

As concepções sobre as práticas educativas das crianças de Alfama

— Análise a partir de dramatizações

MARGARIDA ALVES MARTINS (*)
ISABEL MATTA (**)

I — INTRODUÇÃO

As representações dos contextos e processos educativos são da máxima importância na vivência de situações educativas, sendo um factor determinante na relação que a criança estabelece com as instituições, com os diferentes interlocutores em presença (outras crianças e adultos) e em particular com as próprias aprendizagens, o que as crianças aprendem nos diferentes contextos é necessariamente influenciado pela forma como os conceptualizam.

Todas as crianças se confrontam com contextos educativos diversificados, uns mais formais outros mais informais, cujos objectivos, regras de funcionamento, contratos de comunicação, modos de relação com os outros, formas de transmissão de saber são diferentes. O que percebem as crianças dos contextos em que se inserem? Quais os aspectos mais relevantes das diferenças percebidas? Como são essas diferenças sentidas? Será que contextos determinados se

ligam em termos de representações a tipos de interacção específicos?

Um dos objectivos centrais deste trabalho é o de procurar responder a esta questão geral, através do estudo da forma como um grupo de crianças percebe dois contextos educativos que fazem parte das suas vivências quotidianas: a Escola e o Centro de Actividades de Tempos Livres.

Uma segunda preocupação foi a de apurar metodologias apropriadas para a análise das representações infantis, já que as classicamente utilizadas com populações adultas (entrevistas), quando transpostas para populações infantis nos parecem inadequadas a vários níveis.

Por um lado numa situação de entrevista o sujeito tem à priori expectativas sobre o comportamento do entrevistador mesmo antes do início da interacção. A representação que constrói das regras e pressupostos que orientam a comunicação vai necessariamente influenciar o seu comportamento na situação.

É natural que uma criança, confrontada com um adulto numa situação de entrevista, situação assimétrica, a assimile a uma situação de tipo escolar que é aquela que do

(*) Professora no ISPA.

(**) Assistente no ISPA.

ponto de vista formal é mais próxima e por outro lado mais conhecida. Ela espera assim que as regras de comunicação sejam idênticas às desta situação: pergunta para avaliar um conhecimento já detido pelo adulto, resposta, *feed back*, repetição da pergunta no caso da resposta não ter sido correcta.

Numa situação de entrevista não são estas as regras que orientam a comunicação, há uma quebra por parte de um dos interlocutores (o adulto) do contrato de comunicação esperado pela criança o que segundo Rommetveit pode criar aquilo a que chama de «estado de alienação». Esta situação é assim provavelmente vivida como uma situação de avaliação em que o adulto possui *à priori* a resposta certa às perguntas que faz, em que a repetição de perguntas corresponde a uma avaliação negativa dos enunciados emitidos pela criança e não a uma forma de exploração do seu modo de pensar.

Estes aspectos interferem necessariamente nos enunciados que a criança produz durante a situação de entrevista, na forma como selecciona e organiza a informação que considera pertinente na situação, e no seu próprio processo de raciocínio.

— Por outro lado uma situação de entrevista, mesmo que pouco directiva, leva muitas vezes o entrevistado a pôr em primeiro plano certos aspectos, que não sendo necessariamente os mais importantes para si, são os mais facilmente verbalizáveis, e a ocultar outros, cuja verbalização é mais difícil ou até impossível.

Optámos assim pelo recurso a técnicas de dramatização com fantoches num espaço familiar, em que o público era composto por alguns adultos e crianças conhecidos, havendo uma preocupação em reproduzir as características das situações de dramatização em geral vivenciadas pelas crianças no seu dia a dia. Assim, criámos uma situação metodológica em que algumas das limitações e constrangimentos mencionados a propósito das entrevistas são ultrapassados. Trata-se de situações lúdicas e familiares às

crianças, em que não existe um confronto directo com um adulto avaliador, em que as regras e pressupostos da comunicação não são diferentes das de outras situações de dramatização similares. Esta técnica permite ainda uma análise de aspectos verbais e não verbais do comportamento e possibilita alguma distanciação face às situações e personagens uma vez que, os fantoches podem funcionar como elementos projectivos.

