela dizendo que vai fazer um banco. A Maria, em tom provocatório, diz: “um banco na sala?”, mas não há nenhuma reacção ou continuidade a esta provocação da Maria.

Uma outra criança diz que vai fazer uma “casa” de jantar. A Maria logo reage, provocando novamente, dizendo que não é “casa”, mas sim, “sala” de jantar. A criança sem hesitação responde-lhe: “Eu digo casa”.

A Maria volta-se para a criança sentada ao seu lado e olha para o seu desenho, verificando que este tem mais objectos desenhados que o dela. Neste momento, e pela primeira vez, o educador aproxima-se da mesa da Maria.

A Maria tapa o seu desenho e volta o corpo sobre ele. Mostra hesitação em mostrar o seu desenho ao educador, mas o educador não reage a esta sua atitude.

Uma criança pergunta então ao educador, se pode fazer um rádio. Este responde adaptando-se ao seu real e a à sua própria curiosidade. Responde dizendo que sim, se em suas casas tiverem rádio, ou no quarto, ou na sala, ou na casa de banho. “Na casa de banho?”, pergunta uma criança. A Maria, agora dentro da sua realidade familiar, responde que o seu pai tem um rádio na casa de banho.

As crianças concentram-se de novo nos seus desenhos e fazem silêncio. O educador sugere neste momento que, se quiserem, podem dar ideias uns aos outros. O silêncio acaba após esta sugestão e as crianças começam a falar. O educador não intervém e afasta-se das crianças.

A Maria, instável, mexendo-se muito na cadeira, comenta que se enganou no desenho ao fazer uma cadeira. Uma criança diz-lhe que ela não pode apagar, mas a Maria logo lhe responde afirmativamente que o pode fazer.

As crianças continuam a falar, comentando o que estão desenhar. O Educador, agora mais próximo das crianças, continua sem intervir.

A Maria, virando-se para a criança do lado mostra-lhe o seu desenho, fazendo reparar que fez uma almofada e uma cama. A criança diz-lhe, registando uma falha no seu desenho, que falta uma perna à cama. Perante o registo da falha, a Maria com esta criança pede a sua colaboração e pergunta-lhe onde falta a perna.

A criança diz-lhe e sugere-lhe ainda que pode fazer uma pessoa na cama. Mais uma vez, a Maria solicita a sua ajuda e pergunta-lhe onde deve fazer essa pessoa. A criança aponta para o seu desenho e mostra-lhe o local. A Maria adere e desenha-a.

As crianças estão em silêncio. A Maria comenta que vai fazer uma praia, pegando na sugestão que a criança do lado tinha feito e à qual ela reagiu com provocação. A criança não disse nada, nem comentou.

O educador aproxima-se da mesa e elogia os desenhos no geral. Diz que agora podem pintar a lápis de côr. Faz ainda reparos à forma como estão sentados na cadeira e a Maria corrige a sua postura sentada. Perante a presença do educador, a Maria mostra-se mais calma. O educador fica na mesa da Maria e as crianças continuam a desenhar.

São 11h 15 mn, o educador manda terminar os trabalhos, pois têm de ir para a ginástica.

A Maria continua a desenhar com lápis de carvão, enquanto as outras crianças já pintam os desenhos com lápis de côr. Distrai-se do seu desenho e brinca com lápis.

O educador pede mais uma vez para terminarem os desenhos e para colocarem o nome e a data. Diz que quem não teve ocasião de terminar que o pode fazer da parte da tarde.

A Maria, com pressa, pega nos lápis de côr e contorna os desenhos feitos. As crianças da sua mesa terminam os desenhos, ficando a Maria apenas com mais uma criança na mesa. Solicita a atenção do educador, mas este encontra-se com outra criança, pelo que não lhe pode dirigir a palavra. A Maria tenta terminar rapidamente o desenho.

A criança que tinha ficado com ela termina e levanta-se. A Maria encontra-se agora sozinha na mesa. Vai pintando, mas distrai-se com o educador quando este fala com as outras crianças. O educador vira-se então para a Maria e apressa-a. Diz-lhe que não vai nesse momento conseguir acabar o desenho e que depois, da parte da tarde, pintará melhor. Pede que coloque o nome e a data.

A Maria aceita o que o educador lhe diz, não mostrando preocupação por não ter terminado o desenho e junta-se ao grupo de crianças, prontas para irem para a aula de ginástica.

4.4.1.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1- O Desenho da Casa: Preenchimento de um Interior

Perante a actividade de preencher o interior da casa, a Maria estava instável e agitada. Não foi possível verificar se seria por ter de realizar a actividade, agora individualmente, ou se era o próprio conteúdo da actividade, ou ainda se as duas situações simultaneamente.

Não há dúvida de que o confronto com uma actividade nova, e que a criança tem de realizar individualmente, provoca-lhe ansiedade, manifestada em maior ou menor expressão, consoante a criança em causa. Porém, sem esta ansiedade não seria possível passar à acção e ao investimento na actividade. O importante é que este estado não seja de tal maneira vivido pela criança como intenso, a ponto de lhe provocar um bloqueio do seu pensamento e uma inibição da sua acção.

Com a Maria, constatámos que, inicialmente, a criança canalizou a sua ansiedade para a criança sentada ao seu lado, reagindo mesmo com alguma agressividade. Esta reacção pôde-nos revelar que, nesse momento, na Maria ainda encontrámos uma dificuldade, própria ao seu desenvolvimento, em conter essa mesma ansiedade e em se tranquilizar face ao novo acontecimento.

2- A Autonomia perante a Novidade

Falámos de ansiedade, de agitação, de inquietude na criança, face à situação de uma nova aprendizagem, ou de um novo saber, mas a terminologia mais correcta a ser aplicada nesta situação talvez fosse a de uma angústia despertada face à incerteza que a apropriação de um novo conhecimento suscita.

Esta angústia pode associar-se à fantasmática na criança, como por exemplo, o estar afastada nesta situação de realização individual, das suas referências familiares e securizantes; ou uma angústia perante os perigos advindos dessa própria incerteza da situação que deve manejar e resolver; ou ainda uma angústia perante a actividade que implica um investimento da própria criança e que fica sujeita a uma avaliação, valorizativa ou punitiva.

É certo que esta expressão de angústia não é exclusiva apenas das crianças e também pode verificar-se nos jovens e nos adultos. Contudo, dos adultos espera-se, pelo seu desenvolvimento mental, elaboração psíquica, capacidade de pensamento sobre si mesmo e sobre o exterior, que consigam percebê-la, contendo-a e utilizando-a como energia direccionada para o fim que desejam atingir. Deste modo, é possível aprender a agir e a pensar com autonomia, independentemente da incerteza, dos perigos e das punições ou desvalorizações que possam provir do exterior.

Dos jovens, pelo caminho que fazem na conquista da sua autonomia, pretende-se que vão aprendendo a sentir aquilo que sabem e que esse saber seja sentido como fazendo parte de si, referenciado-o no seu mundo interior, separando-se progressivamente dos seus laços afectivos infantis.

Na criança, é também um caminho a percorrer, tendo em conta o seu próprio desenvolvimento cognitivo, que lhe vai progressivamente possibilitando pensar de forma mais abstracta e simbólica, permitindo-lhe antecipar as situações, colocar e reformular várias hipóteses de resolução.

Devemos também ter em conta o seu desenvolvimento afectivo e emocional, e a dependência que a criança ainda tem das suas ligações parentais, necessárias à integração de referências interiores, à orientação do seu pensamento e acção futuros. Não nos esqueçamos que a criança tem também um caminho de evolução e desenvolvimento neuro-biológico a cumprir, que decerto acompanha toda a sua evolução mental e organização da vida psíquica.

Desta forma, a instabilidade e a ansiedade na Maria pode ser entendida sob vários parâmetros, não esquecendo ainda o conteúdo da própria actividade, ou seja o preenchimento do interior de uma casa, remetendo-nos para o interior da própria mãe, e a forma como a criança o sente.

3- A Imitação nas Crianças

Nesta perspectiva, podemos compreender a necessidade de imitação nas crianças, como forma de se identificarem e de se encontrarem no outro, neste caso no outro que lhe é semelhante. O outro que lhe é semelhante, ou o seu par, pode servir como elemento tranquilizador e de ajuda à criança no seu enquadramento no espaço escolar, uma vez que ela se encontra separada do meio familiar que a protege.

A imitação que verificámos na realização desta tarefa, apesar de individual, apresentou-se como uma acção securizante, pois a criança, ainda não conseguindo totalmente pensar e agir autonomamente, necessitou do apoio dos seus pares, de representar-se como eles e de aprender também com eles.

Retomemos aqui a forma como a Maria colocou a sua dúvida, revelando-nos já alguns indícios de autonomia na acção e no pensamento. Assim, perante a dúvida de como fazer a sala, disse: "Nós não sabemos como é, por isso fazemos como quisermos, não é?". Esta dúvida colocada à criança sentada ao seu lado revelou-nos, uma vez que não esperou pela resposta da criança, um já saber gerir o desconhecido com autonomia, segundo a forma como aprendeu a pensar e agir com os adultos que lhe são significativos.

Notou-se ainda, a normal oscilação neste desenvolvimento de conquista de autonomia, quando a criança, dando uma solução à sua dúvida, deixou no entanto espaço para que a sua solução possa ser confirmada. Referimo-nos à expressão: "...fazemos como quisermos, não é?".

Foi notória ainda uma ambivalência entre o agir sozinho e o imitar fazendo como o outro, um processo normal de separação-individuação, tal como Mahler o descreve.

Perante a sugestão da criança sentada ao lado da Maria de fazer "uma praia", a criança reagiu bruscamente, ironizando e dizendo que dentro de casa não havia praia. Mas a praia era desenhada como um quadro, facto que a Maria aceitou sem hesitação, imitando. As sugestões desta criança são aceites pela Maria e são valorizadas. Há capacidade na criança para integrar as sugestões diferentes que a criança lhe fez, dando-lhe possibilidade de pensar sobre elas. Logo de seguida, porque está a pensar e queria aproximar-se da criança que fez sugestões para o seu desenho, a Maria apresentou também uma sugestão, a de desenhar *cassetes de video*, uma vez que já tinham feito uma televisão.

Os movimentos são oscilantes e significativos em termos do seu desenvolvimento, pois, perante uma reacção que parecia não aceitar sugestões, acabou por aderir sem hesitação, mas tentou também participar fazendo ela sugestões, reaproximando-se da criança que imitou.

