



**Maria da Conceição de  
Oliveira Lopes**

**Comunicação e Ludicidade na Formação do cidadão Pré-Escolar  
volume 1**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau  
de Doutor no ramo de Ciências e Tecnologia da Comunicação

orientadores:

Professor Doutor José Tavares

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Tito Cardoso e Cunha

Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Nova de  
Lisboa, FCSH



112243

às minhas famílias e às divindades que me presentearam com o melhor brinquedo - a alegria-





UNIVERSIDADE DE AVEIRO  
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

## agradecimentos

A dissertação é de todos os trabalhos académicos o mais solitário. Tão solitário como solidário. Solidão que permite a entrega total de um estudo (e no fundo tão pouco, de tanta coisa) durante tanto tempo, com uma mão cheia de solidariedade. Como todos os actos solidários tem comunhão e história, histórias de agradecer que gostaria de registar.

### 1. Agradecimentos Institucionais

Correndo o risco de não poder citar todas as pessoas, não quero deixar de registar o meu empenhado agradecimento. Em primeiro lugar, ao orientador Professor Doutor José Tavares que desde o primeiro momento me acompanhou com o seu envolvimento e compreensão e também ao orientador Professor Doutor Tito Cardoso e Cunha que de forma atenta e sempre oportuna me apoiou.

Às Educadoras de Infância Elsa Pires e Rosa Covas que nos seus Jardins de Infância criaram as condições que tornaram possível o estudo que serviu de base a esta dissertação.

Para a concretização desta dissertação concorreram duas instituições em particular a JNICT através do programa PRODEP, e a Fundação Calouste Gulbenkian através do seu serviço de Educação e nas pessoas do Dr. Cardoso Alves e Dr<sup>a</sup> Natália Pais. Na Universidade de Aveiro, destaco o Departamento de Comunicação e Arte pelos meios disponibilizados e o apoio dos colegas Professores Doutores Carlos Galaricha e Fátima Matias, e do Técnico do Laboratório Multimédia António Veiga pelo trabalho incansável. No Centro Integrado de Formação de Professores destaco ainda a colaboração da Comissão de Gestão, na altura presidida pela Professora Doutora Fátima Albuquerque bem como, o apoio técnico do Dr. Lima. Por último agradeço de forma muito especial à Professora Doutora Isabel Alarcão, sempre presente com uma palavra de estímulo e uma referência profissional.

Na Universidade Nova de Lisboa, na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, contei com o apoio do Professor Doutor Adriano Duarte Rodrigues. Na Universidade Técnica de Lisboa, na Faculdade de Motricidade Humana, do apoio dos Professores Doutores Carlos Neto e Ana Pessanha e do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa, o apoio do professor Doutor Raul Iturra. Do Brasil, da Universidade de S. Paulo, Departamento de Educação, chegou-me o contributo da Professora Doutora Tizuko Kishimoto e dos Estados Unidos, da Universidade de Brown, o contributo do Professor Onésimo Teotónio Almeida.



## 2. Agradecimentos afectivos

A generosidade escreve-se com muitos nomes:

As crianças. Era uma vez uma menina de seu nome Valentina. Valentina é o símbolo de todas as crianças com quem tenho convivido nos últimos trinta anos. História bonita com alegria em fundo.

As educadoras, Elsa e Rosa símbolos dos permanentes heróis de encantar.

As trabalhadoras incansáveis. O invisível, do outro lado da máquina e que permitem a visibilidade do trabalho. A Catarina Marcelino, a Carmo Matos e a Adília Ferreira.

Mas além da generosidade há também as companhias de primeira água, as de defesa da sabedoria, os guardiões do treino e do esforço.

Comandantes de navios nas tempestades e sempre últimos a largar o barco. Estou a falar do Augusto Pinheiro das cumplicidades construídas no diálogo permanente sobre o conteúdo e a memória das palavras ditas. Da Gabi, do Fragateiro, da Ana Isabel, da Helena Sá, do Tó Moreira, da Claire e da Helena Ribeiro companheiros solidários de coração com voz nos silêncios. Falo também do Francisco Providência cerzidor atento de palavras e imagens em gestos solidários. Do Vasco Branco compositor de risos sublimes nas aflições computacionais paralisantes e da Teresa Marques, que juntas roemos as unhas deste tempo.

Da Alice Guimarães, a mãe e a colega, arguta águia de sentidos em bico que escutou e leu todas as noites, as histórias desta dissertação. Da Teresa Andresen que apagava as angústias como quem fechava as portas da dificuldade e abria janelas, donde se via o sol fora de horas, nas noites de gabinete com parágrafos, pontuações e reflexões rescritas.

Entretanto, as reciprocidades das "florestas em movimento" inundaram de encantamento a exclusão sensorial da escrita solitária, que se derramou em galope por entre árvores, pedras, formigas, borboletas e papoilas. Entre muitos, aqueles com quem partilhamos a respiração da floresta, o Álvaro Branco Vasco, o Manuel Freire e o Carlos A. Moniz.

Também do Gil, presente com o seu entusiasmo peregrino, reforçando os sonhos GIIS escritos na velha praça do Rossio.

Por último dos últimos, os navegadores mais cúmplices de uma existência partilhada, a minha família, o meu pai João, a minha mãe Teresa, a minha irmã Lourdes e o José Francisco e os amantes essenciais de um itinerário de vidas que teimam ser alegres e solidárias: a minha filha Teresa Catarina, o meu filho de coração Duarte e o meu companheiro de venturas o Mário, brincadores de coração e solidários por convicção.

**resumo**

A presente dissertação concilia as problemáticas da comunicação e da ludicidade humanas na formação do cidadão pré-escolar com o intuito da promoção da cidadania. A comunicação e a ludicidade são reconhecidas como intrínsecas e singulares à espécie humana e pela sua natureza consequencial cumprem uma função positiva de aproximação entre os indivíduos concretizada na partilha e no uso da liberdade activa. Ambas apresentam diversas formas de manifestação. Esta dissertação privilegia o brincar.

Pouca atenção tem sido dada ao fenómeno da ludicidade e às suas manifestações no pré-escolar. Brincar, geralmente, não é aceite como prática educativa curricular, e não é considerado na formação do cidadão do pré-escolar. A própria formação inicial dos educadores, na actualidade, não contempla nos seus currículos, nenhuma disciplina com autonomia, sobre a pragmática da comunicação e da ludicidade. A existência de práticas de rotina de ludicidade institucionalizadas na educação pré-escolar de um modo geral, configuram-se no que se designa por brincar social orgânico.

Esta dissertação avança com o conceito de brincar social espontâneo (BSE) que se define como a experienciação social espontânea da manifestação lúdica - o brincar - entre crianças sem a intervenção de educadores. Assenta em duas hipóteses: I) o BSE é uma experienciação da comunicação e da ludicidade humanas que tem como consequências e efeitos a co-produção da auto-formação das crianças que brincam entre si nos Jardins de Infância; e II) as orientações sobre a prática educativa das educadoras de infância influenciam o processo de comunicação e ludicidade da experienciação do BSE.

O objectivo principal da dissertação é a apresentação e a validação de um instrumento de observação e avaliação do BSE orientada para a valorização da prática educativa pré-escolar. Embora a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar assente em princípios de democracia e cidadania, as orientações curriculares não os operacionalizam. Esta dissertação procura assim ser um contributo para essa operacionalização, sobretudo na óptica da formação do educador de infância. A metodologia apresentada decorre do modelo orquestral da comunicação humana da Escola de Palo Alto e assenta em axiomas, patologias, práticas de mudança e no enunciado de um conjunto de proposições.

A dissertação está organizada em dois corpos principais. O primeiro contém o Enquadramento Teórico e o segundo a Metodologia de Observação e Avaliação da Experienciação do BSE. Para o efeito, o estudo de campo decorreu em dois Jardins de Infância da rede pública do distrito de Aveiro, contemplando uma amostra de doze crianças e duas educadoras, sendo a recolha de dados efectuada a partir de entrevistas e captação em vídeo.

Os dados obtidos permitiram confirmar as hipóteses e demonstrar que o BSE se integra nas teorias correntes da ludicidade. A sua promoção implica uma intervenção por parte do educador na criação de cenários e na avaliação dos contextos situacionais. Considera-se que o instrumento metodológico apresentado deveria estar ao alcance dos educadores, sendo parte integrante da sua formação curricular.

## résumée

Cette dissertation essaie de concilier les problématiques de la communication et de la ludicité humaines dans la formation de l'individu pré-scolaire avec la finalité de promouvoir la citoyenneté. La communication et la ludicité sont aujourd'hui reconnues comme intrinsèques et singulières à l'espèce humaine. Elles accomplissent par sa nature conséquentielle une fonction positive d'aproximation entre les individus concrétisée dans le partage et l'usage de la liberté créative et elles peuvent se manifester de plusieurs façons. Cette dissertation privilégie le jouer.

On connaît très peu d'études sur le phénomène de la ludicité et ses manifestations dans le pré-scolaire. Jouer n'est pas accepté comme pratique éducative curriculaire et n'est pas considéré dans la formation du citoyen du pré-scolaire. La formation des instituteurs ne prévoit pas dans les curricula aucune discipline autonome sur la pragmatique de la communication et de la ludicité. L'existence de pratiques de routinisation de la ludicité institutionnalisées dans l'éducation pré-scolaire s'actualisent dans ce que l'on peut appeler le social organique.

Ce travail introduit le concept de jouer social spontané (JSS) que l'on peut définir comme l'expérientiation sociale spontanée de la manifestation ludique - le jouer - entre enfants sans l'intervention de l'instituteur. La dissertation se construit sur deux hypothèses: I) le JSS est une expérientiation de la communication et de la ludicité humaines, ayant comme conséquence la co-production de l'auto-formation des enfants qui jouent entre eux dans les Jardins d'Enfance; et II) les orientations sur la pratique des instituteurs d'enfance ont une influence sur le processus de communication et de ludicité dans l'expérientiation du JSS.

L'objectif principal de la dissertation est la présentation et la validation d'un instrument d'observation et d'évaluation du JSS orienté vers la valorisation de la pratique éducative du pré-scolaire. Malgré le fait de la Loi-Cadre de l'Education Pré-scolaire se baser sur des principes tels que la démocratie et la citoyenneté, les orientations curriculaires ne les opérationnalisent pas. Ce travail cherche ainsi à aider l'opérationnalisation de ces principes-là, surtout en ce qui concerne la formation des instituteurs. La méthodologie présentée découle du modèle orchestral de la communication humaine de l'Ecole de Palo Alto et se base sur des axiomes, des pathologies et des pratiques de changement ainsi que sur un ensemble de propositions.

Le travail s'organise en deux coprs principaux. Le premier contient l'Encadrement Théorique et le deuxième la Méthodologie d' Observation et d'Evaluation de l'Expérientiation du JSS. Le travail a été réalisé avec deux Jardins d'Enfance publiques de la région d'Aveiro, avec un échantillon de 12 enfants e et 2 institutrices. Les données ont été recueillies à partir d'interviews et d'enregistrement video. Les données obtenues ont permis de confirmer les hypothèses et de démontrer que le JSS s'intègre dans les théories actuelles sur la ludicité. Sa promotion implique une intervention de la part de l'instituteur dans la création de scénarios et dans l'évaluation des contextes situationnels. On arrive à considérer que l'instrument méthodologique présenté devrait être à la portée des instituteurs en faisant partie de leur formation curriculaire.

**abstract**

This dissertation addresses the problem of human communication and play in the education of the pre-school citizen with the goal of promoting citizenship. Communication and play are recognised as specific and singular to the human species and, due to their consequential nature, as fulfilling a positive function of approximation between individuals through the sharing and using of active freedom. Both manifest themselves in several ways. This dissertation privileges play.

Little attention has been given to the phenomenon of play and its manifestations in pre-schooling. Play is not usually accepted as an educational curricular practice and it is not considered in the education of the pre-school citizen.

Initial education of educators itself does not include any autonomous discipline on the pragmatics of communication and play. The existence of institutionalised practices of play routines in pre-school education are usually confined to what is commonly called organic social play.

This dissertation introduces the concept of spontaneous social play (SSP) which is defined as the spontaneous social experiencing of the manifestation of play – playing – among children, without the interference of educators. It is based upon two hypotheses: (i) SSP is the experiencing of human communication and play which has as both consequence and effect the co-production and self-education of children who play amongst themselves in kindergartens; and (ii) the orientations on educational practice of pre-school educators influence the process of communication and play of the SSP experience.

The principal goal of the dissertation is to present and validate an SSP observation and evaluation instrument geared towards the valorisation of pre-school educational practice. Despite the fact that the Pre-School Education Act is based upon principles of democracy and citizenship, curricular orientations do not make provision for them. This dissertation therefore aims to constitute a contribution towards that same provision, especially from the point of view of pre-school teacher education. The methodology presented stems from the Palo Alto orchestral model of human communication and is based on axioms, pathologies and practices of change and also on the enunciation of a set of propositions.

The dissertation is organised into two main blocks. The first contains the theoretical framework and the second the observation and evaluation methodology of SSP experiencing. For this purpose a field study was conducted in two state kindergartens of the Aveiro region (Portugal) and it contemplated a sample of twelve children and two educators. Data collection was performed by means of interviews and video protocols. Data obtained allowed for the corroboration of the hypotheses and for the demonstration that SSP is integrated in current play theories. Its promotion requires intervention on the part of the educator in the creation of scenarios and in the evaluation of situational contexts. It is our belief that the methodological instrument presented here should be made available to educators and become part of their curricular education.

## **volume 1 Comunicação e Ludicidade na Formação do Cidadão Pré-Escolar**

3	<b>1. Introdução</b>
3	1.1. problemática: questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio
9	1.2. O problema
10	1.3. Motivações pessoais
11	1.4. Objectivos
12	1.5. Hipóteses
14	1.6. Apresentação do plano da tese
	<b>primeira parte Enquadramento Teórico</b>
17	<b>2. O processo da comunicação humana</b>
17	2.1. Introdução
18	2.2. Comunicação. Evolução semântica da palavra
21	2.3. A abordagem à análise pragmática da comunicação
25	2.4. A consequencialidade da comunicação
30	2.5. A construção da realidade
34	2.6. Os patamares de ocorrência do processo da comunicação
35	2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem
43	2.8. O contexto
48	2.9. A situação e os protagonistas
53	2.10. A interacção e a sismogénese
56	2.11. O sistema da interacção
67	2.12. A interacção como predisposição para a partilha
69	2.13. Os estádios de desenvolvimento da interacção
71	2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura
78	2.15. A temporalidade e a cultura
81	2.16. Conclusão
86	<b>3. Uma lógica da comunicação humana</b>
86	3.1. Introdução
89	3.2. Os axiomas da escola de Palo Alto
104	3.3. Patologias da comunicação
113	3.4. práticas da mudança
116	3.5. conclusão
121	<b>4. A ludicidade humana</b>
121	4.1. Introdução
122	4.2. Pragmática da palavra ludicidade na língua portuguesa
126	4.3. Natureza consequencial da ludicidade
128	4.4. antecedentes histórico-filosóficos da manifestação lúdica da actualidade
137	4.5. Aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade
162	4.6. Conclusão: comunicação, Ludicidade e brincar social espontâneo

<b>índice</b>	<b>segunda parte Metodologia de Observação e Avaliação da Experienciação do BSE</b>
168	<b>5. A contextualização do estudo</b>
169	5.1. Introdução
172	5.2. Comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar
187	5.3. A inserção do estudo na Comunidade Local
193	5.4. Os Jardins de Infância do estudo
196	5.5. conclusão
197	<b>6. A metodologia de observação da experienciação do BSE</b>
199	6.1. Introdução
200	6.2. A organização da experienciação
219	6.3. A observação
229	6.4. Entrevistas aos sujeitos-alvo
235	6.5. Componentes do BSE
245	6.6 Instrumentos
262	<b>7. Apresentação dos resultados da experienciação do BSE</b>
262	7.1. Introdução
263	7.2. Análise de conteúdo das entrevistas
303	7.3. Análise das componentes da experienciação do BSE nos CEI(s)
230	<b>8. Conclusões e comentários</b>
230	8.1. Orientações sobre a manifestação da ludicidade - o brincar
232	8.2. Orientações sobre a prática educativa
238	8.3. Consequências e efeitos do BSE
347	8.4. Comentários
	<b>volume 2</b>
	<b>comunicação e ludicidade na formação do cidadão pré-escolar</b>
	<b>anexos</b>



**lista de siglas**

BSE	Brincar Social Espontâneo
CEI	Centro de Educação de Infância
CEI@	Centro de Educação de Infância alpha, comunidade da Palhaça
CEIΩ	Centro de Educação de Infância Omega, Comunidade da Gafanha da Nazaré
P	Sujeito alvo criança
P1	Artur
P2	Joana
P3	António
P4	Rita
P5	Pedro
P6	Inácio
P7	Teresa
P8	Ana
P9	Rui
P10	Maria
P11	Zé
P12	Ivo
P@	Sujeito alvo criança, do CEI da Palhaça
PΩ	Sujeito alvo criança, do CEI da Gafanha da Nazaré
P(s)	Sujeito-alvo crianças
EI(s)	Educadores de Infância
EI@	Educadora do CEI da Palhaça
EIΩ	Educadora do CEI da Gafanha da Nazaré.
PBCL	Preschool Behaviour Checklist
EM	Dificuldades Emocionais
LV	Dificuldades da Linguagem Verbal
RS	Dificuldades de Relações Sociais entre crianças
IMPL	Dificuldades de Concentração
DISTR	Distúrbios comportamentais
N/R	Número de respostas
PC	Perfil Comportamental
TP	Tempo de Permanência
FU	Frequência de Utilização
PSU	Pontuação da Sequência da Interação.
TISL	Tipologia da Interação Social Lúdica
BPS/ Nível I	Brincar Social Paralelo
BPOR/ Nível II	Brincar paralelo com olhares recíprocos
BSS/ Nível III	Brincar Social Simples
BSRCM/ Nível IV	Brincar social recíproco com conhecimento mútuo
BSR/ Nível V	Brincar social recíproco
TAL	Tipologia da Actividade Lúdica
BF	Brincar Funcional
BC	Brincar Construtivo
BD	Brincar Dramático

<b>BSD</b>	Brincar Sócio-Dramático
<b>GIL</b>	Grau da intensidade lúdica
<b>MI</b>	Motivação Intrínseca
<b>CI</b>	Controlo Interno
<b>SR</b>	Suspensão da Realidade
<b>RVP</b>	Repertório Verbal Produzido por cada um dos sujeito alvo, criança
<b>RVP-QLVP</b>	Repertório Verbal Produzido — Quantidade de Linguagem Verbal Produzida
<b>EP</b>	Enunciados Produzidos
<b>ER</b>	Enunciados Recebidos
<b>QLV</b>	Quantidade de Linguagem Verbal
<b>RVP-TC</b>	Repertório Verbal Produzido — Tema da Comunicação
<b>TC</b>	Temas da Comunicação
<b>CONH</b>	Conhecimento
<b>RA</b>	Realização da actividade
<b>EXPP</b>	Expressividade pessoal
<b>OBJ</b>	Objecto
<b>OJI</b>	Organização do Jardim de Infância
<b>RVP-NRTC</b>	Repertório Verbal Produzido — Natureza da Relação do Tema de Comunicação com o Cenário
<b>NRTC</b>	Natureza da Relação do Tema da Comunicação com o Cenário
<b>CCT</b>	Concomitante
<b>CNT</b>	Contacto
<b>EXT</b>	Exterior

**lista de quadros**

- 201 Quadro I: Descritivo da Amostra Global dos Sujeitos-alvo, Els
- 202 Quadro II: Descritivo da Amostra Global dos Sujeitos-alvo, Crianças
- 203 Quadro III: Descritivo da Amostra Global dos Sujeito-alvo, Crianças no CEI @
- 203 Quadro IV: Descritivo da Amostra Global dos Sujeito-alvo, Crianças no CEI Ω
- 204 Quadro V: Identificação da Adaptação Comportamental dos Sujeitos-alvo, Crianças aos CEIs @ e Ω
- 206 Quadro VI: Contextualização Familiar dos Sujeitos-alvo, Crianças do CEI @
- 208 Quadro VII: Contextualização Familiar dos Sujeitos-Alvo, Crianças do CEIΩ
- 249 Quadro VIII: A Escala do GIL Simplificada
- 250 Quadro IX: Grelha de Análise do Perfil Comportamental do TP
- 250 Quadro X: Grelha de Análise do Perfil Comportamental da FU
- 253 Quadro XI: A Grelha de Análise do Perfil Comportamental da TISL
- 256 Quadro XII: A Grelha de Análise do Perfil Comportamental da TAL
- 257 Quadro XIII: A Grelha de Análise de Transcrição do RVP
- 258 Quadro XIV: As Grelhas de Análise de Codificação do Dito Transcrito: QLVP, TC e NRTC
- 204 Quadro XV: Síntese do Perfil Comportamental do TP no CEI@
- 305 Quadro XVI: Síntese do Perfil Comportamental do TP no CEIΩ
- 307 Quadro XVII: Síntese do Perfil Comportamental da FU no CEI@
- 308 Quadro XVIII: Síntese do Perfil Comportamental da FU no CEIΩ
- 310 Quadro XIX: Síntese da Extensão da PSU no CEI@
- 311 Quadro XX: Síntese da Extensão da PSU no CEIΩ
- 313 Quadro XXI: Síntese do Perfil Comportamental da TISL no CEI@
- 314 Quadro XXII: Síntese do Perfil Comportamental da TISL no CEIΩ
- 316 Quadro XXIII: Síntese do Perfil Comportamental da TAL no CEI@
- 317 Quadro XXIV: Síntese do Perfil Comportamental da TAL no CEIΩ
- 318 Quadro XXV: Síntese da Escala do GIL no CEI@
- 321 Quadro XXVI: Síntese da Escala do GIL no CEI Ω
- 323 Quadro XXVII: Síntese do Perfil Comportamental do RVP-QLVP no CEI @
- 324 Quadro XXVIII: Síntese do Perfil Comportamental do RVP-QLVP no CEIΩ
- 325 Quadro XXIX: Síntese do Perfil Comportamental do RVP-TC no CEI@
- 326 Quadro XXX: Síntese do Perfil Comportamental do RVP-TC no CEIΩ
- 327 Quadro XXXI: Síntese do Perfil Comportamental do RVP-NRTC no CEI@
- 328 Quadro XXXII: Síntese do Perfil Comportamental do RVP-NRTC no CEIΩ

**lista de figuras**

- 210 Figura 1: Descritivo dos Sujeito-alvo, Crianças e sua Organização em @ e  $\Omega$  para a Recolha de Dados da Experienciação do BSE
- 212 Figura 2: Disposição dos Cenários no Espaço de Experienciação do BSE no CEI@
- 212 Figura 3: Disposição dos Cenários no Espaço de Experienciação do BSE no CEI  $\Omega$
- 223 Figura 4: Os Momentos da Experienciação
- Figura 5: Tempo de Permanência
- 339 Figura 6: Frequência de Utilização
- 340 Figura 7: Pontuação das Sequências de Utilização
- 341 Figura 8: Tipologia da Interação Social Lúdica
- 342 Figura 9: Tipologia da Actividade Lúdica
- 343 Figura 10: Grau da Intensidade Lúdica
- 344 Figura 11: Quantidade de Linguagem Verbal Produzida
- 345 Figura 12: Temas de Comunicação
- Figura 13: Natureza da Relação do Tema de Comunicação

índice

**1. introdução**

3	<b>1.1. Problemática: questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio</b>
3	1.1.1. A informação versus comunicação
6	1.1.2. O <i>Homo faber</i> versus o <i>Homo ludens</i>
8	1.1.3. Promover a cidadania no Pré-escolar
9	<b>1.2. O problema</b>
10	<b>1.3. Motivações Pessoais</b>
11	<b>1.4. Objectivos</b>
12	<b>1.5. Hipóteses</b>
14	<b>1.6. Apresentação do plano da tese</b>

## 1. introdução

### 1.1 problemática

questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio

#### 1.1.1. a informação *versus* comunicação

"A problemática da comunicação é uma problemática topológica que faz intervir níveis de verdade, concretude e de abstracção (...) a transdisciplinaridade (...) é a maneira de dar conta da multiplicidade de arranjos discursivos (...) de efeitos de sentido, de regimes figurativos e aleatórios que proliferam no mundo actual"

(Rodrigues, 1990: 16-19)

A comunicação humana é um tema ancestral com 25 milhões de anos (Schramm, 1988: xv) que irrompeu no final da década de 40 como objecto da ciência (Shannon & Weaver, 1949) desenvolvendo-se, nos últimos cinquenta anos, associada ao discurso triunfante dos benefícios da técnica (Rodrigues, 1990). Na viragem do século XX para o século XXI, tornou-se um fenómeno omnipresente, onnipotente e omnistecnociente no viver humano, independente da cultura e do lugar onde essa existência aconteça.

Dos tectos das cavernas primitivas às pinturas pré-históricas ao asfalto, da revolução industrial ao telégrafo, à internet, a comunicação percorreu um longo percurso de inovações técnicas e tecnológicas que modificaram os usos do tempo, do espaço, da relação inter-pessoal, da relação com os objectos técnicos, da relação com a natureza, dos conteúdos e das actividades humanas, independentemente da idade, sexo, cultura e civilização dos indivíduos.

A sociedade moderna é a sociedade do espectáculo (Debord, 1991) que, com o seu reino autocrático de economia mercantil, a sua lógica, produtiva, associada às técnicas de informação e de gestão que a acompanham erigiu-se como sociedade de comunicação (Breton, 1992). Novos territórios são conquistados, a velocidade vence o tempo: basta carregar no botão e as distâncias desaparecem, aproximam-se os indivíduos e o mundo cabe no écran de um televisor. O ciberespaço já não é uma ficção criada por Gibson no seu *Newromancer* (1984), para designar o conjunto de mundos artificiais nos quais os homens emergem para escapar à vida real e possibilitar a criação de outras realidades virtuais, construídas pela manipulação sucessiva de imagem, som e texto. O ciberespaço é já uma realidade real (Watzlawick, 1988). As consequências e os efeitos desta possibilidade criativa da técnica racionalizada são visíveis, por exemplo, no filme de Spielberg, *Parque Jurássico* (1994), onde pela primeira vez se utilizou esta tecnologia que redundou num enorme êxito de bilheteira em todo o mundo.

A familiarização dos indivíduos em casa, na família, na escola, nas empresas, nos hospitais, nos cibercafés, nas igrejas, nos centros de arte, nos média, com os dispositivos logotécnicos, conforme designação de Rodrigues (1990), colocam o mundo ao alcance dos seus dedos. Trabalhar, formar-se, cultivar-se, distrair-se, jogar, aceder a fontes de

## 1. introdução

### 1.1 problemática

questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio

#### 1.1.1. a informação *versus* comunicação

informação diversa, fazer encontros, erotizar a existência é objectivo essencial. A Internet é um exemplo profícuo da possibilidade de se poder agarrar o mundo com unhas e dedos cujos efeitos imprevisíveis colocam desde logo, questões não apenas aos mais de 30 milhões de indivíduos que com ela estão conectados no mundo inteiro, mas a todos os outros que não escapam ao poder invisível da técnica.

“A tecnicidade ocupa um lugar central na emergência e no devir do próprio paradigma comunicacional no seio da modernidade” (Rodrigues, 1990: 74). O fascínio da era do ciberespaço pode, no entanto, fazer esquecer as influências que a mesma vai tendo na vida do indivíduo, e que imprevisivelmente vão deixando os seus efeitos na sua formação pois que, como refere Heidegger (1986) tudo o que existe e se manifesta, ao mesmo tempo que apresenta algo, também esconde.

O cibernantropo, referido por Lefebvre (1968), como a nova espécie de indivíduo, já não é uma ficção. Ele pode já existir. Os seus comportamentos manifestam-se do seguinte modo: “... tem a obsessão do comunicável, elimina as ilusões do subjectivo, mata a emoção, admira a superioridade das máquinas, nada desperdiça, lamenta a fraqueza humana, desaprova as qualidades humanísticas, tem o culto do equilíbrio, aspira a não ser mais do que uma função numa engrenagem. (...) Ignora o desejo, só tem necessidades que satisfaz consumindo, só investe pelo seguro e governa-se com uma racionalidade técnica. (...) Abomina a ironia, o humor e a sátira, tem o culto da medida e da estabilidade, é conformista, aceita o destino e tem fé na regra. (...) É uma criatura de estilo unipreço e do espectáculo total da aparência. (...) Para ele apenas as coacções são libertadoras. (...) Despreza o ambíguo e a imaginação, não crê na fecundidade dos conflitos. (...) É um indivíduo funcionalizado e no seu espírito homogeneizado, desodorizado e higienizado, recusa a alegria, a criação, o drama, a obra. (...) É um antropos irreconhecível na prática. (...) Odeia o caos, mas cria-o” (Lefebvre, 1968: 183-203).

O cibernantropo consolida o seu funcionamento desenvolvendo-se pelo sistema de regras herdado da revolução industrial dominada pelo desejo de falta, a invenção de necessidades e pelo uso da liberdade passiva que leva o indivíduo a “reclamar todas as regalias sem restrições” (Santos, 1976: 60), a aniquilar as suas vivências, (Morin, 1991), a organizar o seu conformismo, consumismo e imobilismo e a subjugar-se na superficial alegria de se sentir livre.

Esta lógica tipificada na sociedade do espectáculo de Debord é referida por Watzlawick, no contexto das relações inter-pessoais como uma lógica social que se desenvolve em torno de uma comunicação desigual, cuja orientação se baseia no abuso do poder do mais forte sobre o mais fraco, o que o autor designa por relação de tipo soma zero. Soma zero que é definida do seguinte modo “o que eu ganho tu perdes; o que eu perco tu ganhas” e que se opõe à lógica da relação de tipo soma não



## 1. introdução

### 1.1 problemática

questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio

#### 1.1.1. a informação versus comunicação

zero, cuja interacção se baseia na cooperação e na cogestão das conflitualidades, sabendo que "todos podemos ganhar, como todos podemos perder" (Watzlawick, 1983: 118).

A situação agonística que se vive no mundo pode também ser um resultado dos efeitos sociais desta relação inter-pessoal de tipo soma zero. A emergência de uma nova ordem social baseada em relações de tipo soma-não-zero conduz simultaneamente ao reconhecimento da emergência de formação dos cidadãos baseada nesta lógica.

Watzlawick *et al.* (1993) ao afirmarem a impossibilidade do indivíduo não comunicar, ou seja, que todo o comportamento tem valor de mensagem, afirmam conseqüentemente que todo o comportamento é de natureza comunicativa. O que coloca em evidência que todo o comportamento é regido por modelos e/ou teorias de comunicação, mais ou menos implícitas e/ou explícitas ao cidadão e por ele assimiladas ao longo da sua existência.

A impossibilidade de cada indivíduo não poder, deixar de não comunicar, não garante, por si só, a ocorrência da interacção comunicacional afirmada por Jacques (1985), nem a probabilidade da comunicação, porque, segundo Luhman a comunicação é improvável (1993). Assim, a necessidade de formação sobre a pragmática da comunicação e ainda a necessidade de reflectir e questionar as representações e orientações que os indivíduos possuem sobre o que é, e como se processa o fenómeno da comunicação humana, pode ser um contributo para a identificação do problema humano que emerge nas sociedades actuais.

O sistema de regras do tipo soma zero, da visão economicista da existência humana domina a organização social e o funcionamento da vida das nações. O indivíduo está longe de ser uma entidade estatística e apenas uma fonte de produção de riqueza. Através da educação que, segundo Schramm (1988), é uma das funções da comunicação, impõem-se padrões de comportamento e de relação inter-pessoal que os indivíduos acabam por protagonizar no seu quotidiano, sem que disso, a maior parte das vezes, tenham consciência, tornando-se a comunicação, apesar de tudo, e ainda, um problema.

Paradoxalmente, no final de século e de milénio, a utilidade substitui a verdade, o racionalismo tecnocrático e o sentimentalismo fatídico imperam numa vasta maioria de cidadãos, ainda assim, insatisfeitos. Como afirma Morin "estamos numa era agónica de morte e esquecimento, não saímos ainda da idade de ferro planetária" (1991: 22).

## 1. Introdução

### 1.1 problemática

questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio

#### 1.1.2. O *Homo faber* versus o *Homo ludens*

A exacerbação agonística ligada à produção de riqueza, à exploração dos recursos do planeta e à exploração humana nas sociedades de civilização ocidental conduziu à não valorização do impulso imanente do *Homo ludens* (Huizinga, 1951). Ao acentuar a exploração do *Homo faber*, a sociedade gerou o *Animal laborans* (Arendt, 1991), condicionou a manifestação lúdica (Brougère, 1995) e, deste modo, fragmentou a condição humana e social da sua existência.

A marginalização da ludicidade tornou a maior parte dos seres humanos e as suas organizações “sisudas” e “a experiência tornou-se a máscara do adulto” (Benjamin, 1984: 23) assumindo este, na generalidade dos indivíduos, uma “posição imóvel, imodificável, absolutizante e absoluta” (Cunhal, 1996: 2) atrás da qual se esconde e se destroe a sua essência de humanos que é comunicante e lúdica.

A possibilidade de, pela experiência, o indivíduo poder ser e ter “uma maior compreensão e vontade não apenas de transmitir experiência mas de receber a experiência dos outros” (Cunhal, 1996: 2) é desqualificada e enfraquecida. O *Homo comunicans* (Gigliione, 1986) e o *Homo ludens* foram preteridos em favor do *Homo faber*, do *Homo laborans* que, espartilhados, vivem da liberdade aprisionante tornando cada vez mais forte a máscara da experiência - a incompreensão.

De acordo com Brougère (1995), o processo de desenvolvimento cultural e civilizacional dá conta da atitude face à ludicidade, tendo sido geralmente aceite através do recreio, pela sua função utilitária e pelo seu valor para o trabalho. Ou seja, o indivíduo cansa-se com o trabalho e faz recreio para que possa continuar a trabalhar novamente. Assim, dá-se algum tempo livre, mas não muito, porque tempo é dinheiro. O recreio entrou condicionalmente na educação, como meio de satisfazer necessidades de: 1) preparação para o trabalho (Groos, 1901 e Torkildsen, 1983), 2) meio didáctico de ensino, (Froboel, 1912), 3) mercado de jogos educativos; (Brougère, 1979) e (Denieul, 1979); e 4) meio de diagnóstico (Klein, 1955).

Também a multiplicidade e diversidade de abordagens do fenómeno da ludicidade não tem facilitado a mudança de atitude face à ludicidade (Mauriras-Bousquet, 1991: 7). Por exemplo, o brincar tem sido um conceito socialmente definido pela negativa como coisa não séria, e um comportamento mal tolerado, apenas permitido em ocasiões especiais, bem delimitadas, como as festas, o recreio ou o lazer. Apesar disso, sempre existiram, ainda que poucos, indivíduos adultos que às vezes brincam. Pela intensidade do prazer que experienciam no que fazem, mobilizam o impulso lúdico de curiosidade e de exploração. Einstein, foi um, entre outros, que o fez e que referiu o prazer e a excitação que sentiu no momento da descoberta da equação matemática revolucionária da ( $E=mc^2$ ) (Koestler, 1965). Mas as crianças de todo o mundo brincam muito mais, e mesmo nos contextos mais adversos, como na guerra, bus-

## 1. introdução

### 1.1 problemática

questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio

#### 1.1.2. O *Homo faber* versus o *Homo ludens*

cando na manifestação lúdica uma das formas de afirmação da sua existência (Pais, 1993).

Ao afastar-se da condição lúdica, ao ignorá-la, desvalorizá-la, a sociedade promoveu o seu esquecimento e instaurou a subtil violência de impedir a sua manifestação, mesmo aos mais jovens cidadãos. E, com isso, tem criado dificuldades aos veteranos da vida, aos reformados, que veem acrescidos os seus problemas com a dificuldade em lidar com o lazer (Torkildsen, 1983) dado que a fragmentação da condição humana, realizada ao longo da vida, não os preparou para conviverem com o tempo do lazer.

De natureza social diversa, têm sido as razões que têm contribuído para a manutenção da situação de desvalorização da ludicidade em geral e do brincar social espontâneo em particular. Para além das já referidas, acrescentam-se: o isolamento dos indivíduos nos centro urbanos, o desequilíbrio existente entre o crescimento populacional e a disponibilização de espaços públicos para o lazer, o recreio e o brincar. as guerras, as pressões religiosas, tendências pedagógicas.

Entretanto, e como refere Sutton Smith, nos últimos 50 anos evidenciam-se preocupações sobre a problemática da ludicidade. Num esforço de delimitação conceptual sobre os estudos realizados nomeadamente no campo das crianças do pré-escolar e do escolar, divide a produção teórica dos últimos 20 anos, em quatro grupos: 1) os que distinguem o comportamentos de brincar e de não brincar; 2) os que correlacionam os efeitos do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo; 3) os estudos de casos sobre os efeitos da idade, sexo, e cultura no comportamento de brincar; 4) os estudos ecológicos que estudam os efeitos da preparação dos materiais no comportamento do brincar (Sutton Smith, 1983).

A problemática associada às questões da comunicação e da ludicidade humanas no final do segundo milénio colocam em destaque a realidade da existência humana na função positiva de ligação entre as pessoas afectada por patologias que afastam e criam ressentimentos de diversa ordem entre as mesmas. Como refere Tavares "Estamos, na verdade diante de uma sociedade que não só tem de aprender mais e melhor, mas tem de o fazer a um ritmo de aceleração (...), é necessário que o faça de uma maneira diferente se quer ser uma sociedade mais educada e à altura dos novos destinos" (Tavares, 1996: 22). Nesta perspectiva, a necessidade de harmonizar a ecologia e o espírito dos sistemas humanos e a importância da formação do cidadão em geral emerge com grande impacto nas sociedades, donde a educação e a formação do cidadão do pré-escolar também não pode ficar de fora.

## 1. Introdução

### 1.1 problemática

questões da comunicação e da ludicidade no final do segundo milénio

#### 1.1.3. Promover a cidadania no Pré-escolar

O cidadão do pré-escolar, pela sua condição biofísica social e psicológica, está impossibilitado de poder sobreviver fora da dependência dos adultos. Assim, exposto que está às escolhas educativas que os adultos realizam e aos efeitos dessas escolhas na sua formação, a educação afirma-se na lógica da comunicação. Focalizada na autonomia, ou seja, na resolução desta condição de dependência, que coloca em evidência a necessidade de considerar a educação como uma metodologia da estética e da ética da intervenção comunicacional. Esta consideração promove a necessidade de reenquadrar os comportamentos habituais dos educadores e dos sistemas sociais educativos, possibilitando com isso a construção de práticas de mudança que harmonizem o que está fragmentado e contribua para a consolidação do que Tavares afirma “para esta nova sociedade, que está aí, emerge uma sociedade cognitiva, que quer pensar, dar valor, ao conhecimento em todas as suas vertentes teológica, filosófica, científica, artística, religiosa, ética, (1996: 25). A associação da ideia de cidadania na formação e educação pré-escolar evidencia a construção da identidade pessoal, ligada à tomada de consciência pelo indivíduo, ao sentir-se membro de uma comunidade. Esta associação não sendo novidade pode por vezes ser esquecida nestes níveis de ensino. Já Dewey, em 1916, ressaltava a articulação entre democracia e educação. A consideração da educação como função de comunicação (Schramm, 1988) leva por sua vez ao entendimento da educação como facto social, e assim sendo está situada, ou seja, não está fora do tempo do espaço, nem da ordem económica e social em que o cidadão do pré-escolar se situa. Remete igualmente para os processos de decisão que os educadores protagonizam permanentemente num universo de possíveis escolhas educativas, os quais envolvem não só compromisso mas também a responsabilidade pelos efeitos dos mesmos. É que a dependência da criança não só, por dar legitimidade aos projectos educativos, também exige o pressuposto do princípio da autonomia e do bem comum, expresso no exercício do respeito, reconhecimento da igualdade no exercício da argumentação com a criança. É este exercício que torna incompatível a manipulação que deixa e reforça a dependência da criança.

As características intrínsecas à comunicação e à ludicidade humanas são a partilha e o uso da liberdade activa. Na actualidade, ao prescindir-se delas na formação do cidadão do pré-escolar prescinde-se por omissão ou por abandono de uma estratégia singular e universal de apropriação e de co-construção do mundo.

## 1. introdução

### 1.2. O problema

É da condição humana querer saber (...) o sentido das coisas (...).

Mas tudo tem uma resposta que é a de que tudo está já aí,  
na sua presença obtusa, antes e depois de toda a questionação."

Virgílio Ferreira (1992)

Das vivências apropriadas e das práticas construídas pela autora ao longo dos últimos 25 anos, na convivialidade com o universo do pré-escolar foi-se desenhando e formulando o problema que dá origem à presente dissertação.

Brincar, enquanto manifestação da comunicação e da ludicidade, pode ser visível em todos os percursos da existência humana, sendo, apesar disso, um fenómeno diversamente entendido. A ludicidade reconhecida como intrínseca e singular à espécie humana, e aos mamíferos superiores, apresenta diversas manifestações, nomeadamente e entre outras, brincar, recrear, lazer existindo entre elas semelhanças e diferenças. A que constitui o foco da presente dissertação é o brincar.

Pouca atenção tem sido dada ao fenómeno da ludicidade e às suas manifestações no pré-escolar. Brincar, geralmente, não é aceite como prática educativa curricular, e não é considerado na formação do cidadão do pré-escolar.

A própria formação inicial dos educadores, na actualidade, não contempla nos seus currículos, nenhuma disciplina com autonomia, sobre a pragmática da comunicação e da ludicidade. Acresce a este facto, outro ainda, nomeadamente o não reconhecimento social da manifestação lúdica do brincar, ainda que, como afirma Brougère existam diversos discursos que a valorizam e que se confinam a discursos ou de domesticação ou de idealização (1995a: 31). A existência de práticas de rotina de ludicidade institucionalizadas na educação pré-escolar de um modo geral, configuram-se no que se designa por brincar social orgânico, porque se subordina à lógica do recrear.

Atendendo a que a educação de infância e a formação dos educadores de infância não podem ficar de fora da problemática enunciada e do problema exposto, e atendendo a que "os benefícios associados aos programas pré-escolares estão directamente relacionados com a qualidade dos programas de formação que preparam os profissionais desta área" (Bairrão & Tietze, 1995) considera-se que a não existência destes benefícios, seja ela resultante da omissão ou da incompreensão sobre estratégias de comunicação e de ludicidade, quer se queira quer não as crianças apesar de tudo continuam a brincar entre si, sem que disso os educadores e os sistemas organizacionais as compreendam.

## 1. Introdução

### 1.3. Motivações Pessoais

Como anuncia o poeta, “há sinos a tocar dentro das letras (...) montadas a cavalo com seus elmos e pendões” (Alegre, 1974: 295), há ressonâncias familiarmente estranhas, nas palavras comunicação e ludicidade que circularmente evocam a própria existência.

Se é exacto como refere (Pineau, 1985) que o indivíduo reage a partir da sua própria experiência, direi que do emaranhado de feixes do meu holograma vivencial, destaco a comunicação e a ludicidade, como campos de manifestação (acção-reflexão-discurso) na minha narrativa de vida (Cardoso e Cunha, 1997). A motivação é enquadrada pela formação da autora em Educação de Infância (1974) e em Comunicação Social (1985) e pelo seu desempenho profissional em diversos contextos formais e informais, ligados à educação, à arte, à comunicação social e à animação cultural.

Comunicação e ludicidade são portanto palavras que falam de emoções, memórias afectivas, compreensões e explicações e outras tantas dúvidas, que interiorizam os últimos 25 anos, no exercício quotidiano de existir, primeiro como educadora de infância (1974-1987) e depois como docente de comunicação nas disciplinas de Expressão e Comunicação, Prática Pedagógica e Teoria e Prática da Comunicação (1987-1998) no Ensino Superior.

## 1. introdução

### 1.4. Objectivos

Os objectivos da presente dissertação pretendem delinear o caminho da reflexão sobre a manifestação da comunicação e da ludicidade. Assim, a partir de um enquadramento teórico desenvolvido na primeira parte desta dissertação, passa-se para um estudo de campo desenvolvido a partir de uma amostra de doze crianças inseridas em dois Jardins de Infância da rede pública do distrito de Aveiro, cujas idades se situam entre os 4 e os 6 anos e de duas educadoras de infância. Pretende-se apresentar uma metodologia de observação da experienciação do Brincar Social Espontâneo (BSE). Por BSE entende-se a experienciação social espontânea da manifestação lúdica - o brincar - entre crianças sem a intervenção de educadores. A este conceito está subjacente o reconhecimento da importância de que ao cidadão pré-escolar seja proporcionado tempo e condições para a experienciação do BSE.

Delimitaram-se como objectivos:

- A apresentação de um instrumento de observação e avaliação do BSE orientado para a valorização da prática educativa pré-escolar;
- A demonstração das potencialidades do BSE na co-produção da auto-formação do cidadão do pré-escolar através da descrição e análise das componentes em estudo, que intervêm no processo comunicacional do BSE, protagonizado pelas crianças; e
- A descrição e análise das orientações sobre a prática educativa dos educadores de infância, explorando possíveis inter-relações existentes ou não, entre elas e os resultados obtidos pela análise das componentes em estudo.



## 1. introdução

### 1.5 Hipóteses

A importância e a função das hipóteses na investigação têm sido acentuadas por diversos autores. De acordo com Pardinas, hipótese é uma proposição afirmativa enunciada que tenta responder a um problema (1969:132). Deste modo poder-se-á dizer que as hipóteses definidas a partir do enunciado do problema contêm em si parte da sua resposta, ainda que provisória, dado que a adequação e validade das hipóteses estão sujeitas à demonstração da produção do novo conhecimento (Lakatos *et al.*, 1986).

Hipóteses, do termo grego *hypotheses* deriva do verbo *tithrêni* - pôr e dar partícula, *hypo* - por baixo. São suposições. Assim sendo, as duas hipóteses que de seguida se apresentam são uma configuração possível da realidade humana da manifestação da ludicidade que, a seu modo, antecipam mentalmente um método de aproximação à sua compreensão. Hipótese I: referenciada aos sujeitos-alvo, Crianças. Considera que, o BSE é uma experienciação da comunicação e ludicidade humana, que tem como consequências e efeitos a co-produção da autoformação das crianças que brincam entre si nos Jardins de Infância.

A validade da Hipótese I demonstra-se através da descrição e análise do processo desta co-produção formativa das crianças, focalizado em sete componentes do contexto situacional da experienciação referida: As componentes são de dois tipos: não-verbais e verbais, sendo as primeiras captadas por video-gravação enquanto que as segundas são captadas por video-gravação e entrevista.

Elegeram-se seis componentes não-verbais:

- Tempo de permanência (TP);
- Frequência de utilização (FU);
- Pontuação das sequências de utilização (PSU);
- Tipologia da interacção social lúdica (TISL);
- Tipologia da actividade lúdica (TAL); e
- Grau da intensidade lúdica (GIL).

Quanto às componentes verbais, efectivamente apenas se considerou uma, se bem que esteja subdividida em três sub-componentes:

- Repertório verbal produzido (RVP) e respectivas sub-componentes: Quantidade de linguagem verbal produzida, (QLV); Temas da comunicação (TC); e Natureza da relação dos temas da comunicação com os cenários (NRTC).

Estudar e avaliar a experienciação do BSE no pré-escolar implica fazer a análise de cada uma destas sete componentes, ao longo de cada uma das três ocasiões da experienciação, nos cenários casa, loja e consultório. Cada cenário corresponde a uma dada organização temática do espaço e dos brinquedos que possibilita a emergência do lugar, ou seja, a emergência de diversos contextos situacionais de comunicação e ludicidade.