II — OBJECTIVOS E METODOLOGIAS

O objectivo deste trabalho é estudar as representações das crianças de Alfama de dois espaços educativos (escola e ATL). Pretendemos analisar as formas como as crianças se apercebem, interiorizam e se situam face aos objectivos, às regras e modos de funcionamento destes dois contextos.

Em particular, centrámos a nossa análise em aspectos ligados aos modos de comunicação adulto/criança nos dois contextos: importância relativa das intervenções dos adultos e crianças, funções que os diferentes enunciados cumprem, análise das sequências interactivas.

O trabalho que apresentamos e que se enquadra num projecto mais lato de investigação/intervenção educativa no bairro de Alfama, foi realizado com um grupo de 13 crianças de idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos que frequentavam uma das escolas primárias e um centro de actividades de tempos livres (ATL) do referido bairro.

O espaço em que decorreram as dramatizações era um espaço conhecido, tendo cada criança realizado duas dramatizações em que o tempo não foi limitado e na presença de um público familiar.

As crianças tinham à sua disposição um teatro e uma série de fantoches dos quais escolhiam dois (um personagem adulto e um personagem criança) e eram-lhes dadas as seguintes instruções:

«...tens aqui fantoches e agora vais fazer um teatro em que está a professora e um menino e que se passa na escola...»

ou

«...tens aqui fantoches e agora vais fazer um teatro em que está a educadora dos tempos livres e um menino e que se passa no ATL...»

O efeito de ordem foi controlado, pela alteração sistemática da sequência das dramatizações.

Estas dramatizações foram filmadas em vídeo e numa primeira fase transcritas integralmente: comportamentos verbais e comportamentos não verbais.

A partir destas primeiras transcrições construímos sucessivas grelhas de análise até chegarmos a uma final que contempla os diferentes comportamentos do personagem adulto e criança e permite uma comparação entre as duas situações propostas.

O processo de codificação e tratamento dos dados foi o seguinte:

- foi registado o tempo de duração de cada uma das dramatizações;
- a partir da transcrição integral foram isoladas unidades de sentido que podiam corresponder a uma ou mais frases ditas pelo mesmo personagem;
- os comportamentos interactivos foram registados pela sequência em que ocorriam;
- os comportamentos foram agrupados segundo as funções que cumpriam em cinco grandes categorias: gestão, instrução, avaliação, *feed back* e comportamento. Cada uma destas categorias foi posteriormente dividida em várias subcategorias;
- foram analisadas as sequências dos cinco primeiros comportamentos de cada dramatização no sentido de isolar sequências/tipo e determinar a dominância relativa dos personagens adulto e criança.

Todo este processo de tratamento dos dados foi testado por juizes exteriores ao trabalho e que levou, numa primeira fase, a

uma maior precisão na definição das categorias e aferição de critérios de classificação.

Passaremos a apresentar a grelha utilizada assim como alguns exemplos elucidativos dos comportamentos incluídos em cada uma das categorias e sub-categorias.

1. Gestão: foram incluídos nesta categoria os comportamentos relativos às actividades (modos de propôr e reacções às propostas), assim como intervenções de carácter geral e/ou relacionadas com o funcionamento do grupo.

• Modos de propôr actividades

Foram considerados quatro tipos de sub-categorias em função da maior ou menor directividade das propostas de actividades e do conseqüente grau de autonomia na escolha a efectuar.

a — impõe

ex: «agora vou-te perguntar a tabuada»
«eu vou fazer pintura»

b — negoceia

ex: «vais fazer barro»; «antes quero fazer pintura»; «então fazes a pintura depois de fazer o barro»

c — sugere

ex: «quem quer ir fazer o jornalinho?»
«posso ir fazer uma cópia?»

d — pergunta

ex: «o que é que queres fazer agora?»
«O que é que eu vou fazer?»