Porém, a criança a quem a Maria faz sugestões não as aceitou tal como a Maria o fez e não a imitou. A Maria pareceu ter ficado insegura com esta não adesão por parte da criança, pelo que, de seguida, interpelou outra criança, solicitando a sua atenção ao pedir-lhe uma borracha, e sentando-se sobre as pernas na cadeira, demonstrando-nos alguma inquietação.

4. Da Imitação do Outro à Afirmação de Si

Constatámos que a Maria reagiu com alguma agressividade às sugestões feitas por outras crianças, adoptando um comportamento provocatório e de ironia. A criança, embora não possamos aqui extrapolar mais que esta compreensão, tentou impôr-se às iniciativas que as outras crianças faziam, tentando liderar o processo. Mais uma vez, seria interessante confrontar as reacções da Maria com o próprio conteúdo da actividade, em que a criança tentou preservar e marcar a sua presença na casa-objecto materno, de que ela faz parte.

Quando o educador se aproximou da mesa da Maria, a criança reagiu com sedução para com o educador. Tapou o desenho e voltou o corpo sobre ele. O que está escondido revela um segredo seu, tendo a criança vontade de o revelar. Contudo, o educador não reagiu a esta atitude da Maria.

Notámos que o próprio conteúdo da actividade também envolveu pessoalmente o educador. Perante a pergunta se se podia desenhar um rádio, o educador respondeu que sim, se existissem rádios nas casas das crianças. Esta resposta conduziu a que as crianças manifestassem as suas curiosidades sobre os locais da casa onde se podem encontrar rádios. É curioso, pois a Maria associou o rádio à figura do pai, afirmando com muita segurança que o seu pai tinha um rádio na casa de banho. O educador deixou as crianças confrontarem-se e afastou-se. Agora já permitiu que as crianças dessem sugestões umas às outras, facto que não foi autorizado no início desta actividade.

Perante um engano, a Maria reagiu com aflição, mexendo-se muito na cadeira, mas verbalizando o seu engano com uma criança. A Maria, mesmo sem o apoio da criança, que lhe disse que ela não podia apagar o que tinha enganado, foi afirmativa e resolveu a situação sem problemas, apagando e refazendo o desenho.

5- Os Movimentos de Reaproximação

De novo, e talvez por não ter tido sucesso na sua tentativa de aproximação com a criança sentada ao seu lado, a Maria mostrou-lhe o seu desenho, dizendo que fez uma almofada e uma cama. Porém, a criança não ligou a esta aproximação da Maria e fez-lhe reparar num engano no seu desenho. Mais uma vez, a Maria aceitou o reparo e as sugestões que a criança fazia para o seu desenho.

Tentou uma nova aproximação, agora repegando na primeira sugestão que a criança tinha feito, que foi a de fazer uma praia, à qual a Maria reagiu inicialmente com ironia.

Houve, de facto, uma identificação da Maria com esta criança, imitando-a, e tentando sucessivamente aproximar-se dela, solicitando a sua atenção. Esta criança, para a Maria, pareceu ser uma fonte segura e de confiança, com a qual a Maria tentou relacionar-se com proximidade e cumplicidade.

Verificámos também que a presença do educador na mesa da Maria, depois de este elogiar os desenhos, acalmou a criança e não foi inibidora no desenrolar da actividade. Quando o educador se sentou na mesa, a criança acalmou e continuou a desenhar. O educador funcionou com uma “recarga” de confiança importante na realização do seu desenho.

Aliás, quando este se afastou da mesa, a Maria foi-o acompanhando com o seu olhar, prestando atenção quando este falava com outras crianças. O adulto teve para a Maria um papel fundamental na tranquilização quer do comportamento, quer do pensamento da criança, embora, ela já nos revelasse tomadas de iniciativas. Contudo, tanto o educador, como a criança sentada ao seu lado pareceram ser “portos de abrigo” para as iniciativas e a autonomização da Maria.

Houve notórios avanços de autonomia na criança, seguindo-se de recuos verificados pelo conforto que tentou captar de outros. Todo este desenvolvimento parece-nos necessário à conquista de autonomia da criança, em que ela afastando-se e tentando reaproximar-se da fonte de segurança e confiança, ganhando de novo energia para se afastar.

A Maria não teve tempo para terminar o desenho, facto pelo qual o educador não mostrou preocupação, dando-lhe a possibilidade de o terminar mais tarde. A Maria, sossegada, não mostrou preocupação por não ter terminado o desenho e juntou-se às outras crianças. Foi importante, a securização dada pelo educador e o espaço e a liberdade que este deu à criança na realização desta actividade.

4.4.2. A SEGUNDA OBSERVAÇÃO DA MARIA EM SITUAÇÃO INDIVIDUAL

Criança considerada mais autónoma pelo educador

4.4.2.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

Estamos na época do Carnaval e a actividade individual consiste em pintar a cara de um palhaço.

Estão três crianças sentadas com a Maria a uma mesa.

A Maria coloca a pergunta à criança sentada ao lado, que consiste em saber se pode pintar o palhaço com lápis de côr. A dúvida mantêm-se, pelo que a Maria remete a questão em tom de voz alta para o educador. O educador responde afirmativamente.

A Maria ouve um comentário de uma criança dizendo que o trabalho é “canjinha”. A Maria concorda, fazendo um sinal afirmativo com a cabeça.

Logo de seguida, uma criança diz que se enganou no seu desenho. A Maria olha para o seu desenho e responde que também já se tinha enganado a fazer o cabelo e que está mal feito. Desvaloriza o seu trabalho. Distrai-se, levanta-se, e vai à mesa do lado ter com outras crianças. Reage ao erro do seu desenho, largando-o e afirmando perante as crianças que é “canjinha” fazer o cabelo do palhaço. Volta depois para a sua mesa, olha para o seu desenho e ri-se dele. Pinta-o com grande rapidez, parecendo perder gosto pelo seu desenho.

Vai acompanhando os movimento do educador na sala e abstrai-se do trabalho. Parece necessitar de ser securizada pelo educador.

Ouve as conversas do educador com as outras crianças e fixa a sua atenção nele e na sua relação com as outras crianças. Esquece o seu desenho. São 11h 15mn e como na observação anterior, aproxima-se a hora da ginástica. O educador pede para terminarem os trabalhos.

A Maria olha para o desenho da criança ao lado e pede-lhe para o mostrar. Está instável, mexe-se na cadeira. O desenho da criança está mais avançado. A Maria pega rapidamente nos seus lápis e volta a pintar. Tenta acabá-lo, embora o educador já tenha dado ordem para terminar.

O educador vai dizendo que, à tarde, têm de fazer fitas às cores para colocar nos chapéus de palhaços. A Maria reage, fazendo uma expressão de esforço e preocupação ao mesmo tempo.

Fala com a criança do lado, e diz para o educador: “Temos um segredo que não podemos dizer a ninguém”. O educador reage dizendo: “Têm segredos para comigo?”. A esta pergunta do educador, a Maria responde que para além dela e da criança com quem fala, só o Duarte é que sabe de que trata o segredo.

O educador, incomodado e curioso, diz: “Mas é um disparate?”. Ao que a Maria responde que sim. Mas, o educador confrontado mais uma vez, pergunta se não pode saber do que se trata. As crianças não lhe dão atenção e segredam baixinho. O educador desiste e deixa de valorizar o segredo.

Outra criança (rapariga) tenta saber o segredo, perguntando à Maria do que se trata. A Maria responde que não lhe pode dizer e que “não pode dizer a ninguém, nem a irmãos, nem a irmãs”. Mas logo a criança lhe diz: “Mas a minha irmã é pequenina!”. A Maria diz que não, que não pode contar e levanta-se assumindo a liderança do “segredo”. Faz com que outras crianças se juntem a ela. A Maria conta então o segredo ao grupo e todos se riem.

O educador diz para se calarem e manda-os para os lugares. Uma criança acaba o desenho. A Maria nota que está atrasada no seu desenho, mexe-se na cadeira, mostrando-se agora instável. Fala “sózinha”, pinta com rapidez e concentra-se no seu desenho.

As crianças então acabam e preparam-se para a ginástica. A Maria não pára e continua o seu desenho concentrada. O educador, mais uma vez, diz que podem terminar os seus desenhos depois da ginástica, mas a Maria, desta vez, parece pretender terminar a actividade

As crianças, à medida que acabam, vão-se juntando em roda e cantam com o educador. A Maria continua concentrada na sua actividade, e continua a pintar. Consegue terminar e arruma os lápis. Mostra o desenho ao educador, necessitando da sua confirmação.

Junta-se assim às crianças da roda. Verifica que não tem lugar. Anda à volta da roda e tenta encontrar um lugar, mas sem sucesso. Não canta e fica de pé, tentando arranjar uma solução. Pára, observa a roda e descobre um lugar. Senta-se e começa a cantar com o grupo. Resolveu a situação por ela. Não necessitou do apoio do adulto.

4.4.2.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1- O Espaço para Pensar na Dúvida e no Engano

Perante uma dúvida, verificámos que a criança espontaneamente colocou-a, tanto às crianças que se encontravam consigo sentadas à mesa, como ao educador.

Este aspecto foi para nós positivo, na medida em que a criança reconheceu as suas dúvidas, o que lhe proporcionou espaço para pensar sobre elas, como procurou ajuda, quer dos seus pares, quer do educador, na resolução das mesmas. Para além do reconhecimento da dúvida, a Maria tomou iniciativa perante o outro, no sentido de buscar um apoio. A possível angústia que a dúvida podia fazer sentir à criança não foi inibidora quer do pensamento, quer da acção da Maria.

Porém, nesta actividade, e perante um engano seu, a Maria tendeu a desvalorizar o seu trabalho, negou o seu próprio engano, desviou-se da actividade e procurou valorizar-se e afirmar-se perante as crianças sentadas noutra mesa, que não a sua, dizendo que o trabalho “é canjinha”. A criança perante o engano ficou instável e, quando retornou ao seu trabalho, fê-lo sem o investimento que já tinha demonstrado em outras actividades.

Depois deste movimento de negação do seu próprio engano, a criança seguiu os movimentos do educador, enquanto este falava com outras crianças, como que numa tentativa de procura de segurança e conforto à instabilidade sentida. Aqui, já não tomou a iniciativa de solicitar a ajuda do educador na realização da sua actividade, talvez por ela mesmo estar desinvestida do trabalho que realizava. Seguiu o educador e esqueceu o trabalho que fazia.