## 1. introdução

### 1.5 Hipóteses

Hipótese II - referenciada aos sujeitos-alvo, Educadores de Infância. Considera que as orientações sobre a prática educativa das educadoras de infância influenciam o processo de comunicação e ludicidade na experienciação do BSE. Ou seja, as orientações potenciam ou minimizam a co-produção da auto-formação das crianças no BSE.

Assim, esta hipótese remete para a análise do metacontexto constituída neste estudo pela identificação das suas orientações sobre a prática educativa, nomeadamente sobre: brincar; não-brincar; designação e tipologia da construção dos cenários; designação e usos do tempo para brincar; instâncias estruturantes da interacção do brincar; normas das educadoras para a experienciação ética da comunicação durante o brincar; formação em comunicação e ludicidade humanas. A sua captação foi realizada através de entrevistas.

O presente estudo foi construído de forma a evidenciar o modo como as orientações dos educadores sobre a prática educativa influenciam os resultados da experienciação do BSE das crianças. Através da avaliação das componentes pretende-se obter uma apreensão global das consequências e dos efeitos das transacções realizadas entre os sujeitos-alvo, Crianças ao longo da experienciação do BSE que possibilite uma compreensão mais específica do BSE no pré-escolar. O estudo assenta numa análise comparativa entre os resultados obtidos nos dois Jardins de Infância.

## 1. introdução

### **1.6. Apresentação do plano da tese e organização do texto de dissertação**

A dissertação organiza-se em duas partes. Cada parte tem uma unidade de sentido própria sendo a primeira designada por Enquadramento Teórico e a segunda por Metodologia de Observação e Avaliação da Experienciação do BSE

A presente Introdução apresenta a problemática associada ao tema da comunicação e ludicidade, o problema, as motivações pessoais, os objectivos e as hipóteses serve de suporte a toda a dissertação. Segue-se então o Enquadramento Teórico, composto pelos capítulos segundo, terceiro e quarto. O segundo trata do processo da comunicação humana. O terceiro particulariza o modelo orquestral da comunicação humana desenvolvido na Escola norte-americana de Palo Alto evidenciando os respectivos axiomas, as patologias da comunicação e as práticas de mudança. O quarto capítulo trata da ludicidade humana, dando particular destaque aos diversos corpos teóricos da ludicidade.

A segunda parte é constituída pelos capítulos quinto, sexto e sétimo. O capítulo quinto contextualiza esta segunda parte segundo três vertentes: a inserção no sistema educativo pré-escolar, nas duas comunidades locais e nos dois Jardins de Infância. O capítulo sexto apresenta a metodologia de observação da experienciação nas suas várias etapas. O capítulo sétimo contem os resultados da experienciação onde são avaliados as consequências e os efeitos.

Por último, o capítulo oitavo apresenta as conclusões e comentários finais da dissertação. As conclusões distribuem-se por três vertentes: orientações sobre a manifestação da ludicidade, orientações sobre a prática educativa e as consequências e efeitos da experienciação do BSE.

A dissertação é complementada por uma lista bibliográfica e por um volume de anexos que reúnem os dados relativos à amostra do estudo.

**primeira parte**

Enquadramento Teórico

## índice

**2. O processo da comunicação**

17	<b>2.1. Introdução</b>
18	<b>2.2. Comunicação</b> evolução semântica da palavra
21	<b>2.3. A abordagem à análise pragmática da comunicação</b>
25	<b>2.4. A consequencialidade da comunicação</b>
26	2.4.1. Consequencialidade e existência humana
30	<b>2.5. A construção da realidade</b>
34	<b>2.6. Os patamares de ocorrência do processo da comunicação</b>
35	<b>2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem</b>
35	2.7.1. Os níveis lógicos de aprendizagem de Bateson
35	2.7.1.1. A aprendizagem 0
37	2.7.1.2. A aprendizagem I
38	2.7.1.3. A aprendizagem II
39	2.7.1.4. A aprendizagem III
41	2.7.2. A Grande Tríade da aprendizagem de Hall
43	<b>2.8. O contexto</b>
48	<b>2.9. A situação e os protagonistas</b>
53	<b>2.10. A interacção e a sismogénese</b>
56	<b>2.11. O sistema da interacção</b>
58	2.11.1. Totalidade
59	2.11.2. Não-somatividade
61	2.11.2.1. Informação
62	2.11.2.2. A codificação da informação
64	2.11.3. Retroacção
66	2.11.4. Equifinalidades
67	2.12. A interacção como predisposição para a partilha
69	2.13. Os estádios de desenvolvimento da interacção
71	2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura
78	2.15. A temporalidade e a cultura
81	2.16. Conclusão

## **2. o processo da comunicação humana**

### **2.1. Introdução**

Neste capítulo apresenta-se a especificidade do fenómeno e do sistema da comunicação humana através de uma abordagem pragmática de grande abertura aos contextos situacionais onde o processo de comunicação ocorre. Na apreciação da especificidade do fenómeno evidenciam-se algumas das contribuições, nomeadamente as da filosofia. O sistema da comunicação humana é enquadrado pelas teorias da pragmática da comunicação humana, tendo em vista que esta dissertação elege como referência os corpos teóricos da Escola de Palo Alto.

Reconhecendo-se o processo da comunicação como um processo primário da coprodução da realidade humana, evidencia-se a sua natureza consequencial quer na sucessão das suas consequências, quer na dos seus efeitos finais. Donde, a aprendizagem e a mudança, que os indivíduos realizam no eixo organizador da sua própria existência, evidenciam o movimento, a harmonia e a interacção entre as diversas componentes dentro da lógica de sistema aberto.

Quer os níveis lógicos da aprendizagem quer a natureza da tríade da aprendizagem revelam a importância dos contextos nos sistemas primários da comunicação. Destaca-se a interacção, o tempo e a territorialidade não só pela sua invisibilidade aparente, ou o não hábito comum de os pensar como condicionantes directos do processo da comunicação humana, como também pela sua importância na experiência humana culturalmente determinada.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.2. Comunicação

#### evolução semântica da palavra

Na língua portuguesa, a palavra comunicação designa: acto, efeito, meio, transmissão, relação, participação, ponto de passagem, convivência, ligação telefónica, trato e conversação (Machado, 1981c: 346). A pluralidade destes usos coloca em evidência não só a diversidade do seu significado mas também o risco de não distinguir cada um dos fenómenos que a palavra designa.

O significado mais antigo de comunicação encontra-se no verbo latino *communicare* que quer dizer estar em relação e pôr em comum. Este pôr em comum suscita um movimento, ou força, que liga aquele que põe em comum com aquele que recebe e toma parte dessa partilha. Por sua vez, a parte comum articula a acção de dar e de receber, que ocorrem pelo facto de aquele que dá estar em relação com aquele que recebe.

Assim, em *communicare* encontram-se duas acepções para a mesma palavra: estar em relação e pôr em comum. Se se apelar também para o significado de *communio*, ou seja do que é comum, cuja raiz latina *communis* é a mesma de *communicare*, encontra-se outra acepção a de união entendida enquanto implicação. Destaca-se ainda que, no latim eclesiástico, *communio* fala da comunhão dos crentes com Deus, da comunicação com o transcendente. Na linguagem corrente dos falantes, comunhão também dá conta da união que se realiza entre os seres, quer seja espiritual, física, sensorial ou intelectual.

Todos estes significados: estar em relação, pôr em comum e estar em união vinculam os indivíduos que participam activamente dessa união em que estão implicados na partilha de sentidos comuns e manifestam o sentido activo do processo da comunicação referido, entre outros, por Bateson (1977), Watzlawick *et al.*, (1993), Hall (1986), Goffman (1974) Jacques (1979), Rodrigues (1990), Myers & Myers (1990) e Sigman (1995). Todos eles guardam do latim a significação original de *communicare*. Assim sendo, comunicar, mais do que a compreensão, pressupõe a intercompreensão.

No percurso semântico nas línguas francesa e inglesa da palavra comunicação, segundo Winkin (1981), a palavra surge pela primeira vez em França em 1361, no livro de F. Oresme, com significado associado ao sentido original do verbo latino *communicare*. Este significado sofre um deslocamento semântico com um novo uso, que o dicionário de Funetière (1690) regista como transmitir: "L'aimant communique sa vertu". No século XVIII, surge a designação vasos comunicantes no contexto da física e da química e, no uso comum dos falantes do francês, a noção original é relegada para segundo plano, sendo a transmissão ainda hoje, a noção que predomina na França contemporânea estando ainda associada às vias de comunicação terrestre, ao telefone e aos media.

Este novo uso evidencia a significação da comunicação como uma passagem de informação de um ponto A para um ponto B e o sentido passivo da comunicação, a propósito do qual Jacques (1979) refere que se



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.2. Comunicação

#### evolução semântica da palavra

trata de uma simples transferência de sentido virtualmente comum. Apesar de esta transmissão pressupôr a existência de uma relação, ela é neste significado precária pois trata-se de fazer passar algo - a suposta informação - que pode ou não ser constituída como conteúdo da mensagem que foi deslocada do ponto X para o ponto Y.

Tal como em França, na Grã-Bretanha e segundo Winkin (1981), dá-se idêntico deslocamento semântico. A palavra aparece pela primeira vez no século XV ligada ao sentido mais antigo mas, como refere o autor, mais próximo de comunhão. Sendo que dois séculos mais tarde se dá o deslocamento semântico para "o meio de pôr em comum" (ibid, 1981: 15). A sua generalização como transmissão ocorre também no século XVIII, com o desenvolvimento dos meios de transporte, as redes de canais e os caminhos de ferro.

Nos anos 30, nos Estados Unidos da América, e nos anos 50, na Grã-Bretanha, o uso da palavra comunicação abrange a designação da indústria da informação: nomeadamente a imprensa, a rádio, a televisão e o cinema.

Progressivamente, a palavra comunicação significando transmissão foi ganhando cada vez maior uso. Apenas em 1970, o dicionário Grand Robert introduz uma ruptura nesta significação dominante, apresentando uma sistematização que deixa ver o campo pluridimensional de significações atribuídas pelos falantes no uso da palavra comunicação, tais como: "A acção de comunicar algo a alguém. A coisa que se comunica. A acção de comunicar com alguém. A passagem de um lugar para outro. A relação dinâmica que intervém num dado funcionamento. Teoria das comunicações. Cibernética. Informação e comunicação."

É no século XX, nos EUA, que a comunicação se torna objecto da ciência. Wiener, em 1948, publica a obra referencial *Cybernetics*. Em 1949, Claude Shannon, discípulo de Wiener, & Weaver publicam três artigos no *Bell System Technical Journal* sobre a teoria matemática da comunicação. Este modelo operou uma ruptura epistemológica ao ter em conta a comunicação e a informação como objectos da ciência (Le Moigne, 1987: 4) e ainda hoje constitui uma das matrizes da análise do problema da transmissão da mensagem.

A noção de comunicação subjacente à teoria matemática proposta por Shannon & Weaver é a que prevaleceu depois do século XVIII, sendo uma teoria da "transmissão" da mensagem de um ponto A para um ponto B.

A multiplicidade e diversificação de usos que os falantes fazem da palavra comunicação associam-se à multiplicidade de domínios de estudos especializados no domínio das ciências da comunicação, o que nem sempre tem facilitado a compreensão do fenómeno da comunicação humana. Da psicologia, à psiquiatria, à engenharia, à filosofia, à pedagogia, à linguística, às teoria e prática da política administrativa, ao mar-

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.2. Comunicação evolução semântica da palavra

*keting*, à antropologia, à sociologia, aos estudos estratégicos de gestão, à prática militar, à computação, à investigação em inteligência artificial, à publicidade e à semiótica são todos corpos teóricos que se têm dedicado ao estudo da comunicação e onde a noção de comunicação se apresenta com conteúdos diversos, podendo no entanto identificar-se nos quatro agrupamentos de formulações de natureza distinta (Frade, 1991: 46): “as lógico-matemáticas que acentuam a linearidade da transmissão de um ponto E para um ponto R; as normativas que acentuam a análise das técnicas e das condições para estabelecer o processo de comunicação; as operativas que acentuam o saber específico e especializado sobre o seu objecto de funcionamento e as espontâneas ou do conhecimento comum, que cada sujeito constrói ao longo do percurso da sua existência, pelo relacionamento que estabelece com os outros. Independentemente da diversidade de formulações teóricas sobre a comunicação e da distinção de agrupamentos de formulação, verifica-se que é uma constante a significação de comunicação enquanto “transmissão” de informação e enquanto relação de partilha e união entre os indivíduos. Lucien Sfez refere-se a esta constatação designando-as respectivamente por concepção “maquínica” e concepção “expressiva” (1994: 42).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.3 . A abordagem à análise pragmática da comunicação

Pragmática é uma palavra de origem grega que designa a própria substância que enuncia, onde *pragma* e *pragmatiké* significam "história instrutiva destinada a dirigir a conduta" (Ibrahim, 1986). Segundo, Machado no Império Bizantino designava "o texto da lei que respondesse a questões apresentadas pelos indivíduos" (1981i: 352).

Na língua portuguesa e, como refere Rodrigues no seu ensaio sobre pragmática da comunicação, "no século XVI, atesta-se a existência da palavra premática e, no século XVII, a palavra pragmática coexistia com esta, cujo significado era o de norma jurídica" (1995: 24). Na actualidade, é usual os falantes confundirem pragmática com prática "confundimos muitas vezes uma pessoa ou um comportamento pragmático, com uma pessoa e um comportamento prático" (1995: 24). Esta confusão pressupõe a desvalorização do indivíduo ou de um comportamento que "não olha a meios para atingir os fins", sejam eles meios lícitos ou ilícitos. Pressupõe ainda um certo reconhecimento ou apreciação do indivíduo ou de um comportamento que se orienta por princípios e valores.

Curioso é também verificar que, na língua inglesa, a palavra pragmática aparece em 1872, fora do domínio das ciências humanas e sociais. Surge pela escrita da jornalista, romancista e poetisa Mary Ann Evans (1819-1880) nome próprio de George Eliot, cujo significado se radicava na interpretação da vivência prática.

No campo das ciências humanas e sociais é nos EUA, em 1898, que surge a primeira manifestação escrita da palavra pragmática (Ibrahim, 1986) associada a "pragmatismo" através do filósofo, médico e psicólogo William James (1842-1910). Na actualidade, pragmatismo designa uma corrente de pensamento filosófico de inspiração europeia e muito divulgada nos EUA que "adopta como critério de verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro com o útil" (Machado, 1981i: 352).

Outro norte-americano, o filósofo e lógico Charles Peirce (1839-1914) já antes de William James, em 1878, coloca em destaque no artigo "Como tornar as nossas ideias claras", a veracidade das ideias em função das suas consequências práticas e da possibilidade, ou não, de as verificar experimentalmente. É apenas em 1902 que Peirce utiliza a palavra pragmatismo, ao mesmo tempo que em França o filósofo Blondel, define pragmatismo como "uma ciência da acção" (Ibrahim, 1986).

Charles Morris, discípulo de Peirce, elaborou as bases gerais da pragmática, com a sua obra *Foundations of the Theory of Signs* publicada em 1938, definindo a pragmática como o estudo das relações entre os signos e linguagens e os utilizadores dos mesmos. Na obra *Signs, Language and Behavior*, (1946) Morris desenvolve a sua proposta inicial continuando a referir-se entre outros, aos trabalhos de Peirce, James, Dewey (1859-1952) e G. Mead (1863-1931) vindo a influenciar o pensamento filosófico não só nos EUA como também na Europa, nomeadamente através de Schiller (1881-1937), Papini (1881-1956) e o Grupo de

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.3 . A abordagem à análise pragmática da comunicação

Viena, fundado em 1953 e do qual faz parte Carnap, que devidamente embuído do positivismo lógico refere que os estudos sobre a linguagem não se deviam circunscrever apenas à sua estrutura formal (a sintaxe) mas também à relação da mesma com os objectos (a semântica) e ainda com o uso que os indivíduos dela fazem (a pragmática).

Watzlawick *et al.* (1993) evidenciam como a pragmática engloba a sintaxe ao integrar este domínio, que especificamente diz respeito ao código linguístico da comunicação, à ordem das palavras e das suas combinações na frase ou no grupo de frases, aos problemas da transmissão da informação e, ainda, aos problemas dos canais, dos ruídos e da redundância.

A pragmática engloba ainda o domínio da semântica que diz respeito ao significado linguístico da comunicação e ao modo como as palavras se organizam, excluem, opõem e se relacionam com os objectos que denotam para produzir a significação. Integra também o pressuposto semântico de considerar que, em qualquer acto de comunicação ou de troca de informação, existe uma prévia convenção semântica realizada entre os indivíduos envolvidos o que torna possível a sua compreensão (Watzlawick *et al.*, 1993).

A sintaxe, a semântica e a pragmática são pois três áreas distintas de análise da comunicação humana. As relações que a sintaxe e a semântica mantêm entre si, na análise pragmática, são relações de autonomia. Watzlawick (1990), citando George (1962: 41) e Cherry (1961: 120), refere que é verdadeiro afirmar que a sintaxe é do domínio da lógica matemática, a semântica do domínio da filosofia da ciência e a pragmática do domínio da psicologia.

Assim, a análise pragmática é uma análise de grande abertura aos contextos situacionais em que o processo de comunicação ocorre, estabelecendo inter-relações com diversos corpos teóricos (Rodrigues, 1995). Para além daqueles referidos por Watzlawick, Ibrahim (1986) acrescenta a antropologia, a sociologia, a etnologia, a linguística e a história, diversificando os seus enfoques em função da prioridade estabelecida em cada objecto de estudo, e ainda, a didáctica e a educação. Para Vion, a pragmática é “um lugar de investimento pluridisciplinar, um conjunto de discursos transversais de considerações filosóficas” e evidencia os estudos da Escola de Palo Alto, da sociologia americana e da Escola de Frankfurt (1992: 183).

Para Watzlawick, a análise pragmática é definida como “uma teoria geral dos signos cuja orientação se define pelo uso que os indivíduos fazem dos símbolos e dos seus efeitos sobre aqueles que os utilizam” (1993: 22) e (1990: 14). Nesta perspectiva, Rodrigues clarifica mais afirmando que ela é o “estudo das relações que a linguagem estabelece com as situações e os contextos enunciativos e das maneiras como estas relações são asseguradas” (1995: 27).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.3 . A abordagem à análise pragmática da comunicação

Na análise da pragmática da comunicação, o foco da análise não é o emissor e o símbolo em si, mas é o emissor, o símbolo e o receptor, ou seja, são as relações entre os indivíduos e o efeito da comunicação no comportamento de cada um.

Numa tentativa de delimitação dos campos de estudo da análise pragmática, Ibrahim (1986) e Rodrigues (1995) identificam e designam diversamente a existência de duas acepções de pragmática. Ibrahim (1986: 61) designa a existência de uma acepção restritiva e de uma acepção extensiva. A acepção restritiva deriva da sua focalização na perspectiva das convenções internas ao sistema da língua e estuda a relação da palavra com o seu uso, interpretando-a numa teoria da acção. A acepção extensiva é mais abrangente e estuda os signos, constrangimentos, interacções, condutas, ritos, actividades, representações e estratégias presentes no processo de comunicação.

Rodrigues (1995) por seu lado alude também à existência de duas acepções de pragmática, fazendo-as derivar do grau de reconhecimento e da relação existente entre a situação enunciativa com o sentido do discurso. Assim designa uma delas por posição extrinsecalista que considera a análise pragmática como apenas a análise dos usos individuais que os falantes fazem da linguagem. Ou seja, é extrinsecalista porque "considera que a situação enunciativa é exterior à produção do sentido, intervindo esta apenas para designar as coisas a que os locutores se referem, não interferindo como elemento de valor semântico dos enunciados" (1995: 32).

Esta acepção é identificada pelo autor, nos estudos de inspiração saussuriana e integra os sub-campos da pragmática accional (Rodrigues, 1995: 107) e diz respeito ao "estudo da linguagem enquanto acção à realização dos actos que intervêm de alguma maneira na constituição e na transformação do mundo" (ibid: 36). Integra ainda a "pragmática conversacional" (ibid: 139) diz respeito ao "estudo dos processos inferenciais, tais como as implicações e as pressuposições, que os falantes são levados a realizar, no decurso dos processos de interlocução, para compreenderem o sentido que os enunciados dão a entender" (ibid: 36).

A segunda acepção é a posição intrinsecalista que considera indissociável a relação entre a significação dos signos e os actos discursivos, através dos quais os falantes apreendem o mundo. Nesta posição, Rodrigues identifica os estudos de inspiração peirceana e integra ainda a dimensão da pragmática indexical (ibid: 39) que diz respeito à relação dos enunciados com os interlocutores, com as situações, com os contextos de enunciação e com o mundo representado pelos signos linguísticos (ibid: 35).

Assim, à acepção restritiva de Ibrahim corresponde a posição extrinsecalista de Rodrigues. À posição intrinsecalista de Rodrigues corresponde a acepção extensiva de Ibrahim. Quer Ibrahim (1986) quer Rodrigues

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.3 . A abordagem à análise pragmática da comunicação

(1995) convergem ainda na consideração de que, independentemente da posição adoptada e da delimitação do objecto de estudo em causa, a pragmática, em qualquer uma das acepções mantém sempre a sua dimensão dialógica e interaccional.

A importância actual da abordagem da análise da pragmática da comunicação é ressaltada por Watzlawick (1990) ao considerar como este tipo de análise é revelador da realidade de cada um. A este propósito Rodrigues, também escreve "a actualidade desta disciplina é, por conseguinte, devida a uma progressiva pragmatização da experiência, à recente redescoberta de que as nossas relações com o mundo estão inscritas de maneira inalienável na experiência da linguagem e de a natureza destas relações depender dos procedimentos inerentes à interlocução visando o entendimento recíproco e mútuo da comunidade dos homens" (1995: 19).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.4. A consequentialidade da comunicação

Reconhecendo-se o processo da comunicação como processo social primário que o indivíduo realiza ao longo da vida e desde que nasce Rodrigues, 1996, Sigman, 1995 e Cronen, 1995 evidenciam as considerações filosóficas de Heidegger sobre natureza ontológica do ser da existência concreta da espécie humana, onde o "eu" e o "ser-com", não são separáveis do "mundo em comum" (1927: 118).

Esta consideração destaca ainda a natureza consequential da comunicação afirmada por Sigman (1995) e Cronen (1995). Diz respeito à lógica do significado da criação, recriação e armazenamento do património de mensagem que cada indivíduo possui. Deste modo, ela não é nem algo exterior que o indivíduo decide fazer nem é um efeito daquilo que os indivíduos são. Consequentialidade situa-se mais nos procedimentos dinâmicos do processo da comunicação, menos nas suas consequências e menos ainda nos efeitos finais do mesmo.

Com o fim de clarificar a distinção apresentada por Sigman e Cronen (ibid), acerca da natureza consequential do processo da comunicação, faz-se recurso à etimologia das palavras consequential, consequentialidade e consequência. *Consequentia* que em latim significa "sucessão, na língua portuguesa significa o efeito de uma acção (Machado, 1981c: 394), ou seja uma resultante da acção. Daí que consequência da comunicação seja, como referem os autores, os efeitos resultantes de uma dada acção. O sufixo "al" de consequential exprime uma função, o que atribui à palavra um novo significado de uma relação de pertinência. Ou seja, a comunicação é consequential pela condição relacional que emerge do próprio indivíduo. Por sua vez, o sufixo "dade" de consequentialidade indica uma qualidade, um estado ou condição, ou seja, um modo de ser. Portanto, a consequentialidade do processo da comunicação é um modo de ser e, como tal, distingue-se do conjunto de consequências que ocorrem no processo da comunicação onde esse modo de ser se revela e se exprime.

A natureza consequential significa tudo o que se exprime durante o processo interaccional dos indivíduos uns com os outros e, mais ainda, as suas consequências que são entendidas como resultados finais do processo e consituindo uma pequena parte do mesmo. Desta distinção decorre ainda a consideração de que o processo comunicacional não deriva apenas da estrutura da linguagem verbal, das características particulares de cada indivíduo ou das estruturas sociais dos indivíduos mas de todas elas.

Para Cronen (1995), a comunicação humana é o processo no qual a intencionalidade é criada dado que a natureza consequential da comunicação é o lugar da acção, onde a consequentialidade se exprime por diversas conexões (consequências) que emergem, para serem criticadas, mudadas e ou abandonadas pelos indivíduos que ao comunicarem realizam as suas intenções.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.4. A consequencialidade da comunicação

#### 2.4.1. Consequencialidade e existência humana

Intrinsecamente ligada à consequencialidade associa-se a perspectiva existencial que, em Heidegger (1927), corresponde à materialização do ser que se manifesta no processo da construção da intencionalidade da sua elaboração concreta no mundo. Assim sendo, reconhece-se que a consequencialidade do processo da comunicação demonstra o próprio ser do sujeito existente que Heidegger designa por *Dasein* e que tanto é o existente singular e concreto, como também, o ser da existência humana em geral, ou seja, o seu universal, pela possibilidade que oferece ao indivíduo para através da reflexão sobre esse existente apreender o sentido do mundo.

Para Heidegger, o homem está situado de modo dinâmico no tempo e no espaço. Estar no mundo é para Heidegger a determinação do *Dasein*, o ser que se confunde com o *Wessen* o ser do ente, o ser em, ou estar em, condicionado pelo existir - o ser ôntico - concreto e ontológico do *Dasein*, enquanto possibilidade concreta da existência do eu. Existir é estar postado na clareira do ser denominado eu, a "ec-sistência do homem com aquilo em que a essência do homem conserva a origem da sua determinação" (Heidegger, 1973: 55). Esta ligação é constitutiva desse próprio eu (ibid, 1927: 52-54).

A este propósito, Vattimo, interpretando Heidegger, refere que o existente é temporal, o "homem está referido ao seu ser como sua possibilidade mais próxima" (1989: 109), possibilidade que redescobre quando comunica. Este poder ser no estar-aí é ser-no-mundo, esta mundanidade do mundo funda-se no eu que está em relação com os outros *Dasein*. O *Dasein* tem este modo de ser que consiste em existir com o outro (Ibid, 1927: 125). Assim o estar-no-mundo "é estar e existir em comum com os outros" (ibid, 1927: 118). Também Watzlawick *et al.* fazem a ligação entre comunicação e existência humana referindo-as como conceitos inseparáveis (1993: 235).

A afirmação "o mundo é uma miríade de mensagens" de Norbert Wiener (1947) faz ver a totalidade do mundo e do indivíduo enquanto ser-no-mundo e que como tal lhe pertence por estar a ele ligado não apenas por uma relação de dependência que o próprio homem constrói pelas escolhas que faz para se situar, mas também por uma relação de independência pela possibilidade de pensar o eu no mundo.

"Estar-no-mundo" (Vattimo, 1989: 31) mais do que estar em relação com as coisas evidencia uma familiaridade com a totalidade de significados do mundo, familiaridade que, segundo Heidegger, é construída pelo diálogo constantemente referido aos outros

A vida, ou a existência, é o projecto, o poder ser do próprio *Dasein* (Heidegger, 1927: 142-166) é um "transcendente (...) organizador do mundo" (Heidegger, 1927: 90). É neste sentido, que Watzlawick *et al.* comparam a vida a um sócio "um sócio existencial a quem o homem propõe a sua definição do eu e a vê confirmada ou desconfirmada e



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.4. A consequencialidade da comunicação

#### 2.4.1. Consequencialidade e existência humana

esforça-se para receber desse sócio indícios sobre a natureza do real das suas relações" (1993: 236).

As estruturas existenciais são o sentimento da situação originária do ser-no-mundo e a interpretação que o homem lhe dá e que se manifesta na linguagem, considerada por Heidegger, como "a casa onde mora o ser". A questão agora será saber como constrói o homem essa significação de si e do mundo. Como é que o *Dasein* conhece o mundo do qual faz parte integrante? Para Heidegger, o *Dasein* só pode apreender o mundo através da relação prática que mantém com as coisas, o que equivale a dizer que a primeira apreensão do mundo é utilitária e interessada. A resposta à pergunta é dada por Heidegger ao referir que é necessário desvelar a ideia de "mundanidade" (1927: 63). O fenómeno mundo é a totalidade de possibilidades que o *Dasein* confere aos objectos intramundanos. Daí que não há sujeito sem mundo. Assim o "estar-no-mundo é um mundo em comum e, para mim, estar é existir em comum com os outros" (ibid: 118).

O *Dasein* é necessariamente diálogo porque o seu existir é em si mesmo dialéctico, está constantemente referido aos outros que, no seu conjunto, constituem o mundo do *Dasein* (ibid, 1927: 170). Esta maneira de ser "está presente no quotidiano da existência no mundo e assume uma forma autêntica e uma forma inautêntica" (1927: 166-180) cada uma integra uma sensibilidade, uma interpretação, uma discursividade e uma explicitação particular.

A forma inautêntica dá testemunho do fenómeno de abandono do *Dasein*. Heidegger refere-se à imersão do *Dasein* no quotidiano através de três fenómenos: o "tagarelar", o "espírito de curiosidade" e a "equivocidade". "Tagarelar - admite a possibilidade de se compreender tudo sem necessidade de uma prévia adaptação às coisas" (ibid, 1927: 169) e ainda se refere ao esvaziamento e à corrosão da linguagem, instrumento de dominação do ente, sublinhando mais tarde Heidegger "a responsabilidade estética e moral em qualquer uso da palavra" (1973: 40). O "espírito de curiosidade" só se preocupa com a aparência das coisas, ou seja com a novidade em si e não com o significado das novidades, ou seja, preocupa-se em olhar mas não vê (1927: 170-173); esta curiosidade transmite ao *Dasein* a ilusão da autenticidade. No terceiro fenómeno da "equivocidade", o *Dasein* fica instalado "onde quotidianamente tudo acontece, mas onde nada se passa" (1927: 173-175).

A estes três fenómenos do "estar-aí" e do "ser-no-mundo", Heidegger designa de "descaimento" ou "desprendimento". É que o *Dasein* está "descaído" pela imersão completa ao mundo e ao seu ser comunitário. Este descaimento é o modo de "não-ser" no sentido de "não-ser-si-mesmo", tornando-se diferente de "si-mesmo", está alienado, ou seja o *Dasein* perde as suas possibilidades, tornando-se o ser um problema do seu próprio ser.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.4. A consequencialidade da comunicação

#### 2.4.1. Consequencialidade e existência humana

O descaimento, desprendimento e a fuga do *Dasein* de si mesmo, não são factos concluídos, estão sempre em aberto. É pelo cuidado”, e pela preocupação (ibid: 180-184) que a existência autêntica do *Dasein* fica a descoberto.

O caminho para cuidar pela preocupação do *Dasein* é para Heidegger o pensar (1986). Na reflexão que inicia na Carta sobre o Humanismo a Jean Beaufret (1973), Heidegger apresenta a essência do pensamento e a sua relação com o ser, dando-lhe um duplo significado pensamento do ser. O pensamento é o pensamento do ser. O genitivo significa aqui duas coisas: o pensamento é do ser enquanto instituído pelo ser e pertence ao ser e o pensamento é igualmente pensamento do ser na medida em que pertencendo ao ser lhe presta ouvidos.

Heidegger ao apresentar o pensamento e a sua relação com o ser sublinha a acção que é pensar “o pensar age enquanto se exerce como pensar”. Este agir é provavelmente o mais singelo e, ao mesmo tempo, o mais elevado porque interessa à relação do ser com o homem (...) o pensar, (...) deixa-se requisitar pelo ser para dizer a verdade do ser. O pensar consoma este deixar (1973: 38).

Neste sentido, pensar é uma acção e é uma acção que está ao serviço do ser para que o ser seja. Essa acção regista-se como um empenho”, um envolvimento no *Dasein*. Diga-se que o pensamento é uma acção produtora e criadora. O pensamento é o pensamento do ser, ou seja, que compreende o ser. Daí o pensamento ser pertença do *Dasein*”. Não é apenas empenhamento no ser, em favor e através do ente, no sentido do efectivamente real da situação quotidiana. O pensar é o empenhamento através e em favor da verdade do ser (...) sempre na eminência de um devir (1973: 39).

Pensar não é um servo da acção. Heidegger, ainda adverte que “para aprendermos a experimentar (...) a citada essência do pensar, o que significa ao mesmo tempo realizá-la, devemos libertar-nos da interpretação técnica do pensar, cujos primórdios recuam até Platão e Aristóteles” (1973: 34). Deste modo, pensar não está ao serviço de um fazer. Pensar é consumir o ser que é acção e que se expõe na linguagem, que descobre o ser. O agir do pensar sendo consumir o ser, não é nem uma acção prática nem uma acção teórica nem a imbricação destes dois comportamentos, ele é consequencial ao *Dasein* que por este é requisitado. A tarefa do pensar em Heidegger é também trazer à linguagem a historicidade do ser que nele permanece, o humanitas que existe no coração de um tal pensar, que é o cuidar para que “o homem seja humano e não des-humano, inumano, isto é, situado fora da sua essência” (1973: 41). Para Heidegger, o homem encontrará o caminho para cuidar, preocupar-se, conservar e proteger o *Dasein* através do pensar e do falar. O pensar recolhe a linguagem (...), abre sulcos invisíveis na linguagem (1973: 97) porque o “*logos* é um abrigo (...) nesta habitação do ser, mora o homem”

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.4. A consequencialidade da comunicação

#### 2.4.1. Consequencialidade e existência humana

(1973: 37) "antes de falar, o homem deve novamente escutar, primeiro, o apelo do ser (...) somente assim será devolvida à palavra o valor da sua essência e o homem será agraciado com a devolução da casa para habitar na verdade do ser" (1973: 40) porque a linguagem é "a casa da verdade do ser" (1973: 40). A preocupação envolve o pensar e corresponde a uma maneira diferente do comportamento do *Dasein* face a essa quotidianidade do mundo. Assim, o *Dasein* apreenderá de maneira diferente.

Subjacente ao cuidar e à preocupação está a angústia que o *Dasein* sente perante o mundo, pela indeterminação da ameaça do nada. A angústia é para Heidegger o sentimento mais profundo do *Dasein* (princípio e origem da vontade, do anseio, do desejo, da inclinação, do impulso...). A angústia é a forma da autenticidade. É a revelação do poder-ser na possibilidade cujo fim é a morte (1927: 255-260). É pela angústia, que o *Dasein* "é constrangido a usar a liberdade de se escolher a si mesmo" (Jolivet, 1956: 118) e ser responsável de si mesmo, pela escolha de uma existência autêntica, que aniquila o nada e enfrenta o existente ou uma existência inautêntica.

A historicidade, entendida enquanto coincidência e unidade do *Dasein* com o *Wesen*, integra o ser-para-diante, ou existência. O estar-já-no-mundo ou o estar-arremessado-aí desenvolve-se no intervalo entre o nascimento e a morte (Heidegger, 1927: 231-235).

A problemática existencial referida e a sua relação com a consequencialidade da comunicação abre o campo da análise do processo da comunicação à compreensão da realidade da existência humana.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.5. A construção da realidade

Reunir algumas das peças conceptuais sobre o processo da comunicação é o que se pretende neste ponto da dissertação, de modo a evidenciar a consideração do processo da comunicação como a co-produção da realidade, da aprendizagem e da mudança pelos indivíduos, ao longo da vida.

Processo, do latim *processus*, na língua portuguesa designa acto de proceder, método, sistema, forma de tratar uma questão judicial e ainda a reunião de todas as peças que servem para a instrução de um juízo (Machado, 1981i: 429).

Heraclito 500 A.C, o filósofo do movimento, como lhe chama Kourilsky-Belliard (1995: 161) foi o primeiro a sublinhar a noção da realidade em mudança, por oposição à noção de imobilismo do seu contemporâneo Parmenédís através da afirmação que consta no seu fragmento 91, traduzido por Jeanniére "ninguém pode descer duas vezes na água do mesmo rio, nem tocar duas vezes uma substância" ( 1977: 111).

Movimento, mudança, irreversibilidade do tempo, inter-relação, interacção, interdependência entre os elementos em presença identificam-se no seu aforismo. Se o mesmo homem regressar para se banhar a segunda vez, na água do mesmo rio, não somente, o homem já volta com outras expectativas, como também a água onde se banhou já lá vai rio abaixo e é outra a água que o homem experimentará.

A concepção contemporânea da realidade física, ligada à ruptura epistemológica operada nas ciências com a Teoria da Relatividade de Einstein (1879-1955), sublinha a consideração da realidade como um processo sempre em mudança. Depois de Newton (1642-1727) não mais a realidade é considerada como um fenómeno estático e absoluto.

Também no contexto da microfísica, Heisenberg (1927) ao demonstrar que a posição e a velocidade de um electrão são impossíveis de determinar, porque o simples facto de observar a sua posição muda a sua velocidade, e vice-versa, cria o princípio da incerteza da ciência, pela evidência da noção de probabilidade, segundo a qual a natureza apresenta uma sequência de causa e efeito, determinada entre os acontecimentos, contrariando a concepção positivista da ciência, como o postulado cartesiano do sujeito, observador cognoscente não separável do objecto cognoscível.

A influência desta ruptura epistemológica na física tem repercursões também nas ciências humanas e sociais. Nas formulações de Bachelard expressas no *Novo Espírito Científico* (1934), e nas de Piaget publicadas entre 1923 e 1976 sobre a construção do conhecimento cognitivo, nomeadamente nos seus estudos sobre o desenvolvimento da criança, que instauram na inter-relação entre os diversos campos das ciências as primeiras bases do referencial epistemológico do construtivismo.

A concepção sistémica da pragmática da comunicação humana também considera a comunicação como um processo onde a realidade não é

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.5. A construção da realidade

uma pré-determinação, mas uma permanente reconstrução realizada pelos indivíduos nela envolvidos. De acordo com Watzlawick, (1991) os dados da realidade são construções do observador mediadas pela influência deste na realidade que observa. As suas reflexões retomam segundo Winkin (1981: 59) e entre outros: "os trabalhos sobre a construção social da realidade de Berger e Lukman (1966) e ainda da "organização da experiência" de Goffman (1974).

Também Myers & Myers na sua obra *As Bases da Comunicação Humana* (1990) afirmam que "a comunicação é essencialmente um processo de estruturação da realidade feita através da percepção e da simbolização" (ibid: 33). Segundo estes autores, "a nossa visão do mundo pertence-nos porque somos nós que a criamos e a construímos a partir de estímulos do exterior que nós seleccionamos, organizamos e interpretamos. O modo como nós seleccionamos, organizamos e interpretamos é numa grande parte devido ao modo como efectuamos estas operações no passado, dado que nós somos o produto das nossas percepções anteriores. É com todo o nosso passado que nós olhamos o que se passa no mundo. O nosso quadro de referência, como dizem os psicólogos, as nossas grelhas ou "os nossos filtros são o que nos permite dar um sentido aos estímulos que nós experimentamos" (1990: 45).

Watzlawick na sua obra *A Realidade é Real?* (1991) dedica-se à demonstração de como o homem constrói literalmente a sua realidade, considerando esta como uma construção mental do homem. Watzlawick formula que o real não existe, o que existem são realidades, designando a existência de dois níveis da realidade a realidade de primeira ordem, como aquela que é captada pela percepção através dos sentidos e resulta do conhecimento directo e sensual das coisas e a realidade de segunda ordem que diz respeito ao universo de significações que o homem atribui às coisas e ao mundo. A realidade de primeira ordem é o conhecimento sobre as coisas, a realidade de segunda ordem é o conhecimento sobre o conhecimento das coisas.

Ambas as realidades coexistem ao longo da vida do indivíduo. A construção da realidade de primeira ordem ocorre predominantemente na criança pequena e a realidade de segunda ordem geralmente domina no adulto. Mas, nem uma nem outra são isoladas e ambas são mediadas pela linguagem. A sua coexistência é sublinhada, entre outros, por Vigotsky em *Formação Social da Mente* (1987), por Wallon em *Pensamento e Linguagem* (1989) e em *Desenvolvimento Psicológico da Criança* (1950) e por Piaget em *Construção do Juízo Moral da Criança* (1932) e em *Linguagem e Pensamento* (1948).

O homem no seu percurso existencial jamais deixa de procurar conhecer os objectos da sua experiência, entender o seu significado para a sua existência e reagir a esses objectos segundo a sua compreensão. Esta visão unificadora do mundo em que o próprio homem se vê jogado cor-

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.5. A construção da realidade

-responde à realidade de 3ª ordem (Watzlawick *et al.* 1993: 238).

De acordo com estes autores, não há uma única leitura verdadeira e absoluta da realidade, o que há são diversas leituras da realidade que o indivíduo constrói e o ajudam a multiplicar as suas possibilidades de existência ou, pelo contrário, o limitam. Deste modo, uma realidade não é mais verdadeira que outra. De acordo com Watzlawick (1991) a questão não é da verdade, mas sim da utilidade e do seu funcionamento, cabendo ao indivíduo a liberdade e também a responsabilidade pela escolha da leitura da realidade.

A indissociação e a circularidade existentes entre os dois níveis da realidade de 1ª e de 2ª ordem de Watzlawick (1978) são colocadas em evidência nas investigações sobre a privação sensorial em que o recurso a estes dispositivos cerebrais confirma que a essência da experiência humana resulta do facto de que o indivíduo só pode perceber relações e padrões de relações sempre em relação a um ponto de referência e que a consciência de si mesmo é essencialmente uma consciência das funções e de relações em que está envolvido, ou seja uma forma particular de relação sempre em devir.

Deste modo não são as coisas em si mas as funções que constituem a essência das nossas percepções: “as funções, não são grandezas isoladas, mas sinais representando uma ligação e uma infinidade de posições de carácter semelhante” (1993: 24), o que leva Watzlawick *et al.* a referir-se à existência humana como “uma função das relações entre o organismo e o seu meio” (1993: 236).

Watzlawick *et al.*, sublinhando o pensamento de Bateson e utilizando o conceito de função da antiguidade clássica onde os números eram considerados como grandezas reais concretas e de noção de variável introduzida no vocabulário científico em 1591, sublinha as relações existentes entre os elementos presentes no processo de comunicação, e dá a ver que um “signo” da comunicação pode não ter em si mesmo qualquer significação dado que esta depende da relação que une uma (ou várias) variável (s) a outra (s).

Já esta interdependência funcional significativa, havia sido referida por Bateson a propósito da auto-construção da realidade do eu, no mundo da comunicação: o eu enquanto objecto material não tem pertinência ou seja, não tem realidade. Ele existe como elemento essencial na sintaxe da sua própria experiência e na experiência dos outros. Deste modo, a comunicação dos outros podem deteriorar a identidade do “eu, ao ponto mesmo de destruírem a organização da sua experiência” (1978: 73).

Nesta perspectiva também, Marc & Picard (1994) referem que “qualquer que seja a substância da consciência que o indivíduo tem de si próprio (a sua identidade) ela emerge das relações em que está implicado” (1994: 43), sendo o eu uma resultante da aprendizagem relacional (*ibid*: 76).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.5. A construção da realidade

Também a perspectiva gestalista do conhecimento psicológico de Lewin (1952) configura esta dimensão, ao formular que o comportamento (C) é uma função da pessoa (P) e do meio (M) (Carmichael, 1952: 1255):  $C = f(P, M)$

Uma outra questão se pode levantar a propósito da complexidade do processo da comunicação humana. Se, como se referiu anteriormente a realidade é uma co-construção do indivíduo, e como tal constitui o eixo organizador da sua própria existência dir-se-á, por um lado, com Vion que o mundo "é constituído por esferas individuais" (1992: 26) e, por outro com Rodrigues (1990) e Jacques (1979) que assim sendo, a possibilidade de entendimento entre os indivíduos é dada através do processo da comunicação, pois só ele pressupõe a possibilidade de entendimento, pela partilha comum da intercompreensão, a meta ideal do processo da comunicação humana.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.6. Os patamares de ocorrência do processo da comunicação

Para Pedro Frade, (1991) o indivíduo protagoniza o processo da comunicação em sete patamares que se distinguem tendo em conta o âmbito social e relacional de referência dos mesmos: intra-pessoal; inter-pessoal; intra-grupal; inter-grupos; intra-organizacional e intra-institucional; inter-organizacional e inter-institucional; e coextensivo à sociedade global. Frade segue uma lógica sequencial e apresenta cada um dos referidos patamares:

- Intrapessoal diz respeito ao que se passa no interior do indivíduo.
  - Inter-pessoal refere o que ocorre numa díade relacional de pelo menos dois indivíduos e sublinha quer o ponto de vista de cada indivíduo quer das situações que impliquem a co-presença activa de cada um.
  - Intragrupal ocorre entre os membros de um pequeno grupo (formal ou não) de indivíduos.
  - Inter-grupal diz respeito ao processo que ocorre entre grupos (formais ou não) de indivíduos cujas actividades implicam a sua constituição e/ou a sua manutenção.
  - Intra-organização e intra-instituição dizem respeito aos processos de comunicação interna numa organização ou numa instituição.
  - Inter-institucional e inter-organizacional integram os processos de comunicação que ocorrem entre interlocutores institucionais ou organizacionais.
- Coextensivo à sociedade global diz respeito aos processos de comunicação mediatizada "apenas cognoscível através de metodologias indirectas" (1990: 47). Os sete patamares podem ordenar-se sequencialmente ou em função da possibilidade que oferecem ao indivíduo. Deste modo, inicia-se pelo patamar intra-pessoal, evoluindo de complexidade até ao patamar coextensivo à sociedade global. Podem ainda ordenar-se em função da necessidade das dinâmicas sócio-culturais dos indivíduos. Deste modo a sequência inicia-se do patamar coextensivo à sociedade global para o patamar intra-pessoal. A inter-relação existente entre as funções de possibilidade e de necessidade permite que cada um dos sete patamares mantenha relações de implicação entre si (Watzlawick *et al.* 1993: 24). A formulação dos patamares de ocorrência dos processos da comunicação apresenta um certo paralelismo com o Sistema Ecológico do Desenvolvimento Humano de Broffenbrenner (1979) e Portugal (1992). Esta teoria formulada no contexto da psicologia do desenvolvimento da criança pressupõe que o indivíduo é autor e protagonista do seu próprio desenvolvimento e que existe uma interacção e interdependência entre os diversos sistemas que o constituem:
- Micro - os contextos imediatos onde a criança vive, tais como a escola, a família, o consultório médico, a catequese, os amigos;
  - Meso - as interrelações existentes entre os diversos contextos que integram o microsistema; e
  - Macro - as instituições e a organização da sociedade.
- É o campo dos media, das ideologias e dos padrões de cultura que regem uma dada sociedade, tal como a existente entre os patamares referidos.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.1. Os níveis lógicos da aprendizagem de Bateson

Bateson construiu a Teoria da Aprendizagem a partir dos estudos de Bateson e Mead realizados na Nova Guiné e Bali (1942), enriquecida com os conceitos da cibernética enunciados pelo próprio Bateson em *Natureza e Espírito* (1987) e influenciada pela Teoria dos Tipos Lógicos de Russel e Whitehead (1910, 1911, 1912) que refere que “num discurso lógico (...) nenhuma classe pode ser membro dela própria; uma classe de classes não pode ser uma das classes que são seus membros; um nome não é a coisa nomeada” (Bateson 1977: 254).

A Teoria da Aprendizagem é ainda influenciada pela Teoria do Reflexo Condicionado do fisiologista Pavlov (1849-1936) e pela Teoria do Condicionamento Operante do psicólogo Skinner, bem ainda pelo conceito de redundância da Teoria Matemática da Comunicação de Shannon (1949) e pelos estudos de Carnap (1942) que dizem respeito à soma dos conhecimentos que cada indivíduo possui sobre a legitimidade e probabilidade estatística inerentes à sintaxe e à semântica da comunicação humana (Watzlawick *et al.*, 1993: 31).

Bateson, a partir daqui, refere que a aprendizagem se realiza num “processo descontínuo de acordo com uma estrutura hierárquica (1980: 71) e é fruto do aumento da redundância entre aquele que aprende e o seu ambiente e considera que a essência e a razão de ser da comunicação são “a criação da redundância, da significação, do modelo, do previsível, da informação e ou da redução do acaso pela restrição” (1977: 143).