• Modos de reacção às propostas de actividades

Foram distinguidos dois tipos de sub-categorias em função da aceitação ou não das actividades propostas.

e — aceita

ex: «está bem»

f — não aceita

ex: «não quero»

- Intervenções de carácter geral

Foram considerados dois tipos de sub-categorias consoante a sua função ou de controle imediato de comportamentos ou de informação relevante para o funcionamento deste.

- g — dá/pede informação

ex: «para a semana vamos ao castelo»
«quando é que começam as férias do Natal?»

- h — dá ordem

ex: «agora vamos embora»

2. Instrução: foram considerados nesta categoria os comportamentos relativos a orientações ou pedidos de orientação sobre o modo de resolução de problemas ou execução de tarefas.

- dá/pede instrução

ex: «me-ni-na» o personagem adulto soletra a palavra menina enquanto faz o gesto de a escrever no quadro para as crianças copiarem.
«vem-me ensinar a fazer este desenho»

3. Avaliação: foram incluídas nesta categoria, por um lado as perguntas, por outro as respostas relativas ao control de conhecimentos e/ou actividades. Distinguimos em cada uma, duas sub-categorias: perguntas de control de produtos finais de conhecimento e perguntas que incidiam sobre os processos de aprendizagem; nas respostas considerámos respostas positivas e negativas.

- Perguntas

- a — avaliação de produto

ex: «quanto é dois vezes dois»

- b — avaliação de processo

ex: «como é que pensaste para responder isso»

- Respostas

- c — respostas correctas

ex: P: «quantos são dois vezes dois»; R: «quatro»

- d — respostas incorrectas

ex: P: «como se escreve hoje?»; R: «com g»

4. *Feed Back*: foram tidas em conta nesta categoria as intervenções relativas a *feed back* sobre as produções ou respostas por um lado, por outro as relativas à pessoa. Cada uma delas foi dividida em duas sub-categorias conforme o seu carácter valorizante ou desvalorizante.

- *feed back* produto

- a) *feed back* positivo

ex: «está bonito o teu desenho»

- b) *feed back* negativo

ex: «está tudo errado»

- *feed back* pessoa

- a) *feed back* positivo

ex: «que linda menina»

- b) *feed back* negativo

ex: «sua burra»

5. Comportamento: foram incluídas nesta categoria todas as intervenções relativas a problemas de disrupção comportamental.

- a — ameaça

ex: «vê lá se queres levar»

- b — repreensão

ex: «está quieto, estás-te a portar muito mal»

- c — agressão

ex: «agora apanhas, pum, pum, pum!»

- d — queixa

ex: «Ó senhora olhe a Rita que me está a aleijar.»

Gestão

- Proposta de actividades
 - impõe
 - negocia
 - sugere
 - pergunta
- Reacção à proposta de actividade
 - não aceita
 - aceita
- Intervenção de carácter geral
 - informação (dá/pede)
 - dá ordem

Instrução

Dá/Pede Instrução

Avaliação

- Pergunta
 - control de produtos
 - control de processos
- Resposta
 - correcta
 - incorrecta

Feed back

- Produto
 - positivo
 - negativo
- Pessoa
 - positivo
 - negativo

Comportamento

Repreende
Ameaça
Agride
Queixa

Começámos por analisar o tempo médio de dramatização por contexto educativo e verificámos que o contexto ATL suscitou dramatizações com uma duração média superior ao contexto escola (ATL — 1'48''; Escola — 1'20''), assim como um maior número de intervenções (ATL — 233; Escola — 190).