Quando o educador deu por terminada a actividade, a Maria solicitou a ajuda da criança do lado pedindo-lhe que lhe mostrasse o que já tinha realizado. A criança voltou-se para o seu trabalho e não desistiu de realizá-lo, tentando agora enfrentar as dificuldades sentidas.

Instável e mexendo-se na cadeira, a Maria tentou terminar o seu desenho. Esta situação levou-nos a pensar que embora a criança tente negar o seu engano e por momentos pareça desinvestir da actividade, perante uma imposição a criança tenta enfrentar a frustração sentida, não desistindo de acabar a tarefa.

É notório que realizou o trabalho muito rapidamente e sem afinco, talvez apenas com o intuito de o acabar. No entanto, reagiu e não desistiu, concentrando-se tanto quanto possível na actividade que realizava.

2- Da Partilha do Segredo à Liderança do Grupo

O não interesse e desinvestimento pela actividade levaram a que a Maria procurasse outros pontos de interesse, manifestando-se e afirmando-se de outra maneira com as crianças. Pela sedução, própria das crianças, arranjou um segredo com uma criança, o Duarte, e levou-a a conseguir a atenção do próprio educador. O segredo para a Maria, foi utilizado como a posse de algo desconhecido, algo a que só ela e o Duarte tinham acesso.

O segredo com o Duarte mostrou-nos a curiosidade pelo desconhecido e pelas diferenças que existem entre as crianças e a descoberta que elas próprias fazem dessas diferenças, que vão sendo entendidas e integradas ao longo do desenvolvimento.

Verificámos que o educador, perante o segredo, reagiu sentindo-se agredido pelo secretismo das crianças e manifestando curiosidade em saber do que se tratava. Porque faziam segredo, e porque não foi revelado ao educador, este reagiu manifestando o seu desagrado, classificando-o como provável “disparate”.

A posse do segredo favoreceu a Maria no seu papel de líder, tendo sido abordada por outras crianças, que insistiam na revelação do segredo, podendo ela nesse momento mediatizar e controlar a curiosidade despertada no grupo de crianças.

Verificámos, que a criança conseguiu deixar a sua actividade e captar a atenção, quer do educador, quer das crianças, valorizando-se e assumindo um papel de liderança e de destaque perante o grupo, facto que não tinha conseguido com a realização do seu trabalho.

Seria importante verificar esta situação em futuras observações, tentando compreender o uso que a criança faz desta sua atitude de liderança, situação esta valorizada pelo educador na entrevista e sublinhada como um aspecto importante no desenvolvimento da criança e que o apoiou na sua escolha da Maria como sendo a criança mais autónoma do grupo.

3- A Tranquilidade no Final da Actividade

Perante nova ordem do educador para terminarem os desenhos, a Maria, mais uma vez, ao verificar que o seu desenho não tinha terminado, tentou acabá-lo com rapidez, não desistindo, concentrando-se e fazendo mesmo questão em terminá-lo. Não se verifica, de facto, uma atitude de desistência por parte da criança. Mesmo com as crianças a terminarem o seus desenhos, ficando a Maria sozinha sentada na mesa, a criança não desistiu do trabalho.

As crianças vão-se juntando numa roda com o educador e a Maria continuou sem desistir do trabalho. Não se distraiu com o educador, como o fez noutros momentos em que ela o seguia quando este se encontrava com outras crianças. No final do seu trabalho, antes de o arrumar, mostrou-o ao educador, pedindo a sua confirmação.

No final desta observação, e quando terminado o trabalho, a Maria juntou-se ao grupo de crianças e ao educador. Não tendo lugar na roda, a Maria arranjou uma solução por ela mesma, sem o apoio do educador.

Observou calmamente os espaços da roda e arranjou uma solução. Integrou-se no grupo sem dificuldade, mesmo sendo a última criança a chegar à roda.

Na Maria, mais uma vez, reparámos na oscilação do seu comportamento, entre a tomada de iniciativas com afirmação e segurança, e a procura do educador, solicitando-o e seguindo os seus movimentos.

A dificuldade de confronto com os seus próprios enganos na actividade que realiza levou a criança a afirmar-se e a liderar o grupo, mas não desistindo da actividade e ultrapassando por ela mesma as dificuldades sentidas. Conseguiu ainda alcançar o seu objectivo que era o de terminar a actividade.

4.4.3. A PRIMEIRA OBSERVAÇÃO DO JOÃO EM SITUAÇÃO INDIVIDUAL

Criança considerada menos autónoma pelo educador

4.4.3.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

A actividade individual organizada pelo educador consistia em resolver uma ficha com exercícios de matemática.

O João está sentado com cinco crianças numa mesa. O ambiente é calmo.

O educador senta-se à mesa, distribui as fichas e diz às crianças para utilizarem o lápis de carvão. Apela para que façam o trabalho sem a sua ajuda, dizendo: “Eu quero ver quem faz sem eu dizer nada”.

O João mostra-se instável e inseguro nesta situação, olha para a ficha da criança do lado, bate com o lápis na sua cabeça.

O educador, ainda junto da mesa, interpela o João dizendo que tem de colocar os números dentro dos quadrados. Apaga o que a criança faz e diz: “Quero isto melhor”. Afasta-se, não apoiando o João na correcção do seu trabalho. O João não se mostra incomodado, leva o lápis à boca e continua o seu trabalho.

O Educador, entretanto, apoia outras crianças na realização da ficha. Depois, volta para junto do João, senta-se ao seu lado e a criança em silêncio realiza o seu trabalho. Não pede ajuda ao educador, e toma iniciativa por ele. Está concentrado, em silêncio, e o educador permanece presente, sentado ao seu lado.

De seguida, ainda na presença do educador, levanta a cabeça, bate com o lápis na boca, dando um sinal de quem tem uma dúvida. Perante a dúvida e inseguro, o João opta por olhar para o exercício da criança ao lado.

O educador percebe a atitude do João, não intervém directamente e pergunta: “Quem está a precisar de ajuda?”. Pega na ficha do João, valoriza-o pelo seu trabalho, não dando significado à sua dúvida. Acrescenta: “Parabéns, Sr. Dr. João. Muito bem. Foi muito esperto”. Depois diz para passar com caneta por cima dos números. De seguida, elogia os exercícios das crianças, e comenta: “Muito bem! Assim já podem ir para a 1ª classe. Maravilha!”.

O João fala agora com a criança sentada ao seu lado, solicitando a sua atenção. Comparam os exercícios e riem-se. Estão descontraídos. O educador, reparando na distração das crianças, volta a falar da primeira classe: “É preciso pensar. Depois na escola não estão coladinhos com o vizinho do lado. É preciso pensar”. Desperta ansiedade nas crianças, mas elas mostram-se concentradas nos seus exercícios e fazem silêncio.

O João coloca uma dúvida ao educador. Pergunta se tem de escrever os números e fá-lo num tom de voz infantil e “arrastada”. O educador logo lhe responde: “Sim, João. Bem feitiños. Não quero macacões!”.

O João volta ao seu exercício, concentrado. As crianças da mesa do João estão empenhadas na tarefa. O educador continua presente e o ambiente da sala é calmo.

O educador levanta-se da mesa e avisa as crianças que tem de se ausentar da sala. Assim que o educador se ausenta, o João chama uma criança, o “Zé”, e pede-lhe que espere por ele para terminar o exercício. Ansioso, compara o seu exercício com o do “Zé” e acrescenta: “Tu estás à minha frente”. Logo diz que se enganou e apaga o que fez.

Depois volta-se para o Duarte e ironiza sobre os números que a criança faz, dizendo: “E os números do Duarte? São muito mal feitos”. Tenta negar o seu erro, desviando a atenção do seu exercício. O Duarte responde com firmeza que os seus números não estão mal feitos.

O João desliga-se do Duarte, e volta a chamar o “Zé”, tentando captar de novo a sua atenção. O “Zé” fala com o João e continua a trabalhar. O João pára de trabalhar, dá gargalhadas, mostra-se ansioso e continua a falar com o “Zé”.

O educador volta à sala e senta-se na mesa do João. O João faz silêncio perante o educador e volta ao seu exercício. Logo, torna a perguntar ao “Zé” em que parte ele já vai no exercício. O “Zé” mostra-lhe onde vai.

As crianças começam a terminar o exercício. O João mostra o exercício ao educador, necessitando da sua confirmação, ao que o educador responde: “Muito bem. Agora ponha o nome e a data”. O João obedece à ordem do educador e acaba o exercício.

O educador diz que quem já acabou o exercício pode ir brincar. O João levanta-se, entrega o exercício ao educador e dirige-se a um grupo de crianças que brinca com carros. Tenta aproximar-se das crianças.

Olha-as, não se senta como elas e não se integra no grupo. Desiste do grupo e chama o “Zé”, para irem jogar à bola. Toma iniciativa com esta criança e tenta compensar o facto de não se integrar com o grupo de crianças que brincam com os carros. O “Zé” adere a jogar à bola.

4.4.3.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1- Perante a Presença do Educador

Nesta primeira observação individual do João, verificámos que a presença do educador, quando este se encontrava sentado na mesa do João, é geradora de segurança na criança.

A presença do educador levou a que a criança, mesmo depois de o educador ter emendado um engano seu, tomasse iniciativas na realização do seu exercício, sem ter solicitado a ajuda do educador. Esta foi uma situação a que se assistiu logo no primeiro momento da observação.

Contudo, ainda na presença do educador, e perante uma dúvida da criança, foi o educador que apercebendo-se das atitudes da criança, tomou a iniciativa de ajudá-la. Ajudou-o quando verificou que o João levantava a cabeça e batia com o lápis na boca, ou olhava para a criança do lado. Não lhe perguntou directamente se necessitava do seu apoio, mas, antes, pegou na ficha da criança e valorizou o seu trabalho.

Nesta sequência, podemos levantar algumas interrogações. Uma primeira questão prende-se com o à vontade e a facilidade que o João teve em colocar as suas dúvidas ao educador.

Reparámos que, ao confrontar-se com uma dúvida, a criança dramatizou-a, enviando uma mensagem ao educador, esperando pela sua reacção. A segunda questão dirige-se à reacção do educador que, uma vez tendo percebido a mensagem do João, negou a situação de dúvida e tomou como preferência valorizar a criança.