Assim, e de seguida, apresentam-se os quatro níveis lógicos que integram a referida tipologia e que evoluem de complexidade a partir do nível 0 até ao nível III e constituem a tipologia dos níveis lógicos de aprendizagens de Bateson (1980).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.1. Os níveis lógicos da aprendizagem de Bateson

##### 2.7.1.1. A aprendizagem 0

A aprendizagem 0 corresponde à recepção de um sinal e à especificidade da resposta, seja ela verdadeira ou falsa, não sendo passível de correcção. Ou seja, o mesmo estímulo provoca sempre uma mesma resposta (Bateson, 1977: 257-266). É a aprendizagem mais simples, exemplificada através da sirene da ambulância que passa e o indivíduo aprende que alguém está doente. É uma aprendizagem linear de tipo causa e efeito à qual está associado o sentido mais comum do uso da palavra aprender.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.1. Os níveis lógicos da aprendizagem de Bateson

##### 2.7.1.2. A aprendizagem I

A aprendizagem I corresponde a uma mudança na especificidade da resposta dada na aprendizagem 0. O indivíduo, no tempo e perante o mesmo estímulo, vai dando respostas diferentes, através de uma correcção dos erros da escolha, no interior de um dado conjunto de possibilidades. Há uma transferência da aprendizagem para situações em que o condicionamento é feito pelo mesmo estímulo que desencadeia a resposta. Bateson para clarificar este nível de aprendizagem utiliza os resultados das experiências de Pavlov e de Skinner para dizer que esta aprendizagem resulta dos estímulos condicionados e pontuados de modo rígido (Bateson, 1977: 261). Na experiência do reflexo condicionado de Pavlov, num dado lapso de tempo<sup>1</sup>, um estímulo condicionado - a campainha - é precedida por um estímulo incondicional - a carne. Perante a sequência que é imposta pelo experimentador ao cão, este não podia fazer nada para a mudar. No momento 2, o cão que salivava apenas perante a carne, agora fruto do condicionamento a que foi sujeito num contexto diferente, saliva apenas ao som do estímulo condicionado, a campainha. Por seu lado, Skinner com as experiências do condicionamento instrumental demonstrou que este tipo de aprendizagem por reflexo condicionado, pode ser objecto de um reforço positivo: a recompensa, ou de um reforço negativo: os castigos. Quer um quer o outro são resultantes de estímulos internos ou externos provocados. Na experiência do condicionamento intrumental de Skinner, a sequência imposta pelo experimentador vai depender do comportamento do animal, que responderá ao estímulo introduzido pela sequência. Ou seja, o estímulo incondicional neste caso pode ser de natureza interna - estímulo interno - como seja a sede ou a fome e o estímulo condicionado é dado pelo experimentador. O experimentador escolhe uma dada resposta do animal e vai reforçá-la, compensando ou punindo-o, positiva ou negativamente. Estes indicadores assinalam ainda que se um dado comportamento ocorrer, ele será recompensado ou punido (Wittezaele & Garcia, 1992: 116). Bateson clarifica ainda outros conceitos nomeadamente: estímulo - como sendo um sinal elementar de natureza interna ou externa ao indivíduo; contexto - como uma palavra colectiva designando todos os acontecimentos que indicam ao organismo, um conjunto de possibilidades dentro do qual ele deve fazer a sua próxima escolha" (1977: 262) e reforço - "como um acontecimento exterior será considerado como uma recompensa, se a sua aparição corrige uma mudança interna que em si mesma, seria uma punição ou vice versa" (1980: 199). A distinção entre recompensa e punição é, segundo Bateson, uma linha mais ou menos arbitrária, dependente dos limites em que se considera o indivíduo. Na comunicação humana, os contextos situacionais são mais complexos dado que como todo o comportamento é comunicação e cada comportamento é pontuado em função de uma sequência de interacção com outrém, um dado comportamento pode ser lido ou como um estímulo ou como uma resposta ou ainda como um reforço. Este nível da aprendizagem continua a ser linear de tipo causa e efeito.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.1. Os níveis lógicos da aprendizagem de Bateson

##### 2.7.1.3. A aprendizagem II

A aprendizagem II - a *deutero-learning* - corresponde a uma mudança no processo de aprendizagem do nível I. Seja ela fruto de uma mudança correctora realizada dentro do sistema das possibilidades do contexto situacional na qual se efectua a escolha do indivíduo ou fruto de uma mudança que se produz no modo como a sequência da experiência é pontuada pelo mesmo indivíduo. Deste modo, há uma generalização pela transposição da aprendizagem adquirida noutros contextos situacionais para um novo contexto, com a qual o indivíduo aprende a aprender. Bateson designa este nível II por aprender a aprender.

Este tipo lógico da aprendizagem implica uma aptidão para estabelecer uma discriminação entre os diversos contextos situacionais, e a aptidão para generalizar e ligar contextos situacionais aparentemente diferentes.

Para clarificar este nível da aprendizagem refere-se como exemplo a rotina da vida diária do indivíduo que mobiliza um desempenho (Goffman, 1993: 27) semelhante em contextos situacionais também semelhantes, ou seja, a sequência repete-se porque certas percepções de desempenhos ligados a contextos específicos podem ser utilizadas como base de previsão de desempenhos futuros em contextos diferentes, mesmo que o indivíduo não tente mudar o curso dos acontecimentos dos mesmos. Podem situar-se também neste nível II, as grandes aprendizagens realizadas na infância que conduzem à construção e estruturação da identidade do eu e do mundo. As aprendizagens de nível II são feitas inconscientemente e resultam da forma como os indivíduos pontuam as sequências de interacção entre si. Esta aprendizagem de tipo II decorre da aplicação de modelos interiorizados pelo indivíduo, quer este os tenha escolhido ou não. E a consciência de como aprendeu pode logicamente ocorrer na aprendizagem de nível III.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.1. Os níveis lógicos da aprendizagem de Bateson

##### 2.7.1.4. A aprendizagem III

A aprendizagem III - *trito-learning* - constitui uma mudança no processo da aprendizagem II. É a mais rara e corresponde ao processo de aprender como se aprendeu a aprender e à tomada de consciência dos modelos da aprendizagem II adquiridos na infância e ao longo da existência autobiográfica. No fundo é a investigação sobre o processo da aprendizagem protagonizado pelo indivíduo.

Esta aprendizagem resulta das contradições da aprendizagem II e a sua resolução constitui um reforço positivo da aprendizagem III. Nela o indivíduo reconstrói as aprendizagens de tipo II, modifica-as ou reorienta-as e aprende a perceber e a reagir em função de contextos de contextos, o seu "auto-conceito funciona como um ponto nodal na pontuação da sua experiência (...) e a identidade pessoal funde-se com todos os processos relacionais e uma vasta ecologia ou estética da interacção cósmica" (Bateson, 1980: 277-279) sendo acompanhada por uma redefinição profunda do eu autobiográfico, que leva à transformação da mentalidade e ou dos comportamentos, bem como à construção de uma nova realidade sobre si e sobre o mundo.

Na aprendizagem III enquadra-se ainda a corrente de pensamento centrada na abordagem biográfica que surge nos anos 20, ligada à Escola de Chicago como alternativa à sociologia positivista de Comte (1798-1857) e Durkheim (1858-1917). Thomas & Znanieck (1920) a este propósito referem que "é o sujeito humano que dá sentido aos seus actos através de um projecto (...) as situações que os seres humanos definem como reais, são reais pelas suas consequências" (in Bertaux, 1976). Segundo Nóvoa (1988), esta abordagem biográfica teve um grande desenvolvimento nos finais dos anos 70 e na década 80, evidenciando um corpo conceptual multiforme.

Acrescenta-se ainda alguma semelhança na estrutura hierárquica de Bateson com as modalidades de reflexão, da epistemologia da prática proposta por Donald Shon no contexto da formação de profissionais reflexivos (1987) e introduzida em Portugal por Alarcão (1991) no contexto da Formação em Supervisão de Professores.

Com a aprendizagem III, Bateson coloca-se no centro das questões fundamentais da existência da espécie humana. Por um lado, a necessidade de segurança, por outro lado, o medo da novidade (ap aprendizagens 0 e I) e por outro ainda, a ousadia de ousar o ilimitado limite de querer aprender como se aprendeu a aprender e resistir ao devir humano que é a morte (ap aprendizagens II e III).

A aprendizagem III é a possibilidade de transcender os constrangimentos da realidade construída pelo indivíduo na aprendizagem 0, na aprendizagem I e na aprendizagem II. É ainda a possibilidade do indivíduo questionar os hábitos, os papéis, os desempenhos, os valores, os modos de se pensar a si próprio, aos outros e ao mundo e a possibilidade de se transcender pela racionalidade e a emoção de poder ser quem se pode

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.1. Os níveis lógicos da aprendizagem de Bateson

##### 2.7.1.4. A aprendizagem III

ser, sendo-o com o mundo e o ambiente.

A afirmação do processo da comunicação como sendo o processo da aprendizagem, está também presente no pensamento de Tavares & Alarcão que afirmam que a aprendizagem é a "construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz por uma modificação de comportamento" (1989). Assim sendo, este processo é sempre um processo em aberto e coloca em evidência o processo de desenvolvimento dos indivíduos.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.2. A Grande Tríade da aprendizagem de Hall

Hall (1994), antropólogo especialista da comunicação intercultural não verbal e um discípulo de Bateson, apresenta três tipos de aprendizagem: informal, formal e técnica reunindo-as como um todo indissolúvel, no que designa por Grande Tríade por cada um deles estar sempre presente em qualquer situação apesar de, num dado momento, um deles poder prevalecer. Segundo o autor, esta Tríade marca a evolução do indivíduo e resulta da interação entre os indivíduos mediados pela cultura a que pertencem e pela sua consciência. Assim, a aprendizagem informal é aquela que o indivíduo realiza muitas vezes sem a consciência do que está a aprender. É adquirida pela imitação de modelos, escolhidos ou não pelo indivíduo que a vai integrando na sua experiência quotidiana e aí permanece como signo cultural. Segundo Hall, nesta aprendizagem informal “aprende-se de uma só vez todo um conjunto de actividades relacionadas entre si, muitas vezes sem se saber sequer o que se está a aprender ou que essas actividades são regidas por esquemas ou regras” (1994: 88).

A aprendizagem informal é ainda resultado de aprendizagens realizadas no passado que, uma vez integradas no desempenho quotidiano, tornam-se espontâneas (Watzlawick, 1983: 87), ou seja, não são racionalizadas no momento da acção.

Por sua vez, a aprendizagem formal tem outra natureza, estando ligada à tradição social e cultural. A sua natureza bipolar é do tipo bem-mal, sim-não, certo-errado e resulta do exercício de modelos de autoridade. Esta estratégia de comunicação quase sempre não dá explicações. É preditiva do tipo os rapazes não choram, um adulto não brinca. Segundo o autor, “os esquemas formais quase sempre se aprendem quando se comete um erro e alguém o corrige” (1994: 87) ou seja, o indivíduo tenta, falha, é corrigido. Esta aprendizagem envolve uma carga emocional elevada e enquadra a estrutura das convicções dos indivíduos.

A natureza da aprendizagem técnica distingue-se da formal e da informal. Ela é “quase uma rua de sentido único” (Hall, 1994: 89). Ou seja, baseia-se na transmissão de conhecimentos. Por exemplo: a competência do educador de infância manifesta-se nos conhecimentos que tem sobre a realidade da educação e da infância, na capacidade de análise das situações de vida das crianças e na atitude face aos mesmos. Esta aprendizagem é para Hall, “frequentemente precedida por uma análise lógica, exprime-se numa forma geral coerente” (ibid). Da integração das aquisições da aprendizagem formal resulta o novo saber-fazer, o novo saber-ser, o novo saber-agir e corresponde, ainda segundo este autor, ao nível mais elevado da consciência individual. É uma aprendizagem que se opõe à aprendizagem informal porque, por exemplo, depende menos do aluno e da escolha por ele feita de modelos e mais do indivíduo que dinamiza este tipo de aprendizagem, o professor.

Pelo que ficou explicitado, sublinha-se que a passagem de um tipo de

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.7. Comunicação e níveis lógicos de aprendizagem

#### 2.7.2. A Grande Tríade da aprendizagem de Hall

aprendizagem para outro é, segundo Hall rápida e tem a ver geralmente com a ocorrência de uma mudança. As tipologias dos níveis da aprendizagem de Bateson e de Hall destacam que a aprendizagem não se faz num vazio. Independentemente do seu nível, "a aprendizagem ocorre sempre num dado contexto possuidor de propriedades formais específicas" (Bateson, 1980: 67) e de uma hierarquia de níveis na comunicação, donde qualquer enunciado válido sobre um dado nível de aprendizagem só pode ser formulado a partir do nível superior seguinte (Watzlawick *et al.*, 1993: 237).

O processo da comunicação e o processo de aprendizagem são portanto entendidos como equivalentes, ressaltando daí a importância e a utilidade em se identificar o contexto onde o processo se produz, o tipo de aprendizagem que ocorre e quais os factores que nele predominam. Este estado de equivalência permite gerir quer a comunicação quer a aprendizagem procurando dinamizar processos com níveis e tipos mais complexos em maior ou menor evidência (Bateson, 1977 e 1980) e (Hall, 1994).



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.8. O contexto

A noção de contexto é uma noção central nas teorias de aprendizagem enunciadas. Esta noção não é apenas um instrumento útil para descrever o processo da aprendizagem e da mudança, entendida esta por Bateson como a aquisição de um novo comportamento, mas também para identificar a significação dos comportamentos e das transacções efectuadas pelos indivíduos.

A noção de contexto está ligada a um dado nível de abstracção e exige a metacomunicação, ou seja, comunicar sobre a comunicação. Bateson para explicar a noção de contexto coloca o seguinte problema: uma mãe oferece ao filho um gelado cada vez que ele come espinafres. Qual a informação suplementar necessária para se poder prever o que este acto está a provocar na criança?

- a gostar ou a detestar os espinafres;
- a gostar ou a detestar os gelados;
- a gostar ou a detestar a mãe?"

Em que é que o problema enunciado contribuí para a clarificação da noção de contexto?

Bateson guia a sua compreensão referindo que para construir a realidade e distinguir as diversas modalidades da comunicação humana, os indivíduos apoiam-se nos contextos em que produzem as mesmas. Sendo essa produção uma co-produção das aprendizagens, os contextos são uma realidade comunicacional que intervem na produção das mensagens, seja ela percebida correctamente ou não, os contextos são componentes diversas do sistema aberto que é a comunicação humana (Bateson, 1980: 73).

Mensagem e metamensagem para Bateson são configurações inter-relacionais e interactivas distintas entre si no acto comunicativo. Aludindo à descontinuidade existente entre os diversos contextos ou componentes que integram a mensagem da metamensagem, afirma existir entre elas, uma separação comparável àquela que separa a coisa do seu nome, ou do signo que o nome representa. Neste sentido, a noção de contexto é a metamensagem que classifica a mensagem produzida (Bateson, 1980: 69).

Bateson esclarece ainda que do mesmo modo que "uma proposição lógica não pode determinar a metaproposição do mesmo no domínio do controle, também o contexto não pode determinar o metacontexto (Bateson, 1980: 89). Assim sendo, no sistema que é a comunicação o contexto é uma variável independente enquanto as mensagens nele produzidas são variáveis dependentes sendo portanto "parte do sub-sistema ecológico chamado contexto" (Bateson, 1980: 93).

No problema enunciado por Bateson, a metamensagem constituída pelas configurações relacionais e interacionais existentes entre a mãe e a criança induzem ao conjunto das mensagens percebidas pela criança. Assim sendo, só é possível responder às perguntas por ele formuladas,

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.8. O contexto

através da análise do contexto formado pela relação mãe-filho e pelo modo como a criança pontua a situação de aprendizagem. Ou seja, para compreender o que se passa é errado isolar os comportamentos de um e de outro e apelar para um dado comportamento da mãe ou para um dado comportamento da criança. Nesta perspectiva, terá de fazer-se exactamente ao contrário, dado que há uma descontinuidade lógica entre uma mensagem em si - o contexto- e a metamensagem - o metacontexto - que possibilita a compreensão do contexto.

Neste sentido, a teoria de aprendizagem de Bateson fornece uma hierarquização dos contextos. Cada contexto de nível superior representa uma metamensagem que sobredetermina a significação da mensagem de nível inferior.

Marc & Picard apoiados nos estudos de Bateson clarificam a hierarquia existente entre os diversos níveis de contexto que obedecem aos níveis de aprendizagem de Bateson com o seguinte exemplo: à medida que a criança está implicada nas aprendizagens elementares - aprendizagem I - que conduzem à aquisição de certos comportamentos, estes são simultaneamente categorizados de acordo com uma avaliação de bem ou mal, certo ou errado ou desejado não desejado. Esta avaliação tem um papel de reforço positivo ou negativo e tende a constituir-se como um metacontexto que transmite à criança as regras implícitas sobre como ele deve aprender a aprender - aprendizagem II - (1994: 84). Entre estes dois níveis podem surgir tensões, contradições e mesmo incompatibilidades que se manifestam no processo da comunicação, ou seja, nas aprendizagens que dele resultam.

Ao colocar-se em destaque o processo da comunicação como um processo da aprendizagem, sublinha-se que os contextos onde os mesmos ocorrem constituem a carta da comunicação (que a metacomunicação explicita) da qual o próprio indivíduo é tão só uma parte desse vasto conjunto, sendo que esta parte não pode ter um controle absoluto sobre o todo a que pertence. Senão atenda-se ainda à definição de contexto de Birwinstell, como sendo "aquilo que age no aqui e no agora etnográfico verificado. Não é um ambiente, não é um meio. É um lugar da actividade no tempo da actividade" (Winkin, 1981: 29). Assim, tal como anteriormente se referiu os contextos são configurações relacionais e interaccionais e constituem o conjunto das mensagens percebidas pelos co-autores do processo da comunicação.

A natureza dos contextos de comunicação é definida por Tremblay & DeVito (1993) através de quatro categorias abrangentes: "física, cultural, sociopsicológica e temporal" (1993: 7). A primeira diz respeito ao ambiente físico e concreto, por exemplo, uma sala de jardim de infância, uma mercearia, um consultório médico, um teatro, ou um estádio de futebol; da segunda fazem parte os estilos de vida, os valores, as crenças, os comportamentos, as regras de funcionamento de um grupo; da terceira

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.8. O contexto

fazem parte as relações, os papéis sociais e as regras do seu funcionamento sejam de carácter formal ou informal; a quarta é o momento da produção da mensagem e diz respeito à utilização do tempo, ao tipo de tempo, à frequência de utilização dos cenários-espaco, ao tempo de permanência nos cenários e ao tipo de pontuação das sequências dos factos da interacção.

Muccielli (1991) no contexto da análise de situações da comunicação, por sua vez, propõe uma divisão mais específica dos contextos que designa também por "campos: cultural, sub-cultural organizacional, material-tecnológico, espacial, temporal, relação humana e dinâmica (1991: 94).

Ao apresentar os contextos sublinha os parâmetros principais ligados a cada um deles:

- Contexto cultural - as práticas habituais dos indivíduos em presença de determinados tipos de situação de comunicação; as ideologias dominantes estimuladas pelo tipo de situação de comunicação; o quadro de valores dominantes; as normas culturais e os hábitos de comunicação ligados a todos os elementos da situação; os saberes culturais e o imaginário social.

- Contexto sub-cultural organizacional - as actividades da organização e as percepções internas e externas dos elementos que a constituem; a natureza das expectativas da organização; a história da organização; as representações da instituição no meio onde está inserida; os diferentes sub-grupos da organização e a sua cultura de referência; os modelos de referência, os interesses, as expectativas, os processos habituais de tomada de decisão; os estilos de liderança e a natureza das relações quotidianas; o sistema de repartição do poder na organização; o esquema dominante da interacção na organização; as expectativas dos diversos indivíduos que constituem a organização quanto ao sistema de comunicação utilizado; os tipos de situação de comunicação da organização e os modelos subculturais de comunicação na situação.

- Contexto material-tecnológico - as práticas de utilização do material; a acessibilidade do material; os modos de utilização do material; o posicionamento do sistema tecnológico da comunicação em relação aos outros sistemas da comunicação conhecidos e em relação aos sistemas de comunicação utilizados; o grau de tecnicidade do sistema de comunicação utilizado; as aparências do material e as imagens dominantes e culturais que ele invoca; a sociabilidade ligada aos materiais artesanais e aos racionalizados.

- Contexto espacial - os lugares geográficos e institucionais; a configuração do sítio; a disposição dos materiais; o arranjo do espaço; a colocação no espaço dos indivíduos (proximidade, visibilidade); ambiente climático (calor/frio); a percepção dos diferentes climas; o ambiente sonoro; o número de indivíduos presentes.

- Contexto temporal - a história e as vivências ligadas ao sistema de

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.8. O contexto

comunicação utilizado; as representações sobre o evoluir da situação pelos diferentes protagonistas; o grau de inovação da situação que está a ser vivida; a história das relações entre os protagonistas da comunicação (experiências marcantes, hábitos de convivência, imagens de cada um); a história dos esforços de comunicação na organização; os dia(s) e horário(s) em que a situação de comunicação tem lugar; os acontecimentos significativos recentes (vivências); duração prevista da comunicação; o tipo de acompanhamento previsto e o grau de conhecimento do acompanhamento previsto face à novidade ou à habituação dos protagonistas à situação da comunicação; as histórias de vida dos diferentes protagonistas;

- Contexto relacional - os modos de relacionamento (consenso, integração, exclusão, tomada de poder, confrontação); os meios utilizados no exercício do poder ou da influência enquanto recurso dos diferentes protagonistas; os estatutos e os papéis dos que iniciam activamente a comunicação; as competências reconhecidas; os carismas; os estatutos e papéis dos dinamizadores da comunicação; os estatutos e papéis entre os protagonistas da comunicação; os estilos relacionais dominantes e habituais; a organização dos diferentes estatutos entre os protagonistas da comunicação; os objectivos oficiais da comunicação/objectivos latentes dos protagonistas (conhecidos ou escondidos); o conjunto das atitudes perante os outros, a situação e os objectivos da comunicação (conjunto das representações de si próprio e dos outros na situação inicial); o conjunto dos investimentos afectivos face aos outros; a situação e os objectivos da comunicação; o grau de conhecimento mútuo; a estrutura das relações de simpatia-antipatia (clivagens e alianças, interesses comuns); a personalidade dos protagonistas.

- Contexto dinâmico - a forma e o grau de formalismo da situação; os primeiros acontecimentos da comunicação; o iniciador do diálogo, da conversa ou da negociação; as primeiras transacções verbais ou não verbais; a estrutura das transacções; a dinâmica afectiva das transacções; as flutuações entre o clima relacional; o conteúdo verbal das transacções; o sentido das transacções no desenrolar do processo da comunicação; os tipos de intervenção metacomunicativas (o seu objectivo: ajudar, tomar o poder, fazer alianças, sabotar); a estrutura das relações de poder e de influência; as interpretações dos elementos não verbais da comunicação (1990: 95-97).

Face à multiplicidade dos diversos níveis contextuais, García & Wittezaele (1992) referem as cultura e a língua como componentes consensuais que distinguem e simultaneamente estão presentes em todos os contextos. Ainda, como meio de concretizar a noção de contexto dada por Bateson, García e Wittezaele fazem uma distinção entre contexto e conjunto de referência das mensagens transaccionadas. Definido o último sob o ponto de vista do emissor como um conjunto de referência que permite

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.8. O contexto

definir previamente o sentido da mensagem e antecipar se ela pode, ou não, ser compreendida do mesmo modo, pelo indivíduo que ocupa o lugar de receptor. Assim, e neste caso, o conjunto de referência depende do sistema de referência do receptor (ibid, 1992: 123) que o emissor tem em conta. Considera-se que o conjunto de referência integra as inferências referidas por Muccielli (1991), Rodrigues (1995: 188) e torna claro a afirmação de Goffman "vivemos por meio de inferências" (1993: 13). Diga-se que nos parâmetros contextuais enunciados se encontram as componentes não linguísticas (que Rodrigues designa por contexto) que "intervêm na delimitação dos quadros do sentido" (1995: 187) e as componentes linguísticas do co-texto que pode ser "anterior, posterior ou presente ao enunciado mas que interfere com a determinação do seu sentido" (ibid, 1995: 187). Esta distinção, segundo Rodrigues, permite "dar conta das relações entre as unidades verbais e as determinações não verbais do sentido e compreender aquilo que os interlocutores formulam explicitamente e daquilo que fica de fora da manifestação linguística" (ibid, 1995: 187). Rodrigues esclarece ainda que "as determinações contextuais do sentido podem ser sempre explicitadas verbalmente e tornar-se assim co-textuais e, por outro lado, que os locutores utilizam de maneira diferente as determinantes contextuais e as unidades que integram o co-texto" (ibid, 1994: 114-120). Sublinha-se ainda que os parâmetros preponderantes dos contextos enunciados são os organizadores do sentido dos mesmos e identificados como tal na lógica da situação (Muccielli, 1992: 97). Assim, uma outra componente de base do processo da comunicação é a situação.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.9. A situação e os protagonistas

O sociólogo Goffman (1974, 1988, 1993) foi o primeiro a colocar a questão da situação referindo-se a ela como uma construção dos actores que estão em presença uns dos outros realizando um encontro de faces e identidades e pelo desempenho de papéis, práticas de rotina de acordo com o grupo de parceiros envolvidos com quem representam, em coerência com a fachada e os cenários que guiam as suas interações no desenrolar da situação.

“Quando um indivíduo se apresenta face aos outros, projecta, em parte consciente e em parte inconsciente, uma definição de situação da qual uma certa concepção de si próprio constitui um elemento importante” (Goffman, 1993: 283). O mesmo acontece com o outro indivíduo que, por mais passivo que pareça nos seus papéis ou nas opiniões diversas que possua, também ele projecta uma definição de situação pelo modo como responde ao indivíduo e pela acção que desenvolve relativamente si próprio. Deste modo, os dois indivíduos contribuem para uma definição global da situação dado que a mesma resulta “de um acordo real acerca de quais as pretensões em que determinados problemas deverão concentrar temporariamente as suas atenções” (ibid, 1993: 21). Envolvidos neste jogo da informação os indivíduos começam por espontaneamente definir a situação e, a partir daí, tentam manter uma dada definição de situação, através do desenvolvimento de guiões de acção cooperativa consequente, que põe a funcionar a interacção e que representa aquilo que o indivíduo considera ser a realidade.

De acordo com Goffman, o consenso operacional (1993: 21) de definição inicial da situação conduz os indivíduos à distribuição dos papéis e aos modos de representar da acção. Estes emergem do contexto e são induzidos pelos cenários ou a partir dos encontros anteriores entre os mesmos indivíduos ou ainda podem resultar do consenso temporariamente estabelecido no momento. Este consenso é elementar para que os actores possam definir com alguma segurança o papel que vão desempenhar e qual o cenário que irá guiar a suas interações (Marc & Picard, 1989: 121).

A expressividade do indivíduo afirmada no enunciado comum “começar com o pé direito” dá conta da actividade significativa deste na definição inicial da situação. Através da “expressão que transmite e da expressão que emite” (Goffman, 1993: 12), o indivíduo usa os símbolos verbais e não verbais para veicular a informação que pretende transmitir, por vezes, aos outros e provocar a resposta em que este está interessado. Goffman ao destacar o facto de a definição inicial projectada pelos indivíduos tender para o desenvolvimento de guiões de actividade cooperante e para a manutenção dos acordos evidencia “o carácter moral que preside à definição de situação” (1993: 24). O indivíduo face à identidade manifestada pelos outros actores projecta uma dada imagem de si, imagem necessariamente valorizada, que Goffman designa por “face”



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.9. A situação e os protagonistas

(ibid: 49). Esta face revelada “compromete-o com o que ele está a propor ser e exige dele que ponha de lado as suas pretensões de ser outras coisas” (1993: 21), ou seja o indivíduo irá tentar ao longo da interacção manter a face, não perder a face ou salvar a face.

Dois princípios de organização social fundamentam a definição de qualquer situação:

- Qualquer indivíduo tem o direito moral a esperar que os outros o apreciem e tratem de modo correspondente.
- Decorrente do anterior: “quando um indivíduo, implícita ou explicitamente, indica que possui certas características sociais deve ser de facto aquilo que declara ser” (Goffman, 1993: 24). Deste modo, o indivíduo define a situação e quer ser uma pessoa determinada exigindo moralmente aos outros que o reconheçam e o tratem como se apresenta. Esta necessidade de reconhecimento de si, de confirmação da face, não só é inerente à definição de situação como também induz ao estabelecimento do contacto e criação de relações entre os indivíduos é uma condição da interacção (Goffman, 1974: 14) .

Goffman relativamente à estrutura da situação identifica diversas componentes: interacção, face, figuração, desempenho, fachada, prática de rotina e papel social. A interacção é definida como a “influência recíproca dos indivíduos sobre as acções uns dos outros numa situação de presença física imediata (...) seja qual for o momento em que estejam continuamente na presença uns dos outros” (1993: 26-27). A face é “o valor social positivo idealizado que uma pessoa reivindica efectivamente através da linha de acção que os outros supõem que ela adoptou no decorrer de um contacto particular” (1974: 9); protege-se e defende-se simultaneamente dos outros e é ainda uma condição da interacção. A figuração é tudo o que um indivíduo empreende para que as suas acções não o façam perder a própria face. Esta componente realça a importância da segurança que é um aspecto elementar que permite ao indivíduo controlar por exemplo o seu embaraço perante qualquer acontecimento não previsto. Goffman refere ainda que em muitas sociedades podem distinguir-se três níveis de responsabilidade do indivíduo que através dos seus actos põe em perigo a face dos outros: a acção aparentemente inocente da ofensa involuntária ou a *gaffe*, a ofensa voluntária e a ofensa fortuita não desejada (ibid: 15-16).

O desempenho é qualquer actividade de um indivíduo que se verifique durante um período marcado pela sua presença contínua perante um conjunto determinado de observadores, ou co-participantes.

A fachada é o equipamento expressivo de tipo padronizado, empregue intencional ou inconscientemente pelo indivíduo durante o seu desempenho. São elementos constantes da fachada: os elementos cénicos ou cenário que, segundo Goffman, inclui o mobiliário, a decoração, a disposição física e outros aspectos de pano de fundo onde será representa-

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.9. A situação e os protagonistas

da a acção. Este cenário geograficamente permanece na mesma posição mas quem pretenda usar um cenário determinado como parte do seu desempenho não poderá começar a acção antes de se ter deslocado para o devido cenário. Os elementos que constituem a fachada pessoal, a aparência e as maneiras de realização da função desempenhadas distinguem-se pela informação que os estímulos correspondentes transmitem. Por vezes, são transitórios ou móveis como a expressão facial que pode mudar ao longo do mesmo desempenho. A aparência “comunicamos o estatuto social do actor” bem como se a actividade é formal, recreativa, informal ou trabalho. As maneiras “informam do papel que o actor conta desempenhar na interacção da situação que se avizinha” (Ibid: 37). Por exemplo, no desempenho espera-se que a relação entre a aparência e as maneiras sejam coerentes, consistentes e de acordo com o cenário, o quadro da acção.

A prática de rotina refere-se ao “modelo de acção preestabelecido que se desenvolve ao longo de um desempenho e é susceptível de ser apresentado ou representado noutras ocasiões” (ibid). Diversas práticas de rotina podem corresponder a uma mesma fachada.

O papel social é “o conjunto de direitos e deveres ligados a uma dada categoria” apresentado pelo seu actor numa série de ocasiões deste modo um papel social envolve uma ou mais práticas ou papéis de rotina (ibid: 27).

Consideradas em conjunto numa dada situação, estas componentes levam a reconhecer que “não só os aspectos de fachada social de um papel de rotina não surgem apenas nas fachadas sociais que referenciam os mesmos, mas também que na referência global das práticas e dos papéis de rotina se podem descobrir elementos diferentes a essa fachada. Ou seja, um médico pediatra pode estar a atender um doente no consultório que o usa apenas para esse fim, no entanto a sua aparência e a maneira como está vestido de *smoking* são as mesmas com que iria ao concerto. O uso exclusivo do “equipamento de sinais” (ibid: 43) por exemplo, a bata branca no consultório e o *smoking* na sala de concerto, correspondem segundo Goffman mais à excepção do que à regra.

A equipa caracteriza-se por um conjunto de pessoas que cooperam entre si e dependem dessa cooperação para manterem uma dada definição de situação, ou seja quando os protagonistas estão interessados em manter determinada linha de acção escolhem os companheiros de equipa dos quais possam esperar um desempenho adequado, assim e como exemplo, umas crianças escolhem determinadas crianças para brincar e não escolhem outras. Segundo o autor, o objectivo geral de qualquer equipa “é sustentar a definição da situação visada pelo desempenho” (Goffman, 1993: 170) desenvolvendo-se entre si “uma comunicação conivente, como uma das formas que dispõem para aliviar as exigências restritivas da interacção” (ibid: 225) e possibilitar o realinhamento de papéis de



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.9. A situação e os protagonistas

equipa. Perante os incidentes de uma comunicação não percebida, os actores têm tendência a relativizá-los para manterem o “controlo expressivo (...) promovem uma espécie de responsabilidade por si, garantindo que, tanto quanto possível os aspectos menores do desempenho (...) por instrumentalmente inconsequentes que sejam, ocorram de modo a não causar qualquer impressão ou uma impressão inconsistente com a definição global visada para a situação” (ibid, 1993: 67). Este acordo tácito mantém-se entre os protagonistas da equipa levando-os a agirem como se entre eles existisse uma dada concordância e uma dada oposição (ibid, 1993).

Para Goffman a situação é abordada como uma dramaturgia encenada co-operativamente entre os indivíduos, onde cada um está empenhado em que as suas actividades sejam significativas e percebidas pelos outros, e concomitantemente tenta “dar uma expressão de si próprio, e os outros deverão ser de algum modo impressionados por ele” (1993: 12). A perspectiva dramática da situação destaca ainda a interdependência existente entre os membros da equipa que protagonizam uma dada situação ao considerar para além do que foi exposto, três qualidades práticas protectoras da equipa. e que os seus membros preservam e se esforçam por desenvolver:

- lealdade dramática, acção que é guiada por certos princípios morais subjacentes à definição que a equipa assumiu;
- disciplina dramática que corresponde ao controlo feito pelo indivíduo da sua face; e
- circunspecção dramática em que no interesse da equipa os seus membros são prudentes na encenação do desempenho de modo a estarem prevenidos para enfrentar os incidentes que possam ocorrer, sem com isso perder possibilidades (ibid, 1993: 250-277).

Uma consequência imediata é retirada desta interpretação: a situação está dependente das acções dos indivíduos. Ou seja, como diz também Vion, ela é um “produto da interacção” (1992: 104) não sendo apenas um dado inicial pré-existente. É assim um produto determinado por diversas componentes que interagem e contribuem para a produção do sentido que os indivíduos apreendem da situação.

De acordo com as problemáticas do contexto e da situação, propõe-se nesta dissertação a designação de contextos situacionais significando a articulação de ambos no sistema da comunicação humana, tal como é concebido por Watzlawick *et al.* (1993) que colocam o acento no processo e, ao fazê-lo, evidenciam e integram as duas grandes perspectivas semânticas da palavra comunicação: a construção da partilha e a transmissão da informação.

Para compreender o que se passa no processo de comunicação e a importância que o mesmo tem para cada um dos diferentes protagonistas em presença, há que analisar o contexto situacional onde o mesmo

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.9. A situação e os protagonistas

ocorre e a interação se desenvolve e determinar a quantidade de informações que os interlocutores dispõem para ver como o sentido das mensagens se relaciona com esses elementos.

Retome-se então o problema da criança que come espinafres quando a mãe lhe dá gelados. Neste contexto situacional, de acordo com Bateson, Goffman e Watzlawick *et al.*, só a partir da análise da segmentação das componentes consideradas prioritárias se pode demonstrar e ou questionar as três hipóteses consideradas por Bateson e a partir daí se pode intervir, não sobre o comportamento dos indivíduos mas sim sobre o contexto relacional em que o mesmo comportamento se produz. É essa intervenção que promove a mudança do sentido do comportamento em questão, com a alteração da percepção que o sujeito - criança tem do contexto situacional

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.10. A interacção e a sismogénese

Se se aceita que o processo da comunicação é o processo a partir do qual os indivíduos constroem a realidade, seja ela resultante da aquisição de novos conhecimentos ou resultante da reconstrução da realidade, se se aceita que este processo implica o processo da aprendizagem realizado pelo indivíduo no seu quotidiano e actualizado ao longo da sua vida e se se aceita que esse processo não ocorre no vazio, então pode dizer-se que a comunicação é o processo de interacção permanente estruturado por diversas componentes e organizado como um todo.

A interacção como componente do processo da comunicação está indissociavelmente ligada à experiência do indivíduo que a dinamiza colocando em cena não apenas os protagonistas presentes, mas também “uma instância terceira, a instância institucional que vigia, normaliza e sanciona o dizer e o fazer dos protagonistas das expressões trocadas (...) é uma relação simbólica uma vez que é prévia à constituição das significações realizadas e ao seu reconhecimento pelos protagonistas” (Rodrigues, 1990: 69).

Bateson é também um dos pioneiros da abordagem interaccional do comportamento humano. O ponto de vista deste autor baseia-se na biologia, antropologia, e psiquiatria, reforçado por conceitos operacionais vindos da cibernética. Em *A Cerimónia de Naven* (1971), Bateson explica a cultura do povo latmul colocando em evidencia uma noção corrente da biologia de que um só micro-organismo pode revelar os mecanismos essenciais para a compreensão de todo o organismo vivo e reconhece o processo de desenvolvimento das interacções humanas, numa perspectiva sistémica sincrónica e focaliza-se na transacção das informações entre os indivíduos.

Bateson considera que o texto de *A Cerimónia de Naven* é um estudo da natureza da explicação da cultura do povo latmul. Nessa análise entrelaçam-se três níveis: o primeiro é a descrição pormenorizada de um ritual que celebra a façanha de uma criança ou de um adolescente que, pela primeira vez, pesca ou caça. Neste ritual de celebração, os homens estão vestidos com roupas de mulher e as mulheres vestidas com roupas de homem, procurando Bateson entender como o comportamento dos homens poderia transformar e determinar o das mulheres e vice-versa; o segundo é mais abstracto, trata-se da tentativa de interligação dos dados observados e descritos no nível primeiro para obter diversas imagens da cultura; e o terceiro, nível ainda mais abstracto trata a “discussão reflexiva dos procedimentos através dos quais o puzzle deste jogo de paciência se constitui como um conjunto” (Bateson, 1977: 166).

Bateson considera que os diferentes elementos de uma dada sociedade não agem isoladamente mas interagem como partes integrantes de um conjunto organizado, daí que o comportamento individual só pode ser compreendido se se considerar o comportamento dos outros indivíduos e dos grupos com os quais esse indivíduo se mantém em interacção. Deste modo, o modelo de explicação do comportamento humano ultrapassa a visão intrapsíquica e considera o sistema relacional da interacção do indivíduo como unidade de análise.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.10. A interacção e a sismogénese

Segundo Bateson, para analisar o comportamento de um indivíduo há que considerar as relações que este mantém com os outros indivíduos com os quais está a interagir, dado "que os actos do indivíduo A são estímulos para os actos de B que, por sua vez, serão estímulos para uma acção mais intensa da parte de A, e assim sucessivamente. A e B agem enquanto indivíduos e enquanto membros de um grupo" (1977: 122).

Um dos instrumentos conceptuais que o ajudou a compreender melhor a cultura latmul (1977: 120) foi o conceito de ethos da cultura que criou e designa por "a expressão de um sistema cultural unificado da organização dos instintos e das emoções dos indivíduos" (1971: 209). Partindo da sua classificação, Bateson chega ao estudo das interacções que rotulou com o termo geral de sismogénese, ou seja, "o processo de diferenciação das normas de comportamento individual resultando das interacções cumulativas realizadas entre os indivíduos" (1971: 221).

Para explicar a estabilidade do sistema social, Bateson propõe a conjugação de dois tipos de interacção: sismogénese simétrica e a sismogénese complementar. A primeira diz respeito à determinação do carácter dos indivíduos e a segunda à criação de tensão entre eles.

A sismogénese simétrica diz respeito às formas de interacção que podem ser descritas em termos de competição ou rivalidade. Ou seja, A incita B a cometer uma acção da mesma natureza, a qual, por sua vez, vai incitar A a cometer acções posteriores semelhantes e vice-versa. Por exemplo, se A se vangloria, isso irá incitar B a vangloriar-se também (Bateson, 1986: 170). A e B estimulam-se reciprocamente, respondem de igual para igual, são semelhantes os comportamentos. É disso exemplo a guerra em que a violência gera a violência. Na sismogénese complementar, as acções de A e B são diferentes mas ajustam-se mutuamente uma à outra, são emparelhadas e podem gerar sismogénese em que a dependência gera a criação e vice-versa (ibid, 1977: 122). É o caso por exemplo de tipos de interacção opressão-submissão, protecção-fragilidade, forte-fraco, pais-filhos, professor-aluno.

O sistema sismogenético" marca o início dos estudos da interacção nos anos 50 e desenvolve-se posteriormente a partir dos anos 60. O conceito caíu em desuso, dado que novas designações interacção simétrica e interacção complementar e relação simétrica e relação complementar vieram a ser dadas nomeadamente por Watzlawick, Beavin, Jackson (1993), que partindo de Bateson, configuram uma lógica da comunicação, que será abordada oportunamente.

Outros contributos importantes foram dados para o desenvolvimento dos estudos da interacção, de Bateson. Nomeadamente a já referida Teoria dos Tipos Lógicos dos filósofos da matemática Whitehead & Russell (1910), através da qual Bateson demonstra que à semelhança do discurso sobre a matemática - a metamatemática- a interacção humana possui uma hierarquia do mesmo nível de abstracção. Quando comunicam, os

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.10. A interacção e a sismogénese

indivíduos utilizam simultaneamente diferentes níveis de abstracção: o do objecto do discurso e o do objecto das relações entre os locutores, com os quais realizam uma “modelagem dos enunciados com as marcas da enunciação, com as marcas nomeadamente, da pessoa, do tempo, do lugar (...) com as mensagens trocadas, ao longo de todo o processo” (Rodrigues, 1990: 73). Ou seja, os indivíduos realizam estrategicamente um trabalho “metalinguístico e metacomunicativo” (Bateson, 1977: 209-210). Trabalho complexo, dado que a dimensão linguística da comunicação e as outras dimensões que nela operam não são da mesma natureza. Como refere Rodrigues, na dimensão verbal da comunicação “os locutores actualizam uma língua” (1990: 96) o que já não acontece em nenhuma das outras dimensões da comunicação tais como (gestualidade, voz, postura, distância, expressão facial, movimentos da cabeça, orientação, aparência, movimento dos olhos e contacto visual, postura e aspectos para-verbais do discurso) cujas formas significantes decorrem do facto de pertencerem a um estatuto semiótico diferente. Sendo que é sempre através da mediação da linguagem verbal que delas se falam: “esta obrigatoriedade de mediação da linguagem verbal resulta do facto de a linguagem ser o único sistema semiótico susceptível de dar conta de todas as outras modalidades de comunicação e de as traduzir inequivocamente” (Rodrigues, 1990: 96).

Acrescenta-se ainda aos estudos da interacção de Bateson a influência que este recebeu na Conferência de Macy (1942) de McCulloch e Julien Bigelow, de Wiener (1948) através dos conceitos de redundância, codificação e *feed-back*, conceitos vitais para a Teoria da Comunicação. A redundância é da ordem da previsibilidade, dá eficácia à comunicação e contribui para ultrapassar problemas práticos da interacção. A codificação diz respeito aos sistemas de convenções usados e aceites por uma dada comunidade. O *feed-back* e a entropia que lhe é inerente desenvolvem-se mais adiante a propósito da abordagem do sistema da interacção. De Shannon & Weaver (1949), Bateson utiliza os conceitos de informação trabalhando com os níveis da informação A, B, e C. De acordo com os autores da Teoria Matemática da Comunicação, o nível A da informação diz respeito à forma física de uma mensagem. Neste nível a informação é a medida da previsibilidade do sinal (forma física da mensagem) e nada tem a ver com o conteúdo da mesma; o nível B diz respeito às categorias semânticas da informação através do qual o sinal emitido se torna significação; o nível C diz respeito às categorias pragmáticas, através do qual a mensagem transmitida induz a uma transformação do comportamento, (Bateson, 1977: 7). Referindo-se à influência da Teoria Geral dos Sistemas do biólogo Ludwig Bertalanffy, Bateson utiliza na abordagem da interacção o conceito de sistema geral entendido como “um complexo de elementos em interacção” (1973: 32). Deste modo, embebido de diversas fontes de informação, Bateson assume que a comunicação é a matriz onde se cruzam todas as interacções humanas e desenvolve uma Teoria Geral da Comunicação.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

Identificadas as raízes dos estudos da interacção e do seu enquadramento no sistema de comunicação, duas questões podem levantar-se. Que tipo de sistema é o da interacção humana e como se estrutura? Em primeiro lugar, o sistema da comunicação estabelece por um lado o limite que o separa do seu ambiente e das suas componentes que apresentam propriedades distintas. Hall & Fagen definem sistema como “um conjunto de objectos mais as relações entre os objectos e mais ainda entre os seus atributos” (ibid, 1956: 18). Para Watzlawick *et al.* os objectos do sistema interactivo referem-se aos indivíduos participando na comunicação de outros indivíduos, os atributos referem-se aos comportamentos comunicativos (por oposição aos atributos intrapsíquicos) e são as relações que dão coesão a todo o sistema (1993: 109). Deste modo, o mais importante nos sistema da interacção, não é o conteúdo em si, que circula na transacção, mas sim a relação entendida como “um sistema interaccional de dois ou mais comunicantes no processo de definição da natureza das suas relações” (ibid, 1993: 110).

Outro elemento útil à compreensão do estado do sistema interaccional da comunicação é a consideração da segunda lei da termodinâmica enunciada por Clausius em 1865, que sendo um ramo da física e da química, estuda as relações entre a energia térmica (o calor) e a mecânica (trabalho) e as leis gerais dos fenómenos, implicando as trocas ou as transformações térmicas.

A segunda lei introduz a noção de desordem da qualidade da energia, utilizando o conceito operativo de entropia que indica que esta tende para o máximo de previsibilidade, degradando-se qualitativamente de modo contínuo até que não possa ser mais utilizada, para obter qualquer efeito. A entropia conduz à degradação da ordem e da organização do sistema, mas ela é também causa do seu crescimento.

A tendência do sistema para a entropia coloca em destaque a qualidade da organização e da sua ordem dado que é a qualidade que se degrada: “toda a coisa que se deixa entregue a si própria, tende a tornar-se menos ordenada, apesar de se poder manter quantitativamente constante” (Wietzeaele & García, 1992: 77).

No sistema da interacção, enquanto a redundância é geralmente uma força a favor do *status quo*, contra a mudança, a entropia é menos confortável, mais estimulante, talvez mais chocante, mas mais difícil de comunicar com eficácia (Fiske, 1993: 33). A entropia mobiliza a transformação do sistema que se reequilibra ao conduzir à produção de uma nova ordem, cuja natureza é qualitativamente superior à anterior.