Um segundo aspecto a realçar é o de que a frequência de intervenções do adulto em ambos os contextos é superior à das crianças apesar de no ATL a frequência relativa de intervenções da criança ser superior à do contexto escola (Quadro I)

QUADRO I

Frequência de intervenções por personagem (adulto/criança), nos dois contextos educativos (ATL/Escola)

Contextos	ATL	Escola	Total
Personagens			
Adulto	33,8% (143)	30,5% (129)	64,3% (272)
Criança	21,3% (90)	14,4% (61)	35,7% (151)
Total	55,1% (233)	44,9% (190)	100% (423)

Se aparentemente o adulto domina as intervenções em ambos os contextos educativos, há no entanto uma diferença entre estes contextos que se caracteriza pelo facto da criança ter um papel mais participativo no contexto ATL.

Analisámos posteriormente o tipo de intervenções do adulto e da criança em função das cinco grandes categorias já definidas: gestão, instrução, avaliação, *feed back* e comportamento. (Quadro 2)

QUADRO 2

Frequência das intervenções dos personagens adulto e criança pelas cinco categorias consideradas em função dos dois contextos.

Contextos Categorias	Adulto		Criança	
	ATL	Escola	ATL	Escola
Gestão	61,6% (64)	42,6% (54)	65,6% (59)	41% (25)
Instrução	11,2% (16)	5,4% (7)	13,4% (12)	11,5% (7)
Avaliação	9% (13)	16,3% (21)	13,4% (12)	34,4% (21)
Feed-back	11,2% (10)	27,9% (36)	6,7% (6)	1,6% (1)
Comportamento	7% (10)	7,8% (10)	1,1% (1)	11,5% (7)

Relativamente à distribuição do tipo de intervenções do adulto é de realçar que a gestão suscita o maior número de intervenções nos dois contextos, embora tenha um peso relativo, maior no contexto ATL.

Neste mesmo contexto (ATL), a instrução e o *feed-back* ocupam o segundo lugar nesta distribuição. Esta tendência não se verifica no contexto escola, onde o segundo lugar é claramente ocupado pelo *feed-back*, seguindo-se a avaliação. Curiosamente, neste último contexto, a instrução tem um papel muito pouco relevante.

Finalmente, as intervenções relativas ao comportamento são em número semelhante nos dois contextos.

Poder-se-ia à priori esperar que, tendo em conta os objectivos da escola, o adulto no contexto escolar fosse percebido como tendo um papel mais importante ao nível da instrução, do que o adulto do ATL, o que não se verifica; é no contexto ATL que a categoria instrução tem maior peso relativo.

Por outro lado, na escola o tipo de intervenções relativas à avaliação e ao *feed-back* ocupam um lugar de relevo.

Relativamente às intervenções do personagem criança verifica-se que a maioria das intervenções da criança dizem respeito à gestão; no entanto é no ATL que esta categoria tem uma maior frequência. Em seguida vem a avaliação nos dois contextos educativos, mas inversamente é na escola que a percentagem relativa é mais elevada.

É também de realçar, que no contexto ATL a instrução tem uma percentagem idêntica à da avaliação; na escola a percentagem da categoria instrução é menor que no ATL e é igual à percentagem de intervenções relativas ao comportamento. No que respeita ao *feed-back*, este é mais elevado no ATL do que na escola.

Verificou-se que a gestão assumia lugar de relevo nos dois contextos educativos.

Será que a forma de gestão é idêntica nos dois contextos?

Como resposta a esta questão analisámos do ponto de vista qualitativo esta categoria.

Dividimos assim nas sub-categorias já referidas.

QUADRO 3

Frequência das intervenções de gestão dos personagens adulto e criança nos dois contextos educativos.

Contextos Categorias	Adulto		Criança	
	ATL	Escola	ATL	Escola
Impõe	23,4% (15)	48,1% (26)	3,6% (1)	33,3% (1)
Negoceia Sugere Pergunta	34,4% (3;9;10)	5,4% (1;1;1)	67,9% (3;16;0)	33,3% (0;1;0)
Ordens	21,9% (14)	38,9% (21)	3,6% (1)	0% (0)
Informações	20,3% (13)	7,4% (4)	25% (7)	33,3% (1)

No que respeita à forma como o adulto gere o espaço educativo (Quadro 3) existem diferenças marcantes nos dois contextos.