Da parte do João, podemos entender que alguma insegurança foi sentida pela criança na sua relação com o educador, podendo a dúvida, e o possível engano, associados a uma perda do apoio e do afecto do educador, pelo que a criança se resguardou e defendeu dessa situação.

Da parte do educador, verificámos que uma das medidas pedagógicas, nesse momento adoptadas foi optar pelo reforço positivo, tentando talvez com esta atitude transmitir segurança e apoio, que ele próprio sentiu que a criança necessitava.

É importante analisar a relação criança-educador e os sentimentos que lhe estão associados, podendo permitir-nos verificar se existe uma compatibilidade de linguagens, crucial à identificação necessária que esta relação exige.

2- O Objectivo do Educador: A Primeira Classe

O que verificámos, depois do reforço e da valorização dada ao João, foi a opção do educador por estender elogios às outras crianças da mesa: "Muito bem! Assim já podem ir para a 1ª classe. Maravilha!". Como podemos constatar, este elogio foi acompanhado de um "prémio", a passagem para o 1º ano do 1º ciclo.

Surgiu-nos, neste contexto, uma nova interrogação, aliás já verificada em outras observações, que foi a preocupação do sucesso das crianças no 1º ano, que o educador acabou por projectar nelas.

Estaria esta preocupação ligada ao sucesso das crianças no 1º ano, ou antes, ao sucesso no seu trabalho de preparação das crianças para o ingresso no 1º ano? Pensamos que é uma interrogação, que devemos ter presente, na avaliação das práticas educativas, uma vez que nos remete, ou para um trabalho dirigido às crianças ou para um trabalho que se dirige para a valorização narcísica dos educadores. Se, de facto, se verificar a última hipótese, todo o processo de identificação do educador com a criança fica comprometido, o que acabará por também comprometer o sentido e o significado que as crianças atribuirão ao aprender. Será um aprender que se faz para gratificar o outro que tem o papel de ensinar e não sob uma forma pessoal de gratificação e prazer.

Esta questão do 1º ano do 1º ciclo foi colocada novamente pelo educador, manifestando a preocupação e a ansiedade que sentia.

Perante uma distração das crianças, em que espontaneamente confrontavam os exercícios que faziam, situação que entendemos como positiva, pois podem confrontar diferentes maneiras de pensar, o educador reage: “É preciso pensar. Depois na escola não estão coladinhos com o vizinho do lado. É preciso pensar”. Devido ainda à “normal” falta de maturidade, as crianças reagiram ao comentário, fazendo silêncio e mostrando-se, ou fingindo-se, concentradas nos exercícios.

É um silêncio que pode ser entendido como um obedecer às regras do educador, sem espaço para manifestarem o que sentem, uma vez que as reacções espontâneas foram bloqueadas pelo próprio educador.

3- Uma Situação de Dúvida

Outra situação que se verificou foi a colocação de dúvidas pelo João ao educador. Quando colocou uma dúvida, fê-lo num tom de voz infantil e “arrastada”, o que nos levou mais uma vez a pensar, como dissemos anteriormente, que a dúvida, o estar perante um possível erro, associa-se a uma possível perda do afecto por parte do educador.

Contudo, na presença do educador, e apesar da sua insegurança, o João não deixou de colocar a dúvida ao educador, o que também nos levou a pensar que a criança apostou e acreditou em que o educador lhe dirigia uma atenção particular.

4- Perante a Ausência do Educador

Na ausência do educador, o João tentou captar a atenção de uma criança, pedindo-lhe que o acompanhasse na feitura do exercício. Pediu-lhe que esperasse por ele para terminar o referido exercício. Não queria ficar sozinho.

Nesta ausência do educador, o João manifestou alguma ansiedade por não estar na presença efectiva do outro, procurando uma fonte de segurança, objectiva, que se manifestou no pedido que fez à criança de não deixá-lo a resolver sozinho o exercício.

Reparámos também que nesta ausência do educador, e perante um engano seu, o João teve dificuldade em gerir a frustração advinda do engano. Manifestou-se apagando o que fez, desligando-se do exercício, e tentou desvalorizar o trabalho de uma outra criança (Duarte), criticando a forma como ela desenhava os números.

Houve uma tentativa do João de deslocar o seu próprio sentimento de frustração para outra criança, desvalorizando o seu trabalho perante as crianças que se encontravam com eles sentados à mesa.

De seguida, como o Duarte reagiu afirmativamente, não aceitando a sua crítica, o João tentou nova aproximação com o “Zé”, dando gargalhadas, ansioso, parando de trabalhar, não conseguindo por si ultrapassar o engano que o fez desligar-se do exercício.

5- Da Ausência à Presença do Educador

Quando o educador voltou e se sentou à mesa do João, a criança fez então silêncio e voltou ao seu exercício. A presença do educador funcionou como um reforço ao João para continuar a realização do seu trabalho.

Não necessitou mais de ter a atenção das outras crianças, uma vez que o educador estava objectivamente presente.

Demonstrou segurança quando terminou a sua ficha de exercícios e a mostrou ao educador, necessitando da sua confirmação, e talvez sabendo, que podia receber alguma gratificação. O educador, de facto, valorizou-o dizendo: “Muito bem”, compreendendo o apelo da criança.

Após o preenchimento da ficha de exercícios, constatámos a dificuldade do João, apesar de manifestar interesse, em integrar-se num grupo de crianças que brincava. Sozinho não se integrou, mas, desta vez, resolveu a situação, chamando uma criança, o “Zé”, propondo-lhe que brincasse com ele.

A criança, manifestou capacidade para deslocar o seu desejo, que objectivamente se dirigia a uma brincadeira com o grupo, investindo a sua energia numa nova situação, também de brincadeira, mas agora apenas com o “Zé”.

4.4.4. A SEGUNDA OBSERVAÇÃO DO JOÃO EM SITUAÇÃO INDIVIDUAL

Criança considerada menos autónoma pelo educador

4.4.4.1. DESCRIÇÃO DA OBSERVAÇÃO

Esta actividade individual baseia-se na realização de uma ficha com exercícios de subtracção. O João está sentado numa mesa com seis crianças. O educador distribui as fichas e diz, apelando ao trabalho individual: “Pensem sem conversarem uns com os outros. Não se esqueçam que “menos” é “tirar”. As crianças iniciam a tarefa. O João, logo no início, engana-se ao desenhar um número. Fica sem reacção, mas a criança sentada ao seu lado ajuda-o, dizendo-lhe o que tem de fazer. Perante a ajuda desta criança, o João exclama e apaga o que faz. No entanto, põe os dedos na boca, não corrige o seu engano e permanece em dúvida.

Há barulho na mesa, provocado pelas conversas das crianças. O João reage às conversas, dizendo: “Não vale perguntar”. Reage à espontaneidade das crianças e refugia-se nas regras do educador. As crianças não dão atenção ao João, ajudam-se nos exercícios e continuam a falar.

Uma criança, espontaneamente, explica o exercício ao João, situação a que a criança adere sem hesitação, escrevendo as respostas que ouve. Não critica e adere com passividade.

De novo, o João olha para a ficha e faz uma expressão facial de dificuldade. Chama uma criança e mostra-lhe o lápis, distraíndo-se da ficha, tentando não enfrentar as dificuldades que sentiu no exercício. O João diz: “O meu lápis está mais pequeno que o teu”. Afirma-se perante a criança.

O educador aproxima-se da mesa e não diz nada às crianças. O João retoma o exercício, e o educador permanece. Olhando outras crianças, e de acordo com o que o educador ensinou, O João utiliza os dedos para fazer contagens. O educador afasta-se.

Logo que o educador se afasta, o João olha para as outras crianças da mesa, e não escreve nada no seu exercício. Pergunta a uma criança se ela já tinha terminado os exercícios, ao que a criança responde afirmativamente com um movimento da cabeça. Embora o João tente chamar a sua atenção, a criança não desenvolve a conversa e mantém-se concentrada no seu exercício.

O João comenta: “Epá, isto é difícil”, verbalizando que sente dificuldades e dúvidas.

Tenta resolver o exercício, utilizando de novo os dedos da mão, como auxiliares nas contagens. Este exercício que tenta resolver já anteriormente tinha sido resolvido com a ajuda do educador (7- 4, exercício resolvido no grupo). Resolve e chega ao resultado do exercício, conseguindo ultrapassar por ele mesmo a dificuldade. De seguida exclama com satisfação: “Ah! isto é fácil”, e mostra o exercício à criança do lado, como que necessitando de uma gratificação.

Depois de ter ultrapassado a dificuldade sentida, o João critica os números desenhados por uma criança, dizendo: “Olha, isto parece um O (letra)”, referindo-se ao número zero. A criança reage, negando a sua crítica e afirmando que se tratava de um zero. O João adere e deixa as críticas a esta criança.

Expõe ao grupo uma dúvida, perguntando: “ Aqui é para fazer até 10, não é?”, referindo-se ao exercício. Mas, nenhuma criança dá uma resposta ao João. A criança olha então para o exercício da criança ao lado, tenta imitar o que ela faz. Escreve então os números até seis, tomando iniciativa.

Surge-lhe nova dúvida, continua a olhar para o exercício da criança do lado e pára. Pergunta-lhe: “Posso fazer os números assim?”, solicitando-lhe ajuda. A criança repara que o João não começou no zero e faz-lhe um reparo: “Já vais aí? Eu comecei no zero”. O João reage sem crítica e apaga tudo o que tinha feito. Reinicia o exercício.

As crianças da sua mesa terminam o actividade. O João faz um som e um expressão de irritação, ao verificar que ainda não terminou o seu exercício. Apaga novamente tudo, agora com força. Está irritado. Verbaliza: “Fogo! Não consigo fazer!”. Contudo, não desiste e, de novo, reinicia o exercício. Exclama: “Fogo!”, tapa o exercício com as mãos. Está irritado e inseguro. Apaga de novo, não conseguindo ultrapassar a dificuldade em que se encontra.

As outras crianças começam a pintar os números. O João perante a sua folha que está suja de tanto apagar, solicita ajuda dizendo: “Epá! Quem é que sabe apagar isto melhor?”. Uma criança apoia-o, dizendo-lhe e exemplificando na folha do João: “Apaga assim, com força mas devagarinho”. O João fica então mais calmo perante a ajuda e atenção que recebeu.