A interacção como sistema situa-se no conjunto dos sistemas abertos. Assim sendo, contrariamente aos sistemas fechados que defendem o princípio da conservação da energia e dizem respeito à quantidade de energia que neles se mantém, os sistemas abertos trocam informação entre si e com os seus meios envolventes, sendo considerados por isso

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

abertos e hierarquicamente ordenados. Watzlawick et al. adoptando a concepção de Koestler sobre sistemas vivos em que refere que “um organismo vivo ou corpo social não é uma agregação de partes ou processos elementares; é uma hierarquia integrada de subconjuntos (...) que actuam como um todo quando as observamos de cima para baixo e como partes quando as vemos de baixo para cima” (1993: 287) situa o sistema aberto interaccional em sistemas maiores como um grupo, uma família, uma Escola, ou uma comunidade afirmando que tais subsistemas se sobrepõem a outros sub-sistemas como num jogo de encaixe. Ou seja, Watzlawick et al. (1993) partindo da definição geral de sistema de Koestler, Hall e Fagen consideram a interacção como sistema aberto e como tal sujeito aos mesmos princípios de funcionamento de qualquer sistema aberto. Os princípios são: totalidade, não-somatividade, retroacção e equifinalidade.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11.1. Totalidade

#### 2.11. O sistema da interacção

A totalidade coloca em destaque que o sistema não se reduz à soma dos seus componentes, antes porém é um todo coeso e inseparável. O princípio da totalidade clarifica que cada uma das componentes do sistema está de tal modo relacionada com as restantes que uma alteração numa delas irá provocar mudanças em todas as outras e, por conseguinte, todo o sistema se altera. Transpondo este princípio para a família, Watzlawick *et al.* (1993) demonstram como o comportamento de cada um dos seus membros está relacionado e dependente do comportamento dos outros, ou seja, há padrões interaccionais de um sistema que transcendem as qualidades individuais dos seus membros.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.2. Não-somatividade

A não-somatividade é o oposto de somatividade característica dos sistemas fechados, segundo a qual o sistema é a soma das suas partes. Decorrente do princípio da totalidade, a interacção é não-somativa, ou seja, dá uma orientação negativa para a definição da interacção como sistema. Sendo inseparáveis, as sequências da comunicação (todo o comportamento é comunicação e um indivíduo não pode não comunicar). Watzlawick *et al.* dão conta do erro que é considerar a interacção como uma acumulação somativa das propriedades individuais de dois ou mais indivíduos interagindo. Este erro decorre da apropriação de que foi alvo o modelo teórico da transmissão telegráfica de Shannon & Weaver (1949) que surgindo no contexto das telecomunicações, ascendeu a paradigma no campo das ciências humanas e sociais (Rodrigues, 1981: 147-154). Este modelo inspirou diversas utilizações nomeadamente o de comunicação de massas de Laswell “quem diz, o quê, em que canal, a quem e com que efeito”(1948) que levanta a questão dos efeitos em vez da sua significação. Inspirou também o modelo linguístico de Jakobson (1960: 214) que se interessa pela significação e a estrutura interna da mensagem verbal, delimitando seis factores constitutivos do acto da comunicação: um emissor envia uma mensagem a um receptor; a mensagem está referida a um contexto que não ela própria; acrescenta o canal físico através do qual se faz o contacto entre emissor e receptor; e o código (verbal) refere-se ao sistema comum de significação e de estruturação da mensagem. De acordo com os seis factores enunciados Jakobson apresenta as seis funções da comunicação verbal ligando cada um dos factores a uma dada função. Assim, ao factor emissor, liga a função emotiva; ao receptor a conotativa; ao contexto a referencial; à mensagem a poética; ao contacto a fática; e ao factor código a metalinguística. Este modelo não abrange a problemática da comunicação em geral pois restringe-se apenas à sua dimensão verbal.

As utilizações dadas ao modelo das telecomunicações de Shannon & Weaver acabaram por confundir a sua representação com a realidade do processo da comunicação humana (Moigne, 1987: 4). Tendo grande importância no campo das ciências da física e da matemática, este modelo é um modelo linear que procura medir a quantidade de informação que circula de uma fonte, um ponto A - o emissor, para um ponto B - o receptor. Em nenhum momento é considerado que o comportamento de B influenciará o comportamento de A. Não reconhece a reciprocidade da interacção existente entre os interlocutores.

Este modelo pressupõe a consideração de que comunicar é transmitir a informação entendida como “uma grandeza estatística, e independente da sua significação” (Winkin, 1981: 18) vinda de um emissor activo para um receptor passivo, dado que enquanto A transmite, B apenas recebe a mensagem como se de um jogo de ping pong se tratasse. A relação e a interacção concomitantes existentes entre A e B não são tidas em conta

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11.2. Não-somatividade

#### 2.11. O sistema da interacção

neste modelo Emissor /Receptor.

Shannon & Weaver valorizam o sistema fechado como um esquema do sistema geral da comunicação, entendendo este como uma cadeia de elementos constituída por: uma fonte de informação, (a palavra ou o telefone), o emissor que transforma a mensagem em sinais (o telefone transforma a voz em oscilações eléctricas), o canal que é o meio utilizado para transportar os sinais (cabo telefónico), o receptor que reconstrói a mensagem a partir dos sinais, e o receptor que é a pessoa ou a coisa a quem a mensagem é enviada (Winkin, 1981: 18). Este modelo tem em conta o máximo de eficácia na transmissão da comunicação, e a minimização dos ruídos que circulam na rede. A aplicação deste modelo à comunicação humana levou à redução da comunicação à transmissão independente do seu conteúdo.

Nos campos de aplicação referidos por Rodrigues, o sucesso deste modelo deve-se ao facto da sua utilidade prática ao evidenciar a questão da transmissão da informação, enunciar também uma causa e um efeito a partir da definição de um emissor, de um receptor, e ainda de um canal por onde circula a informação transmitida. Para Stephen Littlejohn a apropriação indiscriminada deste modelo deve-se ao facto de que "a informação é veiculada por mensagens; a informação surge num processo de realização de escolhas; a informação é transmitida; a informação reduz a incerteza de uma situação; a informação altera o estado dos organismos e tem impacto nos receptores (1982: 161).

Pelo que ficou exposto, a utilização do modelo de Shannon & Weaver na análise do fenómeno da interacção humana apresenta de imediato um erro ao considerar a interacção humana como somativa, ou seja como a soma de todos os factores que a constituem. Ignorando a informação como um fenómeno interactivo em que indivíduo está imerso na totalidade das mensagens que constituem o seu mundo e que o influenciam.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.2. Não-somatividade

##### 2.11.2.1. Informação

A informação está directamente associada ao princípio da totalidade. Bateson ao definir informação como “a diferença que faz a diferença” (1986: 199) e como “uma diferença que produz uma outra diferença” (1977: 231) coloca em destaque a relação entre as mensagens que constituem a totalidade do mundo. Deste modo, a informação não é uma entidade estatística vazia de significado como a enunciada no contexto dos estudos de Shannon & Weaver referidos (nível A), mas sim, uma relação que o indivíduo constrói e uma noção elementar num circuito de modificações sucessivas Bateson. Ela é uma construção do indivíduo feita a partir dos seus órgãos sensoriais e diz respeito à abordagem pragmática.

Deste modo, a percepção da realidade é em si mesma o processo da procura da diferença significativa e da construção da unidade daquilo que o indivíduo está a perceber. Esta procura selectiva operada pela percepção pressupõe a identificação das diferenças significativas, ou seja da informação, e ainda da unidade dessa percepção na sua relação com o sistema organizador da compreensão do indivíduo. Daí a afirmação de Fiske “a percepção da realidade é ela própria um processo codificador” (1993: 94).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.2. Não-somatividade

##### 2.11.2.2. A codificação da informação

A relação operada entre codificação e informação é destacada por diversos autores, nomeadamente Bateson (1972), Watzlawick *et al.* (1993) e Wittezaele & García (1992).

Segundo Wittezaele & García interpretando Bateson, a codificação é a transformação do sistema operada entre um certo tipo de dados de *input* e entre os dados de *output* do circuito (1992: 98). Deste modo a codificação é o conjunto de regras que se estabelecem entre dois conjuntos que os distinguem e os ligam. Rodrigues refere-a como o resultado do “sistema de equivalências entre um sistema de valores, um sistema de sinais e um sistema de comportamento ou, se preferirmos, entre um sistema semântico, um sistema sintáctico e um sistema pragmático” (1991: 16).

Assim, a interacção entre os interagentes é provocada pelo processo de transformação da informação, estando os seus efeitos no indivíduo dependentes dos diversos estilos de codificação por ele utilizados. Segundo Bateson (1980: 168-182) e Watzlawick *et al.* (1993) existem duas modalidades sistémicas de codificação da mensagem: a analógica e a digital.

A codificação analógica está ligada ao “grau de precisão deste tipo de codificação e depende do grau de exactidão da construção do modelo” (Wittezaele & García, 1992: 99). É indicial e apresentativo ou seja, não pode referir-se a algo independente dela e do seu codificador, “transmite mensagens ligadas ao aqui e agora” (Fiske, 1993: 94-95) e funciona numa escala contínua. Para a tentar compreender, os indivíduos impõem-lhe categorias próprias da codificação digital.

Para Fiske, a codificação analógica veícula “informação indicial e gere a interacção” (1993: 95) sendo geralmente utilizada para dar informações sobre a natureza da relação existente entre os protagonistas e sobre a situação. Daí que a comunicação analógica está condicionada à comunicação presencial e face a face.

A codificação digital diz respeito às convenções verbais e numéricas, entre outras, cuja exactidão depende da precisão das convenções e distinções previamente estabelecidas. De acordo com Fiske “um código digital é aquele cujas unidades (sejam significantes ou significados) estão claramente separadas” (1993: 93) por isso são fáceis de escrever e anotar. Ela é mais simples de compreender porque tem uma sintaxe própria e as suas unidades distinguem-se claramente apesar de arbitrárias. Esta é ainda representativa, contrariamente à analógica que é apresentativa, pois é utilizada “para produzir mensagens com uma existência independente” (Fiske, 1993: 94). Um texto representa algo independente de si mesmo e do seu codificador.

No entanto, a pluralidade da codificação digital e analógica complementa-se na produção do sentido da mensagem e ainda quando ela não é comum aos seus interlocutores e então os indivíduos procuram identificar

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.2. Não-somatividade

##### 2.11.2.2. A codificação da informação

significações. Para isso impõem a codificação digital para a compreensão da informação analógica e impõem a codificação analógica para a compreensão da informação digital, realizando um trabalho de tradução entre as duas modalidades de codificação. A propósito, Bateson sublinha a complementaridade existente entre as diversas modalidades de codificação destacando a codificação digital, a icónica, a da parte pelo todo, e ainda a holográfica.

A codificação icónica, como a fotografia, é no fundo uma codificação de tipo analógico que procura a informação e que é constituída por uma dada quantidade de unidades de informação digital. Bateson considera este tipo de codificação como um gestalten ligado à sobrevivência do indivíduo, dado que, numa só vez, o indivíduo apreende uma grande quantidade de informação.

A codificação da parte pelo todo é designada pelos etologistas por movimentos de intenção e é constituída por posturas e contracções musculares não isoladas do contexto situacional onde ocorrem (Bateson, 1975: 132-135). O grande perigo deste tipo de codificação é o de atribuir a parte que não corresponde ao todo.

A codificação holográfica difere da digital e icónica, pois estabelece a ligação entre o objecto e a informação codificada, não sendo muito precisa a sua caracterização (Wittezaele & García, 1992: 101-103). Para tornar mais explícito este tipo de codificação, Bateson recorre ao exemplo de um dado espaço habitado por um cego. Desse espaço, e sem o terem prevenido, foi retirado um determinado móvel muito familiar. Ao reocupar o referido espaço, o cego sente por ressonância que se produziu uma mudança. Para Bateson, a codificação holográfica corresponde a este fenómeno de ressonância que pode ter um papel importante na restabelecimento da informação (1975: 134).

Deste modo, pode sublinhar-se que a modalidade de codificação digital não diz apenas respeito ao código da língua, mas abrange outros tipos de códigos, criados por comum acordo através de usos e convenções. A sua importância reside no facto de contribuírem para a construção social da realidade, organizando a experiência comum dos indivíduos em qualquer cultura e ainda, por assentarem "na redundância, facilitam a descodificação, exprimem pertença cultural, baseiam-se na semelhança das experiências, transmitem segurança e podem produzir conformismo, falta de originalidade, resistência à mudança" (Fiske, 1993: 108).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.3 Retroacção

Sendo a interacção humana não somativa como que se processa a sua não-somatividade ?

Posteriormente aos trabalhos realizados em Iatmul em 1936 e mais tarde, em 1942, em Bali com Margaret Mead, Bateson é influenciado por um dos conceitos fundamentais da ciência do controle: a cibernética de Wiener (1948) cujo conceito central é o *feed back*. A noção de que todo o efeito retroage sobre a sua causa torna-se então o pilar da nova ciência e vai reforçar as investigações de Bateson sobre a análise da interacção social.

Bateson já havia chegado à noção de causalidade circular identificando os mecanismos de retroacção positiva aquela que, como se verá, é geradora de crise no sistema. "Ao escrever A Cerimonia de Naven, eu já tinha chegado à conclusão do que mais tarde viria a ser a cibernética: o que me faltava para lá chegar era o conceito de retroacção negativa" (1977: 7). A partir da ideia de retroacção negativa de Wiener (1948), Bateson e a sua equipa desenvolvem o quadro conceptual da sismogénese e demonstram que "através de autocorrecções sucessivas, o sistema é capaz de voltar à estabilidade" (Winkin, 1981: 35).

Watzlawick *et al.* (1993) também distinguem duas modalidades diferentes de retroacção: a negativa e a positiva. A retroacção negativa tem um papel importante na realização e manutenção da estabilidade das relações entre os indivíduos. É constituída por mecanismos de acção que minimizam as mudanças e mantêm o equilíbrio do sistema. A retroacção positiva contempla os mecanismos de acção geradores de mudanças, ou seja, aqueles que dizem respeito à perda de estabilidade. Quer num caso quer no outro, parte da informação do sistema é reintroduzida como resultante do sistema.

A diferença entre uma e outra é destacada por Watzlawick *et al.* que referem que "enquanto a informação resultante da retroacção negativa é usada para diminuir o desvio do produto de um conjunto de normas ou tendências (daí o adjectivo negativo) na retroacção positiva a mesma informação actua como medida para ampliar o desvio do produto e, por conseguinte, é positiva em relação à tendência já existente para um ponto morto" (1993: 27).

Fruto da retroacção negativa é a homeostasia, a calibragem de Bateson. Esta tem um papel de regulação e assegura a identidade e a permanência do sistema de interacção ao longo do tempo. Desempenha um papel importante na realização e manutenção da estabilidade das relações (Watzlawick *et al.* 1993: 27). Esta condição de homeostasia permite aos organismos vivos preservar o seu equilíbrio e a sua sobrevivência num ambiente em mudança.

A questão central para Bateson (1977, 1980) e Watzlawick *et al.* (1993) é a dos sistemas interpessoais: grupos, casais, famílias, escolas, relações psicoterapêuticas, incluindo os internacionais, como circuitos de

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.3 Retroacção

retroacção, dado que o comportamento de cada indivíduo afecta e é afectado pelo comportamento de cada um dos outros indivíduos. A entrada num destes sistemas pode ser ampliada e redundar em mudança ou pode ser neutralizada para manter a estabilidade conforme os mecanismos positivos ou negativos da retroacção determinarem que a retroacção negativa seja desejável e a retroacção positiva desintegradora.

A bipolaridade da retroacção, caracterizada pela estabilidade e mudança, é um mecanismo que ocorre nas formas específicas de interdependência ou de complementaridade (Watzlawick, 1990: 31). O domínio da retroacção negativa pode conduzir à rigidez da interacção. O domínio da retroacção positiva pode conduzir à perda de segurança no sistema. Mas, ambas fazem parte do modelo causal para uma Teoria dos Sistemas Interaccionais (Watzlawick, 1990: 115).

Destaca-se ainda que o fenómeno da retroacção é muitas vezes entendido como uma troca sucessiva e alternada de lugares de emissão da comunicação. Esta posição mantém a lógica linear referida a propósito do modelo de Shannon e de Weaver. A lógica da causalidade circular que a retroacção instaura é contrária à lógica linear mesmo sendo da reciprocidade alternada: de A para B e de B para A. A circularidade da retroacção valoriza igualmente o sistema A e o B; há que considerar não somente as reacções de A sobre o comportamento de B, mas também os efeitos posteriores do comportamento de A sobre B e deste sobre A. Na perspectiva da causalidade circular de Bateson, e a propósito do exemplo enunciado para explicar a noção de contexto, uma mãe oferece ao filho um gelado cada vez que ele come espinafres, qual é a informação suplementar necessária para se poder prever o que este acto está a provocar na criança?

- a gostar ou a detestar os espinafres;
- a gostar ou a detestar os gelados;
- a gostar ou a detestar a mãe?"

O comportamento da mãe não explica por si só o comportamento da criança, porque o comportamento de cada um ocorre num complexo sistema de acções e de retroacções que mutuamente se implicam na produção dos seus efeitos.

Refere-se ainda que os mecanismos da retroacção sublinham ainda duas componentes fundamentais da interacção: o tempo e a ordem. "Pela sua própria natureza, um sistema consiste numa interacção e isto significa que um processo sequencial de acção e de reacção têm de ocorrer antes de podermos descrever qualquer estado do sistema ou qualquer mudança de estado" (Lennard & Bernstein, 1960: 13-14).



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.11. O sistema da interacção

#### 2.11.4 Equifinalidade

A equifinalidade é um princípio do sistema de interacção que evidencia sobretudo a importância da estrutura e menos a origem. Bertalanffy refere que a estabilidade dos sistemas abertos é caracterizada por este princípio (1950).

No contexto da comunicação humana o comportamento equifinal baseia-se na sua independência face às condições iniciais o que significa que condições iniciais diversas podem desencadear o mesmo resultado assim como diferentes resultados podem ser produzidos pelas mesmas causas: "o sistema é em si a sua melhor explicação" (Watzlawick *et al.*, 1993: 117). Ou seja, para compreender o que se passa num dado sistema há que analisar as interacções em curso e menos a génese do sistema e dos seus elementos contrariamente ao que acontece no sistema fechado cujo resultado final é completamente condicionado pelas condições iniciais do sistema.

Ao abordar-se a interacção tendo em conta os princípios dos sistemas abertos em cima enunciados, dá-se conta da circularidade e da interdependência do funcionamento das diversas componentes que estruturam a comunicação humana considerada no seu sentido estrito, por Goffman como "aquilo que ocorre unicamente nas situações sociais, ou seja nos ambientes onde dois ou mais indivíduos estão fisicamente em presença da resposta de um e de outro" (1988: 191).

Então, a interacção é um sistema que emerge da interacção entre os interlocutores A e B cuja acção é recíproca entre os elementos que o compõem e designa uma sequência ordenada de actos (Troignon, 1988: 19-31). Assim, quaisquer que sejam os actos dos indivíduos que interagem em contextos situacionais, eles têm sempre uma certa influência, ou seja, produzem efeitos sobre os mesmos.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.12. A interacção como predisposição para a partilha

De acordo com Goffman (1988), intrinsecamente ligada à interacção social está a predisposição para partilha. Esta predisposição cria um foco de atenção comum que predispõe os indivíduos a entenderem-se sobre o que fazem. Ou seja, na interacção há uma ordem de predisposição para a comunicação.

Esta predisposição decorre de regras de base que inspiram a interacção e permitem as transacções entre os indivíduos. Segundo Goffman está vinculada a uma ordem - a ordem da interacção - que corresponde ao contrato social ou consenso social que emerge a propósito de duas razões: a primeira decorre do efeito global de um dado conjunto de convenções em que todos os participantes pagam um pequeno preço e obtém uma certa vantagem e a segunda diz respeito à consideração da "interacção (...) como um produto de um consenso normativo" (ibid, 1988: 198).

Estas duas razões pressupõem a existência de constrangimentos na interacção "que aplicando-se ao outro indivíduo aplicam-se também ao próprio. Assim sendo, ambos adoptam um ponto de vista comum relativamente aos constrangimentos sobre os seus comportamentos, e ambos apreciam o que a auto-submissão mútua procura" (ibid, 1988: 198).

Ao longo da interacção, e através da relação entre os seus participantes, estes realizam diversos arranjos interaccionais, tentando com isso resistir à violação sistemática, ou por breves instantes, da situação interaccional. Segundo Goffman, isso deve-se a diversas razões que não se confinam apenas nem à crença da legitimidade do contrato convencional, nem à justiça ligada ao seu respeito, nem à crença pessoal dos valores nela implicadas mas também se deve sobretudo à concretização dos objectivos da interacção entre os indivíduos. O conjunto de razões que conduz ao desenvolvimento de uma relação pode ser iniciada pelo contacto - toda a ocasião (unidades interaccionais) em que o indivíduo chega a ter a resposta do outro - e pelo conjunto de indivíduos participantes numa actividade conscientemente partilhada e interdependente, cujo período de participação é ele próprio delimitado pelos seus rituais e evolui para a cooperação (ibid, 1988: 202-205).

Associa-se à interacção de contacto e à interacção de cooperação de Goffman, as designações dadas por Jacques: interacção sumária e interacção comunicacional (1979: 51-52). A interacção sumária enquanto uma coordenação extrínseca tenta harmonizar as actividades individuais dos actores, como as leis do mercado do individualismo económico e acentua o aspecto competitivo entre os participantes, dado que ele se reduz à acção que um exerce sobre o outro, ou à acção de retorno do segundo sobre o primeiro e à espera da significação para posterior compreensão. Enquanto a interacção comunicacional anuncia o aspecto cooperativo dos processos da significação e da compreensão baseados na força da interlocução e na relação de pertença que excede a consciência

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.12. A interacção como predisposição para a partilha

individual. Na relação cooperante, os interlocutores sujeitam-se ao funcionamento auto-organizado da díade relacional da interacção, esforçando-se por reduzir o desvio e respondendo de modo a que se mantenha o universo comum de intercompreensão. Ou seja, a distinção não está apenas em compreender o outro (interacção sumária) mas em ambos se deixarem compreender, para serem ambos intercompreendidos (interacção comunicacional ou interacção cooperante). Deste modo pôr em comum não é o mesmo que a soma aritmética de dois ou mais interlocutores, é o lugar da possibilidade da intercompreensão.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.13. Os estádios de desenvolvimento da interacção

O sistema da interacção está também sujeito a uma evolução. Com base nos estudos de Miller & Steinberg (1975) sobre a comunicação interpessoal e de Davis (1973) sobre as relações de intimidade, Knapp & Vangelisti (1984) consideram a existência de dois grandes estádios de desenvolvimento da interacção humana: aproximação e separação.

O estádio de aproximação integra as seguintes fases: iniciação; experienciacção; intensificacção; e confraternizacção. O estádio de separação integra: diferenciação; circunscricção; estagnacção; fuga; e ruptura. Cada fase situa o estádio de desenvolvimento em que a interacção se encontra.

O estádio de aproximação evolui a partir da fase de iniciação, decorrente de um primeiro contacto de comunicacção com outrem, para a fase de experienciacção conjunta como meio ou tentativa de encontro de referências comuns. Nesta experienciacção inicial, segundo Miller *et al.*, citado por Knapp & Vangelisti (1984), predomina a informacção cultural. À medida que os indivíduos em presenca vão adquirindo conhecimentos acerca de cada um, obtem-se outro tipo de informacção, a informacção social que é utilizada como base do convívio donde emerge outro tipo ainda de informacção mais próxima: a informacção psicológica. Através desta, os indivíduos estabelecem o nível de aproximação, distinguindo-se dos outros.

A fase de experienciacção corresponde à manifestacção de uma maior aproximação entre os indivíduos, ainda que se manifestem com algum retraimento, intensificando-se as relações mútuas. É a fase do surgimento de uma certa cumplicidade pelo conhecimento partilhado de situaçoes e de experienciacções vividas em conjunto.

A fase de intensificacção corresponde à fase da compreensao mútua que Davis (1973) designa por *coupling*, traduzido pela transacção operada entre os indivíduos pelo dar e receber valores próprios que passam a integrar o que anteriormente não era comum e que resulta da natureza da evoluçao do estádio da aproximação.

A fase de confraternizacção corresponde à institucionalizacção da relação. A relação passa a ser encarada na perspectiva do compromisso que se foi desenvolvendo entre os indivíduos, sendo a relação anterior alterada de acordo com os interesses dos indivíduos.

O estádio de separação evolui da fase de diferenciação para a de ruptura. A fase de diferenciação opõe-se à fase de confraternizacção e corresponde ao início de uma separação. Indica o afastamento e o acentuar das diferenças.

Na fase de circunscricção, a comunicacção entre os indivíduos torna-se mais qualitativa, as transacções são menos quantitativas e existe um maior controlo das áreas de possível conflito.

A fase de estagnacção corresponde à apatia. Os comportamentos são sobretudo analógicos. A relação torna-se estranha sendo difícil falar de si. Os indivíduos acabam por dar mais atençao a assuntos como o trabalho.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.13. Os estádios de desenvolvimento da interacção

A fase de fuga corresponde à acentuação da separação que se torna mais evidente. Surge um clima de inimizade entre os indivíduos e quando a separação do mesmo espaço físico não é possível os indivíduos ignoram-se mutuamente.

Na fase de ruptura, a comunicação tem a ver não só com as intenções de cada indivíduo mas também com a distância geográfica, social, psicológica ou com a morte que induz o corte do vínculo que unia os indivíduos. Ela pode terminar logo após o primeiro contacto.

Segundo Knapp & Vangelisti, o estádio de aproximação não é melhor que o estádio de separação, nem um exclue o outro. Antes pelo contrário, cada um deles contém marcas um do outro e ambos definem e classificam quer a interacção quer a inter-relação entre os indivíduos que interagem entre si, face a face (1984: 29-45).

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

Entre as componentes contextuais a ter em conta na análise do processo da comunicação encontram-se os comportamentos espaciais dos indivíduos, ou seja a relação que cada indivíduo mantém com o espaço - a Dimensão Oculta, de Hall (1986) - que afecta o processo da comunicação ao ponto de, por vezes, estar na base de incompreensões e de rupturas entre os indivíduos.

A territorialidade e o espaço pessoal, como gramáticas culturais das actividades humanas, fazem parte do conjunto dos sistemas primários de comunicação (SPC) e são questões de base da proxémia que Hall define como o conjunto das relações que o indivíduo mantém com o espaço e o modo como cada indivíduo transforma um espaço comum no seu espaço identificando-se com ele. Proxémia trata-se de um neologismo criado por Hall para designar o "conjunto das observações e teorias referentes ao uso que o homem faz do espaço enquanto produto cultural específico" (1986: 12) e tornou-se um campo de análise da pragmática da comunicação humana que se focaliza em três dimensões: o espaço, o tempo e a cultura.

Das bactérias, às células e ao homem, todos os seres vivos têm uma fronteira que os separa do mundo exterior (por contraponto ao interior dos mesmos): a territorialidade que todos os organismos vivos possuem e que tentam manter defendendo-a. O espaço fala, de modo complexo, e cuja elaboração varia de cultura para cultura. Segundo Hall é uma linguagem da qual o indivíduo, no geral, pouco se apercebe enquanto meio de comunicação.

Toda a actividade e inactividade humanas têm o seu espaço, o que leva Hall a sublinhar o espaço com valor de mensagem, ou seja, a destacar a relação de equivalência entre espaço e comunicação, cuja significação decorre dos esquemas culturais, sociais e morais a que o indivíduo pertence. Relativamente à territorialidade, as regras do convívio social são estabelecidas pressupondo o respeito pelo território de cada um e pelo lugar que lhe pertence.

O modo de comunicação do espaço torna-se mais evidente por exemplo nas mudanças dos espaços. O indivíduo que experimentou a mudança de casa, ou a mudança dos espaços interiores da casa, sabe o efeito de estranheza que o facto acarreta na sua percepção, ultrapassando a palavra falada que dá conta da justificação da mudança. Até se tornar lugar, o espaço tem de ser habitado.

Ao propôr a equivalência entre espaço - cultura - comunicação, Hall dá conta na experienciação humana do uso do espaço da existência de diversas dimensões que desenvolve:

- O espaço sensorial ou o modo de perceber a realidade cultural. Nele se integra e se distinguem os receptores à distância - os olhos, os ouvidos e o nariz (1986: 55) e os receptores imediatos - a pele e os músculos (1986: 65);

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

- A análise antropológica do espaço (ibid: 120) que distingue o espaço de organização fixa ou rígida (cidades, aldeias, casas, outros agrupamentos e a forma como estão organizadas e divididos os materiais), o espaço de organização semi-fixa ou semi-rígida (os móveis, acessibilidade e manipulação dos objectos), e o espaço informal (ibid: 131), considerado como o mais importante pelo indivíduo e que diz respeito às distâncias que separam os indivíduos nos contactos uns com os outros; e
- A distância pessoal que define o tipo de relação existente entre os indivíduos.

Todo o comportamento espacial do indivíduo é analisado por Hall a partir de duas noções vindas dos estudos realizados no âmbito da etologia: territorialidade e distância pessoal.

Por territorialidade entende o "acto de reivindicar e defender um território" (ibid, 1994: 185) que intervém como função reguladora das relações entre os membros de uma mesma espécie, de identificação e de diferenciação enquanto grupo. A territorialidade nos animais corresponde a uma zona precisa delimitada onde se desenvolvem as relações sociais próprias a uma dada espécie e que se organizam na defesa da mesma (Lorenz, 1969) protege-os dos predadores e ao mesmo tempo expõe os animais inadaptados à predação por não conseguirem defender o seu território.

A noção de distância pessoal, segundo Hall foi criada pelo étologo Hediger (1955) e designa a distância fixa que separa os membros das espécies sem contacto (1986: 139). A forma como os indivíduos utilizam o espaço tem uma dinâmica na interacção. Por exemplo, se algum desconhecido se aproxima demais, a reacção é imediata e o interlocutor afasta-se. Se numa conversa, um amigo se afasta pode provocar no outro amigo uma reacção de dúvida sobre o que se está a passar. Uma interpelação sobre o que foi que levou o amigo a afastar-se, imediatamente pode levar a que a dinâmica da interacção se altere. No contexto da proxémia, a relação do homem com a distância não é estática, antes pelo contrário é dinâmica. Tem por referência o indivíduo e trata do espaço que ele mantém e defende perante os outros indivíduos da sua espécie ou de outras espécies. Hall faz apelo à imagem de um bolha envolvendo o indivíduo: "podemos imaginar (...) a forma de uma pequena esfera protectora, ou de um balão, que um organismo criasse à sua volta para se isolar dos outros" (1986: 139).

Através da territorialidade e da distância pessoal, Hall formula o seu sistema de classificação proxémico que pressupõe a seguinte hipótese: o comportamento de territorialidade faz parte da natureza das espécies vivas e em particular do homem; neste comportamento o homem tal como os animais serve-se dos seus sentidos para diferenciar as distâncias e os espaços; as distâncias escolhidas dependem das relações inter-pessoais, dos sentimentos, das actividades, das expectativas, do

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

estatuto, da cultura, dos valores sociais e morais dos indivíduos envolvidos numa dada situação.

Hall apresenta uma classificação quadripartida constituída por:

- distância íntima (próxima ou afastada);
- distância pessoal (próxima ou afastada);
- distância social (próxima ou afastada); e
- distância pública (próxima ou afastada).

Afirma que os macacos, tal como os passáros, têm em comum com o ser humano as distâncias íntima, pessoal e social, e só ele é detentor da distância pública (1986: 137-148)

Este sistema de classificação coloca em evidência as relações entre o espaço e a comunicação, destacando o nível da distância que separa os indivíduos numa dada situação de comunicação e o nível da sua respectiva posição no campo espacial, bem como a oposição entre espaço íntimo e espaço público.

Assim, Hall, refere-se à distância íntima como a relação de envolvimento com um outro corpo. O contacto físico ou a sua possibilidade domina a consciência entre os parceiros. A distância íntima do modo próximo - é a do acto sexual e a da luta, a do reconforto e a da protecção. Nesta distância a utilização dos receptores sensoriais de distância estão reduzidos, à excepção do olfacto, enquanto os receptores sensoriais próximos, a pele e os músculos entram em comunicação. Ao passo que na distância íntima no modo afastado, que vai de 15 a 40 cm, implica uma visão deformada do outro. São ainda os receptores sensoriais de proximidade que continuam a ser utilizados. Esta distância não é tolerada em público, na maior parte das sociedades de civilização ocidental, apenas o sendo relativamente às crianças, ou relativamente aos enamorados, ou relativamente a amigos. Apesar disso, na utilização dos transportes públicos em hora de ponta este desconforto ocorre e induz a comportamentos defensivos como seja a contracção muscular e o olhar no infinito, desviando a concentração sobre os presentes.

A distância pessoal designa a distância fixa que separa os membros das espécies sem contacto. O modo próximo nesta categoria corresponde à distância entre 45 e 75 cm, em que os indivíduos se podem tocar através dos braços. A altura da voz é moderada e os receptores sensoriais de distância e de proximidade são utilizados destacando-se a possibilidade de captação sensorial com nitidez o que não podia acontecer na distância íntima. O modo afastado corresponde à distância do comprimento de um braço adulto que vai de 75 a 125 cm. O contacto corporal já não é tão acessível. Trata-se do limite físico em relação a outrem - a bolha que envolve o indivíduo e na qual não entra qualquer um. Abrir este espaço a outrem e fazê-lo sair constitui uma mensagem que pode ser de duplo constrangimento.

A distância social estabelece a fronteira entre o modo afastado da distân-



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

cia pessoal e o modo próximo da distância social. Marca o limite do poder pessoal sobre outrém. Vai de 1,20 a 3,60 metros. É a distância das negociações interpessoais, do trabalho em comum, das reuniões pouco formais ou informais. Nesta distância social, integram-se as relações profissionais sejam elas de modo próximo de maior proximidade (1,20 a 2,10 metros), ou de modo afastado (2,10 a 3,60 metros) mais formais. A distância pública define-se a partir de 3,60 metros e vai até 7,50 m ou mais. Quer o modo próximo (até 7,50m), quer o modo longínquo desta distância, ambos ocorrem fora da referência imediata do indivíduo, obrigam à utilização da voz alta e mobilizam os receptores sensoriais de modo diverso da distância íntima, pessoal e social. O contacto físico está excluído. O uso da linguagem verbal exige uma elaboração apropriada ao efeito do estilo formal e assiste-se a uma teatralização dos gestos. De acordo com este sistema, a experiencição de cada indivíduo está embuída de diversas bolhas mensuráveis que constroem ou potenciam a aprendizagem e a mudança das realidades por si construídas. Estes constrangimentos são de natureza cultural dado que, como refere Hall, é a cultura que confere a estrutura e significação aos usos que o ser humano faz do espaço. Deste modo, o estudo das relações entre comportamento e espaço é considerado em três dimensões de análise hierarquizadas em três níveis proxémicos:

- Infracultural refere-se ao comportamento e está enraizado no passado biológico do ser humano. A territorialidade é uma actividade infracultural que está relacionada com a forma como todas as espécies vivas reinvidicam e defendem o território em que vivem;
- Pré-cultural é um nível fisiológico e pertence essencialmente ao presente no qual o homem se comporta como um animal produtor de cultura. Estes dois primeiros níveis integram a percepção do espaço captada através dos receptores sensoriais e a antropologia do espaço; e
- Micro-cultural é aquele onde se situa a maior parte das observações proxémicas, corresponde à dimensão informal acima referida (1986: 119) e diz respeito ao continuum entre o passado distante e o presente da experiencição humana.

Através dos seus estudos, Hall aborda a cultura no seu conjunto como forma de comunicação referindo-se à mesma como “o modo de vida de um povo, o conjunto dos esquemas de comportamento por ele apreendidos, das suas atitudes e dos seus materiais” (1994: 39). A cultura é uma das variáveis mais importantes nas vivências do homem que muitas vezes permanece oculta e ignorada pelo próprio que “não pode escapar à apreensão da sua própria cultura, a qual mergulha até às raízes do seu sistema nervoso, modelando a sua percepção do mundo” (1994: 213). A cultura é ainda considerada por Hall como “a ligação entre os seres humanos e os seus meios de interacção com os outros”. (i bid) A riqueza significativa da vida humana é o resultado de milhões de combinações



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

possíveis numa cultura complexa (1994: 211). Neste sentido, a cultura não é imposta do exterior mas ela é o próprio indivíduo, existindo como que uma modelagem recíproca entre os humanos na determinação da criação da realidade do mundo.

Deste modo, para Hall "a experiência é qualquer coisa que o indivíduo projecta sobre o mundo exterior à medida que a adquire na sua forma culturalmente determinada" através de padrões ou regras culturais implícitas regidas por leis integradas pela ordem, selecção e congruência (1994: 142).

As leis da ordem são regras que determinam as mudanças de significado, por exemplo "o gato caçou o rato" é diferente de "o rato caçou o gato". Estas leis são estabelecidas socialmente por todas as sociedades e regem de modo diverso as pessoas, as situações e as posições sociais.

As leis de selecção, tal como a ordem, têm um papel preponderante nos padrões das relações sociais em todo o mundo. Hall refere como exemplo o vestuário, o sexo, o trabalho, e a diversão.

As leis de congruência dizem respeito ao estilo próprio que atravessa todas as modalidades de comunicação e à ligação estreita entre o indivíduo e o padrão geral no qual ele participa. É o padrão dos padrões (1994: 157). É o nível mais elevado que desencadeia nos indivíduos reacções ou de "receio ou de êxtase" (ibid: 158).

Dado que a análise proxémica coloca em destaque a mediação cultural na existência humana, torna-se útil à compreensão da mesma a clarificação da perspectiva antropológica sobre a cultura de Hall. Assim, o sistema da cultura é constituído por dez tipos de actividade humana, os SPC (- Sistemas Primários de Comunicação), de Hall já anteriormente referidos: Interação; Associação; Subsistência; Bissexualidade; Territorialidade; Temporalidade; Aprendizagem; Jogo; Defesa; e Exploração (utilização de materiais) (1994: 57-78). Dada a sua importância para a compreensão do processo da comunicação, de seguida clarificam-se cada um dos SPC.

A interacção está no centro do fenómeno cultural, pois ela envolve tudo o que o homem faz. Sendo um sinal de vida, o contrário, a impossibilidade de a realizar, é um sinal de morte. Uma das formas mais elaboradas de interacção é a interacção linguística e cada um dos SPC apresenta formas específicas de interacção verbal e não verbal e combinam-se circularmente entre si, por exemplo a interacção entre os humanos é condição da sua existência social (associação). Esta associação faz-se num dado tempo e num dado espaço, onde os mesmos produzem repertórios verbais. A interacção também interage, entre outros SPC, com a aprendizagem, o jogo e a educação entendidos enquanto modalidades específicas da interacção humana.

A associação diz respeito à complexidade das agregações sociais que

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

em diferentes idades os indivíduos constroem. Uma das suas formas de manifestação é a interacção verbal que identifica cada um dos diferentes grupos, como é o caso dos adolescentes.

A subsistência contempla desde os hábitos alimentares individuais até à economia do país. Um exemplo de inter-relação entre a subsistência e os outros SPC é a abordagem do sexo, do trabalho, e do brincar.

A bissexualidade diz respeito aos géneros feminino e masculino. Tem a ver com a reprodução sexual e a diferenciação entre forma e função de acordo com o género. Os conceitos de feminilidade e de masculinidade variam de cultura para cultura e, por exemplo, certos comportamentos adoptados pelo homem podem ser aceites numa dada cultura e numa outra podem ser repudiados. São reconhecidas as ligações entre a interacção verbal e os sexos; entre sexo e território; entre tempo e sexo.

A territorialidade, como já foi referido, abrange todos os aspectos da vida e identifica actividades, grupos, indivíduos, profissões e vai desde o território íntimo, ao território de uma nação, ao território inter-planetário.

A temporalidade, como oportunamente se desenvolverá, diz respeito aos ritmos e ciclos da vida que têm uma ligação directa com os indivíduos e com a natureza. Por exemplo: o ritmo e os ciclos de vida de cada uma das quatro estações do ano ou a organização da vida social.

A aprendizagem, já referida inicialmente, é uma das actividades elementares da sobrevivência da vida e agente de cultura. Foi através do lento processo de adaptação realizado no espaço e no tempo, que o indivíduo se tornou no que é hoje. O conhecimento sobre o funcionamento da aprendizagem, ou seja, aprender como as pessoas aprendem, pode conduzir a novos enquadramentos da intencionalidade e na definição das estratégias educativas.

O jogo está ligado a todos os SPC. No capítulo 4, desenvolve-se a problemática da ludicidade. Segundo Hall, "só há relativamente pouco tempo e sem que isso fosse compreendido, o jogo foi incluído entre os processos vitais" (1994: 71). Este autor destaca ainda as relações entre jogo e aprendizagem, jogo e cognição e jogo e defesa.

A defesa é uma actividade especializada de enorme importância para a vida dos animais e dos indivíduos. Hall fornece alguns exemplos: ligados à vida animal, o encolher de cabeça da tartaruga, a mudança de cor do camaleão, a nuvem de tinta do choco, os pássaros que voam em bando para confundir os predadores. Hall integra neste sistema a guerra, a religião, a medicina, a atitude face à doença, o jogo e a aplicação das leis.

A exploração considera o indivíduo como fazedor de coisas úteis: "todos os recursos materiais produzidos pelo homem podem ser vistos como prolongamentos das funções que outrora desempenhou com o seu corpo ou com uma parte específica dele" (ibid: 76). Assim, desde o vestuário à habitação, à construção das cidades, à dentada como arma até à bomba

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.14. A territorialidade, o espaço pessoal e a cultura

atómica, do papiro ao livro e ao jornal, da fotografia ao cinema, das pinturas rupestres até à internet, podem reconhecer-se o longo caminho da ligação entre objectos técnicos e cultura. E a dependência existente entre o desenvolvimento da interacção verbal e a tecnologia está bem evidenciada na comunicação via *Net*.

A inventariação dos SPC evidencia a complexidade da cultura e o processo do seu aparecimento entre os indivíduos. Cada SPC em si mesmo é um sistema abrangente de diversos campos da actividade do homem estando cada um contido por todos os outros SPC. Cada um dos SPC enunciado constitui uma unidade básica da cultura, enraizado no passado biológico do homem e no uso das linguagens na cultura. Nesta tipologia dos SPC de Hall está de fora a análise psicológica do indivíduo, bem como da análise das instituições e das diversas organizações, embora como refere Hall todos os SPC estão com elas relacionados.

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.15. A temporalidade e a cultura

O tempo, tal como o espaço, está impregnado de valores e de sentido e constituem dimensões essenciais da comunicação. O tempo fala. Fala mais claramente do que as palavras (Hall, 1994: 19).

Qualquer indivíduo tem a percepção de como a idade influencia a percepção que os indivíduos têm do tempo. O tempo social não é um unidade percebida igualmente entre todos indivíduos, e isso, não apenas por causa da idade, mas também por outros factores que intervem na construção da percepção do tempo, nomeadamente, o contexto situacional em que o acontecimento ocorre, a classe social, a profissão e o sexo.

No ocidente, o tempo é concebido linearmente, como algo exterior ao indivíduo e parece ser igual para todos e comum a qualquer lugar do planeta. Sendo substantivo, como tal tem uma característica material equivalente à dos outros objectos e é considerado como "um fluxo contínuo composto de um passado, um presente e um futuro" (Hall, *ibid*: 47). O tempo é estruturado funcionalmente, tem valor de trabalho e de controle das actividades e das relações entre os indivíduos, mas também tem um valor simbólico, pois também marca o estatuto social e ou profissional do indivíduo pelo uso da liberdade de poder organizar o seu tempo. Mas o tempo não existe no vazio, o tempo é sempre um tempo localizado, é sempre o tempo de alguém, que existe num tempo espacializado e fragmentado, que do tempo tem outros tempos como lugares. Há tempos de dormir, da festa, do brincar, do trabalho, do ritual religioso, das refeições, da consulta médica, das compras, da limpeza da casa, de sonhar, dos filhos, da escola, de namorar, da preguiça, de rezar. Tempos que por vezes se circunscrevem a lugares próprios e ou a ritmos de actividade cuja diversidade nem sempre deles se tem consciência. Ao nível da micro análise pode dizer-se que há tantos tempos como lugares e como indivíduos no planeta terra.

Hall (1983) partindo da observação dos comportamentos dos indivíduos e inspirado nos trabalhos de Benjamin Lee Whorf (1956), linguista e engenheiro químico, coloca em evidência o tempo tal como é vivido e percebido pelo homem, distinguindo-o da forma como o tempo é concebido por estes, abordando o tempo como uma linguagem, "como um princípio organizador de toda e qualquer actividade, ao mesmo tempo factor de síntese e de integração e meio de estabelecer prioridades e de ordenar o material que nos é fornecido pela experiência" (Hall, 1996: 10). Qualquer indivíduo tem a percepção comum de como a sua actividade está enleada no tempo, tratando-a como uma realidade exterior tecida no tear invisível da linguagem silenciosa, captada através do uso do relógio. Este enquanto extensão do corpo humano, autonomiza-se face à função que veio substituir, "existindo por si próprio confunde-se com a realidade à qual se substitui" (Hall, 1996: 147). Deste modo, o tempo do relógio ultrapassa o indivíduo, deixando-o à mercê de outros tempos cuja

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.15. A temporalidade e a cultura

natureza não respeita o ritmo da sua existência, como o tempo profano (Hall, 1996: 27).

Tal como o espaço, para Hall o tempo equivale à comunicação e a comportamento. O sistema tempo, designado por Hall "carta do tempo" é constituído por oito sub-sistemas: tempo biológico, tempo individual, tempo físico, tempo metafísico, microtempo situado: monocrono ou policrono, tempo sincrónico, tempo sagrado, tempo profano e meta-tempo que se complementam e contradizem

O tempo biológico está ligado ao processo do aparecimento da diversidade da vida, decorre do ciclo biológico e da sincronização própria de cada sistema vivo, ou seja da sua programação temporal genética. É relativamente fixo e regular.

O tempo individual está intimamente ligado ao tempo biológico, é o tempo específico de cada indivíduo. É estudado sobretudo pela psicologia que desenvolve o seu estudo a partir da percepção que os indivíduos têm do tempo. Relativamente ao tempo biológico, o tempo individual é subjectivo e a sua percepção é influenciada pelo meio e pelas condições fisiológicas do indivíduo. Expressões como o tempo está a custar a passar, o tempo corre, o tempo parou são exemplos desta influência.

O tempo físico é o tempo dos estudos de Newton e Einstein e que permitiu ao indivíduo construir instrumentos de medição do tempo que contribuíram para a percepção de uma fracção de tempo.

O tempo metafísico é o tempo da intimidade pessoal, não é uma assimilação do tempo físico, nem é possível situá-lo num contexto temporal. É atemporal. Faz parte do domínio das vivências extra-sensoriais - o supra-sensível. Hall assume a sua difícil explicação e constata a sua verificação em contextos culturais bastante diversos. Assume também que este tempo está ligado à vivência dos indivíduos que se sentem confiantes por saberem que este sub-sistema existe.

O microtempo é "um produto do sistema temporal próprio do nível de cultura primário" ( Hall, 1996: 35) é o tempo situado, monocrono ou policrono, constitui uma das bases essenciais de qualquer cultura. Dela fazem parte estruturas temporais de monocronia e de policronia que conflituam entre si chegando a excluir-se mutuamente. Condiciona de um modo geral a existência dos indivíduos e pressupõe uma prévia aprendizagem da organização lógica do sub-sistema. A vida do indivíduo, quer social, profissional e até sexual, é subjugada aos horários dessa estrutura temporal, um indivíduo não faz mais do que uma coisa de cada vez. A monocronia pode alienar o indivíduo em relação a si próprio e aos outros empobrecendo o contexto da comunicação inter-pessoal (ibid: 90), pois ela induz à percepção e ao raciocínio fragmentado, condicionando os indivíduos a comportamentos monocronos. Na policronia, contrariamente ao tempo monocrono "o indivíduo faz (...) várias coisas ao mesmo tempo" (ibid, 1996: 250). O indivíduo está profundamente implicado nos diversos

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.15. A temporalidade e a cultura

assuntos e na relação que mantém com os outros indivíduos. As organizações de tipo policronia são geralmente de pequena dimensão e a qualidade e a competência humana dos seus dirigentes são fundamentais para o sucesso da organização, o que numa organização de gestão do tempo tipo monocrono é irrelevante.