No que se refere à forma de propôr actividades, enquanto que no ATL as intervenções de negociação, sugestão e pergunta têm uma frequência elevada, na escola esta categoria é menos frequente sendo a imposição a forma de gestão de actividades a que mais se recorre.

A categoria dá ordem parece ser outra das formas de gestão utilizada frequentemente na escola enquanto que o dar informação tem um papel relevante no ATL.

No que se refere às intervenções do personagem criança (Quadro 3) é de realçar que estas são quase inexistentes no contexto escola. No contexto ATL são basicamente de dois tipos: negociação e sugestão de actividades e informações, o que vai no mesmo sentido dos resultados observados para o personagem adulto.

Analisámos até ao momento as intervenções por iniciativa dos dois personagens (adulto/criança).

Consideraremos agora as intervenções de cada um destes personagens em resposta ao outro. A criança na sequência das propostas de actividade do adulto tende a aceitá-las na sua maioria — ATL 93,5% (29), escola 91% (20). Por sua vez, o adulto também aceita na maioria das vezes as propostas de actividade da criança, apesar de no contexto escola esta situação se verificar uma única vez.

Diremos em conclusão, que os resultados relativos às intervenções de gestão mostram que há diferenças nos dois contextos: enquanto que no ATL a gestão é sentida como participada, na escola ela é percebida como sendo assegurada quase exclusivamente pelo adulto.

No que respeita à categoria instrução a sua importância relativa, tal como já foi referido, é maior no contexto ATL quer no que se refere às intervenções do adulto quer no que respeita à das crianças.

No que se refere à categoria avaliação distinguimos para o personagem adulto a avaliação de produto e a avaliação de processo. Enquanto que na escola a avaliação do produto final das aprendizagens ou das produções corresponde à totalidade das intervenções incluídas nesta categoria, no ATL a sua frequência é menor sendo as intervenções de avaliação de processo que dominam (Quadro 4)

QUADRO 4

Frequência relativa das intervenções do personagem adulto em função do tipo de avaliação nos dois contextos educativos.

Contextos	ATL	Escola
Tipo de <i>feed-back</i>		
Produto	38,5% (5)	100% (21)
Processo	61,5% (8)	0%

No que respeita às intervenções do personagem criança classificadas nesta categoria, considerámos dois tipos de enunciados: perguntas (produto/processo) e respostas (correctas/incorrectas).

Assim verifica-se que a maioria das intervenções do personagem criança nesta categoria são respostas, aparecendo uma única vez em cada um dos contextos uma pergunta. As respostas são mais frequentemente correctas do que incorrectas (no contexto escola 65% / no contexto ATL 55%).

Estes dados parecem indicar que as crianças percebem a escola como um contexto em que se avaliam sobretudo produtos finais, enquanto que o ATL é sentido como um local em que a avaliação dos processos de aprendizagem ocupa um lugar de relevo.

No que respeita à categoria *feed-back* realçámos já o seu peso relativo superior no contexto escola do que no contexto ATL.

Será este *feed-back* da mesma natureza nos dois contextos? Subdividimos esta cate-

goria em quatro subcategorias, tendo em conta o seu aspecto valorizante ou desvalorizante e a sua incidência no produto ou na pessoa.

QUADRO 5

Frequência relativa das intervenções do personagem adulto em função do tipo de feed-back nos dois contextos educativos

Tipo de feed-back	Valor		Escola			
	Positivo	Negativo	Total	Positivo	Negativo	
Produto	68,7% (11)	12,5% (2)	81,2	33,3% (12)	25% (9)	58,3
Pessoa	6,3% (1)	12,5% (2)	18,8	2,8% (1)	38,9% (14)	41,7
Total	75%	25%	Total	36,1%	63,9%	

Realçaremos em primeiro lugar o facto de que as intervenções de *feed-back* de produto são mais frequentes nos dois contextos do que as relativas à pessoa, embora esta assimetria seja bastante menor na escola.