O educador aproxima-se e logo critica ao notar que o João está a ser ajudado: “Então, João? Está a fazer sozinho ou tem ajuda do vizinho?”. Depois reage: “Ai, João, mas que porcaria”, desvalorizando o seu trabalho. O João bate com os pés, fica vermelho, inquieto e irritado. O educador apoia-o: “Vá! 0...1...2...(até dez)”. O João escreve os números, acalma e termina o exercício com a ajuda do educador. Depois, o educador diz-lhe para pintar os números e afasta-se.

O João faz agora uma expressão de alívio, faz malabarismos com a caneta e a borracha, chamando a atenção das outras crianças.

Dirige-se para as crianças e diz: “Eu ontem fui ao Parque das Nações”. Uma criança responde-lhe, desmentindo-o: “Não foste nada. Eu é que fui”. O João reage: “Mas eu também fui e foi o primeiro dia”. Conta então o que fez no Parque das Nações. Está descontraído.

Numa outra mesa falam de futebol. O João, em voz alta, provoca: “Epá! vocês também só falam de futebol”. As crianças não reagem à provocação do João.

Perante a actividade de pintar, o João mostra-se mais descontraído, pintando e conversando .

Levanta o bibe e mostra às crianças a sua camisola nova, glorificando-se. As crianças comparam camisolas, aderindo ao desafio do João. Depois diz: “Eu tenho um boneco que quando se aperta o pescoço faz...Puf!Puf!”. Tenta outra vez valorizar-se e chamar atenção sobre si.

Surge uma disputa com outra criança, em que comparam camisolas e os bonecos que estas têm desenhados. Ambos querem ter a camisola mais bonita.

São 11h20mn, é hora da ginástica e o educador manda arrumar o material e guardar os exercícios.

4.4.4.2. EPISÓDIOS CRÍTICOS

1- Reacção ao Engano

Neste trabalho individual, e perante um engano, o João recebeu um apoio de uma criança. Este apoio, em que a criança lhe disse como fazer para resolver o seu engano, é recebido pelo João sem crítica, apagando o que fez, mas não conseguindo por si, depois de a criança lhe explicar, corrigir o engano.

Houve um bloqueio no seu pensamento e na sua acção, não conseguindo a criança gerir a ansiedade ou angústia que provavelmente sentiu ao ter que realizar esta actividade individual e a ter que ultrapassar uma dificuldade.

Uma das seguranças encontrada pelo João foi refugiar-se nas regras do educador, dizendo que “não valia perguntar”, quando as crianças da sua mesa falavam e se ajudavam mutuamente. Nesta situação de confronto entre as crianças, o João não conseguiu participar e, estando neste momento perante uma dificuldade que ainda não tinha ultrapassado, procurou uma fonte de segurança, que foram as regras do educador. Tal como o educador disse: “Não olhem para o vizinho do lado” ou, “Pensem sem conversarem uns com os outros”.

Contudo, estas regras são esquecidas quando uma criança o ajudou no seu exercício, aceitando o João sem hesitar, e escrevendo as resposta que a criança lhe dizia, com passividade e com total adesão.

Nesta situação, verificámos que as regras dadas pelos adultos podem servir como estruturantes do pensamento das crianças, organizando-as e estabelecendo limites no seu pensamento e acção, mas tornam-se ineficazes quando a criança está perante uma frustração que sozinha não consegue ultrapassar e com dificuldade em gerir a angústia provocada por essa situação.

2- Os Apoios Procurados para Ultrapassar Dificuldades

Ainda perante as dificuldades encontradas no seu exercício, que o João sozinho ainda não conseguiu ultrapassar, a criança tentou compensar esta situação, valorizando-se e afirmando-se, através das “coisas que tem”, Tivemos, como exemplo, quando disse para outra criança que: “O meu lápis está mais pequeno que o teu”, afirmando-se pelo que podia mostrar, o que não conseguiu fazer com o seu exercício, não conseguindo pensar sozinho, ficando perante a situação de insucesso.

Esta é uma situação que devemos ter em conta, pois a criança neste momento necessitava de um apoio do educador que se disponibilizá-se a ajudá-la, contesse a sua angústia, e acolhesse a sua forma de pensar, desbloqueando o seu pensamento e a sua acção.

Verificámos que o João tentou reaproximar-se do educador. Quando este se aproximou da sua mesa e permaneceu, o João imitou-o, tal como ele o ensinou, utilizando os dedos das mãos, auxiliando-se nas contas. No entanto, tratou-se apenas de uma imitação, e não de uma identificação, pois o João continuou sem ser capaz de pensar, sem conseguir resolver as dificuldades encontradas. Vimos que quando o educador se afastou, a criança não escreveu nada na sua folha de exercícios e procurou o apoio de uma criança, mas sem sucesso.

Verbalizou finalmente as dificuldades sentidas na realização desta actividade: “Epá, isto é difícil”. Pegou então num exercício, que anteriormente já tinha sido resolvido com o apoio do educador ($7 - 4 = ?$), e conseguiu resolvê-lo. Ficou então satisfeito, verbalizando: “Ah! isto é fácil”, e tentou receber uma gratificação da criança sentada ao seu lado, alimentando-se narcisicamente, ao mostrar-lhe o que tinha conseguido realizar.

Este passo foi importante para o João, pois permitiu-lhe participar com maior segurança no grupo. Fora das regras a que estava sujeito, a criança expôs uma dúvida para o grupo, desbloqueando e pensando sem grandes constrangimentos. Perguntou: “Aqui é para fazer até 10, não é?”. Como não recebeu resposta, não voltou a insistir e optou por uma atitude mais passiva, mas com iniciativa, que foi a de imitar o exercício da criança do lado.

Não tendo o apoio das crianças, o João, de novo, perdeu a confiança na sua forma de resolver as situações e optou pela imitação.

Perante uma nova dúvida o João expõem-na, já não para todo o grupo, mas apenas para a criança sentada ao seu lado. A criança reparou que ele se tinha enganado e disse-lhe. Sem crítica, e pela falta de confiança no que fez, o João apagou tudo o que realizou. No entanto, não desistiu, como atrás se tinha verificado, não bloqueando a sua acção, e reiniciou o exercício.

As dificuldades agravaram-se quando as crianças terminaram os exercícios e o João percebeu que não conseguiu acompanhar o ritmo das outras crianças, ficando para trás sozinho. Apagou o que fez, refez e tornou a apagar, isto várias vezes. Para além de não estar a conseguir pensar, simbolizando a situação que tinha de resolver, o João começou a ser invadido interiormente por uma frustração e angústia que não conseguiu gerir. A criança só sentiu calma quando uma criança, depois de um pedido aflito do João, se disponibilizou a ajudá-lo, transmitindo-lhe a segurança e o conforto necessários nesse momento.

3- O Espaço para Pensar

Porém o educador ao verificar que o João estava a beneficiar de uma ajuda, criticou-o, reforçou mais a sua frustração de não conseguir resolver sozinho o exercício. Diz-lhe: “Então, João? Está a fazer sozinho ou tem ajuda do vizinho?”.

Mais uma vez, sublinhamos a importância que esta situação de ajuda entre crianças pode ter no desenvolvimento e na conquista de autonomia de pensamento e acção. A importância de poder expôr e discutir entre os pares, possibilita que as crianças simbolizem o que aprenderam e interiorizaram da linguagem dos pais e do educador, permitindo-lhes confrontar com outras linguagens, e outras formas de organização de pensamento. O adulto-educador, nesta situação, pode ter o papel de gestor de conflitos, desbloqueando-os e ajudando-os a pensar com crítica.

O papel que o educador teve, verbalizando os números que a criança tinha de escrever, depois de esta bater com os pés, ficar vermelha, e inquieta, conduziu a que a criança terminasse o exercício e acalmasse.

Contudo, interrogamos se a criança de facto, compreendeu o exercício, se pensou sobre ele, uma vez que o educador lhe foi dizendo: "Vá! 0...1...2...(até 10)", ou se foi apenas obedecendo ao educador.

O que verificámos é que a criança ficou aliviada por ter terminado o exercício, mas logo procurou apoio no exterior, solicitando a atenção das crianças, valorizando-se com o que possuía, a caneta, a borracha, ou ainda, os bonecos da sua camisola.

4- A Necessidade de Simbolizar

Uma outra situação que importa aqui referir foi a de o João ter retomado perante as crianças o acontecimento de ter ido ao Parque das Nações.

Relembramos que o João tentou contar este acontecimento em actividade de grupo com entusiasmo, mas não teve o acolhimento de que na altura necessitava do educador. Agora, nesse momento, descontraído, contou o que lá fez, reagindo às críticas das crianças.

Foi, sem dúvida, uma situação que o João viveu com satisfação e prazer, e que tinha necessidade de manifestar perante o grupo, retomando-a agora, depois de ultrapassar as dificuldades que sentiu na realização da sua actividade individual. Na sua exposição, o João não encontra dificuldades em simbolizar tudo o que viveu nesse dia no Parque das Nações.

Esse dia com os pais, foi certamente vivido o interiorizado como “bom” e “suficientemente satisfatório”, o que nos levou a pensar que também as actividades mais “escolares”, como é o caso da realização destas actividades individuais, também podem ser assim vividas, se o educador proporcionar prazer e sentir prazer no contacto com a criança, ajudando-a também a simbolizar soluções perante os exercícios que sozinha tem de resolver.

4.5. DISCUSSÃO DOS DADOS

Nas observações das actividades individuais, podemos verificar comportamentos diferentes na Maria e no João, o que nos possibilitou nesta discussão dos dados, associá-los à compreensão do processo de conquista de autonomia nas crianças.

- Sinais de Autonomia na Maria

Nas observações da Maria, podemos constatar que a criança no seu caminho de procura e conquista de autonomia, revelou-nos já uma afirmação do seu pensamento e da sua forma de agir. Uma afirmação e uma individualidade do seu Eu. Numa perspectiva do desenvolvimento da criança, de cinco anos de idade, podemos verificar os avanços, e recuos e os posteriores avanços que a criança fez na aproximação e integração dos objectos de conhecimento.

Na Maria, verificámos que a criança encontrou dois “portos de abrigo”, dois elementos de “contenção” que foram o educador e a criança que se encontrava sentada ao seu lado (na primeira observação).

O educador continuou a ser um elemento tranquilizador quer pela sua presença efectiva, quando se sentou à sua mesa, quer quando se encontrava afastado. Notámos que a criança manifestou frequentemente uma agitação e uma instabilidade psico-motora, que compreendemos como uma manifestação de angústia despertada na criança face à incerteza que a apropriação de um novo conhecimento lhe suscitou.