O tempo sincrónico tem associado a ideia do processo de montagem filmica, de ajustamento das imagens ao som e da análise imagem a imagem evidenciando as relações inter-individuais entre cada componente. Assim, o tempo sincrónico diz respeito ao modo como os indivíduos sincronizam os seus tempos. Hall refere ainda a existência de um outro tipo de sincronia, a que ultrapassa o espaço e o tempo, a que opera a nível sensorial ou inconsciente, apontando como caminho de investigações, a exploração no domínio dos ritmos humanos, estudando o modo como estão ligados aos campos de energias terrestres. A prática da arte Zen é um destes exemplos de sincronização do indivíduo consigo próprio. O tempo sagrado é o tempo mágico, reversível, que não envelhece nem evolui. É um tempo diferente do tempo comum. Envolve o reconhecimento do divino e da religiosidade na vida.

O tempo profano é o tempo comum. É o tempo de que se fala ou seja o tempo que a civilização elaborou. Nas culturas de civilização ocidental, é o tempo dos minutos, das horas, dos dias, da semana, dos meses do ano, das décadas, dos séculos. Está dependente do tempo sagrado e tem sobre este um efeito de durabilidade que se prolonga para além de si mesmo.

O metatempo corresponde aos diversos discursos sobre o fenómeno do tempo.

O sistema tempo de Hall possibilita uma análise dos usos que o homem faz do tempo e a constatação de que o homem não tem um uso e um modo de cuidar o tempo mas sim diversos usos e diversos modos de cuidar dos diversos tempos, cuja estrutura dominante tanto pode ser monocrona ou policrona ou ambos, mas cujo significado só é apreendido a partir da situação em que o indivíduo se encontra. Ou seja, a experiência do tempo é condicionada pela cultura (ibid, 1996) e (Marc & Picard (1989). A multiplicidade dos quadros temporais de cada cultura influencia diversamente a organização da sociedade, a comunicação entre os indivíduos, introduzindo normas na sua interação social e influenciam o modo como cada indivíduo percebe e ocupa o seu tempo. Destaca-se de novo que é o contexto situacional que determina a experiência do tempo. Assim, a percepção do tempo é sobretudo determinada por uma comunicação rica em contexto, ou por uma comunicação pobre em contexto, ou ainda por uma comunicação intermédia em contexto em que "o tempo fala. Fala mais claramente do que as palavras (...) por ser manipulado menos conscientemente, está menos sujeito à distorção, do que a linguagem falada" Hall (1994: 19).



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.16. Conclusão

Este capítulo tratou o processo da comunicação enquanto fenómeno da realidade da existência humana e sistema de interacção que enquadram o estudo da experiencição da ludicidade tendo em vista a sua aplicação posterior à compreensão e explicação do brincar social espontâneo. No estudo do processo da comunicação humana destacam-se três áreas distintas: a pragmática, a sintaxe e a semântica que mantêm entre si relações de autonomia e interdependência. A análise pragmática é uma análise de abertura aos contextos situacionais em que o processo de comunicação ocorre e estabelece inter-relações com diversos corpos teóricos conforme se constatou. O foco da abordagem pragmática não é propriamente o emissor e o símbolo em si, mas é o emissor, o símbolo e o receptor. As relações e a interacção entre os indivíduos e o efeito da comunicação no comportamento é que revelam a aprendizagem enquanto apropriação e construção da realidade da existência de cada um. Watzlawick é por excelência uma referência da abordagem actual da análise da pragmática da comunicação tendo tornado evidente como este tipo de análise é revelador da realidade de cada um.

A concepção sistémica da pragmática da comunicação humana considera a comunicação como um processo onde a realidade não é uma pré-determinação, mas uma permanente reconstrução realizada pelos indivíduos nela envolvidos. O indivíduo no seu percurso jamais deixa de procurar conhecer os objectos da sua experiência, entender o seu significado para a sua existência e reagir a esses objectos segundo a sua compreensão.

A comunicação é por natureza consequencial pelo que integra o processo da comunicação que é a sua manifestação. Integra ainda as suas consequências e os seus efeitos, consituindo estes por sua vez uma parte do processo. O processo comunicacional não deriva assim apenas da estrutura da linguagem verbal, das características particulares de cada indivíduo ou das estruturas sociais dos indivíduos. Deriva da interacção entre todas elas. Acresce ainda que a problemática existencial em Heidegger e a sua relação com a consequencialidade da comunicação abre o estudo do processo da comunicação ao da compreensão da realidade da existência humana.

O protagonismo do processo da comunicação humana leva em conta o âmbito social e relacional de referência dos diversos patamares - como Pedro Frade lhes chamou - em que ele ocorre, patamares que mutuamente se contém na apropriação e construção da realidade. A realidade humana nunca é traduzida numa só verdade. Existem sempre diversas leituras da realidade que o indivíduo constrói e o ajudam a multiplicar as suas possibilidades de existência ou, pelo contrário, o limitam. Ela é uma construção do indivíduo feita a partir dos seus órgãos sensoriais e diz respeito à abordagem pragmática. A percepção da realidade é em si mesma o processo da procura da diferença significativa e da construção

## 2. o processo da comunicação humana

### 2.16. Conclusão

da unidade daquilo que o indivíduo está a perceber, pressupondo a percepção da identificação das diferenças significativas.

A aprendizagem na formulação de Bateson é um processo descontínuo de diversos níveis lógicos, estruturados segundo uma dada hierarquia que evolui de complexidade do nível 0 para o nível III, sendo este último aquele que corresponde ao aprender como se aprendeu a aprender e geralmente alcançado por um número reduzido de indivíduos.

Por sua vez, a aprendizagem segundo Hall, um discípulo de Bateson, é de três tipos: informal, formal e técnica que formam um todo indissolúvel, no que designou por Grande Tríade por cada um deles estar sempre presente em qualquer situação apesar de, num dado momento, um deles poder prevalecer.

O processo da comunicação e o processo de aprendizagem realizados ao longo da vida do indivíduo são equivalentes. Daí a importância e a utilidade de se identificar o contexto onde o processo se produz, o tipo de aprendizagem que ocorre e como interagem as componentes que nele predominam. Esta constatação determina que a comunicação e a aprendizagem dinamizam processos com níveis lógicos e tipos complexos com maior ou menor evidência. Cada contexto de nível superior representa uma metamsagem que sobredetermina a significação da mensagem de nível inferior.

A noção de contexto enquanto componente do processo de comunicação e aprendizagem é particularmente importante para a sua compreensão por estar ligada a um nível de abstração que subentende a metacomunicação, ou seja, o comunicar sobre a comunicação. Também é importante a componente situação entendida como uma construção dos actores que estão em presença uns dos outros realizando um encontro de faces e identidades. Desempenham papéis e práticas de rotina de acordo com o grupo de parceiros nela envolvidos com quem representam, em coerência com a fachada e os cenários que guiam as suas interações no desenrolar da situação. Deste modo, os indivíduos contribuem para a definição global da situação dado que ela resulta de um acordo estabelecido entre eles.

Segundo as problemáticas do contexto e da situação, propôs-se a designação de contextos situacionais para referir a articulação de ambas as componentes do sistema da comunicação humana que evidenciam as duas grandes perspectivas semânticas da palavra comunicação: a construção da partilha e a transmissão da informação. Para compreender o que se passa no processo de comunicação e a importância que o mesmo tem para cada um dos diferentes protagonistas em presença, há que analisar o contexto situacional onde o mesmo ocorre e a interacção que se desenvolve e determinar a quantidade de informações que os interlocutores dispõem para ver como o sentido das mensagens se relaciona com esses elementos.



## 2. o processo da comunicação humana

### 2.16. Conclusão

A territorialidade, o espaço pessoal e o tempo são outras das componentes do processo da comunicação e verdadeiras gramáticas culturais das actividades humanas e fazem parte do conjunto dos sistemas primários de comunicação.

A comunicação é pois o processo de interacção permanente estruturado por diversas componentes e organizado como um todo. A interacção também como componente do processo da comunicação está indissociavelmente ligada à experiência do indivíduo que a dinamiza. Bateson é também um dos pioneiros da abordagem interaccional do comportamento humano que, na sua perspectiva, ultrapassa a visão intrapsíquica e considera o sistema relacional da interacção do indivíduo como unidade de análise. Para explicar a estabilidade do sistema social, Bateson propõe a conjugação de dois tipos de interacção: sismogénese simétrica e a sismogénese complementar. A primeira diz respeito à determinação do carácter dos indivíduos e a segunda à criação de tensão entre eles. A interacção como sistema situa-se no conjunto dos sistemas abertos em troca permanente de informação entre si e com os seus meios envolventes, regidos pelos princípios da totalidade, da não-somatividade, da retroacção e da equifinalidade.

A interacção comunicacional distingue-se da interacção sumária pois anuncia o aspecto cooperativo da construção da apropriação e da compreensão baseadas na força da interlocução e na relação de pertença que excede a consciência individual. Na relação cooperante, os interlocutores sujeitam-se ao funcionamento auto-organizado da díade relacional da interacção, esforçando-se por reduzir o desvio e respondendo de modo a que se mantenha o universo comum de intercompreensão. A comunicação humana focaliza-se em três dimensões: o espaço, o tempo e a cultura e a interacção está no centro do fenómeno cultural, pois ela envolve tudo o que o homem faz. Como se viu, a cultura é uma das variáveis mais importantes nas vivências do indivíduo que muitas vezes permanece oculta e ignorada pelo próprio

Comunicação é aprendizagem e comunicação e aprendizagem são cultura. Na compreensão deste fenómeno destacou-se a chamada Escola de Palo Alto, da qual Bateson, Watzlawick e Hall entre outros são os seus autores. Assim antes de se abordar as questões da ludicidade humana, no próximo capítulo apresenta-se o modelo orquestral da comunicação proposto e desenvolvido pela referida escola dado que o objecto desta dissertação coloca em interacção dois fenómenos humanos: a comunicação e a ludicidade, tendo por finalidade a compreensão da experiência do BSE. Torna-se assim metodologicamente indispensável apoiar esta compreensão e a subsequente formação de educadores através de um modelo, tendo-se admitido que o de Palo Alto fosse o mais apropriado, pelo que se prossegue com uma explicitação do modelo tendo então em vista a sua articulação com a ludicidade em geral.

## índice

**3. Uma lógica da comunicação humana**

86	<b>3.1. Introdução</b>
89	<b>3.2. Os axiomas da Escola de Palo Alto</b>
90	3.2.1. Primeiro axioma: a impossibilidade de não comunicar
89	3.2.2. Segundo axioma: natureza da relação - simetria e complementaridade
96	3.2.3. Terceiro axioma: pontuação das sequências dos factos na interacção
97	3.2.4. Quarto axioma: níveis da comunicação, conteúdo e relação
100	3.2.5. Quinto axioma: modalidades da comunicação analógica e digital
103	3.2.6. Sexto axioma: metacomunicação
104	<b>3.3. Patologias da comunicação</b>
105	3.3.1. A patologia associada à impossibilidade de não comunicar
106	3.3.2. A patologia associada aos níveis da comunicação, conteúdo e relação
107	3.3.3. A patologia associada à pontuação discordante
108	3.3.4. A patologia associada às relações de simetria e complementaridade
109	3.3.5. A patologia associada às modalidades da comunicação digital e analógica
110	3.3.6. A patologia associada à metacomunicação
111	3.3.7. A patologia ligada à comunicação paradoxal
113	<b>3.4. Práticas de mudança</b>
116	<b>3.5. Conclusão</b>

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.1 introdução

Como se pode constatar, da interligação de diversos quadros conceptuais operatórios vindos da biologia, da cibernética, da teoria geral do sistemas, da lógica matemática, da linguística, da psicologia, da antropologia, e da psiquiatria, constituiu-se um grupo de investigadores em torno do MRI Mental Research Institut que intervém em cinco domínios: formação, investigação sobre a família e a doença mental, terapia familiar, investigação sobre a teoria da comunicação e investigação sobre os processos de mudança (Witzezaele & García, 1992: 242) dando origem ao quadro conceptual conhecido por Escola de Palo Alto.

Paul Watzlawick (1921) filósofo da ciência, psicanalista e terapeuta familiar, a partir de 1960 integra esse grupo. Em 1964, publica uma antologia da comunicação, acompanhada por uma cassete audio, onde enuncia as bases de uma pragmática da comunicação, prefaciada por Bateson. Com Don Jackson e Janet Beavin, dá continuidade às investigações sistémicas de Bateson e do seu grupo e em 1967, publicam em conjunto a obra *Pragmatics of Human Communication*, sobre uma lógica da comunicação que prefigura uma nova ciência do comportamento apoiada na noção de comunicação enquanto partilha, relação e transmissão e em seis axiomas que estruturam o processo da comunicação: a impossibilidade de não comunicar; a natureza da relação: simetria e complementaridade; os níveis da comunicação: a relação e o conteúdo; a pontuação das sequências dos factos na interacção; as modalidades da comunicação: linguagem analógica e linguagem digital; e a metacomunicação.

Ao longo de quarenta anos, vários autores mantêm um mesmo olhar interaccional sobre o comportamento humano, ligados à Escola de Palo Alto. Considerados quer separadamente quer como grupo, cada um destes autores constituiu a primeira referência desta Escola de pensamento: Gregory Bateson, Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fisch, Don Jackson, Milton Erickson, Heinz von Foerster, Jay Haley, Virginia Satir, entre outros. Mais recentemente considera-se também parte desta Escola, Hall e Birdwistell, os antropólogos que introduziram a proxémia e a quinésia na análise da comunicação, Goffman, o sociólogo analista da ordem da interacção social (Witzezaele & García, 1992), (Winkin, 1981) e, mais recentemente ainda, Stuart Sigman (1995). A pragmática da comunicação de Watzlawick, Jackson e Beavin (1993) baseia-se em três hipóteses que mantêm uma unidade e coerência entre si:

- a essência da comunicação encontra-se nos processos relacionais e interaccionias que o indivíduo protagoniza ao longo da sua vida;
- todo o comportamento humano tem valor de mensagem; e
- não existem indivíduos perturbados psiquicamente, o que existem são perturbações da comunicação, entre indivíduos portadores de sintomas e

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.1 introdução

o seu meio envolvente. Esses sintomas traduzem-se numa patologia da comunicação e a identificação desta patologia contribuí para a compreensão da maior parte das doenças mentais.

Desenvolvem relativamente à primeira hipótese a axiomática da pragmática da comunicação inter-pessoal enunciada, à segunda hipótese uma metodologia da mudança e à terceira hipótese técnicas terapêuticas específicas, entre outras a terapia familiar que não se abordará neste capítulo.

A perspectiva da Escola de Palo Alto considera que os seres humanos vivem um único mundo, o da comunicação, e, por isso, valorizam com igual importância as diversas linguagens digital e analógica integrando-as no sistema geral da comunicação: as do sub-sistema verbal em que "as palavras representam uma pequena parte desse mundo e sublinham os aspectos unidireccionais da comunicação" e as do sub-sistema não-verbal onde se integra o comportamento que representa a maior parte desse mundo (Hall, 1996: 12).

Considera-se como útil relembrar que a significação que se tem vindo a atribuir à palavra comunicação é a da Escola de Palo Alto, quer como referência ao campo pragmático da teoria da comunicação quer relativa à unidade de comunicação - comportamento, nomeadamente a significação de Watzlawick et al., que destacam a mensagem como "uma unidade comunicacional isolada" ou como "uma série de mensagens transaccionadas entre os indivíduos em interacção (considerando esta como uma sequência maior do que a unidade comunicacional isolada, mas apesar disso, não infinita)" (1993: 46).

Na actualidade, e segundo Wittezaele & García (1992) e Marc & Picard (1994), a Teoria da Comunicação da Escola de Palo Alto ultrapassa o contexto estrito em que foi criada. Esta nova teoria da comunicação afirma-se por oposição à utilização nas ciências sociais e humanas da Teoria Matemática da Comunicação de Shannon & Weaver, já referida no capítulo anterior.

Essa teoria, também conhecida pela Teoria Orquestral da Comunicação Humana retoma o sentido original da significação da palavra comunicação: o pôr em comum e o estar em relação. Concebe a comunicação como "um sistema de múltiplos canais no qual o actor social participa a todo o instante, quer ele queira quer não: através dos seus gestos, do seu olhar, do seu silêncio, e até da sua ausência. Na sua qualidade de membro de uma dada cultura, ele faz parte da comunicação como o músico faz parte da orquestra" (Winkin, 1981: 7-8). Só que, contrariamente à orquestra musical, na orquestra comunicacional não há maestro nem partitura, cada protagonista, de acordo com a sua cultura, participa com os demais e interagindo constroem progressivamente uma partitura da qual darão conta através da análise das componentes do processo de comunicação que viveram.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.1 introdução

A partitura da comunicação construída pelos protagonistas não é uma partitura escrita: "numa certa medida ela é apropriada inconscientemente" (Schefflen, 1973: 181) e é fruto da "impossibilidade de não comunicar que postula a existência de uma gramática do comportamento" (Winkin, 1981: 25). Cada indivíduo utiliza regras nas diversas transacções que realiza com os outros: "permanentemente nós obedecemos às regras da comunicação, estas regras constituem a gramática da comunicação, perante as quais nós somos inconscientes" (Watzlawick & Weakland, 1981: 56).

A abordagem orquestral da Escola de Palo Alto não se confina aos estudos da sintaxe ou da semântica, mas sim à pragmática da comunicação que integra a linguagem verbal, como uma actividade social realizada através da interacção. É apenas através da análise do contexto em que a comunicação se produz que a sua significação tem sentido. Deste modo, a Escola de Palo Alto propõe um modelo de análise do contexto por oposição ao que privilegia a análise do conteúdo verbal. A lógica da comunicação humana da Escola de Palo Alto ressalta não só a impossibilidade de não comunicar como o processo de codificação (que se baseia no conhecimento que o indivíduo já dispõe acerca do significado da informação de que dispõe). Esta lógica acentua ainda a supremacia do SPC interacção que opera em diversos níveis: cognitivo, emotivo e afectivo cinestésico e proxémico e se cruza com todos os demais SPC. Coloca ainda em evidência a função de ligação positiva da comunicação que se manifesta cuja finalidade social é conhecer, informar e transformar (a si e ao mundo). Evidencia ainda a importância do contexto e da situação bem como das suas possibilidades disponíveis no processo da comunicação (os axiomas) que interactivam entre os indivíduos, considerando que a sua perturbação desencadeia um conjunto de perturbações geradoras de incompreensões ou de ressentimentos. Considera, ainda, a possibilidade da construção de práticas de mudança que operam distintamente no sistema da comunicação, ou pela mudança completa do sistema, ou pela mudança parcial de alguma componente do sistema, sendo que neste modelo os efeitos são sempre mais importantes do que as intenções.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 os axiomas da Escola de Palo Alto

O modelo orquestral da comunicação organiza-se a partir de seis axiomas, que se articulam entre si permitindo uma variedade e multiplicidade de análises sobre o fenómeno da comunicação humana.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

##### 3.2.1. primeiro axioma: a impossibilidade de não comunicar

O reconhecimento da onnipresença da comunicação encontra-se na afirmação de Watzlawick, Beavin e Jackson não se pode não comunicar (1993: 44) ou seja, todo o comportamento numa situação interaccional inter-pessoal, tem valor de mensagem. Tal como o não comportamento não existe, a não comunicação também não. Desta concepção deriva o entendimento de que na comunicação interpessoal a comunicação de um indivíduo influencia o comportamento do outro e o comportamento deste é um efeito pragmático da comunicação do primeiro. Assim, e sempre que se está em presença de outro indivíduo, quer se tenha ou não vontade de comunicar com ele, a comunicação é inevitável, porque não se pode não comunicar.

Uma das realidades co-construídas pelos indivíduos no processo da comunicação é o seu comportamento. O comportamento não é algo congénito, mas é o fruto de um longo processo de interacção realizado por cada indivíduo ao longo da sua existência. Segundo Watzlawick et al., o comportamento tem uma propriedade básica que frequentemente é menosprezada: "o comportamento não tem oposto" (1993: 44). Isto é, não há não comportamento, o que significa que o indivíduo não se pode não comportar. Mesmo quando decide não comunicar com outrém, é-lhe impossível não o fazer, porque "actividade ou inactividade, palavras ou silêncios, tudo possui um valor de mensagem; influenciam outros e estes outros, por sua vez, não podem não responder a essas comunicações e, portanto, também estão comunicando" (Watzlawick, 1990: 49).

Outras das implicações da equivalência enunciada entre comunicação e comportamento é a possibilidade de se poder separar o comportamento do indivíduo que o pratica. A função do comportamento é referida por Kourilsky-Belliard (1995) como o meio de adaptação à realidade que o indivíduo crê estar a viver. Deste modo, o comportamento do indivíduo é sempre para ele a sua melhor escolha, escolha que realiza de entre o repertório comportamental de que dispõe.

Do mesmo modo que o indivíduo utiliza uma multitude de regras da linguagem verbal, nomeadamente e entre outras, as regras de formação da linguagem, regras de utilização da linguagem apropriada ao seu interlocutor, ao assunto em questão e ao contexto em que está inserido, também o indivíduo utiliza uma multitude de regras integradas, ou modos de comportamento de linguagem não-verbal tais como: silêncios, expectativas, omissões, temporalidade e territorialidade que se regem pela gramática cultural do indivíduo.

Na perspectiva da análise do processo da comunicação não é possível sobrevalorizar a linguagem verbal e desvalorizar a linguagem não verbal, uma vez que comunicação como processo social primário integra uma diversidade de linguagens integradoras e cada uma delas intervém com igual importância na produção do sentido da mensagem.

A impossibilidade de não comunicar sublinha a questão da



### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

##### 3.2.1. primeiro axioma: a impossibilidade de não comunicar

intencionalidade do processo da comunicação e não da consciência, como é comum pensar-se. Quer a comunicação tenha sido bem ou mal compreendida, comunicar é estabelecer e desenvolver uma relação social que produz mudanças e aprendizagens na situação de interlocução. Ela pode ser voluntária, involuntária, consciente, inconsciente, expectante mas é sempre intencional.

A dimensão ética da co-produção da realidade está presente na afirmação de Watzlawick et al., ao referirem que a comunicação pressupõe a existência de um "compromisso que define a concepção das relações do emissor com o receptor" (1993: 47). Ou seja, pressupõe que os indivíduos possuem determinadas orientações e que as definem uns face aos outros. Por sua vez, Goffman introduz a expectativa de uma promessa: "quando um indivíduo se encontra na presença imediata dos outros, a sua actividade assume um carácter de promessa" (1993: 13). Desta expectativa de promessa decorre a noção da existência de um compromisso enunciado por Watzlawick et al. que abrange não só os protagonistas da comunicação mas também a situação que os contextualiza e que Goffman reforça: "o compromisso do indivíduo a uma situação é questão de sentimento interior, mas a avaliação desse compromisso repousa numa forma de expressão exterior em que a actividade corporal fornece informações sobre o compromisso do indivíduo" (1981: 271-272).

Nesta perspectiva, Giglione, por sua vez, na sua obra *O Homem Comunicante* sublinha a noção de contrato de comunicação (1986) referindo-o como a aceitação das regras que orienta a comunicação e a experienciação e manifesta a apropriação das transacções que cada indivíduo vai fazendo ao longo da interacção comunicativa.

Ao reconhecer-se que todo o comportamento é comunicação, está-se a considerar não só, uma unidade de mensagem, mas também um complexo multidimensional de diversos modos de comportamento. Ou seja, está-se a considerar um complexo multidimensional de diversas mensagens, verbais, tonais, contextuais, posturais, gestuais, proxémicas entre outras, que nas suas múltiplas combinações pragmáticas, em situação interpessoal, condicionam a produção do sentido do conjunto das mensagens transaccionadas e interactuam no sistema complexo que é o comportamento que, segundo Watzlawick et al. vão desde "o congruente, ao incongruente e ao paradoxal" (1993: 46).

A propósito da impossibilidade de não comunicar "considera-se oportuno referir que Niklas Luhmann, ao afirmar "a improbabilidade da comunicação" (1993: 39-64) coloca em questão a consideração de Watzlawick et al., (1967) para quem, como se acabou de constatar, a não comunicação não existe. Se por um lado, os autores partilham da consideração de que a comunicação é o princípio das relações entre os indivíduos por outro lado, e contrariamente à perspectiva de Watzlawick

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

##### 3.2.1. primeiro axioma: a impossibilidade de não comunicar

et al., Luhmann afirma que "a comunicação é improvável" (1993: 41). Esta improbabilidade é fruto da consideração de que a comunicação é utópica perante a existência de três obstáculos de natureza diferente, ou três improbabilidades que se reforçam entre si e actuam como disuasores da concretização da utopia de comunicar (Luhmann, 1993: 42-43):

- é improvável que alguém compreenda o que o outro quer dizer, tendo em conta o isolamento e a individualização da sua consciência;
- é improvável que uma comunicação chegue a mais pessoas do que as que se encontram presentes numa situação dada; e
- é improvável obter um resultado desejado e de que uma comunicação entendida tenha sido também aceite.

A posição de Luhmann só aparentemente parece contradizer a impossibilidade de não comunicar afirmada por Watzlawick et al. Luhmann ao afirmar a improbabilidade da comunicação afirma que a comunicação é provável. São os obstáculos que tornam a comunicação improvável porque "os sujeitos abster-se-ão de comunicar no momento em que não tenham garantias suficientes de que a sua mensagem vai chegar a outras pessoas, de que vai ser compreendida e de que vai cumprir os seus objectivos" (1993: 43).

Afigura-se que, a improbabilidade da comunicação enunciada por Luhmann (1993) diz respeito ao problema das consequências da comunicação e que a impossibilidade de não comunicar diz respeito à natureza consequencial da comunicação.

O problema da improbabilidade da comunicação de Luhmann como consequência evidencia a consideração da comunicação como sistema que dinamiza "a transformação da improbabilidade da comunicação em probabilidade" (1993: 51). Esta problematização levanta a questão dos meios que contribuem para ultrapassar os três obstáculos/improbabilidades promovendo "a transformação da comunicação improvável em provável" (ibid, 1993: 53).

A relação entre os meios e uma formação motivada para um comportamento social solidário pode produzir, segundo Luhmann, no indivíduo "implicações indirectas nos sistemas sociais do funcionamento da política, da família, da ciência, da arte" (ibid: 57). Pode ser uma ponte possível para a consequência da probabilidade da comunicação, pois como afirma ainda Luhmann, é graças à selectividade de todas as aquisições humanas que é possível transformar o improvável em provável, neste sentido a instituição escolar enquanto "instituição de comunicação" (Schramm, 1988: 83) pode ser e dar um contributo essencial, para tornar a comunicação provável.

Myers & Myers (1990) colocam a questão: "O que leva os indivíduos a comunicar entre si?", como ponto de partida para o estudo sobre o processo da comunicação humana. Enunciam cinco razões que levam o

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

##### 3.2.1. primeiro axioma: a impossibilidade de não comunicar

indivíduo a comunicar.

- Descobrir quem é, quem deverá ser em relação aos outros e aprender a conhecer as suas possibilidades: "nós somos a pessoa mais importante da nossa comunicação" (ibid: 2). Esta importância decorre do facto de se receber dos outros e de se aprender com os outros mensagens - modelos que contribuem para construção do conhecimento de si próprio.
- Conhecer o mundo que o rodeia e no qual está envolvido;
- Partilhar com os outros as significações e os sentidos do mundo, do seu e dos outros, razão esta que coloca ainda mais em evidência a dimensão social da comunicação;
- Influenciar e persuadir os outros, podendo o poder da influência do indivíduo ser entendido como uma adequação do indivíduo aos outros; e
- Divertir, ou seja, para se distraírem das outras razões acima referidas. Referindo, entre outras, ir ao teatro, ir ao concerto, conversar, jogar xadrez, fazer ginástica, ir ao futebol, jardinar, visitar museus, contar anedotas.

Das cinco razões, as quatro últimas situam-se no patamar de ocorrência do processo inter-pessoal da comunicação e mesmo na primeira razão sendo de natureza intra-pessoal, ela tem como opção permanente a comunicação interpessoal. Através do conhecimento do mundo, o indivíduo operacionaliza a possibilidade da sua espécie de ser capaz de utilizar os símbolos para compreender o mundo tal como é agora, tal como ele o foi no passado e projectá-lo como pode vir a ser no futuro. As cinco razões propostas por Myers & Myers (1990: 2-3) enquadram-se na abordagem da pragmática da comunicação de Watzlawick et al. (1993) em que o indivíduo é considerado não como o princípio e o fim da comunicação, mas sim fazendo parte, tão só, de uma comunicação onde ele é apenas um elemento.

Às razões identificadas por Myers & Myers, associam-se as modalidades universais do processo da comunicação humana, apresentadas por Muccielli, na análise situacional da comunicação: "informativa; posicionamento; mobilização do outro; relacional; referencial e normativa" (1991: 7) e ainda os princípios de Giglione (1986) que orientam e gerem as transacções entre os indivíduos.: 1) o princípio da pertinência que permite o reconhecimento dos indivíduos como interlocutores potenciais, dadas as suas competências comunicativas; 2) o princípio de reciprocidade que reconhece o outro como um interlocutor efectivo; 3) o princípio de contratualização, que manifesta a passagem de uma situação potencialmente comunicativa para uma situação de comunicação efectiva; e 4) o princípio de influência que evidencia as relações entre os protagonistas da situação de co-transacção comunicativa (1986: 102).

Relativamente às mútuas influências da comunicação cabe ainda lembrar Cronen (1995) ao referir que o comportamento só parcialmente

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

##### 3.2.1. primeiro axioma: a impossibilidade de não comunicar

é governado pelas componentes exteriores do contexto, pois a elas se juntam as componentes interiores ao indivíduo, nomeadamente, as tensões provocadas pelo próprio que é portador de um repertório pessoal, a sua história de vida, afirmada por Ferraroti (1993) que se manifesta singularmente de indivíduo para indivíduo.

Assim sendo, o processo da comunicação é um processo dialético realizado entre os constrangimentos gerais exteriores ao indivíduo e a auto-aprendizagem dos comportamentos que exerce um papel importante na identidade pessoal e na formação dos auto-conceitos estrutura as relações de permissibilidade e de impermissibilidade entre as pessoas e desta forma, produz uma estrutura social, e representa o processo em que os valores culturais, crenças, morais são vividos e formulados.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.2. segundo axioma: natureza da relação - simetria e complementaridade

Bateson, no contexto dos seus estudos sobre a evolução dos padrões relacionais da tribo de Iatmul dá conta das rupturas existentes na relação inter-pessoal, designando essas rupturas por processo de sismogénese - referido no capítulo anterior - que é fruto da acumulação de uma diferenciação baseada no princípio de retroacção positiva (1977: 120-139). Watzlawick et al., mantendo a tipologia dos padrões referidos por Bateson, abandonam a designação sismogénese e designam de relação simétrica e de relação complementar (1993: 62-64).

Segundo estes autores, na interacção social constroem-se relações que se distinguem em função da aceitação do estatuto de igualdade entre si - relação simétrica - e em função da diferenciação dos estatutos - relação complementar. A identificação e a clarificação da relação que os protagonistas desenvolvem no processo da interacção influencia a produção da mensagem que se diferencia num caso e no outro.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.3. terceiro axioma: pontuação das sequências dos factos na interacção

O axioma da pontuação da interacção na sequência dos factos da interacção identifica três modalidades: o modo como os protagonistas da interacção segmentam a sequência das suas transacções; o modo da sequência segmentada; e a versão de cada protagonista sobre o seu próprio comportamento e sobre o comportamento do seu parceiro. De acordo com os autores referidos, muitas são as convenções existentes sobre o modo de pontuação da interacção humana e configuradas no âmbito das diversas linguagens de que se fez referência no capítulo anterior a propósito da codificação da informação. Cada indivíduo segmenta a interacção de modo diverso e explica-a geralmente excluindo-se do processo de causalidade circular do universo de que faz parte. O que geralmente conduz à consideração de que cada um apenas reage à conduta individual do seu parceiro, esquecendo que a versão que ambos possuem sobre o desenvolvimento das suas transacções também faz parte da pontuação da sua interacção.

Assim, quer a segmentação quer a versão dos parceiros estruturam os comportamentos que cada um dos indivíduos desenvolve ao longo da sequência da interacção. Também o modo como os parceiros pontuam as transacções decorre da natureza da relação que existe entre eles (Watzlawick et al., 1993: 50-54) e (Marc & Picard, 1994: 46-48).

Este axioma clarifica a consideração do conceito de comunicação de Bateson, já enunciado e que difere da consideração do conceito de informação de Shannon & Weaver. Ou seja, o pontapé na pedra (a transmissão de energia) e o pontapé no cão seguido de mordedura (transmissão de informação) são esclarecedores desta diferença de pontuação, onde o contexto continua a codicionar a pontuação da interacção na sequência dos factos vivida pelos protagonistas nele situados (Wittezaele & García, 1992: 109).

Por último, sublinha-se que os protagonistas da interacção são e estão interdependentes dos efeitos dos três níveis da pontuação. A circularidade da retroacção da pontuação impede o isolamento das diversas componentes, possibilita a sua ordenação e reconfiguração das transacções, certifica a compreensão e direcciona esta para a intercompreensão. Acresce ainda que uma difícil pontuação entre os protagonistas geralmente conduz à configuração de conflitos que podem ou não conduzir à interrupção das transacções. Estes conflitos podem ser tanto mais geridos, atenuados e ou resolvidos, na medida em que os mesmos indivíduos façam uso do sexto axioma da metacomunicação que facilita a análise dos efeitos perturbadores eventualmente ocorridos na interacção.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.4. quarto axioma: níveis da comunicação, conteúdo e relação

Na situação em que os indivíduos se encontram, toda a comunicação não se limita apenas a transmitir os dados que constituem a mensagem da comunicação, a informação, mas também induz simultaneamente a um dado comportamento (Watzlawick et al., 1993: 47). Assim sendo, na mesma mensagem integram-se a relação e o conteúdo, constituindo os mesmos, os dois níveis da comunicação.

O nível do conteúdo está relacionado com o universo do que se diz, expressando-se o indivíduo através da linguagem verbal ou da sua equivalente linguagem, a linguagem digital. O nível da relação diz respeito ao universo do modo como se diz, expressando-se o indivíduo através da linguagem não-verbal ou da sua equivalente linguagem analógica.

O conteúdo informa sobre os dados da comunicação e a relação informa sobre o modo como ela deve ser compreendida. Para explicar este axioma Watzlawick et al., fazem a analogia com a informática e exemplificam como o processamento de cálculo feito através do computador. Para fazer qualquer operação, o computador precisa que lhe indiquem a informação sobre os números e mais ainda a informação acerca dessa informação, ou seja, a instrução sobre qual a operação se vai efectuar. As instruções correspondem à relação, ou seja, à comunicação sobre a comunicação, ou à interpretação que é feita da mensagem, enquanto os números correspondem ao conteúdo que a mensagem contém (ibid, 1993: 47-50) e cada uma das duas possui uma lógica de complexidade diferente.

De acordo com o contexto da transacção, um dado conteúdo de uma mensagem pode ser mais ou menos importante para a relação. Sendo indissociáveis, conteúdo e relação, a sua importância é aferida pelos protagonistas da situação, através da natureza relacional que mantêm entre si.

O conteúdo e a relação pedem aos protagonistas da interacção não apenas a descodificação do conteúdo da mensagem mas simultaneamente pedem uma interpretação sobre a relação, o que lhes permitirá ir actualizando o lugar de cada um, na situação em que estão envolvidos.

O desenvolvimento da relação entre os protagonistas é realizado a partir dos efeitos das expectativas que vão sendo criadas por cada um dos indivíduos a propósito das imagens que de si vão dando um ao outro. Segundo Goffman (1974) na interacção, algumas das expectativas decorrem do processo de construção do acordo sobre a situação em que transmitem as seguintes imagens: assim, é que eu te vejo; assim, eu me vejo, face a ti; é deste modo, que espero que me vejas; deste modo espero o teu comportamento. À medida que a relação se vai desenvolvendo, cada um vai revelando e esperando que o outro confirme as expectativas criadas.



### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.4. quarto axioma: níveis da comunicação, conteúdo e relação

Deste modo, os seus comportamentos vão-se tornando cada vez mais previsíveis um para o outro. Esta função que Boole (1847) designa de cálculo é "um método que assenta no emprego de símbolos, cujas leis de combinação são conhecidas e gerais, e cujos resultados admitem uma interpretação coerente" (Watzlawick et al., 1993: 36). Tal método pressupõe, ainda, que "os protagonistas da comunicação são vistos em relações horizontais (simetria) e verticais (complementaridade) com outras pessoas e ou sistemas" (ibid, 1993: 111).

O efeito da função de cálculo é a redução da imprevisibilidade que ocorre ainda, pela sua articulação com o fenómeno da redundância que, dentro das regras relacionais interpessoais, assume um papel de relevo. Como anteriormente se referiu, a redundância permite aos indivíduos fazerem as adaptações necessárias de modo a saberem como agir, em cada transacção, "cada um de nós possui uma enorme soma de conhecimentos sobre a legitimidade e a probabilidade estatística inerente à comunicação humana" (Watzlawick et al., 1993: 31). Deste processo se estrutura a relação que é o resultado de um acordo inconsciente e interpessoal.

Assim sendo, o nível da relação mostra-se como um complexo fenómeno com regras próprias, cuja percepção é mais facilmente apreendida pelos indivíduos que estão fora dessa relação do que pelos indivíduos directamente nela envolvidos. A este propósito, Watzlawick afirma que quanto mais uma relação é espontânea (1983: 87) mais o aspecto relação é inconsciente, enquanto que nas relações patológicas há um debate incessante sobre a natureza da relação acabando o conteúdo por perder relevância.

Para este autor, as desordens comportamentais são produzidas pelos dois níveis referidos: a relação e o conteúdo e como exemplo refere três tipos de desordens mais comuns: a tangencialização, a desqualificação pessoal e as mistificações (1990: 11- 43).

A tangencialização caracteriza-se da seguinte forma: B recebe uma mensagem de A e emite uma afirmação, confirma por um lado que recebeu a mensagem mas que ignora o aspecto do conteúdo e o aspecto da relação da mesma. Por exemplo: a criança mostra o bicho de conta que encontrou no recreio à educadora e esta diz-lhe: "vai já lavar as mãos". A educadora não percebeu a mensagem (o conteúdo e a relação) do acto da criança, deixando esta confusa.

Na desqualificação pessoal, que ocorre quando a mensagem emitida por A vai causar confusão em B. Por exemplo, o filho diz à sua mãe: "trata-me como se fosse um bebé" e a mãe responde "tu és o meu bebé". As mistificações são contradições existentes entre a mensagem e o contexto onde o processo comunicacional ocorre. Os indivíduos mistificados são confusos o que não quer dizer que se sintam confusos. Exemplos de mistificações podem encontrar-se na Teoria do Double Bind

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.4. quarto axioma: níveis da comunicação, conteúdo e relação

- duplo constrangimento - iniciada por Bateson, no âmbito dos estudos sobre a esquizofrenia (1980: 15-49).

Através da análise do axioma do conteúdo e relação é possível dar conta não só do modo como é lida e interpretada a mensagem pelos protagonistas, como também do modo como é lida e interpretada a relação entre si (Watzlawick et al., 1967).

Interessante é ainda referir que acerca deste axioma, nomeadamente a relação tem sido uma das áreas de preocupação dos investigadores no campo da psicologia do desenvolvimento humano. Refere-se, a propósito, e entre outros José Tavares (1996), que lhe atribuí uma grande relevância na construção emergente de uma comunidade social que aprende e se desenvolve. A seu modo, evidencia a relação inter-pessoal como geradora de dinâmicas que são inteligentes e cordiais, solidárias, mais livres, mais humanas. Assumindo a valorização da mundanidade da realidade humana, ou seja, do ser que está em situação refere que "a pessoa, mesmo sem pôr de lado a ideia de máscara e de encenação, pressupõe características mais substantivas" (1996: 54) apresenta oito componentes que estruturam um modelo para a compreensão das "relações pessoais (intra e inter-pessoais)" (ibid: 67). São elas: relação de ajuda; reciprocidade; assimetria; dialeticidade; tridimensionalidade; verdade; autenticidade; sociabilidade, unicidade e liberdade.

Identifica-se na explicitação dessas componentes, que Tavares no âmbito da sua formação e investigação, considera o que no dizer de Sigman (1995) diz respeito à natureza consequencial da comunicação, e no dizer dos autores da Escola de Palo Alto à axiomática da comunicação inter-pessoal (1967). Sublinha-se ainda, nas referidas componentes, a clara alusão em Tavares a Rogers (1977) a propósito da relação de ajuda como geradora de confiança e de construção das reciprocidades. Defende a tripla dimensão da realidade da existência humana: o real, o simbólico e o imaginário, referindo-se a ela como a possibilidade humana de intervir no mundo, pela capacidade de representar, imaginar e de simbolizar esse mundo. A propósito, recorda-se que Duarte Rodrigues, no contexto do seu artigo sobre comunicação e ambiente refere-se no longo processo da passagem da humanidade recebida à humanidade construída, à possibilidade do ser humano construir o mundo e também ao seu contrário - de destruir o mundo " só o homem tem competência paratornar imundo o mundo" (1996: 2-5).

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.5. quinto axioma: modalidades da comunicação analógica e digital

De acordo com Watzlawick et al., (1993: 55-61) os indivíduos quando interagem entre, si utilizam dois modos de comunicação, que para serem mutuamente compreendidos carecem de entendimento prévio. A Escola de Palo Alto, utilizando mais uma vez o campo da cibernética define as duas modalidades da comunicação, por linguagem digital e linguagem analógica. Embora já a propósito da codificação da informação no sub-capítulo 2.11 tenham sido abordados estes conceitos na óptica de Bateson e de Watzlawick, convém aqui especificá-los na perspectiva de Palo Alto relativamente às modalidades da comunicação. A linguagem digital dispõe de uma sintaxe lógica complexa, de extrema eficácia quando dá conta das transacções sobre os objectos e os indivíduos, mas carece de uma semântica adequada para a definição da transacção relacional. Acresce ainda, que a linguagem digital é a linguagem dos signos convencionais e está associada ao nível do conteúdo. A linguagem analógica possui uma semântica, mas carece de uma sintaxe adequada para definir de um modo não ambíguo a natureza das relações. Diz respeito a qualquer manifestação não-verbal que o organismo seja capaz de produzir em qualquer contexto onde a interacção ocorra.

Cada uma das modalidades enunciada integra diversas formas de codificação anteriormente referidas, nomeadamente: a linguagem analógica permite a codificação icónica, a parte pelo todo, e a holográfica, enquanto a linguagem digital permite a codificação digital. De acordo com estes autores, a diversidade funcional dos modos de comunicação referidos reenviam para as funções da actividade cerebral da espécie humana, ou seja, para a função dos dois hemisférios cerebrais. O anatomista Wigan em 1844, a partir de estudos pos-mortem e confirmados pela observação das rupturas de ligações entre os dois hemisférios, descobre que os dois hemisférios têm competências próprias de funcionamento e respondem aos estímulos exteriores de modo diverso (Watzlawick, 1980: 40) e (Marc & Picard, 1994: 106). Assim, no sistema nervoso central, a actividade dos neurónios é regulada por elementos potenciais de inibição ou de excitação, que transmitem uma informação digital binária. Por outro lado, o sistema neurovegetativo regulador das emoções tem outro espectro e comunica através de formas descontínuas de substâncias específicas na corrente sanguínea. Quer uma quer outra actividade existem lado a lado e completam-se mutuamente mostram como os dois lados do cérebro funcionam de modo diverso:

O hemisfério cerebral esquerdo tem por função primordial traduzir toda a percepção em representações lógicas semânticas e fonéticas da realidade e de comunicar com o exterior sobre a base desta codificação lógico-analítica do mundo. A sua competência exerce-se através do domínio da linguagem verbal, do pensamento, da leitura, da escrita da

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

#### 3.2.5. quinto axioma: modalidades da comunicação analógica e digital

aritmética, do cálculo, enquadrado pela linguagem digital, em geral. O hemisfério cerebral direito é altamente especializado na percepção global das relações, dos modelos, das configurações e das estruturas complexas, realiza o trabalho de traduzir em imagens os conceitos (Watzlawick, 1980: 30-31) enquadrando a linguagem analógica. Pode dizer-se que o hemisfério esquerdo destaca a árvore em detrimento da floresta. Ou seja, destaca o território em vez do mapa. E o hemisfério direito, pelo contrário, identifica imediatamente a floresta a partir de um dos seus elementos. Ou seja, identifica imediatamente o mapa, a partir do território. De acordo com o autor, a sua relativa autonomia de funcionamento reforça a cooperação entre ambos, mesmo quando um deles funcionalmente domina sobre o outro. O hemisfério esquerdo tem um funcionamento digital, enquanto o hemisfério direito tem um funcionamento analógico. Ainda que em contextos situacionais de comunicação paradoxal, os dois hemisférios podem "revelar incapacidade de comunicar entre si, de cooperar" (Watzlawick, 1980: 46) dando cada um respostas contraditórias à situação. Isto é, dando duas versões da realidade (ibid: 42) e (Marc & Picard, 1994: 108) por falta de entendimento.

O conhecimento sobre o funcionamento dos dois hemisférios cerebrais, segundo os autores da Escola de Palo Alto, facilita a apreensão dos processos de aprendizagem e mudança presente em todo o processo de comunicação.

Como se referiu anteriormente, nenhuma das modalidades de comunicação exclui a outra. Cada indivíduo combina as duas modalidades no processo activo de codificação e descodificação da mensagem, quer seja do conteúdo, quer seja da relação das mesmas tendo para isso de realizar um trabalho de tradução que envolve atenção, esforço, problematização e consciência dos dados úteis à compreensão das transacções operadas. Este processo de tradução é complexo e muitas vezes ocorrem erros de interpretação, o que desencadeia a entropia na interacção.

Como meio de minimizar os erros de tradução, nas modalidades de comunicação, a Escola de Palo Alto, para além da compreensão da forma como os indivíduos pontuam e estruturam a sua interacção, preconiza também a consideração de uma cultura do outro. Ou seja, o colocar-se no lugar do outro é a estratégia que promove a gestão adequada das impressões que o outro transmite e que simultaneamente deixa transparecer (Goffman, 1993).

Destaca-se, ainda o papel preponderante dado à linguagem digital no processo da significação das civilizações ocidentais. A este propósito, Rodrigues refere que "todos os fenómenos que o homem percebe, concebe, interpreta e comunica têm na linguagem (verbal) o seu ponto de partida e o seu ponto de chegada" (1991: 10) sendo por isso uma

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2.5. quinto axioma: modalidades da comunicação analógica e digital

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

realidade de significação distinta das outras realidades sensoriais e tornando-se por isso central no processo da comunicação humana: “só a linguagem verbal pode dar conta das modalidades não linguísticas da significação: só a linguagem verbal pode significar a própria linguagem, através do discurso directo: só a linguagem verbal pode significar a maneira como a linguagem constrói as suas significações” (Rodrigues, 1991: 9-10), pois é através do verbal que se organiza e se dá a ver o mundo que cada indivíduo constroeu na interação quotidiana.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.2 axiomas da Escola de Palo Alto

##### 3.2.6. sexto axioma: meta comunicação

O axioma da metacomunicação, como já foi anteriormente referido, diz respeito à comunicação sobre a comunicação. Tem uma função de regulação, dado que é graças a ela que os interlocutores podem precisar o sentido que vão dando às suas mensagens e rectificar deste modo os erros de recepção, de interpretação ou de pontuação da interacção (Marc & Picard, 1994: 49).