Quanto ao carácter positivo ou negativo do *feed-back* verifica-se que enquanto no ATL a maioria das intervenções são valorizantes, na escola são desvalorizantes.

É de realçar ainda que no contexto escola estas intervenções desvalorizantes são sobretudo dirigidas à pessoa enquanto que no ATL as valorizantes são dirigidas ao produto.

A categoria *feed-back* no que respeita às intervenções das crianças é muito pouco relevante, resume-se a seis intervenções no ATL, e uma na escola, sendo de realçar no entanto que no ATL a criança não se limita a pedir *feed-back* mas ela também dá *feed-back* ao adulto, nomeadamente negativo, o que mostra a possibilidade sentida de criticar o adulto.

Quanto à categoria comportamento, e apesar das intervenções relativas a esta rubrica, por parte do personagem adulto serem pouco significativas nos dois contex-

tos (dez em cada um), distinguimos quatro sub-categorias: repreensão, agressão, ameaça e queixa.

Verificamos que enquanto no ATL as intervenções relativas ao comportamento se concentram na categoria Repreensão, 60%, na escola igual percentagem aparece na categoria Ameaça. Esta categoria também é muito pouco relevante no que respeita ao personagem criança, resume-se a uma intervenção de queixa no ATL e, sete intervenções de queixa e agressão na escola.

IV — CONCLUSÕES

Diremos em primeiro lugar que o personagem adulto no contexto escola é percebido como alguém que controla quase inteiramente a gestão da sala de aula, sendo este controle exercido através da imposição de actividades e de dar ordens. A criança limita-se a aceitar. Por outro lado, é sentido como alguém que passa parte significativa do tempo a avaliar o produto das aprendizagens e pouco tempo a ensinar. Por sua vez a criança dá essencialmente respostas correctas às perguntas. Verificámos finalmente, que em termos de *feed-back* o personagem adulto da escola é sentido como um personagem essencialmente desvalorizante quer no que diz respeito ao produto, quer no que diz respeito à pessoa.

Pelo contrário, o espaço ATL é sentido como um espaço com uma gestão mais participada onde a sugestão, a negociação e a pergunta são as formas mais frequentes de gestão de actividades utilizadas quer pelo adulto quer pela criança, associadas ao dar informações. Por outro lado, o adulto no ATL é percebido como alguém que ensina, que avalia processos de aprendizagem e que valoriza essencialmente os produtos.

Se tivermos em conta os dados relativos ao tipo de *feed-back*, dados pelos adultos nos dois contextos, essencialmente negativos

na escola e essencialmente positivos no ATL, verificamos não haver consistência entre o *feed-back* negativo manifestado pelas intervenções do personagem adulto da escola, e o comportamento de resposta positiva da criança.

V

Finalmente fizemos uma análise das primeiras sequências de comportamentos nos dois contextos e tendo em conta os dois personagens.

Tentámos ver quem iniciava as interacções, quantas eram as intervenções de cada um dos personagens, quem dominava as sequências interactivas e através de que tipo de comportamentos.

Esta análise levou-nos a definir tipos de sequências em função da dominância dos personagens. Assim, distinguimos sequências dominadas predominantemente pelo adulto, sequências dominadas predominantemente pela criança e sequências mistas.

Os resultados obtidos indicam-nos que no *contexto escola* há um predomínio do personagem adulto, que se traduz:

1) Pelo domínio das interacções: em 11 situações é o adulto que determina o seu sentido, 1 vez é a criança e 1 vez há alternância. Quando o adulto determina o sentido da interacção, 8 vezes é por imposição de actividades, 4 por ameaça, coacção física e repreensão, 3 por *feed-back* negativo à pessoa. Quando a criança determina o sentido da interacção é por pedido de instrução. Quando há alternância é através da sugestão/negociação.