Contudo, quando o educador se sentou à mesa da Maria, a criança acalmou, estabilizou e realizou a sua actividade sem inibições.

O mesmo verificámos com a criança sentada ao seu lado, com quem a Maria tentou criar uma relação próxima. Nas situações em que esta criança a apoiou e lhe fez sugestões, a Maria integrou-as com facilidade e concentrou-se na sua actividade sem qualquer problema.

Um dos aspectos, já também verificado nas observações em actividade de grupo e que nos pareceu um sinal significativo para o processo de conquista de autonomia na criança, foi o facto de a Maria, apesar de aceitar sugestões e de por vezes imitar o que a criança do lado fazia, também fazer sugestões construtivas e aplicáveis na realização da actividade. Nesta situação, também foi por nós verificado que mesmo as sugestões que a criança lhe fez a Maria sentiu segurança em interrogá-las.

Na Maria, pelas reaproximações que fez ao educador e à criança sentada ao seu lado e pelos comportamentos que com estes manifestou, podemos inferir que a criança encontra-se num processo de conquista de autonomia, próprio ao seu desenvolvimento e à sua idade. A criança oscilou entre uma dependência e uma autonomia do seu pensamento e acção e uma ambivalência entre agir e pensar sozinha e imitar o outro.

No entanto, o último passo foi dado pela criança, acabando por manifestar as suas ideias e terminando as actividades sozinha, sem dificuldades aparentes e sem solicitar ajudas do exterior. Foram evidentes, nestes comportamentos, os sinais de individuação na Maria e a sua capacidade mental para elaborar e resolver as situações com autonomia.

- Atitude da Maria Face ao Engano

Quando a criança se enganou na actividade que realizava, não teve dificuldades em verbalizar. Verbalizou o seu engano e as suas dúvidas, quer às crianças, quer ao educador.

Perante o engano, a criança não desistiu e tentou resolver por si, não se coibindo, quando necessário, de solicitar o apoio dos outros. O engano não inibiu a criança de avançar, tentando alcançar o objectivo, com maior ou menor investimento, de terminar a actividade que realizava.

Na segunda observação, quando a Maria se enganou, defendeu-se tentando negar o engano. Fez assim comentários às crianças sentadas na mesa do lado e afirmou justamente o contrário de que anteriormente tinha manifestado. Foi o caso quando ela afirmou, referindo-se ao seu desenho: “É canjinha!”.

Porém, não desistiu da actividade e embora com maior desligamento daquilo que fazia, a criança terminou a actividade sem hesitações. É também aqui importante referir que nesta actividade, mesmo tendo sido a última criança a terminar, ficando sozinha sentada à mesa, ela não desistiu. Neste momento, a criança procurou o educador, seguindo-o com o olhar, tentando aproximar-se da sua fonte de segurança. Contudo, não o solicitou. Pareceu necessitar de uma confirmação e de um apoio seus que, não tendo sido possíveis, a criança resolveu então ultrapassar, afastando-se do educador.

A Maria não perdeu a confiança e a segurança no que fazia, revelando-as pela persistência que demonstrou na realização das actividades, mantendo-se tranquila.

- A Liderança na Maria

Verificámos também, tal como o educador nos tinha referido na entrevista, que a Maria facilmente assumia a liderança do grupo. Conseguiu captar a atenção e o interesse das crianças, como é o exemplo pelo “segredo” que possuía com o Duarte e outra criança. O “segredo” que a Maria possuía levou à movimentação de todas as crianças da sala e até do educador. No entanto, conseguiu também deixar de ser líder, e aceitar sugestões, ou os limites que o educador impôs.

Também no grupo, a Maria integrou-se com facilidade, mesmo quando este já estava organizado. Foi o caso do momento em que as crianças, depois de terem terminado as actividades, se juntaram para cantar com o educador, ficando a Maria sozinha a terminar a sua actividade. Quando terminada, a criança, sem solicitar o apoio do adulto, olhou para o grupo e discretamente juntou-se a ele e começou a participar.

- A Angústia do Desconhecido no João

O João, perante situações semelhantes, manifestou-nos comportamentos diferentes dos da Maria.

A criança, no seu processo de conquista de autonomia, demonstrou-nos uma maior dependência afectiva, quer do educador, quer das crianças, do que a Maria.

Perante uma dúvida, o João teve dificuldade em verbalizá-la e assumi-la perante o adulto.

Para manifestar as suas dúvidas, a criança dramatizou-as, como foi o caso levantando a cabeça, batendo com lápis na boca, mas não as verbaliza. Nos casos em que verbalizou as suas dúvidas, fê-lo num tom de voz infantil e com insegurança. A dúvida, como já tivemos ocasião de referir, parece estar associada a uma possível perda de afecto por parte do educador, deixando-o numa posição passiva e de dependência face às respostas do educador.

Na resolução da dúvida, a criança frequentemente optou por imitar a criança sentada ao seu lado, ou então aceitando com total adesão as suas sugestões.

O João revelou-nos uma notória falta de segurança e confiança interiores, quando teve de gerir uma situação para si desconhecida e que lhe colocou dúvidas e dificuldades. Reparámos por vezes que, perante as dificuldades, a criança não conseguiu pensar sozinha e bloqueou.

Nesse momento, seria importante a intervenção do educador, securizando-a e acompanhando o seu pensamento. Porém, e à semelhança do que observámos nas actividades de grupo, a relação e a identificação entre ambos não ajudou a criança nestas situações.

Contudo, quando o educador estava presente, sentado à sua mesa, o João tranquilizou-se, realizando a actividade, e não necessitou de solicitar a atenção de alguma criança. Este aspecto demonstrou-nos que, apesar de tudo, existia uma aproximação afectiva do João pelo educador, conseguindo ele estabilizar a criança apenas pela sua presença.

- A Insegurança e a Frustração no João

O processo de conquista de autonomia no João, é influenciado pela insegurança sentida pela criança e pela sua ainda incapacidade para gerir a frustração perante os seus enganos ou as dificuldades.

Como defesa, vimos que a criança ou negava a sua dificuldade, ou deslocava esta mesma dificuldade para outra criança, ridicularizando o seu trabalho.

Houve de facto uma acção da criança, quer na negação, quer no deslocamento, no entanto, esta acção deveria ser trabalhada com o educador, ajudando a sublimar o desprazer sentido e canalizando a agressividade para a resolução das suas dificuldades.

Quando o João conseguiu resolver a sua dúvida, e pela satisfação que sentiu, conseguiu participar com o grupo, expondo as suas dúvidas. Porém, a adesão das crianças não foi entusiasta, facto que levou o João a regredir acabando por não conseguir lidar com a situação sozinho.

- “A Capacidade de Estar Só” no João

Verificámos também, que o estar objectivamente sozinho na realização destas actividades foi, para si, ao contrário de para a Maria, uma situação geradora de angústia.

A criança, constantemente comparando os trabalhos, pediu a uma criança que esperasse por ele para terminar a actividade. A angústia, nesta situação, pode ser considerada como “normal” ou até necessária, mas a dificuldade que encontrámos no João foi a da gestão desta mesma angústia e o simbolizar de alternativas ou soluções para a controlar quando se encontrava objectivamente só.

- A Segurança e a Satisfação no João

Contudo, quando as actividades individuais terminaram, o João mostrou uma grande descontração. Pareceu-nos mesmo aliviado. Quando não estava sob a pressão de um investimento pessoal sujeito à avaliação do educador, o João procurou perante as crianças formas de valorização narcísica. Foi aqui que a criança se valorizou pelo que tem: o lápis, a camisola o boneco, conseguindo disputar com as crianças, mantendo a agressividade necessária para o fazer.

A descontração e a afirmação da criança também foram verificadas quando o João retomou o tema do seu passeio ao Parque das Nações com os pais, simbolizando sem dificuldades o que fez e o que aconteceu nesse passeio.

- A Autonomia no João e a Relação com o Educador

A questão da autonomia no João, uma vez que a criança demonstrou as suficientes capacidades de desenvolvimento para seguir esse processo de conquista, surge-nos mais uma vez ligada à sua relação com o educador.

Como vimos na observação anterior, a relação do educador com a criança surgiu-nos frequentemente condicionada pelas projecções que o educador fez na criança, associadas à própria relação que este tem com a sua família.

Nas actividades individuais, verificámos que a criança não criou nenhuma resistência ao educador, tentando mesmo uma aproximação e uma tranquilização com a sua presença.

Contudo, a criança ficou fortemente condicionada pela sua avaliação, e pela sua disponibilidade afectiva, quando teve de realizar uma actividade de âmbito mais escolar, e não tanto lúdico.

Podemos, no caso do João, inferir que a ainda “não autonomia” e a dependência manifestadas na realização individual destas actividades, marcadamente escolares, encontram-se associadas na criança aos fantasmas dessa relação com o educador, pois nas actividades lúdicas o João mostrou toda a sua capacidade de autonomização.

Esta é uma situação que podia ser desbloqueada na criança, com a tomada de consciência do educador, e com o apoio da própria família da criança. É também, para nós, uma situação de extrema importância para a análise das práticas educativas de todos os educadores, levando-nos a reflectir sobre a necessidade e a capacidade de descentração de si e a procura da verdade do outro, neste caso, da verdade da criança.

CAPÍTULO V- CONCLUSÃO GERAL

1- A Importância do Conhecimento do Processo de Conquista de Autonomia na Criança para as Práticas Educativas em Educação Pré-Escolar

1.1- Com a realização deste trabalho de investigação, pretendemos compreender o processo de conquista de autonomia em crianças de cinco anos de idade, em idade pré-escolar, através das práticas educativas e orientações pedagógicas utilizadas na educação pré-escolar.

Como referimos na introdução a este trabalho, a autonomia é por nós entendida como um processo que acompanha o desenvolvimento emocional e afectivo da criança e a construção do seu mundo interno, e não apenas um comportamento que pode ser observado pelos vários “saberes-fazer” da criança.

Nesta medida, e uma vez que a nossa investigação foi realizada em contexto escolar, a nossa questão de partida, que possibilitou o desenvolvimento e a construção deste trabalho, centrou-se na compreensão de como é que o trabalho educativo realizado pelo educador de infância pode favorecer o processo de conquista de autonomia na criança de cinco anos de idade, ou seja, em idade pré-escolar.