A impossibilidade de os indivíduos poderem exercer a metacomunicação gera entropia, produz perturbações e pode gerar patologias no processo de interacção.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

Cada um dos axiomas enunciados pressupõe a possibilidade de ocorrência de certas patologias. Uma comunicação é considerada patológica quando não cumpre a função de ligação positiva entre os indivíduos, e em vez disso, afasta-os e desencadeia um mundo de incompreensões e de ressentimentos entre eles.



### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

##### 3.3.1. a patologia associada à impossibilidade de não comunicar

Esta patologia manifesta-se quando o indivíduo evita o compromisso da comunicação ou quando se sente obrigado a comunicar mas não aceita o compromisso inerente a todo o processo de comunicação. Watzlawick et al. para além da situação típica do paciente de esquizofrenia dão como exemplo o caso do encontro entre dois estranhos num avião A e B, um dos quais A quer meter conversa e B não, independentemente das motivações dos indivíduos. A pragmática deste contexto comunicacional fica reduzida a poucas reacções possíveis. Já que B não quer falar, não pode abandonar fisicamente o avião e como também não pode não comunicar, então pode ocorrer: a) o sintoma da perturbação manifesto através de uma mensagem de natureza não-verbal ("não sou eu que não quero conversar, é supostamente algo fora do meu controle, a ansiedade, os nervos") (ibid, 1993: 72-73), Szasz (1961) e Artiss (1959); b) a rejeição de B à definição da situação sugerida por A manifestando, mais ou menos delicadamente, que não está interessado em conversar, o que cria um silêncio embaraçoso, dado que as regras do bom comportamento censuram a atitude de evitar a relação entre ambos; c) a aparente aceitação de B que o levará a culpabilizar-se pela sua própria fraqueza que aumentará se A continuar a conversa; d) a desqualificação, ou tangencialização em que B pode defender-se com declarações contraditórias, frases incompletas, maneirismos, interpretações erradas, metáforas ou apenas vocalizações de tipo "hm", ou ainda pontuando com um "pois", "sim" decorrentes do facto de B se sentir obrigado a comunicar (ibid, 1993: 69-71).

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

#### 3.3.2. a patologia associada aos níveis da comunicação, conteúdo e relação

Esta patologia é devida à confusão verificada entre a relação e o conteúdo feita pelos interlocutores. O desacordo, segundo Watzlawick et al., pode ser um exemplo da confusão entre os dois níveis da comunicação, podendo surgir quer no domínio da relação quer no domínio do conteúdo, sendo que, as duas formas dependem uma da outra.

Outras patologias ligadas a este axioma são as que ocorrem da tentativa de definição do eu e do outro. Os indivíduos quando comunicam oferecem-se mutuamente definições de si e da sua relação, como já foi referido. Podendo existir acordo ao nível do conteúdo expressso nas proposições: "assim é que eu me vejo, assim é que eu te vejo", elas podem no entanto reenviar para a existência de desacordos ao nível da relação, ou vice versa. O facto de haver concordância ao nível da relação e discordância ao nível do conteúdo, quer de uma quer de outra proposição, remete os interlocutores para a necessidade de metacomunicarem no sentido de resolverem o problema. Ou seja, as respostas dadas são fundamentais para a sua resolução, dado que é através da comunicação que os indivíduos ganham consciência de si próprios e da sua identidade. Assim, se um indivíduo aceita e concorda com a proposição dada pelo outro, confirma a imagem dada pelo primeiro e dá-se o encontro entre os dois. Caso contrário, a não confirmação de si pode ainda manifestar-se na rejeição.

Se o indivíduo rejeita a proposição dada da imagem de si, esta rejeição é uma recusa à proposição, o que não implica fechar o diálogo porque a rejeição contém em si um outro reconhecimento e sugere uma redifinição das bases da relação por ser enunciada frontalmente. Assim, quer na confirmação quer na rejeição existe sempre uma parte de reconhecimento do outro.

A desconfirmação do eu ou do outro é, segundo Watzlawick et al. (1993), a patologia mais importante quer do ponto de vista pragmático quer do ponto de vista psicopatológico, pois é o modo de recusar o indivíduo dizendo-lhe que ele não existe. Pode dizer-se que a desconfirmação é a indiferença manifestada perante o outro. A este propósito, os autores citam Laing (1961) que analisou os efeitos da desconfirmação sobre os indivíduos e afirma que "a consequência básica disso é que (...) quando não interessa (o modo) como (um indivíduo) sente ou actua, quando não interessa o significado que ele dá à situação, os seus sentimentos ficam privados de validade, os seus actos ficam despojados de motivação, de intenções e consequências, a situação fica destituída de significado para ele, de modo que o indivíduo é totalmente mistificado e alienado" (ibid. 1961: 135-6). Também as investigações sobre a privação sensorial revelam que "o homem é incapaz de manter a sua estabilidade emocional quando privado da comunicação com outrém" (Watzlawick et al., 1993: 78).

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

##### 3.3.3. a patologia associada à pontuação discordante

De acordo com Marc & Picard, esta patologia manifesta-se quando um dos interlocutores ao apresentar uma discordância no modo de pontuar a interacção gera um conflito em que o primeiro diz-se vítima do comportamento do segundo e este por sua vez responsabiliza o primeiro do seu procedimento. Geralmente e segundo os mesmos autores, a pontuação discordante remete para a existência de problemas na relação e será através da sua verbalização que se tenta sair do círculo vicioso em que os interlocutores se encontram (1994: 59).

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

#### 3.3.4. a patologia associada às relações de simetria e complementaridade

De acordo com Watzlawick et al., (1993: 96-106) esta patologia não pode ser vista na perspectiva do juízo de valor, isto é, não é boa ou má, normal ou anormal, mas sim tem de ser vista como integradora de dois modelos de interacção que obedecem a modelos de relação cuja natureza é diversa e ocorre de acordo com o contexto situacional. Quer a simetria quer a complementaridade cumprem uma função fundamental na manutenção de relações saudáveis entre os indivíduos, devendo ambas estar presentes, ou em mútua alternância, ou operando em diferentes transacções de acordo com os papéis e as funções que os indivíduos assumem na sua intervenção. O que significa que cada um dos modelos estabiliza o outro sempre que ocorre um desequilíbrio num deles. Ou seja, é necessário que os indivíduos se relacionem simetricamente numas transacções e complementarmente noutras. O exercício sensato de ambas é fundamental para a confirmação das imagens identitárias do eu. A ocorrência de uma patologia em qualquer destes dois modelos pode perturbar a relação de duas formas ou pela transformação da diferença em desigualdade/opressão, no caso da complementaridade, e rivalidade/competição, no caso da simetria, ou pela rigidificação de ambos os padrões o que pode provocar, entre outros fenómenos, a não evolução da relação. Acresce ainda que esta patologia pressupõe um abuso de poder manifestado pelo exercício da manipulação ou pela submissão ao deixar-se manipular.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

#### 3.3.5. a patologia associada às modalidades da comunicação digital e analógica

Esta patologia está associada aos erros de interpretação da informação digital e analógica. As mensagens analógicas são invocações das relações existentes entre os indivíduos e traduzem as regras da sua relação. A mensagem digital, como se referiu anteriormente, tem uma sintaxe lógica adequada ao nível do conteúdo, enquanto que a mensagem analógica carece dessa sintaxe e é mais ambígua. Assim, na tradução da mensagem analógica em digital torna-se necessário introduzir as funções da verdade lógica que estão ausentes na linguagem analógica. Esta ausência é sublinhada pelos autores da Escola de Palo Alto, com o exemplo da negação. Sendo fácil transmitir a mensagem analógica "eu vou bater-te", é extremamente difícil salientar "eu não te bato" (Watzlawick et al., 1993: 91). A este propósito, os mesmos autores citam Bateson & Jackson que afirmam "a dor de cabeça verbal que foi inventada como desculpa convencional para não desempenhar uma tarefa pode tornar-se subjectivamente real e ser dotada de grandezas reais na dimensão da dor" (1964: 282).

Um dos erros de tradução mais frequentes é segundo Watzlawick et al. que a propósito aludem a Bateson, para afirmar que é "a suposição de que uma mensagem analógica é por natureza afirmativa ou denotativa, tal como o são as mensagens digitais" (1993: 91). Segundo os autores, a ocorrência de erros de tradução tem como consequência a perda parcial da capacidade de metacomunicar digitalmente sobre as contingências da relação e viciam esta, anunciado a sua morte através do silêncio.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3.6. a patologia associada à metacomunicação

#### 3.3 patologias da comunicação

Esta patologia é decorrente da impossibilidade de metacomunicar. Sendo a metacomunicação a comunicação a propósito da própria transacção, ela realiza-se através das diversas modalidades da comunicação não se restringindo apenas às transacções verbais. Mas é geralmente através das mensagens verbais que os indivíduos têm oportunidade de corrigir os erros de interpretação do processo da interacção. No caso da existência de um erro de comunicação, e na impossibilidade ou no caso de não querer metacomunicar, os indivíduos entram em patologias da comunicação que ampliam o problema e podem afectar irremediavelmente a manutenção e o desenvolvimento da sua interacção.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3 patologias da comunicação

#### 3.3.7. a patologia ligada à comunicação paradoxal

Segundo Bateson, esta patologia pode ocorrer com alguma frequência na vida corrente dos indivíduos que, pelos menos uma vez ou outra, a protagonizaram ou foram alvo de contextos situacionais deste tipo. Uma mensagem é paradoxal quando comunica ao mesmo tempo dois conteúdos incompatíveis. Para Watzlawick et al., este paradoxo pode ser definido como “uma contradição que resulta de uma dedução correcta a partir de premissas coerentes” (1993: 168-208). Podem distinguir-se três tipos de paradoxos: 1) as antinomias que se referem aos paradoxos que surgem em sistemas formalizados (ex: a relação entre duas relações quando uma delas não a tem com a outra); 2) as antinomias semânticas que provêm de algumas incoerências ocultas na estrutura do pensamento e da linguagem semântica (ex: um indivíduo que antes de apresentar a sua conferência diz “eu sou mentiroso”); e 3) os pragmáticos que são os que têm maiores implicações para o comportamento a quem os mesmos se dirigem.

Estes últimos podem sub-dividir-se em injunções paradoxais e injunções paradoxais de duplo constrangimento. As primeiras contêm em si mesmas uma tal contradição que aquele a quem elas se dirigem não têm nenhum meio de responder de uma forma satisfatória, por exemplo, a afirmação do educador à criança: “não liguês a isso” (o isso, é uma imagem de leitura, que indica e vincula a criança a um dado procedimento). Para obedecer, a criança tem de desobedecer, e as previsões paradoxais consistem em comunicar uma mensagem sobre a qual não é possível tomar nenhuma decisão pragmática. Ou seja, o indivíduo é levado a fazer uma previsão que não pode ser realizada (por ex: um educador que diz às crianças: “na próxima semana vamos à floresta caçar gambozinos, mas não sei em que dia da semana será”). Estas duas previsões excluem-se mutuamente: o educador faz uma previsão que não é previsível.

Não se pretendendo ser exaustivo sobre a temática da injunção paradoxal do duplo constrangimento não é possível não a referir pela sua importância na escola de Palo Alto. A injunção paradoxal do duplo constrangimento, ou seja, o *double bind* conceito criado por Bateson no âmbito dos seus estudos sobre as crianças do Bali em 1942 e mais tarde desenvolvida pelo próprio com os outros autores da Escola de Palo Alto: Jackson, Haley e Weakland que em 1956 publicam o artigo “Para uma Teoria da Esquizofrenia”. Bateson apresenta em 1972, as condições propícias ao surgimento de uma situação de duplo constrangimento, sublinhando o contexto familiar como susceptível de o promover e destaca os seus efeitos e terapêuticas para a sua resolução (Bateson, 1980: 14-34). Também Watzlawick et al., (1993) desenvolvem esta abordagem verificando-se que é um dos conceitos fundamentais da Escola de Palo Alto, que não só veio a fornecer uma explicação para a esquizofrenia (a esquizofrenia não metacomunica, é a dinâmica familiar e



### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.3.7. a patologia ligada à comunicação paradoxal

#### 3.3 patologias da comunicação

o sistema que a gera) como a sua aplicação generalizou-se a outros contextos de análise Bateson (1977), Watzlawick, et al., (1993) e Wietzeale & García (1992).

Assim, num contexto situacional de duplo constrangimento identificam-se:

- Dois ou mais indivíduos envolvidos por uma relação de intensidade e para um, para vários, ou para todos eles existe entre si uma elevada dependência quer de sobrevivência física e ou psicológica. Um dos indivíduos seria a vítima e o outro ou outros os indivíduos constrangentes;
- Uma mensagem que contém duas afirmações que simultaneamente se excluem uma à outra e, para que ela seja obedecida, tem de ser desobedecida;
- A vítima que, impossibilitada de sair do quadro de referência estabelecido pela mensagem, não pode recorrer à metacomunicação e retrai-se. Não sendo possível reagir, também não lhe é possível não reagir, e é assim vítima de uma injunção paradoxal; e
- Vivências isoladas de duplo constrangimento podem não se perpetuar apenas no caso da sua repetição e continuidade.
- O duplo constrangimento instala-se e impõe um comportamento paradoxal à vítima que se torna padrão de comunicação perpetuando-se a si mesmo dentro do sistema que o engendrou e o indivíduo-vítima aprende a construir a sua realidade e a organizar o seu mundo a partir de esquemas de duplo constrangimento.

Como meio de resolução e saída do ciclo vicioso criado pela situação do duplo constrangimento e ainda como prescrição terapêutica, a Escola de Palo Alto desenvolve práticas terapêuticas que Wittezeale & García agrupam em cinco categorias: a análise interaccional do contexto familiar; a terapia familiar; a hipnose; as terapias breves; e a generalização do contexto de aplicação do duplo constrangimento (1992: 166-202).

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.4 práticas de mudança

A mudança é um elemento omnipresente na existência humana e nos sistemas vivos em geral. Os ciclos de vida da natureza são, entre outros, exemplos de processos de mudança. Assim como o inverno contém a primavera, a primavera contém o verão e este o outono, também a noite contém a manhã, a maré baixa contém a maré alta, e o nascimento contém a morte. São processos de mudança tão antigos como o homem e o mundo e apesar disso continuam a ser sempre surpreendentes “a génese de uma mudança continua a ser um enigma” Kourilsky-Belliard (1995: 163).

Partindo da abordagem sistémica da comunicação da Escola de Palo Alto, que como se sublinhou inicialmente instaurou uma ruptura epistemológica com as abordagens conceptuais clássicas, Watzlawick, Weakland e Fisch adoptaram a noção de mudança de Ashby e as propriedades cibernéticas de uma máquina com input onde se verificam dois tipos de mudança não sendo nenhuma delas subestimada: “a palavra mudança ao aplicar-se a uma tal máquina pode significar duas coisas muito diferentes: desde a passagem de um estado a outro (...) que representa o comportamento da máquina, e a passagem de uma transformação a outra (...) ou seja, uma mudança de comportamento, que se produz por via de um qualquer factor externo”(1958: 43). A abordagem da Teoria da Mudança resulta da consideração feita pelos mesmos autores de que “os princípios de base sobre a génese e a resolução dos problemas e sobre a permanência e mudança, têm uma aplicação útil e adequada aos problemas humanos em geral” (1983: 183).

Para o desenvolvimento das suas reflexões sobre a mudança, os autores recorreram: aos postulados de base da Teoria de Grupos do matemático Galois, que em 1832 agonizando na última noite de sua vida escreveu A Memória, e aos postulados da Teoria dos Tipos Lógicos de Russel e Wittehead já enunciados, bem como aos trabalhos de Bateson. A Teoria de Grupos fornece aos autores um modelo para pensar o tipo de mudança que se produz no interior de um sistema quando ele próprio se mantém invariante e a Teoria dos Tipos Lógicos fornece um modelo para examinar a relação entre um membro e a sua classe, assim como a transformação particular que constituiu a passagem de um nível lógico a outro nível superior.

Assim, Watzlawick, Weakland e Fisch (1983: 19-30) distinguem dois tipos de mudança nos sistemas humanos. A mudança que se produz no interior de um dado sistema, que apesar disso o mantém inalterável, traduzindo-se na expressão comum “tanta mudança e cada vez está tudo mais na mesma” e a mudança que transforma o próprio sistema. A mudança que conserva o sistema é designada por mudança de tipo I e representa uma equação de invariância. A mudança do próprio sistema é uma metamudança e é designada por mudança de tipo II.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.4 práticas de mudança

Assim sendo, na mudança de tipo I, os elementos que constituem o interior do sistema mudam sem que o sistema se modifique. A mudança operada é automaticamente compensada por reacções homeostáticas, fruto de reacções de retroacção. Ou seja, neste tipo de mudança ocorre uma regulação que visa a manutenção do sistema. Um exemplo elementar desta mudança é o funcionamento do termostato que, face à descida da temperatura no interior de uma casa, o termostato reactiva o sistema de aquecimento, de modo a manter uma temperatura constante. No contexto de uma interacção interpessoal, os indivíduos adequam-se ao movimento corporal dos seus parceiros, muitas das vezes, como meio de assegurar a manutenção do sistema relacional que os liga. Neste tipo de mudança cada um, vê-se, simplesmente reagindo às acções do outro, mantendo as regras da relação. Isto é, a mudança é fazer mais do mesmo, como o meio "para restabelecer a norma, quer seja para preservar um certo conforto, ou para assegurar a nossa sobrevivência" (Watzlawick, Weakland e Fisch, 1983: 49)

A mudança de tipo II, como se referiu, é caracterizada pelo facto de que é o próprio sistema que se modifica ou que é modificado. Ocorre uma mudança do sistema. Esta mudança ocorre de modo espontâneo - do latim *spontaneu* - que se faz voluntariamente, (Machado, 1981d: 609). Ou seja, que não é incitado, nem constrangido por outrém. Pressupõe ainda a existência de transformações das regras. Leva à alteração das relações em diferentes campos e conduz à construção de outras regras, pelo facto de emergir dessa mudança uma reconstrução da realidade. Esta mudança transforma o indivíduo, a organização, ou o grupo. Não se trata já de manter o equilíbrio, mas de enfrentar a crise e reencontrar uma nova estabilidade, assumindo um outro nível de desenvolvimento pelo exercício das potencialidades descobertas no indivíduo, na família, ou na organização. Um exemplo que identifica este tipo de mudança II é o da criança de 4 anos que pela primeira vez vai para o Jardim de Infância. Ao ver a mãe a sair, a criança começa a chorar. A mãe decidiu passar a manhã no Jardim de Infância com ela. Nos dias seguintes a situação repete-se e a mãe sente-se constrangida a ficar com a filha. Várias tentativas foram feitas pelo educador e pela mãe mas a situação mantém-se. Numa dada manhã, a mãe não pode acompanhar a filha, sendo substituída pelo pai, que a deixa e segue para o seu trabalho. Segundo o educador, a criança chorou um pouco, mas rapidamente se acalmou. Quando a mãe voltou a acompanhar a filha, na manhã seguinte, a criança ficou sem chorar manteve-se calma e nunca mais chorou. Diversas interpretações geralmente são dadas sobre situações desta natureza, entre elas recordam-se a dependência da criança ou a superprotecção da mãe para a filha, conflito entre os pais, pais divorciados. O facto é que tendo em conta a causalidade circular, segundo a qual a facilidade com que a mudança ocorreu, prova que não

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.4 práticas de mudança

se trata de uma patologia mas de um processo normal de adaptação ao Jardim de Infância, o que implica necessariamente um processo de transformação intra-pessoal que não é fácil para a criança. De acordo com a perspectiva da Escola de Palo Alto, a solução será ajudar a criança a gerir a dificuldade e não resolver a dificuldade em si, criando outros problemas. Assim, a ausência da mãe numa manhã provocou a ausência do comportamento da filha e o sistema reorganizou-se segundo uma nova hipótese (Watzlawick et al., 1983: 102 )

É sobretudo este tipo de mudança, que interessa à Escola de Palo Alto. Apresenta o reenquadramento como uma configuração de mudança sistémica que "modifica as premissas que governam o sistema enquanto totalidade" (Watzlawick et al., 1983: 42). Isto significa que a alteração do contexto conceptual e/ou emocional de uma dada situação, ou a alteração do ponto de vista segundo o qual a situação é vivenciada recoloca a situação num outro quadro, que correspondendo ainda aos factos dessa situação concreta, muda completamente o seu sentido (ibid: 116). Assim, as estratégias de intervenção para a mudança não actuam directamente sobre as coisas, mas clarificam a situação de um novo modo, reenquadrando-a. A estratégia do reenquadramento baseia-se no princípio de que a realidade é uma construção singular feita pelo indivíduo a partir dos contextos em que está inserido, e que essa realidade é uma leitura pessoal subjectiva que se vai modificando, pela aprendizagem feita ao longo da vida. O reenquadramento leva à modificação do sistema, modifica o modelo relacional e pressupõe a alteração dos contextos situacionais.

A mudança de tipo II é conceptualizada pelos autores em torno de quatro princípios:

Diferencia-se por oposição à mudança de tipo I que considera a solução como problema a resolver;

A mudança II é paradoxal, contrariamente à mudança de tipo I que se baseia no aparente bom senso do sistema e que se realiza por uma mudança de tipo mais da mesma coisa;

Afronta o contexto situacional. Na mudança de tipo II a solução significa afrontar a situação aqui-e-agora. Ocupa-se dos efeitos e não das causas pressupostas. Deste modo a questão fundamental na mudança II tem a ver com a questão de o quê?, dado que se diz respeito aos fenómenos observados, ao que se passa no aqui e agora e não do porquê;

A situação da armadilha do paradoxo é criada pela reflexibilidade e desenvolvida em torno da tentativa de solução é retirada. O contexto situacional é colocado num novo reenquadramento, ou seja num novo quadro (ibid:103) o que conduz a um renovado olhar sobre os modos de ver.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.5 conclusão

A Escola de Palo Alto desde os trabalhos iniciais de Bateson que se tem continuamente vindo a afirmar no campo da Teoria da Comunicação Humana com ênfase na pragmática da comunicação que serve de suporte ao referido modelo orquestral. É reconhecido que na actualidade, o modelo ultrapassa o contexto estrito em que foi criado.

Nomeadamente, ao afirmar-se por oposição à Teoria Matemática da Comunicação utilizada nas ciências sociais e humanas. A perspectiva da Escola de Palo Alto considera que os seres humanos vivem um único mundo, o da comunicação, e, por isso, valoriza com igual importância as linguagens verbal e não-verbal integrando-as no sistema geral da comunicação. O modelo é construído a partir de três hipóteses coerentes entre si. A primeira reporta à pragmática da comunicação inter-pessoal, a segunda à mudança e a terceira às técnicas terapêuticas específicas. A abordagem orquestral não se confina aos estudos da sintaxe ou da semântica, mas sim à pragmática da comunicação que integra a linguagem verbal como uma actividade social realizada através da interacção.

O modelo organiza-se a partir de seis axiomas articulados entre si permitindo uma variedade e multiplicidade de análises sobre o processo da comunicação humana. Tendo em vista o objecto da presente dissertação é de salientar o axioma da impossibilidade de não comunicar que evidencia a questão da intencionalidade do processo da comunicação. Quer a comunicação tenha sido bem ou mal compreendida, comunicar é estabelecer e desenvolver uma relação social que produz aprendizagens e mudanças podendo ela ser voluntária, involuntária, consciente ou inconsciente. Ao reconhecer que todo o comportamento é comunicação, o modelo considera-a um complexo multidimensional de diversos modos de comportamento. A este axioma associa-se a improbabilidade da comunicação de Luhmann que demonstra que a comunicação sendo provável pode ser improvável devido aos obstáculos criados pelos indivíduos que se abstém de comunicar desde que não tenham garantias suficientes de que a sua mensagem vai ser compreendida. Note-se que a improbabilidade da comunicação faz parte do problema das consequências do processo da comunicação e que a impossibilidade de não comunicar é intrínseca à natureza consequencial da comunicação, já abordada no capítulo anterior. Assim sendo, o processo da comunicação é dialético e realizado entre os constrangimentos gerais exteriores ao indivíduo, a aprendizagem e a mudança de comportamentos.

O axioma da relação simétrica e complementar distingue entre a aceitação do estatuto de igualdade entre si - relação simétrica - e a diferenciação dos estatutos - relação complementar. A clarificação de uma ou outra relação influencia a seu modo a produção da mensagem que se diferencia consoante a sua dominante.

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.5 conclusão

O axioma da pontuação da interacção na sequência dos factos da interacção identifica três modalidades: o modo como os protagonistas da interacção segmentam a sequência das suas transacções; o modo da sequência segmentada; e a versão de cada protagonista sobre o seu próprio comportamento e sobre o comportamento do seu parceiro, salientando-se que os protagonistas da interacção são e estão interdependentes dos efeitos dos três níveis da pontuação.

A circularidade da retroacção da pontuação impede o isolamento das diversas componentes, possibilita a sua ordenação e reconfiguração das transacções, certifica a compreensão e direcciona esta para a intercompreensão. Viu-se ainda que uma difícil pontuação entre os protagonistas geralmente conduz à configuração de conflitos que podem ou não conduzir à interrupção das transacções e que, por sua vez, estes conflitos podem ser tanto mais geridos, atenuados e ou resolvidos, na medida em que os mesmos indivíduos façam uso do sexto axioma da metacomunicação que facilita a análise dos efeitos perturbadores eventualmente ocorridos na interacção. O axioma da metacomunicação diz respeito à comunicação sobre a comunicação e tem uma função de regulação. A entropia é precisamente gerada pela impossibilidade de os indivíduos poderem exercer a metacomunicação.

Na situação em que os indivíduos se encontram, a comunicação induz a um dado comportamento onde se integram a relação e o conteúdo, constituindo estes os dois níveis da comunicação que fazem parte do quarto axioma. O nível do conteúdo está relacionado com o universo do que se diz, expressando-se o indivíduo através da linguagem verbal ou da sua equivalente linguagem, a linguagem digital. O nível da relação diz respeito ao universo do modo como se diz, expressando-se o indivíduo através da linguagem não-verbal ou da sua equivalente, a linguagem analógica.

O quinto axioma diz respeito aos dois modos de comunicação: a linguagem digital e a linguagem analógica. A linguagem digital é a linguagem dos signos convencionais e está associada ao nível do conteúdo enquanto que a linguagem analógica diz respeito a qualquer manifestação não-verbal que o organismo seja capaz de produzir em qualquer contexto onde a interacção ocorra.

As patologias de comunicação fazem parte integrante do modelo que as encara como resultante da perturbação da função de ligação positiva existente na comunicação entre os indivíduos, afastando-os e desencadeando um mundo de incompreensões e de ressentimentos. A patologia associada à impossibilidade de comunicar manifesta-se quando o indivíduo evita o compromisso da comunicação ou quando se sente obrigado a comunicar mas não aceita o compromisso inerente a todo o processo de comunicação. A patologia associada à pontuação discordante denuncia a existência de problemas na relação. A patologia

### 3. uma lógica da comunicação humana

#### 3.5 conclusão

associada às relações de simetria e de complementaridade obedece a dois modelos de interacção cuja natureza é diversa. Quer a simetria quer a complementaridade cumprem uma função fundamental na manutenção de relações saudáveis entre os indivíduos, o que significa que cada um dos modelos estabiliza o outro sempre que ocorre um desequilíbrio num deles, sendo necessário que os indivíduos se relacionem simetricamente numas transacções e complementarmente noutras. A patologia associada à comunicação digital e analógica traduz-se na existência de erros de interpretação.

O modelo da Escola de Palo Alto, para além dos axiomas e das patologias a eles associados, apresenta dois sistemas distintos de práticas de mudança. Ao considerarem a mudança como omnipresente na existência humana definem como tipo I a mudança em que a solução é o problema a resolver e como tipo II aquela em que é o próprio sistema que se modifica ou que é modificado.



**índice**

	<b>4. A ludicidade humana</b>
121	<b>4.1. introdução</b>
122	<b>4.2. Pragmática da palavra ludicidade na língua portuguesa</b>
126	<b>4.3. Natureza consequencial da ludicidade</b>
128	<b>4.4. Antecedentes histórico - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade</b>
129	4.4.1. Antiguidade Grega
132	4.4.2. Império Romano
133	4.4.3. Idade Média
135	4.4.4. Do Renascimento ao Romantismo
137	<b>4.5. Aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade</b>
138	4.5.1. Teorias clássicas
140	4.5.2. Teorias correntes
141	4.5.2.1. A Teoria da Psicanálise
142	4.5.2.2. Teoria da Cognição
145	4.5.2.3. A Teoria Cultural e Social
148	4.5.2.4. A Teoria Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano
153	4.5.2.5. A Teoria da Metacomunicação
156	4.5.2.6. Teoria do Brincar e do Sócio-drama
159	4.5.2.7. A Teoria do Recrear e do Lazer
162	<b>4.6. Conclusão: comunicação, ludicidade e brincar social espontâneo</b>

## 4. a ludicidade humana

### 4.1 introdução

O objectivo deste capítulo é fazer uma aproximação sobre a ludicidade humana recorrendo a conceptualizações estruturadas por diversos autores, em períodos sócio-históricos distintos. Esta aproximação permite desenvolver uma compreensão abrangente da ludicidade bem como das suas manifestações, nomeadamente o brincar, o recrear e o lazer. O capítulo após uma apreciação sobre as formas de utilização na linguagem corrente das palavras identificadas com as manifestações referidas e sobre a natureza consequencial da ludicidade, debruça-se sobre uma análise dos seus antecedentes histórioco-filosóficos para depois apresentar uma abordagem de corpos teóricos sobre a ludicidade, dividida em teorias clássicas e correntes. Através das abordagens histórica e teórica adquire-se uma compreensão da complexidade em torno do fenómeno da ludicidade e das suas manifestações. Surge como uma teia formada por inúmeros fios, fruto do tempo e dum lugar, tecidos na realidade da existência humana que os cruza e descruza segundo a sua razão e a sua imaginação. Assim, numa época, encontra-se uma explicação ou mais; noutra época outra ou outras. e daí a selecção de um conjunto de corpos teóricos que, por vezes, parecem repetir-se.

## 4. a ludicidade humana

### 4.2 pragmática da palavra ludicidade na língua portuguesa

A palavra ludicidade, como facto semântico, tem a sua origem no verbo *ludere*, que significa exercer e do adjetivo *ludius* que designa como esse exercício é. Assim sendo, *ludus* identifica não só a manifestação da ludicidade das crianças, como a dos adultos, e ainda, como refere Brougère (1995a), o tipo de actividade que uns e outros realizam, com destaque para a actividade de estudar das crianças e para o lugar onde a mesma se desenvolve.

Brougère (ibid) sublinha a importância que os romanos davam aos espaços lúdicos, como lugares de cerimónia e de assistência às diversas manifestações lúdicas perante o olhar do Imperador. Em Roma o *ludus* tem também um carácter de ritual religioso, manifestando-se na oferta aos deuses. O Imperador, para além do seu poder divino, é ainda aquele que financia os jogos e aquele que oferece aos cidadãos a alegria e a festa. A semântica da palavra *ludus* evidencia a lógica do sério, e do não sério, que segundo Huizinga (1951), Brougère (1995a) e Caillois (1953) são matrizes ligadas às formas mais generalizadas de compreensão da ludicidade na actualidade.

A propósito dos usos ligados à palavra jogo, Wittgenstein (1987) refere que para compreender a noção da palavra é necessário perceber as suas utilizações. De acordo com esta perspectiva, dir-se-á com o autor que as manifestações lúdicas não são apenas semelhantes porque se utilizam palavras idênticas para designar o fenómeno, nem a sua distinção é causa suficiente para o seu entendimento. E isto porque, como afirma Brougère, "essas fronteiras nada tem de absoluto, pois estão ligadas ao que quisermos" (1995a: 25).

Apesar do risco, considerou-se necessário procurar na língua portuguesa, quais as palavras que aludem ao fenómeno lúdico. Em primeiro lugar constata-se que a palavra ludicidade não existe no dicionário, em segundo lugar, verifica-se a existência de cinco palavras cuja significação semântica aludem a diversas das suas manifestações. São elas: brincar, jogar, brinquedo, recrear e lazer.

De um modo geral, qualquer indivíduo, ao falar, utiliza familiar e indistintamente estas cinco palavras o que, por um lado, tem a ver com a polisemia e funcionamento da linguagem, mas que, por outro lado, tem a ver com as orientações sobre a ludicidade que ao longo da história social e cultural, a sociedade portuguesa foi construindo através da língua. Para além dos diversos usos metafóricos (que não são o foco deste estudo) feitos pelos falantes relativamente às palavras referidas, nomeadamente ligadas à palavra jogo e à palavra brincar, dizer "ter muito joguinho" é estar a querer dizer, esperteza e subtileza; "jogos de poder" equivale a dizer manipulação; "jogo de olhares" sedução; "jogo limpo", honesto. Ao dizer-se "estás um brinco", está-se a querer dizer "estás perfeita"; "a sala ficou num brinco", ficou muito limpo; "estás a brincar" estás a mentir, ou a gozar.

## 4. a ludicidade humana

### 4.2 pragmática da palavra ludicidade na língua portuguesa

De acordo com Machado, na língua portuguesa, brincar etimologicamente deriva de brinco, que significa foliar, entreter-se, divertimento, não falar a sério, gracejo, jogar, pular como os meninos, ócio, proceder levianamente, fazer coito, adornar, ornar excessivamente, objecto para as crianças brincarem, bonito e brinquedo (1981b: 417-418).

Como se pode identificar, a palavra brincar designa uma multiplicidade de significações. Por um lado, atribuí-se a mesma significação a comportamentos distintos, o que tem como consequência a sua confusão. Por outro, nela se identificam comportamentos que, de acordo com os contextos em que se manifestam, podem ser reconhecidos pelos próprios e por quem os observa, como sendo brincar, ou como sendo não brincar.

A noção de acção é uma constante, bem como de actividade física, seja ela dos adultos, seja ela das crianças. Apresentam ainda a noção de objecto estético, aparecendo ainda com um sentido positivo ou negativo. Quanto à palavra jogar do latim *jocar*, não deriva de *ludus* mas do latim *jocu*. *Jocare* encontra-se na origem das palavras que designam jogo, nas línguas neo-latinas, como por exemplo e entre outras: *jeu*, em francês, *juego* em espanhol, *giuoco* em italiano, *joc* em romeno, jogo em português. Sendo um substantivo o seu significado é qualquer actividade feita para recreio do espírito; distração, divertimento, brincadeira e brinquedo, escárnio, prática de um prazer e ainda coisa que se diz a rir, não a sério, prática de um desporto, astúcia, fingimento e luta" (Machado, 1981f: 291-294).

Por sua vez o verbo jogar, entre outros, significa: entregar-se à prática de divertimento ou brinco, em geral com outrém; exprimir, dizer a brincar; brincar arriscadamente; fazer desporto; harmonizar-se uma coisa com a outra, ou apenas brincar (Machado: *ibid*).

Quanto à palavra brinquedo que também deriva de brinco, segundo Machado, significa objecto feito para divertimento de crianças e ainda brincadeiras (1981b: 418). Identifica-se a noção de brinquedo ligada quer ao objecto construído deliberadamente para o exercício lúdico da criança, quer também a acções de brincar (Lopes, 1994).

A palavra recrear reenvia para outras significações, apresentando semelhanças semânticas com as anteriores. Tendo a sua origem etimológica em *recreare* e no verbo latino *creare* que significa produzir de novo, fazer brotar de novo, fazer crescer e fazer nascer. Na língua portuguesa significa alegrar, causar prazer, satisfazer, aliviar do trabalho por meio de alguma distração ou divertimento, folgar, distrair-se e brincar. Também o substantivo recreio, para além de reforçar as significações do verbo recrear, acrescenta-lhe a noção de tempo e de espaço, pois significa: lugar ameno, aprazível, tempo concedido às crianças para brincarem, e lugar onde esse tempo é passado (Machado,

## 4. a ludicidade humana

### 4.2 pragmática da palavra ludicidade na língua portuguesa

1981j; 178). Assim, parece evidenciar-se, nas diversas significações que recrear se refere a actividades lúdicas do tempo de lazer.

Por último, a palavra lazer, deriva do latim *licere* que significa ser permitido ou ser livre, tempo livre. Na língua portuguesa significa ócio, vagar, tempo disponível para se poder fazer qualquer coisa, mas também descanso e repouso (Machado, 1981f: 393). A semântica ligada ao verbo lazer sublinha: uma acção confinada ao contexto do não-trabalho, da não-actividade economicamente útil, acção essa, associada ao tempo excedente - aquele que sobra das realizações do trabalho.

Através do percurso semântico enunciado, identifica-se nas cinco palavras uma multiplicidade de significações, constatada já por Huizinga que a propósito refere que "o domínio expressivo das palavras ligadas a este fenómeno é particularmente vasto (...) e muitas vezes não apresentam nenhuma relação estrita com o jogo " (1951: 70). E este facto, para além de estar ligado à idiosincrasia do fenómeno lúdico, tem a ver também com a consideração da língua como "fonte disponível de expressões (por isso) elas podem muito bem mentir. Elas só pedem para serem respeitadas certas regras de construção que não tendo nenhuma razão de ser, são o reflexo exacto da ordem do mundo" (Hagege, 1986: 192).

Constata-se, na diversidade de significações ligadas às cinco palavras, a existência de uma "rede complicada de parencças que se cruzam e sobrepõem umas às outras, revelando (por um lado) parencças de conjunto (e por outro) parencças de pormenor" (Wittgenstein, 1987: 227-229) e ainda outras noções de não parencça. Perante isto, para a delimitação das noções semânticas entre brincar, jogar, brinquedo, recrear e lazer, o caminho poderá ser definir eixos de família a partir de critérios de relações de semelhança e eixos de vizinhança que sublinhem o que as distingue.

Este procedimento metodológico, sugerido por Wittgenstein (1987: 242-243) pode contribuir para individualizar cada uma das diferentes manifestações de ludicidade. Assim, e seguindo esta perspectiva, apresentam-se quatro eixos de família semântica que englobam as relações de família verificadas entre brincar, jogo, recrear, lazer e brinquedo, bem como cinco eixos de vizinhanças que delimitam as fronteiras entre as palavras em questão.

Os eixos de família são:

- Primeiro eixo - manifestação espontânea - diz respeito à experienciação dos protagonistas que a sentem como tal;
- Segundo eixo - manifestação pré-regrada - está dependente dos protagonistas que interagem entre si, de acordo com as regras explicitadas como tal à partida;
- Terceiro eixo - recrear - existe como intervalo feito pelos seus protagonistas que pela sua acção o tornam como tal; e

## 4. a ludicidade humana

### 4.2 pragmática da palavra ludicidade na língua portuguesa

- Quarto eixo - o lazer - define-se pelo tempo situado ludicamente, impregnado pela sincronização da policronia e da combinação entre o tempo individual com o biológico, o metafísico, o sagrado e o profano. Corresponde a uma experienciação do metatempo, feita pelos indivíduos que ludicamente se manifestam.

- Quinto eixo - Objectos técnicos - define-se pelos objectos que mediatizam as diversas manifestações lúdicas

Os eixos de vizinhança são:

O primeiro eixo diz respeito apenas à manifestação do brincar, com ou sem brinquedo. Emerge da manifestação espontânea e social da liberdade activa e cooperante dos indivíduos que o protagonizam. Está autonomamente sujeito à regulação da lógica da interacção social de tipo soma-não-zero definida pela possibilidade de todos poderem ganhar, como todos poderem perder. Não havendo por isso, nem vencedores nem vencidos (Watzlawick, 1983: 117-121).

O segundo eixo corresponde ao exercício da manifestação lúdica socialmente pré-convencionada. É regulado pela lógica da interacção social de tipo soma zero, definida por aquilo que eu ganho, tu perdes e aquilo que tu perdes, eu ganho. Existindo sempre, por isso, vencedores e vencidos (Watzlawick, *ibid*). Nele se incluem desportos, jogos tradicionais, concursos, etc.;

O terceiro eixo corresponde ao exercício de relaxamento, ocorrido no intervalo de outras actividades ditas dirigidas. Ou seja, tanto integra a experiência de relaxamento, como a institucionalização da mesmo.;

O quarto eixo corresponde à fruição lúdica dos adultos, pelo uso do tempo em proveito próprio. Neste sentido, o lazer emerge da vontade e decisão de fruição de um tempo situado e sincronizado com os diversos tempos: biológico, individual, metafísico, sagrado, profano e polícrono. O lazer sublinha o processo da experienciação livre do tempo monócrono e dos constrangimentos do trabalho; e

O quinto eixo - o brinquedo, fruto do saber fazer do *homo faber*, é um objecto técnico direccionado e investido para o uso lúdico. Integra-se ainda neste eixo outros objectos lúdicos tornados brinquedos pela acção lúdica do indivíduo.

## 4. a ludicidade humana

### 4.3 natureza consequencial da ludicidade

A palavra ludicidade ao indicar uma qualidade, ou seja, um estado e uma condição de ser, evidencia a sua natureza consequencial e sublinha a noção de um fenómeno intrínseco ao indivíduo. Ao emergir da essência do próprio ser, a ludicidade é o próprio ser, que nela se manifesta, por isso vale em si mesma e manifesta-se no comportamento do indivíduo. Esta essencialidade é sublinhada por Heidegger (1962) quando, ao referir-se à criança, destaca que ela brinca porque brinca - o brincar não tem porquê.

Do mesmo modo, também Torkildsen se refere à essencialidade da ludicidade referindo que ela "está gravada nas vidas dos homens, das mulheres dos rapazes, das raparigas (...) é um mistério. Tal como a vida, existe e não se explica" (1983: 122). Já em 1536, St. Agostinho, em Confissões, no livro I sobre a infância, deixa ver como a manifestação lúdica é na infância a força mobilizadora da curiosidade, do respeito pelos outros e pela vida (1990: 38-50). Noutro contexto, Huizinga na sua obra *Homo Ludens* (1951) identifica, pela primeira vez, esta condição de ser lúdico, destacando esta qualidade como geradora de cultura, "a cultura nasce sob a forma de jogo" (ibid, 1951: 84).

A ludicidade sendo consequencial coloca-se na mesma condição da comunicação que, de acordo com Sigman (1995) e Cronen (1995), é por natureza consequencial. Deste modo, consequencialidade e consequências abrangem não só a condição de ser *homo ludens*, como integram as múltiplas e diversas manifestações, como os seus efeitos sobre os indivíduos envolvidos no processo. Nesta perspectiva, considera-se que o fenómeno da ludicidade é multidimensional, nele se configurando três dimensões de análise que concomitantemente interagem entre si:

- Primeira dimensão - constituída pelo ser que nela se manifesta e que é anterior à sua manifestação;
- Segunda dimensão - constituída pelas consequências decorrentes das diversas percepções agrupadas nos eixos de família e nos eixos de vizinhança acima referidos; e
- Terceira dimensão - constituída pelos efeitos no indivíduo das componentes presentes em cada um dos eixos.

Assim sendo, não é possível compreender o fenómeno da ludicidade confinando-o numa só dimensão. Ou seja, para identificar a consequencialidade do fenómeno da ludicidade, focaliza-se a análise na tridimensionalidade da ludicidade manifestada pelos indivíduos.

Algumas implicações decorrem desta consideração. Contrariamente ao que o senso comum geralmente pensa, a ludicidade manifesta-se em qualquer existência humana e não apenas nos contextos situacionais criados especificamente para o efeito. Assim e onde quer que a existência humana se realize, a sua manifestação pode ocorrer: na família, fora da família, na escola, fora da escola, em condições



## 4. a ludicidade humana

### 4.3 natureza consequencial da ludicidade

favoráveis ou desfavoráveis de existência, na guerra, nos ritos religiosos, na política, no trabalho, nos negócios, no vandalismo, no crime, nos hospitais, na cadeia, nos negócios internacionais e até na morte. A consequencialidade torna a ludicidade num “fenómeno (que) para além de complexo (é) um enigma a ser estudado” (Torkildsen, 1983: 121-122). Adoptando-se a consideração da “consequencialidade da comunicação” apresentada por Sigman (1995) e Cronen (1995) à ludicidade, constata-se que a natureza consequencial da ludicidade não tem sido socialmente tão reconhecida como o são os seus efeitos. A este propósito Jonhson, Cristhie, Yawkey (1987) referem que os estudos sobre o brincar têm sido sobretudo realizados a partir da análise dos seus efeitos.

## 4. a ludicidade humana

### **4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade**

Não cabendo no âmbito desta dissertação o questionamento exaustivo sobre os modos como ao longo do processo histórico e filosófico das sociedades de civilização ocidental, a ludicidade foi sendo reconhecida, não deixa de se considerar como necessária a sua contextualização. Assim, destacam-se quatro momentos histórico-filosóficos que diversos autores e, entre outros, Gilmore (1966), Ellis (1973) Ariés (1982), Torkildsen (1983), Brougère (1993, 1995a) e Kishimoto (1994) destacam como os mais determinantes.

## 4. a ludicidade humana

### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.1. antiguidade grega

De acordo com Torkildsen é na Grécia antiga que se encontra a raiz do pensamento sobre a manifestação lúdica "foi uma das sociedades mais iluminadas" (1983: 122) na identificação deste fenómeno. No auge da civilização grega, 500 a.C., a manifestação lúdica, faz parte do mito do homem livre. Ainda que esse reconhecimento não fosse extensivo a todos os cidadãos, pois estava confinado a uma elite e recusada aos escravos (Godbey: 1978: 13).

Nesta civilização constata-se a existência de dois domínios de manifestação lúdica, expressas pelas palavras *paidía* e *agôn*. *Paidía* com a mesma raiz de *paídos* e de *paidéia* especifica o brincar da criança, o agir próprio da criança, o divertimento, os concursos de luta, ginástica e flauta e também especifica a competição não séria, por oposição à competição dos adultos. Por sua vez, *paidéia* significa educação e não se limita à criança.

O outro domínio da ludicidade é traduzido na palavra *agôn* significa jogo colectivo de competição e aludindo à seriedade dos adultos e aos concursos hípicas, ginástica e às lutas poéticas e musicais que, segundo Huizinga, "não negavam a sua natureza lúdica" (1951: 88). *Agôn* tem a sua manifestação num lugar próprio, o espaço lúdico, também designado por *campus* que não só simbolizava o fenómeno do jogo em si, como também o lugar onde a acção se passa e ainda o ponto onde se concentra a tensão e o risco (ibid, 1951: 88).

Cada um dos domínios presentes em *paidía* e *agôn* distinguem a seu modo, não só diversos comportamentos lúdicos, como também delimitam as suas manifestações, separando as manifestações de ludicidade das crianças da dos adultos. Destaca-se ainda a importância dos concursos, como manifestações da ludicidade de ambos. Estas distinções se, por um lado delimitam a manifestação lúdica quanto aos seus protagonistas, por outro lado, e no caso de *agôn*, acentua a competitividade e a luta, o que pode fazer esquecer que em *paidía* também elas se manifestam a seu modo.

Como refere Huizinga, em *agôn* como em *paidía* estão presentes a competição e a luta, bem como a vinculação dos seus protagonistas ao desenvolvimento de uma acção conjunta, cuja essência é respeitar as regras. Esta competitividade lúdica tem sido mal compreendida, pois geralmente é associada à vontade de dominar, esquecendo que o "instinto agonístico tem a ver com o desejo ou a vontade (...) de ser o primeiro e por isso ser louvado, reconhecido e apreciado pelos outros" (Huizinga, 1951: 91).

Se, por um lado, ao domínio da *paidía* se confina a principal ocupação das crianças até à idade de 5 anos, por outro, o domínio de *agôn* manifesta-se no tempo, no espaço e nas actividades do recrear e do lazer, considerados como o uso inteligente do tempo livre no desporto, nas competições, no divertimento público e na apreciação da música, do

## 4. a ludicidade humana

### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.1. antiguidade grega

drama, dos concursos, da cidadania e da educação. Neste sentido, as manifestações lúdicas recrear e lazer estão ligadas ao tempo de relaxação e da recuperação de energias das actividades ligadas ao trabalho.