2) Pelo número de intervenções dos personagens (47 do adulto; 18 da criança).

3) Pelo iniciar das sequências interactivas: é sempre o adulto quem começa a intervir.

No *contexto ATL* existe um equilíbrio relativo entre a predominância do adulto e da criança que se traduz:

1) Pelo facto de existir uma equivalência na determinação do sentido da interacção

nos dois personagens: 4 vezes o adulto, 4 a criança e 5 os dois personagens. Quando o adulto determina o sentido da interacção 2 vezes é por comportamentos de imposição e 2 por repreensão ou ameaça. Quando é a criança, 3 vezes é por pedido de instrução e 1 *feed-back* negativo à pessoa e 1 vez por pedido de *feed-back*. Quando há alternância, 4 vezes é por sugestão/negociação e 1 vez por coacção física do adulto e *feed-back* negativo à pessoa por parte da criança.

2) Pelo número de intervenções dos personagens (42 o adulto; 22 a criança).

3) Pelo iniciar das sequências interactivas, 9 vezes é o adulto quem inicia e 4 a criança.

Podemos ver que, de um modo geral, quando o personagem adulto domina a sequência interactiva é por imposição de actividades, por coacção física/repreensão e finalmente, por *feed-back* negativo à pessoa. Quando a criança domina é por pedido de instrução. Quando há alternância os comportamentos mais frequentes são a sugestão/negociação de actividades.

As conclusões parciais já tendo sido avançadas, resta-nos enfatizar de novo, a importância deste tipo de metodologia, que considerámos bastante adequada e que se revelou particularmente rica no estudo das concepções das crianças. Pelos resultados apresentados, pensamos poder dizer que as crianças representam o ATL como um espaço não só lúdico, mas também de aprendizagem, caracterizado por um funcionamento diferente do da escola, nomeadamente no que se refere à participação da criança na gestão das actividades e ao *feed-back* valorizante dado pelo adulto.

REFERÊNCIAS

- ELBERS, E. (1986). «Interaction and Instruction in the Conservation experiment» in *European Journal of Psychology of Education*, vol. 1, n.º 1, pp. 77-91.
- GILLY, M. (1980). *Maitre-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.

- MUGNY, G. & CARUGATI, F.L. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Eds. Delval.
- SCHUBAUER-LEONI, M. (1986). «Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en Mathématiques» in *European Journal of Psychology of Education*, vol. 1, n.º 2 pp. 139-155.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1987). «Les théories implicites du développement de l'éducation» in *European Journal of Psychology of Education*, vol. 2 n.º 1.

RESUMO

O objectivo deste trabalho foi estudar as representações de crianças do bairro de Alfama/Lisboa (enquadrada num projecto mais lato de investigação/intervenção educativa nesta zona) sobre dois contextos educativos contrastados: escola e centro de actividades de tempos livres.

Partimos da seguinte interrogação:

Em que medida e como é que as crianças ao nível das suas representações ligam contextos educativos a seqüências interactivas diferenciadas.

Utilizámos uma metodologia inovadora no estudo das representações — registo e análise de dramatizações com fantoches.

Centrámos a nossa atenção em variáveis ligadas à gestão, instrução, avaliação, *feed-back* e comportamento.

Procedemos a dois tipos de análise: importância relativa destas variáveis em cada um dos contextos educativos.

Análise qualitativa dos comportamentos interactivos que ocorrem em cada uma destas situações.

Concluimos da existência de uma diferença significativa entre as formas de representação da escola e centro de actividades de tempos livres nomeadamente ao nível das frequências de comportamentos relativos às diferentes categorias de análise, ao nível da possibilidade da participação sentida pelas crianças na gestão, e ao nível do tipo de *feed-back*.