Para operacionalização desta questão e de outras complementares enunciadas na introdução a este trabalho, procurámos por um lado, dentro do nosso quadro de referência teórico, encontrar linhas orientadoras do pensamento que nos permitissem levar à compreensibilidade e à reflexão teóricas das questões que levantámos.

Por outro lado, através de um trabalho empírico, situámo-nos em contexto escolar, nomeadamente, em contexto de jardim de infância, e procurámos obter e recolher informações que analisámos e discutimos de acordo com essas referências teóricas.

Também a metodologia escolhida - “Grounded Theory” - teve em conta abordagem teórica do nosso estudo, tal como explicámos no capítulo sobre a metodologia e procedimentos de investigação. Através das técnicas de entrevista e de observação sistemática, recolhemos, assim, os dados possíveis, a partir do educador e das crianças seleccionadas para este trabalho, que nos possibilitaram uma análise e uma compreensão das questões e problemática de investigação de forma mais aprofundada e alargada.

1.2- A realização deste trabalho de investigação permitiu-nos alcançar os objectivos inicialmente delineados.

A leitura de autores referenciados na teoria psicanalítica tornou mais consistente o nosso quadro de referência teórica, tornando presentes as questões fundamentais do desenvolvimento afectivo da criança. Com a referência ao pensamento psicanalítico, o posicionamento do investigador na realização do trabalho empírico progrediu numa atitude de compreensibilidade, à medida que obtinha e recolhia os dados da investigação e os organizava em episódios críticos.

Este enquadramento teórico psicanalítico revelou-se pertinente na leitura e análise dos episódios críticos resultantes da observação das crianças.

Na realidade, há hoje no campo de Investigação Educativa, um recurso à reflexão e ao corpo teórico psicanalítico quando a Educação é compreendida como um processo de construção do sujeito, através de múltiplas inter-relações pessoais e sociais num dado contexto social.

Questões como a interferência de processos inconscientes e transferenciais na relação pedagógica, de conflitos no grupo, de inibições e de bloqueios afectivos no processo de aprendizagem, que fazem parte de alguns percursos escolares de crianças, não podem ser analisados correctamente, como vimos, sem recorrer à reflexão e ao corpo teórico psicanalítico.

1.3- Várias foram as inferências que construímos a partir da leitura e análise das situações descritas nos episódios críticos.

Verificámos, no caminho da compreensibilidade do processo de conquista de autonomia na criança, que as situações analisadas nos permitiram um melhor entendimento das práticas educativas na educação pré-escolar.

Das situações analisadas, ressaltamos nesta conclusão as que pensamos serem proponderantes e orientadoras em toda a reflexão e leitura deste trabalho.

Assim, a questão do desenvolvimento do pensamento simbólico na criança revela-se como fundamental, não só para o desenvolvimento cognitivo da criança, mas também para a sua vivência na escola. A escola, e nomeadamente a instituição pré-escolar, surge como um elemento separador da criança com a família e, desta forma, do meio onde ela se representa e se encontra segura. A capacidade de simbolizar o outro, que lhe oferece segurança, na sua ausência, nomeadamente a capacidade de simbolizar as suas figuras parentais durante o seu tempo na escola permite que a criança, mesmo separada da família, possa pensar e criar um espaço de pensamento próprio, de acordo com a linguagem e relações onde se referencia.

A escola, através dos educadores e do trabalho que desenvolvem com as crianças, pode contribuir para que este processo de simbolização se desenvolva na criança, sobretudo se tiver em conta todas as vivências que a criança integrou antes de entrar para a escola.

A linguagem própria da criança, a linguagem onde se desenvolvem relações próprias de uma família, devem ter espaço na escola para se revelarem. Uma vez a criança sentindo que o que ela pensa e aprendeu em casa e com a sua família pode ser escutado, pensado e partilhado na escola, terá possibilidade de pensar simbolicamente no outro durante a sua ausência, continuando com ele interiormente presente, e por isso securizada.

É nesta medida que o espaço de escuta do educador se confronta com o espaço de pensamento da criança. A disponibilidade de escuta do educador, identificando-se com o que a criança lhe diz, permite que esta possa, sozinha e com autonomia, pensar e apropriar-se de novos objectos de conhecimento, pois está na presença simbólica dos seus “bons” objectos internos.

A escuta da criança possibilita também que ela integre as aprendizagens que anteriormente fez, pois pode pensar sobre elas fora do ambiente delas e confrontá-las com novos conhecimentos e novas linguagens, que o educador e as outras crianças apresentam e manifestam. O aprender e a apropriação de novos saberes podem ser nesta medida sentidos pela criança, pois encontra espaço dentro da sua forma de pensar e falar, para os integrar de acordo com as suas referências internas. Os conhecimentos podem assim revelar-se como objectos de conhecimento.

A escola, também coloca a criança perante o desconhecido. As novas aprendizagens e novos “fazeres” são desconhecidos para a criança, e por isso mesmo, podem-se apresentar como situações de angústia. Perante a angústia da criança, o educador pode, pela sua presença e pela sua compreensibilidade das manifestações e reacções da criança, conter essa mesma angústia. Nestas situações, verificámos que a criança, perante a angústia do desconhecido, tenta reaproximar-se quer do educador, quer das outras crianças, na tentativa de procurar conforto e segurança.

A gestão da presença e do afastamento das crianças pelo educador deve ter em conta a capacidade de gestão na criança da angústia sentida. Sabemos, que, se esta angústia é intensa, pode inibir o pensamento na criança e, daí, a sua capacidade de simbolizar e de encontrar situações alternativas para minimizar a insatisfação sentida.

O educador, compreendendo as reaproximações da criança e as suas solicitações, pode servir como um elemento de substituição materna, disponibilizando-se pela autenticidade da sua presença na procura de soluções para enfrentar o desconhecido.

As outras crianças, ou os pares, também se podem revelar como fundamentais no confronto com o desconhecido. Entre as crianças e na linguagem que entre elas encontram, podem encontrar outras formas de pensamento, pelo que é importante valorizar as perguntas e as dúvidas que entre elas surgem, deixando que as crianças se confrontem, podendo o educador nesta situação servir como um mediador e uma referência de adulto que está presente e que pode pensar, sentir e aprender com as crianças.

1.4- Todas estas situações que expusemos revelam-se fundamentais para o processo de conquista de autonomia na criança. A possibilidade que a criança tem de gerir situações desconhecidas de aprendizagem, de simbolizá-las, de gerir a angústia que elas acarretam, de senti-las e de pensá-las na ausência dos seus pais, mas referenciando-se internamente neles, permite que a criança comece progressivamente a pensar e a agir autonomamente, pois a escola permitiu que a criança, na ausência deles, conquistasse um espaço de pensamento onde os pais continuam presentes.

Estas são também situações que devem ser consideradas na escola, nomeadamente quando se pretende fazer uma ligação da família à escola. Deve-se pensar quais os espaços e actividades em que os pais devem participar na escola, e quais os em que as crianças devem participar sem estar na presença da família.

2- Contributo para a Formação de Educadores de Infância

Na sequência das reflexões que apresentámos, traçamos algumas recomendações que podem ser pensadas na formação de educadores de infância.

A avaliação das práticas educativas e das orientações pedagógicas na educação pré-escolar deve ter em conta o desenvolvimento psicológico da criança, não apenas no aspecto do seu desenvolvimento cognitivo e comportamental, mas também no do seu desenvolvimento afectivo e, sobretudo, no da compreensão do seu mundo interno e dos fantasmas que dele fazem parte. Para esta avaliação, o pensamento psicanalítico, como quadro teórico de referência, parece-nos ser de grande pertinência, apoiando os educadores nas suas avaliações e também na sua relação com as crianças, como já tivemos ocasião de referir.

É neste sentido que julgamos poder recomendar uma avaliação dos planos de estudos, dos seus conteúdos e fontes de informação, de forma a tornar presentes as correntes da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise com outras correntes da Psicologia Infantil e Educacional.

Se, porém, concebermos a formação dos educadores de infância não apenas como obtenção de conhecimentos e de competências pedagógicas/educativas e profissionais, mas também como um processo de formação pessoal, parece-nos adequado que o modelo de formação, nos seus métodos e práticas,

permita o desenvolvimento de uma consciência pessoal e social que ultrapasse a consciência imediata das sensações, de vivências e de experiências. Isto é, o tempo de formação dos educadores de infância - educadores que vão trabalhar com crianças em idades importantes do desenvolvimento físico, cognitivo, afectivo - deverá ser um tempo de "construção pessoal", de integração de saberes teóricos, práticos e de conhecimento de si. Um tempo de formação que lhes permita, constante e permanentemente, a reflexão da sua prática pedagógica ou educativa face a cada criança em concreto e a cada situação em particular.

Por isso, julgamos também que, em situação escolar, a existência de um Psicólogo não deve ser apenas visto como a de um agente educativo com possibilidades de despistar "casos em risco", mas também como um apoio a uma permanente e contínua análise e avaliação dos processos educativos e de desenvolvimento global das crianças e dos próprios educadores, para quem a vivência de uma tal experiência não poderá deixar de ser uma dinâmica de crescimento pessoal.

3- Limitações ao estudo

No final deste trabalho, não podemos deixar de apresentar as limitações encontradas na sua realização.

Verificámos que a metodologia de recolha de dados, nomeadamente a técnica de observação das crianças utilizada, é de cariz comportamental. Pelo que a recolha dos dados da observação, apenas nos permitiu registar comportamentos e interacções observados nas crianças escolhidas para este estudo.

Recordamos que foi nossa intenção analisar práticas educativas em contexto escolar, em relação com o processo de conquista de autonomia em crianças, pelo que não nos era possível situar-nos em situação de contexto clínico na situação de observação.

Porém, através da metodologia de análise por nós escolhida, foi verificada a possibilidade de seguir uma linha de pensamento e de compreensibilidade psicanalítica desses mesmos dados da observação recolhidos, não pretendendo no entanto, ser uma análise psicanalítica em contexto analítico.

A presença do observador na sala das crianças e do educador pode ter contribuído para a alteração de comportamentos do educador para com as crianças. Tentámos, através de mais do que uma observação para cada criança e para cada situação pedagógica, ultrapassar esse obstáculo, não referindo ao educador o que se observava e realizando as observações em dias diferentes. As crianças não sabiam que estavam a ser observadas, pelo que este obstáculo foi mais facilmente ultrapassado.