A valorização da manifestação lúdica é valorizada por Heraclito de Éfeso, cuja actividade filosófica se situa pelo ano de 478 a.C.. Considerado como um dos filósofos mais importantes da Antiguidade Grega é conhecido na época como "um obscuro proponente de enigmas" (Kirk & Raven, 1957:185) atestados através dos seus Fragmentos cujas afirmações concisas e de grande condensação semântica e múltiplos sentidos são de fácil memorização.

↳ No Fragmento, 52, Heraclito, para se referir ao tempo, que na época é considerado como a força vital, faz alusão à criança que brinca: "*le temps est un enfant qui pousse des pions: royauté d'un enfant*" Jeanniere (1977:106). Ou seja, o tempo é como uma criança que brinca e a sua manifestação revela o poder da criança. Heraclito era um observador atento da ludicidade das crianças. O seu convívio com estas é testemunhado por Diogenes, citado por Kirk & Raven, que escrevem "Heraclito recusou-se a fazer leis para os Efésios, preferindo brincar com as crianças, no Templo de Ártemis" (1957: 184). No F.52, Heraclito destaca não só o tempo da existência de uma vida humana como destaca o tempo cósmico que a integra e ainda também a criança e a manifestação da sua ludicidade. Sublinhando ainda que a lógica do tempo cósmico - ou o *logos*- que constitui todas as coisas e do qual todos os seres vivos comungam, é semelhante à lógica do brincar da criança, que existe em si mesma e não tem outra explicação.

A criança quando brinca instintiva e espontaneamente obedece às leis do ser. Segundo Jeannière (1977: 61) este facto, não é tão comum nos adultos, pois é-lhes difícil despojarem-se das suas pré-determinações calculistas e entrarem na lógica paradoxal da ludicidade que consideram geralmente como absurda.

Para tornar mais claro o sentido do F. 52, acrescenta-se que as Leis que Heraclito refere constituem "uma conexão invisível" (F. 54 ) que está de acordo com a frase "A verdadeira constituição das coisas gosta de ocultar-se" F.123 (Kirk & Raven, 1957: 195) mas que a criança quando brinca manifesta-as e espontaneamente obedece-lhes. Destaca-se entre outras as Leis do Movimento, cuja substância é a procura do *logos* que reconhece que "tudo é um" F. 50. A Harmonia, enquanto imagem do movimento, pode ser estática ou dinâmica, visível ou invisível de tal modo que nem sempre os sentidos a distingue, "Esta ordem do mundo (a mesma de todas), não criou nenhum dos deuses, nem dos homens, mas sempre foi e é e será: um fogo sempre vivo, que se acende com medida e com medida se extingue" F.30, (Kirk & Raven, 1957: 201). A ordem do mundo está dependente da Contradição e da ambiguidade dos opostos

## 4. a ludicidade humana

### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.1. antiguidade grega

que a Harmonia gera: "O fogo vive a morte da terra e o ar vive a morte do fogo, a água vive a morte do ar, a terra da água. Morte do fogo, génese do ar, morte do ar, génese da água..." F. 76, e "as coisas em conjunto são o todo e o não todo, algo que se reúne e se separa, que está em consonância e em dissonância; de todas as coisas provém a unidade, e de uma unidade, todas as coisas", F.10, (Kirk & Raven, 1957: 193). Da Contradição emerge a mudança que Heraclito exprime utilizando a palavra conflito ou a guerra, "... tudo advém da discórdia e da necessidade" F. 80, "o conflito é pai de todas as coisas e rei de todas as coisas" F. 51, "Para os que entram nos mesmos rios, outras e outras são as águas que correm por eles... Dispersam-se e (...) reúnem-se (...) vêm junto e fluem (...) aproximam-se e afastam-se" F.12 (Kirk & Raven, 1957: 197-198).

O comportamento humano, tanto como as mudanças do mundo exterior, é regulado pelo mesmo *logos*, que é a verdadeira constituição das coisas do qual: Movimento, Harmonia, Contradição, e Mudança constituem a identidade cósmica do ser.

Ainda no contexto histórico da Antiguidade Grega, refere-se ainda que Platão, na sua obra *Leis* (1948) considera a *paíédia* como o processo primário da educação e da formação do cidadão. Defende ainda a utilização do lúdico contra o uso da violência. Também Aristóteles em *A Política*, no livro quarto, refere-se ao jogo no contexto da educação durante a primeira infância (1965: 253-256) e no livro quinto acerca da *Educação na Cidade Perfeita*, refere-se em "coisas que deve compreender a educação" que "o jogo (é) um remédio saudável (...) movimento que o jogo proporciona acalma o espírito e proporciona-lhe descanso mediante o prazer em causa. O ócio parece assegurar-nos também o prazer, o bem estar, a felicidade; porque estes são bens que são alcançados" (1965: 262-263). Ou seja, Aristóteles sublinha o jogo não só como sendo educativo, como também como caminho de realização da felicidade, pela sua vinculação à fruição estética da música e da contemplação.

#### 4. a ludicidade humana

##### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.2. império romano

No Império Romano, a manifestação lúdica obedece a uma lógica predominantemente utilitária ligada à aptidão para o trabalho, para a guerra (Torkildsen, 1983: 163-164) para a preparação física dos soldados e ainda para a formação de cidadãos obedientes e devotos. A expressão *ludus magesti*, dá conta desta lógica de instrução elementar. (Kishimoto, 1994: 15) e de actividades de lazer, onde se integram a música, o drama e os desportos existentes em Roma, e também, as lutas até à morte dos gladiadores, a simulação de guerras e a exibição de espectáculos de violência.

Contrariamente à civilização grega, a lógica que anima a manifestação lúdica no Império Romano parece ligada à instância caótica da mesma e à sua ordenação nos espectáculos, utilizados pelo Imperador, como estratégia de intervenção política e social. Deste modo, se pacificavam os espectadores que assistiam ao vandalismo da morte ao vivo daqueles que ousavam não seguir o Imperador (exemplo da época: a perseguição aos cristãos). Em Roma os escravos não trabalhavam apenas, eram também usados como objectos lúdicos no entretenimento dos cidadãos que assistiam aos espectáculos referidos.

Huizinga (1951) Caillois (1958) Brougère (1995a) Ariés (1982), Torkildsen (1983) Kishimoto (1994) são alguns dos investigadores que estabelecem a existência da relação entre a lógica da ludicidade dominante na civilização grega e na civilização romana, reconhecendo que as mesmas continuam na actualidade a perdurar, nas sociedades de civilização ocidental.

## 4. a ludicidade humana

### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.3. idade média

Na Idade Média e com o desenvolvimento do Cristianismo (400 d.C. a 1000 d.C.) e em reacção aos excessos do vandalismo no lazer dos romanos, foram proibidas essas manifestações, sendo toleradas as relacionadas com a prática de lazer da aristocracia e da classe média rural. Entre outras, a caça, a falcoaria, a música, a dança, os desportos e os torneios. Estes últimos, para além de divertimento, eram, e principalmente, uma preparação dos nobres para a guerra. Assinala-se neste período a predominância dos festivais religiosos que incluíam a música e o teatro moralista e a luta de galos.

De facto, com a ascendência do cristianismo a finalidade da vida segue a lógica da preparação da felicidade eterna. Segundo Torkildsen (1983), a educação tem um papel disciplinador das manifestações lúdicas.

Consideradas como frívolas são geralmente associadas à embriaguez, à prostituição e ao jogo de azar, tornando-se por isso suspeitas.

A festa, entendida como um espaço lúdico de “exaltação e liberdade, de desordem permitida, (de) uma entrega maior à gratuidade dos valores estéticos que repousam em cada ser humano (tem) um sentimento explosivo de raiz lúdica” (Veiga de Oliveira, 1987: 6) é reprimida e controlada dentro dos limites do poder da Igreja, que apropria o calendário festivo profano, ligado aos ciclos da natureza, para nele introduzir os ritos do calendário da liturgia sagrada. O carnaval é um dos exemplos que coexiste à margem do poder da Igreja que o consente. Aí, as organizações populares, as famílias e os jovens festejam a contestação social e individual. Com ele reforça-se “uma identidade, neste sentido ele é um lugar de aprendizagem apesar da sua aparente desordem” (Brougère, 1995a: 54).

Deste modo, estas festas continuam a cumprir o seu papel de mediação social e de estreitamento da comunicação interpessoal (Ariès, 1982).

Porém, e fruto da separação entre a seriedade e o frívolo, as festas são colocadas à margem das celebrações religiosas oficiais, o que conduz ao “isolamento do jogo da vida social” (Brougère, 1995a: 55) e ainda à vulgarização dos “jogos de azar” (Kishimoto, 1994: 28) que conduzem à concepção generalizada de que a manifestação lúdica em geral é “moralmente perigosa” (Torkildsen, 1983: 124).

Associada a esta manifestação assiste-se à exaltação da obediência passiva à vontade de Deus. O corpo é mortificado, a existência humana é um cálvário vivido na esperança da felicidade eterna. O trabalho é glorificado pois nele se baseia a vida social. O descanso de domingo é considerado como útil, não só para louvar Deus, como também por “permitir ao indivíduo refazer as suas forças a fim de trabalhar de novo” (Ariès, 1982: 9).

Ignora-se a infância independentemente da sua existência. Os “pequenos adultos”, cheios de encanto e de sedução (Ariès, 1988), têm um estatuto social de minoridade. A natureza do mal impregna a sua



#### 4. a ludicidade humana

#### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.3. idade média

existência, não se podendo confiar na espontaneidade da criança (Stº Agostinho, 1990: 35).

Para Brougère (1995a), é desta visão que vai emergir o desenvolvimento do sentimento da infância, ainda que associado à noção da criança brincado que adorna o viver dos adultos que se divertem com ela, como se fosse um boneco. Neste período “a criança aparece como um ser passivo, um ser de paixão, incapaz de discriminar entre o verdadeiro e o falso” (Jolibert, 1981: 73). De acordo com Ariés é em torno dos jogos de azar que se constitui o paradigma da reflexão sobre o jogo em geral (1982: 13-14).

Destaca-se, ainda, que a representação medieval sobre a ludicidade está ligada ao novo sentimento da infância e à ociosidade do jogo ligado à prática cultural do jogo de azar. Para Brougère, esta situação não conduz nem à valorização da manifestação da ludicidade dos adultos e muito menos da criança. Ao excluir-se o jogo da sociedade e da vida pública, e ao separar-se a festa religiosa das outras festas, delimita-se o fenómeno em estudo a uma actividade “que supõe uma ligação e um vencedor” (1995a: 59).

## 4. a ludicidade humana

### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.4. do renascimento ao romantismo

Com a diminuição progressiva da influência do poder da Igreja Católica, assiste-se, no século XV, à transição do período medieval para a civilização ocidental moderna. De acordo com Torkildsen, assiste-se ao "reacordar da humanidade e das artes" (1983: 164-165).

Os ideais humanistas do Renascimento manifestam-se também na ludicidade. Segundo o autor em destaque, o lazer é de novo valorizado e são criadas mais oportunidades para a manifestação da ludicidade fora dos quadros institucionais religiosos. O drama, a música e a dança são executados nos teatros.

O século XVII é, segundo Kishimoto, o "período da compulsão lúdica" (1996: 28). Reabilitam-se os jogos de exercício físico. A felicidade terrestre é considerada como legítima, não exige a mortificação do corpo mas o seu desenvolvimento. A ludicidade integra-se no quotidiano dos cidadãos jovens, não apenas como diversão, mas como "tendência natural do ser humano" Kishimoto (ibid: 15).

O pensamento romântico instaura uma nova concepção sobre a criança e a natureza. A partir da observação das brincadeiras e da capacidade de imitação das crianças pequenas, Rousseau, (1712-1778), na sua obra *Emilio* (1990) introduz um julgamento positivo sobre a realidade da infância, construindo uma Teoria da Educação a partir da ideia de que a natureza da infância é positiva e diferente do adulto.

Porém com o crescimento das cidades, o aumento da população urbana, o trabalho infantil, a desinserção social das populações que abandonam os campos para trabalharem nas fábricas, a emergência do trabalho útil, a falta de tempo e de espaços urbanos para a população se recrear, a ausência do tempo de lazer para a maior parte da população, são algumas das muitas razões que levam ao retrocesso da valorização da ludicidade em plena Revolução Industrial.

A lógica da sociedade industrial ignora a condição de ser do *homo ludens*. Embuída que está da instrumentalidade social (Arendt, 1991) favorece o espartilhamento da globalização da condição de ser humano. Ao considerar, como inútil, a ludicidade porque não geradora de riqueza, impede, por omissão e ausência, condições para a sua manifestação à maior parte dos indivíduos. Deste modo, os indivíduos ficam não só carecidos de ocasiões, como também orientam as suas condutas e representações sobre a ludicidade.

A exploração do *homo faber* (1991: 166) associada ao esquecimento do exercício da ludicidade contribuiu para a fragmentação da maioria dos indivíduos que de um modo geral, ficaram subjugados à ordem social da liberdade passiva, por oposição à liberdade activa de que falam João dos Santos & Berge (1983), gerando não apenas o *animal laborans* - o consumidor das coisas úteis que constrói (Arendt, 1991: 157) - como também, os constrangimentos à manifestação imanente da ludicidade. Torkildsen (1983) refere que, mesmo quando aceite, a ludicidade foi

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.4 antecedentes histórico - - filosóficos da manifestação lúdica da actualidade

#### 4.4.4. do renascimento ao romantismo

condicionalmente aceite, não como valor em si mesmo, como na civilização Grega e no Renascimento, mas como meio de renovação e de reabilitação de energias para continuar o trabalho.

Segundo Kishimoto (1996) e Brougère (1995a), é o romantismo que valoriza a manifestação espontânea da ludicidade. A confiança na criança traduz-se na confiança e reconhecimento da sua espontaneidade. Ao fazer-se a equivalência entre os povos primitivos e a infância, constrói-se o axioma de que a ludicidade na infância é uma conduta espontânea da expressividade da criança. Neste período, o sentimento social sobre a infância é positivo, a "criança é portadora de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente através do jogo" (Kishimoto, 1996: 29). Já no final do século XIX e sob as influências do darwinismo, a ludicidade começa a ser encarada como novidade, ou seja, como conduta de adaptação das espécies que, por isso, melhor sobrevivem à agressão do seu ambiente.

Ariés (1982) refere que a história da ludicidade é a história do reconhecimento da condição lúdica, feita através da consideração da sua inutilidade, por ser não séria, o que provocou o seu isolamento das outras manifestações humanas consideradas sérias. É no contexto da sociologia, da antropologia e da psicologia que as teorias correntes à cerca da ludicidade se vão desenvolver, tentando explicar e justificar a ludicidade em torno da noção generalizada da ideia de que desde sempre se brincou.

#### 4. a ludicidade humana

##### **4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade**

Diversos são os pontos de vista identificados nos diferentes corpos teóricos. Não se pretendendo fazer uma síntese dos mesmos, destacam-se os que se afiguram como pertinentes para a prossecução dos objectivos desta dissertação, sistematizando-os em teorias clássicas e correntes. As teorias clássicas serão apresentadas de forma sintética desenvolvendo-se em maior pormenor as teorias correntes, nomeadamente a Teoria da Cognição, a Teoria Cultural e Social, a Teoria Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano, a Teoria da Metacomunicação, a Teoria do Brincar e do Sócio-drama e a Teoria do Recrear e Lazer.

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.1. teorias clássicas

Entre as teorias clássicas destacam-se: a Teoria da Energia Supérflua, a Teoria da Relaxação, a Teoria Instinto-prática, a Teoria da Preparação e a Teoria da Recapitulação. Baseiam-se no reconhecimento do instinto como motivação para a manifestação lúdica, valorizando a ludicidade e explicando alguns aspectos do comportamento. Cada uma destas teorias faz uma aproximação à ludicidade, destacando um dado comportamento.

O primeiro representante da Teoria da Energia Supérflua é Schiller (1965) que identifica a manifestação lúdica das crianças como sendo estética e vaga. Spencer (1874), adoptando a sua perspectiva, sublinha o comportamento lúdico e justifica o mesmo. Esta teoria descreve o jogo como o consumo de energia excedente que não é utilizada no processo habitual de comunicação. Ou seja, o jogo é considerado como um meio de expressão e de libertação de energias não despendidas durante o quotidiano. Deste modo, o excesso de energia produzido é armazenado e consumido através da actividade lúdica. Segundo Pessanha, esta teoria destaca a "actividade supérflua do domínio sensorio-motor; actividade lúdica estética e criativa; jogos de grande coordenação e mímica" (1995: 58).

Sublinha-se ainda que esta teoria, ao ser focalizada na ludicidade dos adultos, explica a sua actividade lúdica no lazer e no recrear. Porém, e como refere Chateau (1966), o que caracteriza a actividade lúdica não é a energia utilizada mas sim a direcção dada a essa energia. Isto torna difícil aplicar esta teoria à compreensão da ludicidade das crianças, dado que estas se cansam e dificilmente ultrapassam o limite das suas energias quando brincam.

A Teoria da Relaxação tem em Patrick um dos seus principais defensores. Autor de *A Psicologia da Relaxação* (1916) retoma a consideração do jogo como recreação. Partindo do pressuposto da necessidade que o indivíduo tem de encontrar saídas gratificantes para recuperar do cansaço e da tensão gerada pelo trabalho, Patrick refere que o homem encontra na mudança da natureza da actividade a fonte regeneradora que lhe permite regressar ao trabalho.

Identifica-se nesta abordagem, a proposta de Lazarus (1883) que considera "que as actividades de lazer são necessárias para restabelecer as energias perdidas e despendidas pelo trabalho" (Pessanha, 1995: 59) e (Jonhson, Cristhie, Yawkey, 1987: 4-10). Porém, esta abordagem não tem em conta a manifestação da ludicidade da criança que por essência não tem necessidade de se defender contra a fadiga.

No âmbito da Teoria Instinto-prática, segundo Carr (1902), referido por Ellis (1973) o jogo é um agente de desenvolvimento orgânico, dado que estimula a acção do sistema nervoso e facilita o processo de mielinização do cérebro, a partir do qual se transmite o influxo nervoso. O jogo

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.1. teorias clássicas

contribui para esta formação e condiciona o desenvolvimento do indivíduo.

Por seu lado, Bandet & Sarazanas, referenciando-se a Konrad-Lange, sublinham que o "jogo é um exercício de tendências inatas" (1972: 17). Na perspectiva de Ellis esta abordagem "instinto-prática" é não-científica, pelo facto de ignorar que os indivíduos aprendem a manifestar a sua ludicidade e por sugerir que a ludicidade é motivada pela herança genética. Ou seja, o seu traço de distinção decorre da consideração que a ludicidade está ligada a capacidades não aprendidas, que se manifestam pelo divertimento que provocam (1973: 343-355).

Groos (1901) é o principal autor da Teoria da Preparação, partindo dos estudos de Darwin (1809-1882), considera que o jogo tem uma origem biológica e identifica a manifestação lúdica da criança com as actividades da vida prática. Considera ainda que o jogo é fruto do esforço da criança, exercido pela necessidade desta se preparar para a vida futura. Nesta perspectiva, a ludicidade facilita a sobrevivência da espécie humana, ao potenciar exercícios que mobilizam aprendizagens de diversas habilidades.

Para Torkildsen (1983), esta abordagem não tem em conta dois factos:

- os indivíduos (crianças e adultos) continuam a manifestar-se ludicamente, uma vez dominadas as habilidades que permitem a satisfação das necessidades básicas,;
- pressupõe que os indivíduos herdaram a capacidade de prever quais as respostas que irão dar no futuro.

Por último, a Teoria da Recapitulação decorre da adopção de estudos de Darwin e Stanley-Hall (1920) é o seu representante. Considera a ludicidade como instintiva e, como tal, ela é o resultado de uma herança biológica evolutiva da espécie humana, na qual as crianças estão integradas. A criança representa o modo acelerado da evolução da espécie humana e os "jogos" reproduzem a ordem da sua evolução realizada ao longo de gerações passadas.

Assim, e através da manifestação lúdica a criança, refaz o percurso da evolução humana. Stanley-Hall dá, como exemplos de recapitulação da espécie, o brincar com a água, o brincar com a areia, o trepar às árvores e o brincar em grupo.

Torkildsen (1983), por um lado, critica esta abordagem que pressupõe o desenvolvimento da espécie humana como um processo linear, esquecendo, entre outras, as influências da sociedade, nas manifestações lúdicas das crianças. Mas, por outro, também a valoriza por reconhecer que nesta abordagem através da actividade lúdica da criança, se encontram formas ancestrais da civilização humana.

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

Consideram-se teorias correntes as emergentes na viragem do século XIX, e que se desenvolveram ao longo deste século. Alguns dos seus traços de distinção situam-se na importância dada à inter-relação e à interacção entre os indivíduos e o meio, bem como aos seus comportamentos. A origem da ludicidade, a sua função, a classificação das suas manifestações e os seus efeitos no indivíduo estão na base da distinção das diferentes teorias. Conforme se referiu em cima, em função dos objectivos da presente dissertação, merecem especial relevo a Teoria da Psicanálise, a Teoria da Cognição, a Teoria Cultural e Social, a Teoria Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano, a Teoria da Metacomunicação, a Teoria do Brincar e do Sócio-drama e a Teoria do Recrear e Lazer.

Porém, não se deixa de referir a Teoria da Generalização-compensação; a Teoria da Catarse; e a Teoria da Aprendizagem, passando-se de imediato a uma breve apreciação dos seus principais aspectos.

A Teoria da Generalização e Compensação pressupõe que a ludicidade humana resulta da satisfação com que os indivíduos realizam as actividades do trabalho. Esta teoria decorre da análise dos comportamentos de satisfação, em contextos de realização de trabalho que os indivíduos generalizam para os contextos do lazer e pressupõe que os indivíduos manifestam-se ludicamente para compensarem as necessidades não satisfeitas com o trabalho (Torkildsen, 1983: 126). Esta teoria confina-se à tentativa de compreensão do fenómeno da ludicidade dos adultos e da sua relação com o trabalho.

A Teoria da Catarse remonta à compreensão da tragédia grega que na Antiguidade Clássica promovia a exorcização das emoções da audiência que assistia à sua representação cénica. Do mesmo modo, a ludicidade mobiliza a manifestação de sentimentos e emoções que se libertam pelo exercício da mesma, reduzindo com isso a tensão acumulada no indivíduo. Torkildsen questiona esta teoria sublinhando que no caso da mobilização de sentimentos de frustração, esta agrava a intensidade dos mesmos não reduzindo o comportamento agressivo dada que "agressão gera agressão" (1983: 127).

Ellis (1973), no seguimento dos estudos de realizados entre outros por Hull e Skinner, desenvolve a Teoria da Aprendizagem Lúdica, partindo da consideração de que a manifestação lúdica resulta de um comportamento motivado, de tipo estímulo-resposta. Assim sendo e de acordo com a teoria de Bateson sobre o processo da comunicação e aprendizagem referida anteriormente, esta teoria situa-se nos níveis 0 e I da aprendizagem de Bateson. Esta aprendizagem é motivada por estímulos vindos do exterior que induzem a criança a brincar e, ao agir ludicamente, a criança aumenta a probabilidade de vivenciar acontecimentos agradáveis e com isso diminuir a probabilidade de ocorrências desagradáveis. É colocada em evidência a importância dos contextos situacionais e do papel dos educadores, como geradores de estímulos aos quais a criança responde agradavelmente brincando.



## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.1. a teoria da psicanálise

A Teoria da Psicanálise valoriza o comportamento individual motivado pela função do prazer sublinhado pelas investigações de Freud (1974). Para Freud o oposto ao brincar, não é o sério, mas o real. Estabelecendo uma relação entre o jogo e o sonho, considera que a função “essencial do jogo será reduzir as tensões nascidas da impossibilidade de realizar desejos” (Bonamigo & Kude, 1991: 22). Enfatiza ainda, a manifestação lúdica simbólica considerando-a como terapêutica.

Erickson (1950) dá continuidade aos trabalhos de Freud. Refere que brincar ultrapassa o princípio do prazer de Freud relacionando os efeitos do ambiente, no desenvolvimento da criança. Apresenta a ludicidade como uma tentativa do ego de sincronizar os processos orgânicos e sociais com o próprio indivíduo. A sua manifestação requer a participação voluntária. Destaca-a como uma actividade não-produtiva, não-compulsiva e livre. A visão de desenvolvimento é acentuada pela sua configuração em processo constituído por três sistemas de complexidade distinta e que se manifestam sequencialmente ao longo do desenvolvimento da criança. São eles:

- Auto-cósmico - a manifestação lúdica está centrada no corpo da criança. É através do seu corpo, da relação sensorial com o corpo dos outros que a criança constrói a realidade. De acordo com Bonamigo & Kude, esta manifestação não é logo percebida como lúdica pelos adultos (1991: 23).
- Microcósmico - inclui a relação com os objectos lúdicos (brinquedos técnicos e brinquedos construídos pela acção de brincar) e corresponde à sua repetida manipulação. Se a criança se assusta, pode regredir para o sistema lúdico anterior. Se as primeiras experiências forem bem sucedidas, o prazer pelo domínio associado ao reconhecimento dos outros que observam a audácia da criança reforça a aprendizagem do domínio do trauma;
- Macrocósmico - inclui a comunicação inter-pessoal da criança. Através desta partilha com outrém (ainda que inicialmente o considere como objecto) estrutura a sua identidade individual e colectiva (Torkildsen 1983: 129).

Por sua vez, Ellis (1973) interpretando Erikson refere que a criança quando brinca ensaia mecanismos de equilíbrio, ou seja, a ludicidade tem uma função de sublimação. Torkildsen (1983) refere que a Teoria da Psicanálise sugere que as crianças quando brincam, misturam conscientemente realidade e ficção, enquanto os adultos, de um modo geral, por estarem mais constrangidos pela sociedade, têm mais dificuldade para negociarem com a realidade irreal do brincar, escondendo, deste modo, as suas fantasias. Também Melanie Klein (1955) estuda o fenómeno da ludicidade não na sua especificidade, mas como método de intervenção terapêutica, com o fim de diagnosticar e compreender os problemas da criança.

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.2. teoria da cognição

Esta teoria tem como pioneiro Piaget (1962) que relaciona a manifestação da ludicidade da criança com o seu desenvolvimento cognitivo. Ao referir que o jogo da criança constitui uma realidade autónoma, quer dizer com isso que a realidade que diz ser verdadeira “é muito menos verdadeira para a criança do que para os adultos” (1924: 196). Nesta perspectiva, a manifestação da ludicidade da criança, é um comportamento assimilador que faz a conjugação da realidade real, com a realidade ficcionada, num processo de elaboração do sentido e da significação, através do qual ela vai construindo o conhecimento sobre o mundo. Para Piaget, o comportamento é “a própria organização da vida (...) generalizada a um sector mais amplo de interacção com o meio” (1967: 417). É um *acting out* da interacção cognitiva, realizada entre a assimilação e a acomodação.

No processo da manifestação lúdica da criança, predomina a assimilação sobre a acomodação, o que leva à consideração de que a ludicidade se opõe à vivência dos constrangimentos provocados pela acomodação a determinado meio que lhe é imposto. Acrescenta-se ainda que, por assimilação, Piaget designa a “integração de estruturas prévias, que podem permanecer inalteradas, ou que são mais ou menos modificadas por essa própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem se destruir e acomodando-se, simplesmente, à nova situação” (1967: 13). Também, e por analogia com a biologia, Piaget define acomodação como sendo “qualquer modificação dos esquemas de assimilação, sob a influência das situações exteriores às quais se aplicam” (1967: 18). Este processo plural e concomitante integra, não as estruturas mentais, mas o conteúdo da inteligência, sendo esta entendida como “o estado de equilíbrio para o qual tendem todas as adaptações sucessivas de natureza sensorio-motriz e cognitiva, bem como todas as trocas assimiladoras e acomodadoras entre o organismo e o meio” (1947: 17).

Deste modo, a criança opera o processo da construção da realidade, apropriando-se do conhecimento do e sobre o mundo, através de um permanente processo de adaptação que, segundo Piaget “consiste em transformar as coacções em necessidades” (1936: 357) e na “procura de um equilíbrio entre assimilação e acomodação (...) duas noções de ordem puramente funcional” (1945: 301). Assim sendo, a ludicidade como processo de supremacia da assimilação sobre a acomodação demonstra o nível do estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Piaget considera a existência de três fases que configuram a ludicidade correspondendo cada um, a estádios diferenciados do desenvolvimento cognitivo. São elas: o exercício, o símbolo e as regras.

O exercício - também referido como funcional, sensorio - motor ou exploratório - manifesta-se por “esquemas (...) que têm uma história” (Piaget, 1936: 334) e dizem respeito à repetição de sequências motoras,

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

#### 4.5.2.2. teoria da cognição

realizadas pela criança, com ou sem objecto. Esta fase manifesta-se pelo simples prazer funcional de movimentos conhecidos utilizados ludicamente, não com intenções instrumentais, mas pelo prazer da dinâmica sensorio-motora. Integram-se ainda nesta fase, as brincadeiras com palavras. Segundo o autor, é durante os primeiros 18 meses de vida que o exercício ocorre e evolui para "repetições fortuitas, combinações de acções, manipulações e definição de metas, transformando-se em construções" (Kishimoto, 1994: 40).

A segunda fase é constituída por esquemas simbólicos que marcam a transição e a mudança entre o exercício e o simbólico. Segundo Lerbet, esta fase nasce a partir da diferenciação entre assimilação e acomodação e corresponde "à nova adaptação que a criança faz a caminho de uma equilibração" (1976: 25). Manifesta-se por actividades de representação, como sendo a "imitação de um modelo ausente" (Piaget, 1945: 8) e por símbolos constituídos "pelo objecto significativo e pelo esquema imitativo" (ibid, 1945: 297). Manifesta-se ainda, através do que vulgarmente se designa por fazer-de-conta. A criança através da comunicação encontra outro tipo de satisfação, que lhe advém da assimilação da realidade dos outros à sua própria realidade. Vai reconstruindo as suas vivências passadas e construindo novas realidades confrontando a sua intimidade com a do outro. Revela-se durante o segundo ano de vida, com o aparecimento da linguagem e desenvolve-se até aos 4 anos. Ao longo desse período os esquemas simbólicos diversificam-se evoluindo segundo Pauli et al., (1981) do tipo 1a, ao tipo 3 do seguinte modo:

- Tipo 1a - projecção de esquemas simbólicos em objectos novos.
- Tipo 1b - esquemas de imitação em objectos novos.
- Tipo 2a - assimilação simples de um objecto a outro.
- Tipo 2b - assimilação do corpo ao outro ou a objectos.
- Tipo 3 - combinações simbólicas compensadoras - resolúveis de conflitos e antecipadoras.

Depois dos 4 anos e até aos 7 anos, novos esquemas simbólicos se evidenciam, nomeadamente: ordem, imitação e simbolismo colectivo, que correspondem à terceira fase da ludicidade da criança, as regras (Pauli et al., 1981: 222).

As regras marcam a mudança progressiva e intencional da actividade individual para a socializada, pressupõem a interacção social e têm como função regular a mesma. Nesta fase, destaca-se a importância que Piaget (1945) dá às regras no funcionamento do sistema e ainda distingue dois tipos: as dirigidas, que vêm de fora e são transmitidas do exterior para dentro da actividade lúdica; e as espontâneas, construídas espontaneamente, ao longo do processo lúdico e em resultado dos acordos circunstanciais realizados espontaneamente pelas crianças. Sobre a importância da terceira fase, refere-se a propósito os estudos

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

##### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.2. teoria da cognição

sociológicos, do autor, em que este dá conta da existência de dois tipos de relação social: a coacção e a cooperação (1977: 225-238). Esta associação entre os dois tipos de regras, com os dois tipos de relação enunciados, conduz necessariamente aos dois tipos de moral referidos nos estudos sobre a construção do juízo moral da criança como sendo uma moral de coacção e uma moral de cooperação (Piaget, 1932). Seguindo esta perspectiva, a relação de tipo coacção é uma relação constituída pela dependência unilateral a quem detém a autoridade. Esta relação pede respeito e não pede reciprocidade. A relação de tipo cooperação é uma relação constituinte, bidireccional, baseada nas reciprocidades e regras construídas entre os protagonistas, que pedem o cumprimento e o respeito mútuo pelas mesmas.

Assim, e pelo que ficou exposto evidencia-se que na terceira fase de manifestação lúdica da criança, as regras espontâneas potenciam a relação cooperante, enquanto as regras dirigidas do exterior promovem a relação de coacção.

Para finalizar, sublinha-se que, para além da importância da Teoria da Cognição de Piaget para a compreensão do fenómeno da ludicidade e para o seu efeito no desenvolvimento cognitivo da criança, esta abordagem deixa de fora a manifestação da ludicidade que ao longo da vida continua a ser importante para a existência do indivíduo.

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.3. a teoria cultural e social

A abordagem cultural da manifestação lúdica da autoria de Huizinga (1951) considera a ludicidade - o jogo - como a base de cultura e justifica-a como um fim em si mesmo e não como um meio para certos fins.

Ao reconhecer a condição humana de homo ludens, Huizinga não explica a essência da ludicidade, refere-a como estando na origem da cultura e da sociedade e reconhece que os adultos devem brincar como as crianças. A partir desta orientação, o autor descreve diversas características do jogo, (não o distinguindo do brincar) inter-relacionando-as num todo coerente, que se apresentam do seguinte modo:

- Jogar é um processo livre, uma actividade voluntária, por considerar que há mais liberdade no jogo do que no processo vulgar, daí que, e no caso do brincar, forçar alguém a fazê-lo é convidá-lo a não o fazer.
- Jogar é favorecido pela sua causa intrínseca. A sua natureza é improdutiva, por não responder a fins de natureza utilitária. Não é nem real nem é vulgar, mas é consciente no seu fazer acreditar-se. Ocorre no espaço e no tempo e tem a sua própria significação.
- Jogar é um processo repetitivo, alternado, transmitido e criativo, que uma vez representado, dura e mantém-se como uma nova criação encontrada e torna-se tradição.
- Jogar é ainda, um processo ordenado e gerador de ordem. Num mundo imperfeito, este processo produz uma perfeição temporária e limitada;
- Jogar é um processo regulado. Está sujeito a regras e convenções que orientam e estruturam a situação lúdica.
- Jogar é também, um processo caracterizado pela incerteza e cujos resultados não são pré-determinados.
- Jogar é um processo simbólico e de interacção social, dado que os grupos de indivíduos que jogam tendem a tornar-se comunidades, agrupamentos de jogo permanente, mesmo depois do jogo acabar. Huizinga considera ainda o jogo como não-sério por oposição às actividades ditas sérias e geralmente consideradas como trabalho. Caillois (1990), discípulo de Huizinga, constrói a teoria sociológica da manifestação lúdica, apresentando uma tipologia de características sociais do jogo. Refere-se a este como indicador de cultura, e não anterior à cultura, como afirmara Huizinga. Sublinha-o como revelador de padrões e de valores de uma dada sociedade. Assim sendo, o modo como Caillois situa o jogo poderá levar à consideração da afirmação "mostra-me como brincas e dir-te-ei quem és".

Caillois, parte da observação da atitude dos jogadores e da natureza do jogo para estabelecer uma tipologia de classificação dos jogos pressupondo cada uma delas a "companhia e não a solidão dos jogadores" (1990: 62):

- *Agôn* - incluem-se neste tipo o desporto, bem como outras

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

#### 4.5.2.3. a teoria cultural e social

manifestações lúdicas que misturam o mérito e a sorte, nomeadamente, os jogos radiofónicos, os concursos de televisão e a publicidade comercial;

- *Alea* - designação latina de azar - integram-se neste tipo, os jogos dos casinos, as corridas de cavalos, a lotaria nacional e outras variedades de jogos geridos por poderosas sociedades de apostas mútuas;
- *Mimicry* - expressão inglesa para imitação. Deste tipo fazem parte as artes do espectáculo, nomeadamente, a ópera, o teatro, a dança, os fantoches, as artes do circo já orientadas para a vertigem como são os bailes de máscaras.
- *Illinx* - expressão grega para remoinho da água - Neste tipo incluem-se, nomeadamente as festas populares ao ar livre, os arraiais minhotos, as festas cíclicas de alegria como são as ligadas ao ciclo dos espantalhos em Serralves (Andresen & Lopes, 1987-1997) e ao ciclo das Florestas em Movimento (Lopes, 1997-2000) que integram também os outros três sistemas de Caillois.

Estes quatro tipos são influenciados por dois tipos de manifestação diferenciados: *paidía* e *ludus*. A *paidía* está relacionada com os comportamentos de improvisação e de alegria, inclui o brincar espontâneo, a exuberância e o fazer travessuras. Enquanto o *ludus* está relacionado com os comportamentos controlados, ou seja, comedidos ao respeito pelas regras previamente instituídas (Caillois, 1990: 23-57).

Torkildsen interpretando Caillois, clarifica cada um dos tipos de categorias enunciados do seguinte modo :

- *Agôn* - pressupõe concentração, treino, esforço, vontade de vencer e a justificação do mérito pessoal. A formulação prévia das regras faz com que as mesmas sejam igualmente respeitadas por todos. A essência do *agôn* é o desejo de sobressair e ganhar reconhecimento pela capacidade revelada;
- *Alea* - os resultados exteriores do jogo são independentes do jogador e sobre eles, este não tem nenhum controle. O jogador está nas mãos do destino que lhe dita a sorte ou o azar. Ele é o seu agente, seja na vitória, ou na derrota;
- *Mimicry* - corresponde à livre suspensão do real - o fazer de conta -. Fingindo, o jogador considera ser um outro e, nesse outro joga a situação; e
- *Illinx* - o jogador procura no jogo a alegria e a expressão exaltada de diversos sentimentos. É o lugar da festa e da vertigem que ela provoca (Torkildsen, 1983: 133-134).

A abordagem de Caillois considera fundamental a manifestação da ludicidade, advertindo que se a sua expressividade não for consentida socialmente, ou ainda, se a sua manifestação estiver contaminada pela instrumentalidade utilitária, dá lugar à corrupção de que a prática desportiva da alta competição é tão só um entre muitos outros exemplos

(Caillois, 1990: 65-78).

Relativamente à tese de Huizinga, Caillois vai mais longe ao integrar a ludicidade como uma actividade social, concluindo que esta está longe de ser um "anódino resíduo de uma ocupação que os adultos já não exercem, ainda que, eventualmente, perpetue o simulacro dessa ocupação, quando ela própria caiu em desuso. Considera que, antes de mais, o jogo apresenta-se como uma actividade paralela, independente, que se opõe aos gestos e às decisões da vida corrente, através de características específicas que lhe são próprias e que fazem com que seja um jogo (...). Assim sendo, os jogos das crianças consistem sobretudo, e muito naturalmente, na actividade mimética em relação aos adultos" (Caillois, 1990: 85). De acordo com o exposto, Caillois, mais do que apresentar uma abordagem sociológica da ludicidade, pretende "lançar as bases de uma sociologia a partir dos jogos" (ibid: 89).



## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.4. a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano

A Teoria Sócio-histórica do desenvolvimento humano de Vygotsky (1896-1934) sobre a ludicidade geralmente não tem sido abordada nos estudos sobre este fenómeno. Esta situação pode ter a ver com o facto de que a universalidade da sua teoria tem sido pouco divulgada, fora dos quadros sociais, nomeadamente da ex-União Soviética e de Cuba, excepção feita nos últimos anos, no Brasil através de Khol Oliveira (1988, 1992 e 1993), em França, através de Schneuwly & Bronckart (1985) e nos Estados Unidos, entre outros, por Wertsch (1990).

Ao considerar que a sociedade é, por um lado, resultado do processo histórico-social, e por outro, dinamizadora activa dos modos de pensar e de agir do indivíduo, Vygotsky dá conteúdo ao modo como concebe o desenvolvimento humano que diz ser o fruto das relações sociais que o indivíduo protagoniza ao longo da sua vida.

Assim sendo, o autor dá grande ênfase às funções psicológicas superiores, desenvolvendo a sua teoria a partir de quatro noções estruturais:

- mediação social;
- contexto cultural e seus efeitos na diferenciação cultural do desenvolvimento psicológico;
- factores biológicos e sociais intervêm complementarmente no desenvolvimento psicológico; e
- zona de desenvolvimento mental (Vygotsky, 1988: 97).

Assim, segundo o autor a mediação social refere por um lado o “processo de representação mental e, por outro, refere o facto de que os sistemas simbólicos se interpõem entre o sujeito e os objectos de conhecimento e tem origem social” (Khol Oliveira, 1991: 27). Este processo diz respeito ao desenvolvimento da “abstracção e da generalização”, e corresponde às designadas “funções psicológicas superiores” construídas pela interacção do meio sobre o indivíduo. Ou seja, o homem enquanto sujeito epistémico, tem acesso mediático aos objectos, e não imediato, pelos sistemas simbólicos de representação fornecidos pela cultura a que pertence, o que lhe permite construir a realidade através de processos de internalização, voluntários e intencionais, que dizem respeito à metacognição e nos quais a linguagem tem um papel determinante (Vygotsky, 1988: 44).

O contexto cultural e os seus efeitos na diferenciação cultural no desenvolvimento psicológico influencia qualitativamente o modo de funcionamento psicológico. Assim sendo, o comportamento dos indivíduos de um dado grupo cultural, é formado com base em “conceitos espontâneos” construídos através das suas experiências em situações concretas (Vygotsky, 1993: 45-102).

Os factores biológicos e sociais intervêm complementarmente no desenvolvimento psicológico, nomeadamente, através do funcionamento do cérebro - um sistema aberto - e das “funções psicológicas superiores”

#### 4. a ludicidade humana

##### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

##### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.4. a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano

construídas ao longo da história social do homem (ibid, 1988: 59-66). A zona de desenvolvimento mental é prospectiva ao potenciar as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, em estado embrionário, "aquilo que uma criança for capaz de fazer com assistência hoje, ela será capaz de o fazer sózinha, amanhã" (ibid, 1988: 97) o que confere à intervenção educativa um papel de dinamização do desenvolvimento.

Vygotsky realça a importância da ludicidade ao referir, nomeadamente, que o desenvolvimento da criança opera por avanços conectados com mudanças acentuadas por motivações, tendências e incentivos que surgem da sua acção. A imaginação, entendida enquanto um processo psicológico novo na criança e enquanto representação de uma actividade consciente, faz a conexão dos diferentes factores que configuram o contexto cultural onde a criança está inserida.

Observando crianças em organizações do pré-escolar, Vygotsky identifica como elas alteram os seus comportamentos ao confrontarem-se com uma quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados no imediato e resolvem a tensão criada brincando "envolvendo-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizados podiam ser realizados" (ibid, 1988: 106).

Deste modo, para uma criança pequena, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto. O seu desejo de agir não se realiza no futuro, mas no aqui e no agora - como seja uma menina de dois anos querer ocupar o papel da sua mãe. Ela quer fazê-lo de imediato, não o fazendo, fica mal humorada, podendo, apesar disso, ser distraída e esquecer o desejo de brincar.

Nesta perspectiva, a manifestação lúdica é prazer e desprazer, ou seja nem sempre é prazenteira. Vygotsky demarca-se das concepções que consideram a actividade lúdica com o atributo do prazer. O autor vai ao ponto de as considerar incorrectas e fruto de "intelectualizações pedantes da actividade de brincar", que ignoram erradamente as necessidades da criança, que "no seu sentido mais amplo, inclui tudo aquilo que é motivo para a acção" (ibid). São incorrectas por duas razões. Primeira, porque de acordo com o autor, há muitas actividades que dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que a brincadeira, como seja o chuchar na chupeta, mesmo que a criança nela, não se sacie. Segunda, porque existem jogos, nos quais a própria actividade não é agradável, como os que predominam no fim da idade pré-escolar (os desportivos, ou os que ela pode ganhar ou perder, como uma corrida) e que só dão prazer à criança, em função dos resultados que ela própria pode achar interessante "e porque em geral são acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para ela" (ibid, 1988: 105).

Para o autor, o prazer é considerado como característica definidora da

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.4. a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano

ludicidade e não como atributo do jogo, dado que o mesmo é controlado por motivações diferentes do simples chuchar na chupeta (...) e tem a ver com a situação imaginária criada pela criança.

Deste modo, a acção protagonizada pela criança em situação imaginária orienta o seu comportamento, não apenas pela percepção imediata que ela adquire sobre os objectos reais, nem pela situação que a influencia imediatamente, mas sobretudo pelo significado da situação que protagoniza.

Dado que a acção da criança surge das ideias e não das coisas, o pensamento está separado dos objectos. O processo de separação entre os diversos campos do significado é complexo. Só a realização social espontânea da brincadeira consegue, por exemplo, facilitar a separação do significado de uma palavra, dos objectos, mesmo que a criança não o perceba imediatamente. "A criança vê um objecto, mas age de maneira diferente em relação àquilo que vê. Deste modo (ainda com dificuldade) é alcançada uma condição em que criança começa a agir independentemente daquilo que vê" (Vygotsky, 1988: 110).

Ou seja, quando a criança elege um objecto como eixo de separação significativa, consegue separar a palavra do objecto, e o significado do objecto. Vygotsky dá como exemplo da complexidade de separar o pensamento do objecto real, o pau da vassoura e a palavra "cavalo". E esclarece que a palavra cavalo aplicada ao cabo da vassoura significa "aqui está o cavalo. A dificuldade da criança está no facto de que, para imaginar um cavalo, ela precisa de definir a sua acção usando um cavalo de pau, mudando deste modo a estrutura da sua percepção" (ibid, 1988: 111). Deste modo, a criança constrói uma definição funcional de conceitos e de objectos, onde as palavras se tornam parte da acção concreta.

São esses significados da vida real que, uma vez subordinados pela acção lúdica da criança à situação imaginária, dão à imaginação o papel de instrumental, meio, suporte e uso lúdico. Neste sentido, poder-se-á dizer que a imaginação é um médium lúdico sem mensagem, em que, pela acção a criança dá conteúdo à situação imaginada que se configura como um outro médium.

Em Vygotsky, a situação imaginária é a primeira manifestação de emancipação da criança em relação às restrições situacionais correntes. Ela constitui uma parte do ambiente emocional da própria manifestação lúdica, do qual ainda fazem parte as regras de comportamento. A criança que se imagina como a mãe e a criança que se imagina como pai, cada uma deve obedecer às regras da relação do casal que conhece. Ou seja, ao brincar a criança tenta ser e comportar-se como mãe ou como pai, tal qual ela pensa que eles são.

Na vida prática, não é tão comum essa distanciação. A criança não pensa que o seu comportamento é um comportamento de filho. Sempre

#### 4. a ludicidade humana

##### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.4. a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano

que há uma situação imaginária na brincadeira, há regras “não há brincadeira sem regras” (ibid, 1988: 108) não as regras previamente formuladas e que mudam durante o processo lúdico, mas aquelas que tendo origem na própria situação imaginária são definidas pelas próprias crianças. Sejam elas implícitas ou explicitamente enunciadas, são sempre fruto de acordos e negociações realizados durante o processo de brincar. Para o autor, a regra é outro atributo essencial do processo lúdico “uma regra torna-se um desejo” (ibid, 1988:113). Este atributo é referido recorrendo ao exemplo da criança que, ao representar o papel de mãe ou de pai ou um outro, sujeita-se e obedece às regras comportamentais que lhe são afins e, de acordo com elas, encena realidades conhecidas. Esta subordinação activa às regras é fonte de uma permanente tensão, provocada pela autocontrariedade aos seus impulsos imediatos. Ou seja, a criança ao confrontar-se com as regras acordadas (explícita ou implicitamente) aquando da definição inicial da situação e com o que ela faria se de repente agisse por si só, age de modo contrário ao que por momentos gostaria de fazer, o que lhe exige um elevado nível de autocontrolo. Por outro lado, a criança demonstra o máximo de força de vontade, quando renuncia a uma atracção imediata da brincadeira, por exemplo, o papel que representa como vendedor na loja, indica-lhe que não pode comer a massa que por momentos desejaria. Assim sendo, esta experientiação “de subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos, são os meios de atingir o prazer máximo” (Vygotsky, 1988:113).