Contudo, como já tivemos ocasião de referir no capítulo IV, o observador teve uma atitude de neutralidade durante a situação de observação, localizando-se com a distância suficiente e possível, não interagindo com as crianças ou com o educador e retirando-se da sala assim que a observação terminava.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ANZIEU, D. (1985). *Moi-Peau*. Paris: dunod

BAIRRÃO, J. et al. (1986). Atitudes e Representações em Educação Pré-Escolar, in *Análise Psicológica*, 1 (V), p.91-104. Lisboa: Insitudo Superior de Psicologia Aplicada

BAIRRÃO, J. et al. (1990). Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferior a Seis Anos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos Para Uma Perspectiva Histórica. in *Inovação*, Vol. 10, nº 1, p.7-20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

BAIRRÃO, J. et al. (1997). Educação Pré-Escolar. (1997), in *A Evolução do Sistema Educativo e o Prodep*, Estudos Temáticos, Vol. II, Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento. Ministério da Educação

BARDIN, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (tradução da lingua francesa: *L'Analyse de Contenu*. Paris: Puf, 1977)

BARROS, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos*. Pedagogia Terapêutica. Lisboa: Editorial Caminho

BRUSSET, B. (1988). *Psychanalyse du Lien. La Relation D'Object*. Paris: Ed. Centurion

BRUSSET, B. (1992). *Le Développement Libidinal*. (2ª Edição). Paris: Puf

CARDONA, M. J. (1997) *Para a História da Educação Pré-Escolar em Portugal. O Discurso Oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora

COELHO-ROSA, J. (1996). *Direitos Humanos. Para uma nova Cidadania*.
Policopiado

COELHO-ROSA, J. (1998). *Educação para os Valores*. in
Colóquio/Educação e Sociedade, nº3. Serviço de Educação da Fundação
Calouste Gulbenkian. Fundação Calouste Gulbenkian.

DELORS, J. et al (1996). *Os Quatro Pilares da Educação*, in *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, p.77-88, Lisboa: Edições ASA

DELORS, J. et al (1996). *A Educação Durante Toda a Vida*, in *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, p.89-101, Lisboa: Edições ASA

DELORS, J. et al (1996). *Da Educação Básica à Universidade*, in *Educação. Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, p.103-128, Lisboa: Edições ASA

DENZIN, N. e LINCOLN, Y. (1994). *Entering The Field of Qualitative Research*, in *Handbook of Qualitative Research*, p.1-19. California: Sage Publications

DINIZ, S. (1997). Os Fundamentos da Psicanálise. *in Cem anos de Psicanálise*. Editor: Pedro Luzes. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Texto original de 1945)

D'OREY da Cunha, P. (1996). Ética e Educação. Lisboa: Universidade Católica Editora

Educação Pré-Escolar. (1997), *in A Evolução do Sistema Educativo e o ProdeP*, Estudos Temáticos, Vol. II, Lisboa

Educação Pré-Escolar em Portugal. (1996). Lisboa: Departamento da Educação Básica: **Ministério da Educação**

A Educação Pré-Escolar na União Europeia. (1995). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. **Ministério da Educação**

ESTRELA, A. (1984). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica

ESTRELA, Albano e ESTRELA, M. T. (1978). A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino. Lisboa: Editorial Estampa

FERREIRA, T. (1999). A Criança Hoje - Entre o Ter eo Ser. *in Pare, Escute e Pense - O Sentir, o Pensar e o Agir na Evolução das Crianças e dos Jovens*. Actas do 1º Encontro do Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia. Lisboa. p.41-46

FORMOSINHO, J. (1997). O Contexto Organizacional da Expansão da Educação Pré-Escolar, *in Inovação*, Vol. 10, nº 1, p.21-36. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

FLEMING; M. (1997). Adolescência e Autonomia. O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais. (2ª Edição). Porto: Edições Afrontamento

FREUD, S. (1974). Sobre o Narcisismo: Uma Introdução. (Tradução do alemão e do Inglês), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de S. Freud, Vol XIV, p. 85-89, Rio de Janeiro: Imago Editora. (Texto original 1914)

FREUD, S. (1981). Three Essays on Sexuality. in J. Strachey (Ed. and Trans.), *The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, (9ª Ed.), Vol. VII, p.173-206, London: The Hogarth Press. (Original work published 1905)

FREUD, S. (1981). Beyond The Pleasure Principle. in J. Strachey (Ed. and Trans.), *The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, (9ª Ed.), Vol. XVIII, p.7-64, London: The Hogarth Press. (Original work published 1920-1922)

FREUD, S. (1981). Instincts and Their Vicissitudes. The Two Classes of Instincts. in J. Strachey (Ed. and Trans.), *The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, (9ª Ed.), Vol. XIV, p.109-140, London: The Hogarth Press. (Original work published 1915)

FREUD, S. (1981). The Claim of Psycho-Analysis to Scientific Interest. in J. Strachey (Ed. and Trans.), *The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, (9ª Ed.), Vol. XIII, p.165-189, London: The Hogarth Press. (Original work published 1913)

GHIGLIONE, R. et MATALON, B. (1993). O Inquérito. Teoria e Prática.
Oeiras: Celta Editora

HAMILTON, D. (1994). Tradition, Preferences, and Postures en Applied Qualitative Research, in *Handbook of Qualitative Research*, p.60-69. California: Sage Publications

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.B. (1971). Vocabulário de Psicanálise. (5ª Edição). Lisboa: Moraes Editores. (Tradução da lingua francesa. Vocabulaire de la Psychanalyse. Paris: Puf, 1967)

Legislação. (1997). in *Colecção Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. **Ministério da Educação.**

MAHLER, M. (1979). Thought About Development and Individuation, in *the Selected Papers of Margaret s. Mahler*. Vol.II, p.3-19. New York: Jason Aronson. (original Work Published 1963)

MAHLER, M. (1979). Certain Aspects of the Separation-Individuation Phase, in *the Selected Papers of Margaret s. Mahler*. Vol.II, p.21-34. New York: Jason Aronson. (original Work Published 1963)

MAHLER, M. (1980). La Naissance Psychologique de L'Être Humaine. (2ª Edição). Paris: Payot (Tradução da lingua inglesa. On Human Symbiosis and the Vicissitudes of Individuation. Vol. II: The Psychological Birth of the Human Infant)

MONIZ, E. (1997). O Conflito Sexual. in *Cem anos de Psicanálise*. Editor: Pedro Luzes. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Texto original de 1921)

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. (1997). in *Colecção Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. **Ministério da Educação**.

PEREIRA, F. (1991). Psicanálise e Educação. in *Análise Psicológica*, 3-4 (IX), p.329-335. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

PERRON-BORELLI (1997). *Dynamique du Fantasme*. Paris: Puf

PIDGEON, N. (1996). Grounded Theory: Theoretical Background. in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, p.75-85, Leicester: BPS Books

PIDGEON, N. e HENWOOD, K. (1996). Grounded Theory: Practical Implementation. in *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, p.86-101, Leicester: BPS Books

Pre-School Education in the European Union. (1995). in *Education, Training and Youth*, nº6 Studies, Luxembourg: **Office for Official Publications of the European Communities**

A Provedoria de Justiça na Salvaguarda dos Direitos do Homem. (1998). Edição da Comissão Nacional para as comemorações do 50º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Lisboa: **Provedoria da Justiça**

Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar. (1998). in *Colecção Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. **Ministério da Educação**.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva

SALGUEIRO, E. (1996). Sentir, Pensar e Aprender. Homenagem a Serge Lebovici no seu 80.º aniversário. *in Análise Psicológica*, 1 (XIV), p.53-59. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SALGUEIRO, E. (1999). Sentir, Pensar e Agir. *in Pare, Escute e Pense - O Sentir, o Pensar e o Agir na Evolução das Crianças e dos Jovens*. Actas do 1º Encontro do Centro Dr. João dos Santos - Casa da Praia. Lisboa. p.23-39

SANTOS, J. (1988). O Psicanalista na Escola. Lisboa: Livros Horizonte

SANTOS, J. (1991). Ensaaios Sobre a Educação - I. A Criança Quem É? (2ª Ed.) Lisboa: Livros Horizonte

SANTOS, J. (1991). Ensaaios Sobre a Educação - II. O Falar das Letras. (2ª Ed.) Lisboa: Livros Horizonte

SILVA, I. (1997). Construção Participada de Orientações Curriculares Para A Educação Pré-Escolar. *in Inovação*, Vol. 10, nº 1, p.37-54. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

SILVA, I. (1998). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Análise de um Processo. *in Educação Pré-Escolar. Modelos, Investigação e Práticas Educativas*. Actas do X Colóquio de Psicologia da Educação Lisboa: Insituto Superior de Psicologia Aplicada, p.129-144

SPITZ, R. (1978). O Não e o Sim. A Gênese da Comunicação Humana. São Paulo: Martins Fontes (Tradução do original em lingua inglesa. No and Yes. On the Genesis of Human Communicaton, 1957).

STRAUSS, A. e CORBIN, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview, in *Handbook of Qualitative Research*, p.273-285. California: Sage Publications

VALLET, O. (1997). Les Formes de la Pensée. (2ª Ed.). in *Psychanalyse. Sous la Direction de Alain de Mijolla et Sophie de Mijolla Mellor*. p.646-674. Paris: Puf

VASCONCELOS, T. (1997). Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana. Porto: Porto Editora

WINNICOTT, D.W. (1969). De la Pédiatrie à la Psychanalyse. Paris: Payot (Tradução da lingua inglesa. D.W.Winnicott, Collected Papers, Tavistock Publications)

WINNICOTT, D.W. (1970). Processus de Maturation Chez L'Enfant. Développement Affectif et Environnement. (Tradução da lingua inglesa. Tha Maturational Processes and the facilitating Environment. Hogarth Press)

WINNICOTT, D.W. (1975). Jeu et Réalité. L'Espace Potentiel. Paris: Gallimard. (Tradução da lingua inglesa. Playing and Reality, 1971)

WINNICOTT, D.W. (1990). A Natureza Humana. Rio de Janeiro: Imago Editora. (Tradução da lingua inglesa. Human Nature)

WINNICOTT, D.W. (1993). A Família e o Desenvolvimento Individual. São Paulo: Martins Fontes Editora. (Tradução da lingua inglesa. Tha Family and Individual Development, 1965)