Ao considerar as regras como estruturantes da ludicidade social espontânea, ou seja, no seu dizer dos “jogos puros” (1988: 109), Vygotsky coloca em questão a consideração do senso comum que a define como ausente de regras e clarifica a questão referindo que “da mesma forma que uma situação imaginária tem de conter regras de comportamento, todo o jogo com regras contém uma situação imaginária (...) dado que mesmo aí diversas possibilidades de acção são possíveis” (ibid) e nomeadamente alude ao jogo de xadrez.

Destaca-se que a Teoria Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano considera o jogo como uma actividade paradoxal. Evidenciando que o primeiro paradoxo está contido no facto de que nele “a criança opera com um significado alienado, numa situação real. O segundo, é que na brincadeira a criança segue o caminho do menor esforço, ela faz o que mais gosta de fazer, porque brincar está unido ao prazer e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renúncia ao que quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à acção impulsiva constitui o caminho para o prazer da brincadeira” (Vygotsky, 1988: 113).

Para concluir, sublinha-se ainda que o autor dá realce às manifestações lúdicas sociais espontâneas das crianças distinguindo-as de outras

## 4. a ludicidade humana

### 4.5.2. teorias correntes

#### 4.5.2.4. a teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano

manifestações. Apresenta-se de seguida o que se considera ser os eixos estruturantes do pensamento de Vygotsky sobre o fenómeno em estudo:

- Prazer e desejo - define-se pela aprendizagem do prazer e desejo de um "eu ficcionado", com o seu papel na situação imaginária;
- Actividade-entre-outras - não é um actividade predominante do quotidiano da infância, pois se a criança não precisasse de satisfazer as suas necessidades básicas de sobrevivência, o seu comportamento poderia ser apenas lúdico.
- Zona de desenvolvimento proximal - é uma actividade muito importante para o desenvolvimento, pois "fornece a estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência (...) que determina o desenvolvimento da criança" (ibid, 1988: 117). Através da zona de desenvolvimento proximal (1988: 94-103) distingue diversos níveis do comportamento da criança, nomeadamente os que ela manifesta na resolução de problemas, com os potenciais comportamentos que poderá vir assumir pela interacção com os seus pares.
- Auto e co-formativa - a brincadeira é para a criança "o meio principal de desenvolvimento social e cultural da criança" (Vygotsky, 1988: 139). Através dela a criança informa-se sobre os significados do mundo e forma-se atribuindo ao mundo a sua própria significação.
- Aprendizagem e mudança - privilegia o processo de mudança, como factor de aprendizagens. "Ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, e é maior do que na realidade é" (ibid, 1988: 146). Tal facto decorre da oportunidade que a ludicidade social espontânea oferece para a definição da situação imaginária que, a partir dos três anos, evolui do seguinte modo: Inicialmente predominam as situações imaginárias próximas da situação real, que é nessa situação recordada, "é mais a memória em acção, do que uma situação imaginária nova" (ibid, 1988: 117). Depois, predomina a situação imaginária completamente nova, estruturada por regras que definem a situação, e em que se observa uma intencionalidade expressa nos seus desejos e vontade de agir e na internalização das regras sociais e culturais. Mais tarde, é o propósito de jogar, com as próprias regras antecipadamente enunciadas, que decide o jogo e decide a própria actividade. Deste modo, a ludicidade é geradora de mudanças internas no desenvolvimento da criança pela oportunidade que lhe oferece na "criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais" (ibid, 1988: 118).

Destaca-se por último que, para Vygotsky, a ludicidade é uma manifestação de prazer e desprazer. É um meio de satisfação de necessidades especiais e só elas podem conduzir ao entendimento desta singular forma de manifestação da ludicidade.

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.5. a teoria da metacomunicação

Bateson (1977) a partir da observação das manifestações da ludicidade nos mamíferos superiores e da análise da mensagem "isto é um jogo" focaliza a sua atenção em como o jogo se desenvolve, ou seja, no processo lúdico. Partindo do estudo da evolução da comunicação, apresenta diversas proposições que contribuem para a compreensão da manifestação e dos efeitos da ludicidade humana (1977: 209-224):

- Proposição um - A comunicação verbal opera a partir de diversos níveis de orientação e de abstracção - o nível "metalinguístico", cujo objecto de discurso é a linguagem verbal e o nível "metacomunicativo" em que o objecto do discurso é sobretudo a relação entre os locutores.
- Proposição dois - Os sinais da comunicação humana, ou unidades de acção, não são mais do que sinais, ou unidades de acção. Com eles, existe a possibilidade de colocar a comunicação em diferentes níveis de abstracção enunciados em um. Estes sinais não dizem apenas respeito à linguagem verbal, mas integram outros fenómenos complexos, tais como empatia, identificação e projecção realizada entre os indivíduos. No processo de evolução da comunicação identificam-se progressivamente a capacidade de os indivíduos identificarem não só, esses sinais (os seus e os dos outros) como também aprendem a reagir aos mesmos, quer ampliando-os, quer rejeitando-os, quer falsificando-os.
- Proposição três - A aparição de signos metacomunicativos (ou sinais) no decurso da interacção social revela que os indivíduos se apercebem (conscientes ou não) de que os signos sobre os quais metacomunicam são sinais. Assim sendo, o fenómeno lúdico só é possível em organismos que sejam capazes de transaccionar os sinais que veiculam a mensagem "isto é um jogo". Assim sendo, só os organismos que possuam um determinado grau de metacomunicação podem manifestar a sua ludicidade.
- Proposição quatro - A mensagem "isto é um jogo" revela um paradoxo e traz implicitamente o seguinte reconhecimento: as acções que realizamos agora não denotam a mesma coisa que denotariam as acções que elas denotam. Aqui, a palavra denotar é utilizada a dois níveis diferentes, e estes dois níveis são tratados como sinónimos, o que torna a mensagem "isto é um jogo" como um paradoxo.
- Proposição cinco - O jogo é um fenómeno onde as acções do jogo estão ligadas a outras acções consideradas como não-jogo. O jogo coloca a questão da relação "carta-território". Deste modo, os indivíduos quando jogam vivenciam uma situação, onde os sinais valem para outros acontecimentos, o que faz com que Bateson considere o jogo como uma etapa importante na evolução da comunicação referidos em dois.
- Proposição seis - A ameaça é um fenómeno que parece um jogo, no sentido em que a sua acção denota outra acção completamente diferente. Nos mamíferos não humanos, a ameaça é facilmente reconhecida. A este propósito Lorenz (1952) e Tinbergen (1953), citados



## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.5. a teoria da metacomunicação

por Bateson (1977), demonstram que a maior parte dos comportamentos de combate dos membros de uma mesma espécie são ameaças.

- Proposição sete - A manifestação da exibição de simulação é igualmente exemplo de uma manifestação primitiva de diferenciação da relação entre a carta e o território.
- Proposição oito - O jogo, a ameaça e a exibição sendo três comportamentos autónomos que contribuem para a clarificação da relação "carta-território". Do ponto de vista da comunicação eles colocam em evidência que os mesmos não podem ser vistos fora dos seus complementos interaccionais. Ou seja, o comportamento daquele que joga, o comportamento daquele que se sente ameaçado e o comportamento daquele que assiste à exibição fazem parte do mesmo conjunto.
- Proposição nove - Tendo em conta a a proposição enunciada em oito, a instabilidade da estrutura dada através da consideração "isto é um jogo" evidencia-se na manifestação lúdica que é denotativa e no que através dela está a ser denotado. Ou seja, a distinção entre a carta e o território é sempre susceptível de se confundir.
- Proposição dez - Tendo em conta as proposições referidas, Bateson introduz a interrogação na afirmação "isto é um jogo?" sublinhando com isso a existência de manifestações da ludicidade com diversos níveis de complexidade dando como exemplo duplo constrangimento.
- Proposição onze - Os sinais transaccionados, no contexto do isto é um jogo, evidenciam um duplo paradoxo: os indivíduos comunicam a propósito de algo que não existe. Esta fragilidade é dada pelo carácter de incerteza da natureza do jogo, que os humanos elaboraram como metáfora significativa dando como exemplo os sinais indicativos de humor.
- Proposição doze - Decorrendo das onze proposições assinaladas, Bateson apresenta duas particularidades do jogo, que se combinam entre si: as mensagens são sinais transaccionados ao longo do jogo e num certo sentido são falsos ou involuntários. O que é denotado por estes sinais não existe.
- Proposição treze - O contexto onde o jogo se desenvolve determina um quadro paradoxal representando-se este paradoxo do modo seguinte: "Todas as proposições existentes no interior deste quadro são falsas: - Eu te amo; - Eu te odeio." (1977: 215). O primeiro enunciado é uma proposição que se contradiz a ela própria: se é verdadeira, ela deve ser falsa; e se ela é falsa, então ela deve ser verdadeira. Tudo o que ocorre no quadro dessa situação, ao mesmo tempo que é verdade, também deve ser falso; ou inversamente, se é falsa, também é verdadeira.
- Proposição catorze - Tendo em conta o enunciado em treze, a explicação do paradoxo encontra-se nos processos mentais primários operatórios e é sobre essa parte do espírito que repousa a validade



## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.5. a teoria da metacomunicação

psicológica do quadro paradoxal do jogo. Ou seja, o jogo é um processo primário de comunicação.

- Proposição quinze - O quadro do jogo pressupõe uma combinação particular entre os processos primários e os secundários, sendo por isso uma etapa fundamental para a descoberta das relações entre a carta- território. No processo primário a carta e o território são assimilados conjuntamente. No processo secundário elas podem ser distinguidas e, durante o jogo, elas são às vezes assimiladas e distinguidas.
- Proposição dezasseis - A mensagem contida em treze: todos os enunciados referidos no interior do quadro são falsos, contém ela própria a evolução da sua própria falsidade ou verdade. O que evidencia a interdependência existente entre uma mensagem face a face a uma outra mensagem
- Proposição dezassete - O processo da manifestação da ludicidade define-se de acordo com o quadro psicológico do jogo. É este quadro que delimita uma classe, ou um ou todo o conjunto de mensagens que os indivíduos transaccionam durante um período de tempo limitado e que alteram através do sistema paradoxal enunciado. Acrescenta-se ainda que, o referido quadro psicológico do jogo está separado das mensagens que representam o não-jogo, que implícita ou explicitamente definem este quadro fornecendo instruções e apoiando a tentativa de compreensão das mensagens do jogo, que o mesmo contém.
- Proposição dezoito - "Isto é um jogo" é uma mensagem que permite distinguir os signos indicativos do mesmo, dos outros signos que a ele se assemelham.
- Proposição dezanove - O jogo determina a constelação de um sistema de relações das mensagens que nele se produzem. O jogo produz-se dentro de um quadro psicológico definido por uma delimitação espacial e temporal e de um conjunto de mensagens interactivas. As mensagens mantêm uma relação especial e particular com uma realidade concreta e fundamental. Este quadro combina muitos tipos lógicos de discurso diferente. É uma acção experimental, que contém implicitamente uma proposição de mudança de regras e elas mesmas uma parte do jogo em curso. É, ainda, um sistema evolutivo de interacção, um processo de comunicação complexo e como todos os processos de comunicação complexos neles estão presentes os paradoxos pois sem eles a evolução da comunicação chega ao seguinte limite: "A vida não seria mais do que uma transacção de mensagens sem fim, estilizadas, um jogo de regras rígidas, jogo monótono desprovido de sentido de humor" (Bateson, 1977: 224).

De acordo com a perspectiva de Bateson, a manifestação lúdica pressupõe uma comunicação específica, a metacomunicação que os protagonistas realizam ao co-construírem acordos sobre a situação e

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

#### 4.5.2.6. teoria do brincar e do sócio-drama

Lieberman (1977), psicóloga de formação, tem focalizado as suas observações em crianças, adolescentes e adultos que brincam (1977). Utilizando nos seus estudos metodologias de análise qualitativas, apresenta a designação de - Playfulness - brincadeira - como um processo que estando relacionado com o exercício da imaginação e da criatividade facilita a apropriação do tempo livre, ou tempo do lazer da criança. Para a autora, "espontaneidade, alegria e sentido de humor" (1977: 63-105), são três das mais importantes componentes do brincar, dado que pela sua natureza produzem determinados efeitos nos indivíduos.

A espontaneidade é fruto da assimilação de diversas vivências, a partir das quais o indivíduo vai constituindo o seu património experiencial. Daí que quanto mais cedo o indivíduo for encorajado a vivenciar a sua condição lúdica, mais possibilidades se lhe oferecem para ele próprio ir constituindo uma base patrimonial de dados que lhe permite ser espontâneo. Barnett na sequência dos estudos de Lieberman acrescenta a esta componente, três modalidades de espontaneidade: a física, a social e a cognitiva (1991). A alegria enquanto manifestação é geradora de atitudes positivas, e demonstrativa da capacidade de se emocionar e expressar sentimentos. O humor emerge do domínio da situação em que o indivíduo está envolvido; é uma manifestação divertida e também fruto do encorajamento de outrém, ao distanciamento psicológico daquele que protagoniza a situação.

A perspectiva de Lieberman (1977) e de Barnett (1990) sobre a abordagem do brincar pressupõe a consideração de que através dela os indivíduos desenvolvem mais facilmente a sua autonomia e no dizer de Watzlawick são potencialmente construtores da sua não-infelicidade (1983).

Smilansky (1968) segue uma abordagem diferente do brincar sócio-dramático considerando-o como uma actividade complexa que mobiliza os recursos emocionais, sociais e intelectuais da criança em geral e em particular das crianças do pré-escolar. Destaca ainda o papel estimulante da intervenção do educador para o desenvolvimento do brincar sócio-dramático das crianças oriundas de meios culturais de exclusão social que apresentam dificuldades neste tipo de brincadeira.

Partindo das fases da actividade lúdica propostas por Piaget (1962), Smilansky apresenta quatro sistemas: brincar funcional; brincar construtivo; brincar dramático e brincar sócio-dramático (1968: 5-6):

- Brincar funcional - Constituído por actividades musculares que emergem da necessidade de actividade física do organismo, dando como exemplo as actividades de manipulação e de repetição, com as quais as crianças vivenciam o conhecimento do mundo que as rodeia;
- Brincar construtivo - Constituído pela organização da actividade lúdica, a partir de um tema e do uso diversificado dos objectos lúdicos. Deste

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.6. teoria do brincar e do sócio-drama

modo a criança expressa-se através das suas criações e realiza-se como criador;

- Brincar dramático - Corresponde ao brincar simbólico da criança que Smilansky considera como sendo a imitação de um papel social, através do qual a criança desenvolve acções e discursos com a ajuda dos objectos lúdicos. Por exemplo, a criança que calça os sapatos grandes de salto alto, olha-se ao espelho e diz: "eu sou a mãe".
- Brincar sócio-dramático - Sendo uma das formas da actividade voluntária do brincar social espontâneo da criança do pré-escolar, caracteriza-se pela acção da criança enquanto actor, observador e interactor cooperando activamente na definição do tema, na elaboração do discurso de planificação, desenvolvimento e manutenção da situação (ibid: 7-16). Dentro deste sistema, Smilansky incluí seis componentes essenciais ao bom desenvolvimento do mesmo: 1) Imitação de papéis - a criança age assumindo um papel, expressando-se por imitação e/ou verbalização; 2) Fazer de conta em função dos objectos - os objectos reais substituem os movimentos ou as declarações verbais das crianças; 3) Fazer-de-conta em função das acções e das situações - as descrições verbais são substituídas por acções e situações; 4) Persistência - a criança persiste no episódio do brincar; 5) Interação - existem pelo menos duas criança a brincar entre si no quadro do mesmo episódio; e 6) Comunicação verbal - através da interacção verbal as crianças relatam as suas convivências. Para Smilansky, as primeiras quatro componentes situam o brincar dramático em geral, as últimas duas são específicas do brincar sócio-dramático. Acrescentando ainda que este sistema potencia a aprendizagem em situação e prepara para a situação escolar (Smilansky, 1968: 7-16).

Na continuação dos seus estudos, Smilansky & Shefatya (1990) afirmam ainda que o brincar sócio-dramático é um médium para a promoção cognitiva, sócio-emocional e académica, e o desenvolvimento da criança do pré-escolar. Smilansky destaca ainda que que o brincar sócio-dramático potencia quinze aprendizagens na criança pré-escolar: 1) A criação de combinações fora da experenciação que vivenciam; 2) A disciplina selectiva e intelectual; 3) A discriminação dos papéis sociais dos personagens principais da cena que protagonizam; 4) A concentração elevada; 5) O auto-controle e elevado nível de atenção a si próprio; 6) A auto-disciplina sobre o papel que desempenham no contexto situacional; 7) A aquisição de flexibilidade e empatia perante os outros. 8) O desenvolvimento de uma série de padrões intrínsecos de comportamento social; 9) A aquisição do senso de criatividade e capacidade de construir as suas próprias respostas; 10) O desenvolvimento de competências de cooperação na brincadeira de simulação intra-grupo que mobilizam a concretização do dar e do receber; 11) A preocupação pelo uso potencial dos cenários para

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

#### 4.5.2.6. teoria do brincar e do sócio-drama

planeamento de outras situações de brincadeira; 12) A promoção de sensibilidades para desempenhos alternativos nos papéis de pai/mãe que possam incluir diversos comportamentos associados à abrangência de comportamentos de paternidade/maternidade; 13) O incremento da capacidade para o desenvolvimento do pensamento abstracto, pela antecipação de aprendizagens que substituam a imagem pela acção e mais tarde pela codificação verbal; 14) A elevada capacidade de generalização; e 15) A predisposição para uma aprendizagem baseada em modelos, (1973: 224).

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.7. teoria do recrear e o lazer

Nash (1960), Meyer & Brightbill (1964) e Butler (1968) retomam a visão de Aristóteles do recrear e do lazer, como o caminho para a felicidade, sublinhando a sua importância tanto para o indivíduo como para a sociedade. Referem-se a recrear em oposição ao trabalho, e como a manifestação em diversas actividades resultantes da participação activa do indivíduo, realizadas durante o tempo de lazer. Referindo Nash (1960), distinguem brincar de recrear, afirmando que o primeiro é a preparação da infância para a recreação na vida adulta e também como exercício para o trabalho.

Neumeyer & Neumeyer (1958) referindo-se apenas ao recrear sublinham-no como qualquer actividade individual ou colectiva, relativamente espontânea, agradável e imediatamente satisfeita, sendo constituída por quatro componentes básicos:

- Manifesta-se no comportamento dos indivíduos durante o lazer;
- É uma actividade intrinsecamente gratificante;
- É uma actividade intrinsecamente motivada; e
- Está sujeita aos condicionamentos sócio-culturais.

Nesta perspectiva o recrear e o lazer são manifestações imanentes do indivíduo e do sistema social. Também Shivers, partindo do conceito de homeostasia refere-se ao conceito de recrear como o processo de actividade necessária à satisfação de necessidades e à construção da homeostasia psicológica do indivíduo. Afirma o autor que este equilíbrio pode ser reencontrado através do exercício do recrear "a recreação gera a unidade e a harmonia no interior do indivíduo. Gera a unidade da mente e do corpo" (...) tem o poder de prender e de manter a atenção (1967: 90). Ou seja, o recrear torna o indivíduo completo.

De acordo com estudos empíricos efectuados sobre as percepções de um grupo de estudantes do ensino secundário àcerca das suas vivências, realizados por Gray (1980: 62-94), Torkildsen destaca vinte e duas categorias que segundo Gray, identificam a manifestação lúdica recrear e que se apresentam do seguinte modo: Intensidade das vivências e ampliação de sensorialidades; alteração da relação habitual com o tempo, fruto da concentração do indivíduo com a actividade lúdica; imprevisibilidade de actividades e expectativas; reflexão e recordação agradável; fuga à rotina; novidade pela sensação de sentimentos únicos; relaxamento das convenções sociais habituais; desafio à realização de competências; reforço da auto-conceito; estímulo ao auto-conhecimento; sentimento de partilha com a natureza e reconhecimento de capacidades perceptivas invulgares; poder de decisão; experiência iluminada; respeito pela ordem e regras; contemplação; reforço da comunicação intra-pessoal e ordenação das vivências; potenciação da comunicação inter-pessoal e intra-grupo, e reforço de identidades e do sentimento de pertença; desenvolvimento pessoal e reconhecimento de capacidades; partilha comum de privações

## 4. a ludicidade humana

### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

##### 4.5.2.7. teoria do recrear e o lazer

e cooperação; experienciação do risco, do receio e do medo como manifestações importantes da vida; sensação de totalidade, da unidade da mente das emoções e do corpo; exaltação da liberdade e controle do poder pessoal; criatividade e paz interior; harmonia e reconhecimento das competências (Torkildsen, 1983: 150-151).

Assim sendo, recrear evidencia-se como manifestação lúdica partilhada entre iguais. É abrangente a todo e qualquer comportamento individual ou social vivenciado no contexto da realização do não-trabalho e do lazer. Quanto ao lazer, Brightbill confina-o ao não-trabalho e coloca-o num tempo discricionário (1963: 4) destacando a existência de dois tipos de lazer: o verdadeiro lazer e o lazer forçado, sendo este último aquele que não é procurado voluntariamente pelo indivíduo, que a ele se vê forçado pelas condições de desemprego ou, por exemplo, também por uma reforma não desejada entre outras (1963:10).

Na perspectiva do recreio e do lazer das crianças, alguns estudos têm sido realizados em Portugal, nomeadamente orientados para a identificação dos comportamentos lúdicos manifestados e práticas preferidas, Neto & Pereira (1994), bem ainda focalizados nas potencialidades dos equipamentos e dos espaços de aventura (Neto, 1993) e mais ainda, sobre a análise da institucionalização do lazer (1994).

Por último, Torkildsen (1983) numa tentativa de delimitação das duas manifestações da ludicidade recrear e lazer, considera que o recrear foi historicamente instituído sendo por isso a mais vulgarizada. Propõe a análise do recrear a partir de duas dimensões específicas: como actividade e como experienciação. Como actividade, está condicionado à estrutura de um dado sistema e à organização institucional do mesmo. É programado e estruturado do exterior sendo geralmente concebido como tempo livre dos constrangimentos do trabalho. Os seus benefícios são individual e socialmente reconhecidos pelos resultados finais que dele advêm, nomeadamente, o relaxamento, o consumo de energia excedente, a catarse, a intervenção terapêutica e a renovação de energias. Como experienciação, o recrear está vinculado à experiência humana e ocorre em qualquer contexto. A sua manifestação tem maior ênfase que o recrear como actividade, e integra algumas das componentes comuns ao brincar.

Quanto ao lazer diz que pode ser percebido como recreio porque contém componentes do brincar, dado que é uma manifestação holística associada à satisfação da vida e subordinada à utilização do tempo livre, quer do adulto quer da criança. Envolve diversas dimensões, tais como: tempo opcional, tempo livre, actividade, experiencial e institucional. Como tempo opcional é discricionário, sincroniza o tempo biológico com o tempo individual, com o tempo físico, e com o tempo metafísico sendo por isso tendencialmente polícrono; Como tempo livre, o lazer é escolhido

#### 4. a ludicidade humana

#### 4.5 aproximação aos diversos corpos teóricos sobre a ludicidade

#### 4.5.2. teorias correntes

#### 4.5.2.7. teoria do recrear e o lazer

para a experienciação autónoma, é fonte de satisfação pela insubordinação face à lógica do tempo útil. Induz o indivíduo na percepção de ser e ter uma existência livre. Por imposição, ou seja, por coacção social (a reforma para quem a não deseja) é para o indivíduo uma fonte de insatisfação, pois aparece ligado à percepção do socialmente inútil e excluído da actividade útil. Como experienciação, o lazer integra a experienciação da liberdade da existência humana. A sua manifestação tem maior ênfase que o recrear e integra algumas das componentes comuns ao brincar e ao recrear; Como actividade, o lazer está associado nas sociedades ocidentais ao hobby, ao qual os indivíduos se entregam, sendo considerado como passatempo que estrutura um dado intervalo de tempo. Como institucional, o lazer resulta de programas direccionados para a ocupação dos tempos livres, geralmente é um tempo síncrono e diz respeito a um outro conjunto de fenómenos ligados à natureza das finalidades dessas organizações. De acordo com as diversas posições, destaca-se nesta abordagem dois enfoques na análise do fenómeno recrear e lazer. Um que os identifica como estruturas institucionais, no qual as mesmas são vivenciadas e outro como actividades lúdicas ligadas à experienciação intrínseca do indivíduo que sublinha as dimensões individual e social, bem como a relaxação, prazer, satisfação, bem-estar emocional, implicação, sentimento, movimento, silêncio, inactividade. Acresce ainda que ambas as manifestações estabelecem uma relação positiva com o tempo e com os comportamentos positivos do indivíduo (Torkildsen, 1983: 168) e valorizam o tempo livre, como tempo de não-trabalho, e como tal, torna-se tempo de descanso ocupado por actividades que o indivíduo, por vezes escolhe de sua livre vontade (os *hobbys* são um desses exemplos).



## 4. a ludicidade humana

### 4.6 conclusão

comunicação. Ludicidade e brincar social espontâneo

Ludicidade é comunicação. Assim, a ludicidade indica um estado e uma condição de ser, sendo também um fenómeno intrínseco ao indivíduo. Por sua vez, a ludicidade também é consequencial. Deste modo, este fenómeno abrange não só a condição de ser *homo ludens*, como integra as suas múltiplas manifestações e os seus efeitos sobre os indivíduos. A ludicidade manifesta-se de forma distinta no brincar, no recrear e no lazer. Ela manifesta-se em qualquer existência humana e não apenas nos cenários criados especificamente para o efeito. Historicamente falando, concluí-se que a ludicidade desde sempre acompanhou a condição humana, mesmo quando não é valorizada socialmente.

Na abordagem teórica desenvolvida neste capítulo distinguiram-se teorias clássicas e correntes. As primeiras baseiam-se no reconhecimento do instinto como motivação para a manifestação lúdica e valorizam a ludicidade explicando um dado comportamento.

Consideraram-se teorias correntes aquelas que emergiram na viragem do século XIX, e que se desenvolveram ao longo deste século. Alguns dos seus traços de distinção situam-se na importância dada à inter-relação e à interacção entre os indivíduos e o meio, bem como aos seus comportamentos. A origem da ludicidade, a sua função, a classificação das suas manifestações e os seus efeitos no indivíduo estão na base da distinção das diferentes teorias.

Entre as várias teorias correntes convém desde já destacar alguns aspectos relevantes para a compreensão do brincar social espontâneo, uma forma particular do brincar e objecto da presente dissertação. No contexto da psicanálise, é entendido que a criança quando brinca ensaia mecanismos de equilíbrio o que significa que a ludicidade tem uma função de sublimação. Piaget, por sua vez, relaciona a manifestação da ludicidade da criança com o seu desenvolvimento cognitivo em que ela opera o processo da construção da realidade, apropriando-se do conhecimento através de um permanente processo de adaptação. A ludicidade é o processo de supremacia da assimilação sobre a acomodação e demonstra o nível do estágio de desenvolvimento cognitivo da criança. Piaget valoriza as regras no funcionamento da manifestação lúdica e distingue dois tipos: as dirigidas e as espontâneas resultantes de acordos circunstanciais. A associação destes dois tipos de regras com os dois tipos de relação social - a coacção e a cooperação - conduz por sua vez à definição de dois tipos de moral também designados de coacção e de cooperação. As regras espontâneas potenciam a relação e a moral cooperante, enquanto as regras dirigidas promovem a relação e a moral de coacção.

Se bem que brincar seja uma manifestação própria de qualquer idade, na infância o brincar social é o processo de comunicação inter-pessoal privilegiado de co-formação. Este processo potencia espontaneamente a construção de regras que promovem a relação e a moral cooperante afirmada por Piaget.

## 4. a ludicidade humana

### 4.6 conclusão

comunicação. Ludicidade e brincar social espontâneo

Esta perspectiva contém uma aproximação significativa ao conceito de brincar social espontâneo.

Este conceito ganha suporte com a abordagem cultural e social apresentada, onde a manifestação da ludicidade é considerada como a base da sociedade e da cultura justificando-a como um fim em si mesma e não como um meio para certos fins. O conceito do BSE ganha também suporte mediante os conteúdos da Teoria Sócio-histórica do Desenvolvimento Humano identificada com Vygotsky que valoriza o contexto cultural e os seus efeitos na diferenciação cultural no desenvolvimento.

Vygotsky realça a importância da ludicidade ao referir, nomeadamente, que o desenvolvimento da criança opera por avanços conectados com mudanças acentuadas por motivações, tendências e incentivos que surgem da sua acção. A imaginação enquanto representação de uma actividade consciente faz a conexão dos diferentes factores que configuram o contexto cultural onde a criança está inserida. Observando crianças em organizações do pré-escolar, Vygotsky identificou como elas alteram os seus comportamentos ao confrontarem-se com uma quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados no imediato e resolvem a tensão criada brincando. Deste modo, a situação protagonizada e imaginada pela criança orienta o seu comportamento, não apenas pela percepção imediata que ela adquire sobre os objectos reais, nem pela situação que a influencia imediatamente, mas sobretudo pelo significado da situação que protagoniza.

Só a realização social espontânea do brincar conduz ao processo de afirmação da autonomia da criança em relação às restrições situacionais correntes porque como Vygotsky afirma, ela é o meio principal de desenvolvimento social e cultural da criança e ao brincar, a criança está sempre acima da própria idade, acima do seu comportamento diário, e é maior do que na realidade é. Assim, a ludicidade é por excelência indutora de mudanças internas no desenvolvimento da criança.

O BSE pressupõe a existência de regras estruturantes construídas espontaneamente no processo pelos protagonistas, realçando desde já que estes tanto são as crianças como os adultos-formadores. O BSE é uma estratégia de comunicação e de experientiação que consolida a autonomia da criança

Outra das teorias correntes também relevantes para a clarificação do BSE é a Teoria do Brincar e do Sociodrama que destaca a espontaneidade como o fruto da assimilação de diversas vivências, a partir das quais o indivíduo vai constituindo o seu património experiencial. Através dela, os indivíduos desenvolvem mais facilmente a sua autonomia e a felicidade. O conceito da manifestação sócio-dramática descrito por Smilansky como uma actividade complexa que mobiliza os recursos emocionais, sociais e intelectuais da criança em geral e em particular das crianças do

## 4. a ludicidade hufhana

### 4.6 conclusão

comunicação. Ludicidade e brincar social espontâneo

pré-escolar, coloca em evidência o papel estimulante da intervenção do educador. Este conceito operacionaliza-se na compreensão do BSE que privilegia o processo de aprendizagem e de mudança que evolui da manifestação mais simples para a mais complexa: o sócio-drama. Um modelo para a compreensão do BSE, à semelhança do modelo orquestral da comunicação, pressupõe uma estrutura composta por axiomas, patologias e práticas de mudança. Entende-se que para além destas três componentes, a enunciação de proposições é igualmente relevante definiu-se por proposições os contributos compreensivos da manifestação e dos efeitos do BSE.

Enunciam-se assim três axiomas que subentendem a condição da consequencialidade da comunicação e da ludicidade:

- Primeiro axioma: O BSE é uma manifestação da ludicidade
- Segundo axioma: O BSE é uma aprendizagem realizada em co-formação e em progressão do nível 0 para o nível III.
- Terceiro axioma: Os efeitos do BSE são práticas de mudança que evoluem do tipo I para o tipo II

O BSE no contexto da educação pré-escolar pretende valorizar os efeitos da apropriação individual e da co-construção da criança que se desenvolve pelo processo de controle comunicativo regulado socialmente quer verbal quer não verbalmente a partir de informação analógica e digital. Dado que o BSE, enquanto manifestação, potencia a formulação do sistema de valores e de crenças da criança, as suas percepções sobre o mundo que a rodeia e as respectivas significações que lhes atribuí, ajudam-na na compreensão de si própria, das situações, dos personagens, dos papéis, das actividades, do uso do tempo e do uso dos espaços-cenário.

Quanto às patologias associadas aos axiomas do BSE, aplica-se as patologias do modelo orquestral da comunicação. Quanto às práticas de mudança importa reforçar que o BSE valoriza a prática de mudança de tipo II, aquela em que é o próprio sistema que se modifica ou que é modificado em detrimento da mudança em que a solução é o problema a resolver. Privilegia-se uma situação em que a solução está permanentemente no enfrentar a situação no aqui-e-agora, ocupando-se mais dos efeitos do que das causas.

Passe-se então a enunciar as proposições do BSE:

- Proposição um - Contextual - Refere-se ao contexto situacional pelos próprios que interagem ludicamente num dado tempo, num dado espaço e em determinados cenários.
- Proposição dois - Meta-contextual - Refere-se aos contextos configurados pela história pessoal relacional, cultural e pela sociedade a que pertencem os protagonistas do BSE, bem como aos contextos configurados pelas orientações dos adultos que de diversos modos mediatizam o BSE. Tendo em conta as proposições um e dois, o BSE é circunstancial.
- Proposição três - Livre e espontâneo - Está vinculada à liberdade activa

## 4. a ludicidade humana

### 4.6 conclusão

comunicação. Ludicidade e brincar social espontâneo

de escolha dos seus protagonistas. O processo da comunicação na situação social lúdica é protagonizado voluntariamente por quem activamente escolheu brincar e nessa acção decide, ou não, manter-se. Daí que o BSE, não impõe o dever nem a obrigação de brincar. Impõe sim um agir de uma dada forma - porque é bom, deve-se agir assim e é a espontaneidade e a liberdade activa que determinam o dever.

- **Proposição quatro - Auto-referencial ao indivíduo** - É o protagonista que possui a auto-motivação para manifestar a sua condição lúdica. É internalista e envolvente. O protagonista do BSE está referido a si próprio como a sua motivação mais forte, sendo essa condição potenciadora da zona proximal de desenvolvimento definida por Vygotsky.
- **Proposição cinco - Paradoxal** - A realidade real co-construída é ficcional, ambígua e contraditória. Ou seja, o sentido e a função habitual dos papéis sociais dos indivíduos que brincam, bem como dos objectos que utilizam, são substituídos por outros sentidos e funções que constroem enquanto brincam, opondo-se, por vezes, nessa manifestação, às diversas representações sociais da realidade real.
- **Proposição seis - Metacomunicacional** - O BSE pede reciprocidade e compromisso com a situação baseada no acordo "isto é um jogo". Esse compromisso de inter-faces contribui não apenas, para a definição da situação, bem como para a clarificação das diversas fachadas e papéis sociais que representam e que actualizam constantemente nas decisões que tomam e dão ordem à interacção. Por outro lado, o uso que fazem das modalidades de comunicação digital e analógica, bem como da metacomunicação, potencia a co-produção das mesmas (quer em quantidade quer em definição) estando os seus protagonistas regularmente a comunicar o processo da comunicação que se vivenciam.
- **Proposição sete - Energético-positivo** - Os signos de prazer e de alegria como o riso e o sorriso são consequentes aos protagonistas do BSE que se mobilizaram e livremente se decidiram por brincar. O sorriso é um dos exemplos dessa satisfação que produz efeitos positivos em diversos domínios do seu desenvolvimento, nomeadamente, o corporal, moral e social. Este efeito energético positivo potencia a superação da experiência da dor ou da energia negativa e da insatisfação que também ocorre durante a brincadeira.
- **Proposição oito - Abertura ao outro** - O BSE cumpre a função positiva da ligação entre os seus protagonistas que facilmente se dipõem à comunicação entre si, no encontro, na convivência recíproca de ideias, atitudes, papéis, comportamentos, quer sejam habituais ou inovadores ao seu mundo. Esta abertura promove a cultura do outro, o que facilita a difícil tarefa de colocar-se no lugar dele, sem que se sinta obrigado a fazê-lo, desenvolvendo com isso hábitos de inter-ajuda potenciadores de relações de amizade.
- **Proposição nove - Processual** - O processo é consequencial, não é

## 4. a ludicidade humana

### 4.6 conclusão

comunicação. Ludicidade e brincar social espontâneo

justificado pelos efeitos que dele se obtêm.

- Proposição dez - Imprevisível - Na sua manifestação e nos seus efeitos, o incerto é desafiante na experienciação.
- Proposição onze - Empolgante - O entusiasmo é uma consequência do BSE que os protagonistas experienciam e mobiliza a sua concentração, produzindo efeitos na intensidade dos seus comportamentos.
- Proposição doze - Assimétrico - Co-produz reciprocamente a acentuação das diferenças, dos conflitos, das contradições, bem como a possibilidade de os enfrentarem co-construindo acordos, consensos, responsabilidades, decisões e compromissos.
- Proposição treze - Transformante - Potencia a evolução da aprendizagem no quadro tipológico de Bateson, bem como promove a abertura a práticas de mudança.
- Proposição catorze - Harmonioso - É gerido por regras estruturantes, não-conformistas, co-construídas no contexto situacional e respeitadas pelo uso da atitude lúdica que manifestam, cujos efeitos são a adesão de cada protagonista às regras da situação, ao consenso sobre a necessidade da sua permanente actualização, ao reconhecimento, e/ou adequação e/ou reinvenção das mesmas e as quais mutuamente se obrigam a seguir.
- Proposição quinze - Moral cooperante - Pelo forma como constroem as regras e pelo uso que fazem das mesmas, cada protagonista assume-se como legislador. Assim sendo, simultaneamente submete-se à apreciação dos outros. Este uso tem como efeito a aprendizagem da liberdade activa e que se caracteriza na prática do respeito por cada um, na exigência do respeito por si, no reconhecimento da satisfação e respeito pelo processo que em comum experienciam. A expressão foi sem querer, é uma das manifestações verbais do reconhecimento do respeito pelo outro.
- Proposição dezasseis - Movimento experiencial - A dinâmica da interacção do BSE harmonizando-se entre caos e ordem obedece ao *logos*, através do qual os seus protagonistas pelo hábito de brincarem procuram o seu equilíbrio, quer activa quer inactivamente.
- Proposição dezassete - Situacional - O BSE experiencia-se por situações imaginárias definidas pelos seus protagonistas, podendo vir a ser abandonadas reformuladas, reinventadas, ao longo do processo da manifestação lúdica, quer pela forma como os protagonistas usam temporariamente os cenários, quer pela sua frequência da sua utilização, quer como pontuam as sequências da interacção que desenvolvem, quer ainda pelo seu envolvimento, quer pelas actividades que experienciam, quer ainda pelas regras que as estruturam.

De acordo com as dezassete proposições, as manifestações do BSE não são tanto os comportamentos especificamente lúdicos, mas os contextos situacionais que sendo especificamente lúdicos são experienciados e partilhados pelos seus protagonistas que atribuem aos seus comportamentos uma significação e interpretação especificamente lúdica.

**segunda parte**

Metodologia de Observação e  
Avaliação da Experienciação do  
BSE

**índice**

	<b>5. A contextualização do estudo</b>
169	<b>5.1. Introdução</b>
172	<b>5.2. Comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar</b>
172	5.2.1. Historial
177	5.2.2. A Lei Quadro da Educação Pré-escolar
180	5.2.3. Os Jardins de Infância
182	5.2.4. A organização e a gestão da rede pública do Ministério da Educação
183	5.2.5. Orientações dos Educadores sobre a prática educativa na educação pré-escolar e a comunicação e ludicidade
187	<b>5.3. A Inserção do Estudo na Comunidade Local</b>
187	5.3.1. A Comunidade da Palhaça
190	5.3.2. A Comunidade da Gafanha da Nazaré
193	<b>5.4. Os Jardins de Infância do Estudo</b>
193	5.4.1. O Jardim de Infância da Palhaça
195	5.4.2. O Jardim de Infância da Gafanha da Nazaré
196	<b>5.5. Conclusão</b>



## 5. a contextualização do estudo

### 5.1 introdução

Este capítulo de contextualização desenvolve-se em duas etapas. A primeira situa a comunicação e a ludicidade no sistema educativo pré-escolar e a segunda situa os lugares Comunidade Local e Jardim de Infância. Com esta contextualização pretende-se enquadrar o processo de observação da experiência do BSE. Convém reter que o objectivo principal desta segunda parte é apresentar uma metodologia de avaliação das consequências e dos efeitos do BSE no pré-escolar. A metodologia contribui não só para a formação como para a valorização da orientação curricular da educação pré-escolar.

O contexto da rede pública da educação pré-escolar em Portugal, após um pequeno historial é apresentado tendo como referência a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Já a contextualização da Comunidade Local e dos Jardins de Infância carece de maior explicitação até porque trata-se de um tema alvo de variadíssimas abordagens pelas mais diversas perspectivas, embora nem sempre articuladas com a formação do cidadão pré-escolar.

A experiência do mundo tem lugares de origem e deixa as suas marcas significativas em cada sujeito. Já Hölderlin (1974) referia a vinculação forte ao lugar de origem, reconhecendo o quanto nos custa abandoná-lo. Espaço, tempo, movimento, relação, emoção e referência, fazem a essência do lugar, que os arquitectos Van Eyck & Charles Moore (1974) afirmam pela qualidade de estar aqui e não ali, numa envolvência, que esbate a separação entre o sujeito e o sítio e liga o interior com o exterior desse ser que está aí nesse lugar

Ao nascer, cada indivíduo encontra a experiência e a memória histórica dos lugares de origem. Neste sentido, os lugares de origem são por excelência lugares de construção de identidade individual, lugares que marcam a existência de cada um, e dos outros indivíduos que com ele convivem. Marcam as relações, as actividades que uns e outros desempenham, ou não desempenham, nesses lugares que constituem e atravessam o que, na classificação de Bronfenbrenner (1979), diz respeito ao microsistema, referindo-se aos contextos pessoal, familiar, escolar e comunitário. São mediados por outros lugares concomitantemente próximos e distantes mas sempre presentes na comunicação intra e inter-pessoal, concretizados no quotidiano vivencial, como os *mass media*, considerados na ecologia do desenvolvimento humano, no meso e no macrosistema. Estes lugares nacionais e transnacionais interferem na complexa estrutura lógico-espaco-temporal que o corpo constrói em relação ao lugar que ocupa e ao lugar em que vive.

Muntañola, nos seus estudos sobre a arquitectura como lugar, parte das diversas concepções de lugar - da antropologia à filosofia existencialista - adopta os conceitos de lugar como estrutura, concebido por Levi Strauss (1958); de lugar como acontecimento do ser que se desoculta no espaço

## 5. a contextualização do estudo

### 5.1 introdução

e no tempo, referido por Heidegger (1971). Nesta perspectiva também se inclui a concepção de lugar de Leroi-Gourhan, como percurso dinâmico, irradiante, apreendido pela relação entre os acontecimentos e como percurso estático radiante, apreendido pela função, de um centro conhecido até aos limites do desconhecido. Segundo Leroi-Gourhan, a apreensão humana do lugar realiza-se num percurso móvel - o espaço itinerante e num percurso estático - o espaço radiante, dois itinerários que coexistem e criam o paradigma da relação e das representações que cada indivíduo estabelece com o mundo (1964). Muntanõla, define o lugar como síntese entre acontecimento e estrutura, "é uma interpenetração sócio-física, onde o falar e o habitar o meio físico e o meio social, o conceptualizar e o figurar, se entrecruzam de forma simultânea, mas sem se identificarem" (1974: 41). Nesta perspectiva, o lugar torna-se acontecimento, evento que ocorre a partir da consideração de três binómios que se equilibram e se complementarizam num sistema aberto, em que cada um pressupõe simultaneamente os outros e que, no seu conjunto, conferem ao lugar a sua dimensão significativa "habitar-falar; figurar-conceptualizar; meio físico-meio social" (ibid.). Ainda segundo Muntanõla, os três binómios configuram diversas combinações, possibilitam o entendimento sobre o modo como nos apropriamos dos lugares-contextos, tornando visível, para cada um, como eles nos marcam: "1) cruzando o falar e o habitar, o lugar toma a forma de itinerários sócio-físicos, nos quais os eixos físicos exteriores e interiores ao corpo estão relacionados, à priori, no relato mítico do falar, transmitido oralmente de geração em geração; 2) cruzando o meio físico e o meio social, o lugar toma a forma de um campo funcional radiante, no qual as linhas de força são as da forma física do lugar e, por vezes, os possíveis itinerários funcionais que este lugar permite. Estas linhas de força expressam a ordem e a hierarquia sócio-física, que tem o lugar, ou o seu poder simbólico-real e ao mesmo, tempo emocional; e 3) cruzando a conceptualização e a figuração, temos a constante busca do equilíbrio lógico entre a inteligibilidade conceptual e figurativa do lugar e entre os percursos de itinerância e de radiância" (1974: 53).

A concepção de lugar em Muntanõla, apesar de nunca referir a questão da interacção, coloca em evidência a interdependência das componentes estruturais e estruturantes do lugar de vida, que contribuem para a percepção do processo de aprendizagem e de mudança realizado ao longo da vida, pelo sujeito na sua interacção consigo próprio, com os outros e com o mundo.

Na infância, e no contexto da psicologia epistemológica de Piaget (1945), o desenvolvimento da criança realiza-se através do equilíbrio entre o duplo processo de interacção do sujeito com o meio ambiente, e do meio ambiente com o sujeito. Na interacção do sujeito com o meio ambiente o sujeito, impõe a sua própria estrutura de acção na interacção sujeito-

## 5. a contextualização do estudo

### 5.1 introdução

mundo através das estruturas de assimilação Na interacção do meio ambiente com o sujeito certos aspectos do meio ambiente são seleccionados e aceites pela criança que protagoniza a interacção através das estruturas de acomodação.

Quer Piaget quer Muntañola, cada um a seu modo coloca em evidência o lugar como estrutura e acontecimento do encontro social e físico, do sujeito mediado pelo tempo, pelos espaços, pelos objectos, pelos outros sujeitos, pelo fazer, pelo dizer, pelo pensar, pelo ser que está aí localizado realizando a sua existência.

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.1. historial

Segundo Joaquim Gomes (1977), Portugal viveu o percurso dos países europeus na institucionalização e expansão da rede pública da educação pré-escolar, mas com significativo atraso e reduzido número de estabelecimentos.

No Séc. XIX, durante a Monarquia Constitucional, é criada, por ordem de D. Pedro IV e após a expulsão das ordens religiosas, a Sociedade das Casas de Asilo da Infância Desvalida de Lisboa, cujos estatutos aprovados por Decreto de 3 de Novembro de 1852 e por Alvará de 10 do mesmo mês, tinham por objectivo "dar protecção e educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite tratando dos meninos até aos sete anos e das meninas até aos nove anos"(1977: 20). A primeira Casa de Asilo é a do Menino Deus que surgiu em 1834. Depois, três casas são criadas em Lisboa e outra ainda em Coimbra, funcionando em edifícios de antigos conventos, devolutos com a expulsão das respectivas ordens.

Oficialmente, as primeiras designações de Jardim de Infância (JI) são utilizadas na Câmara dos Deputados, num discurso do deputado do Porto José Joaquim Rodrigues de Freitas, sobre a instrução pública, referindo, entre outros assuntos, que a instrução pública deve começar com o (JI). Refere ainda Froebel dizendo que era um dos mais distintos pedagogos que tinha compreendido que, na primeira idade, o brincar e a recreação são o que mais agrada às crianças. Referindo-se às jardineiras, afirmou que "não custaria muito mandar uma senhora portuguesa estudar nos jardins de infância da Alemanha ou da Suíça. Ela depois viria ensinar as professoras em Portugal" (Diário da Câmara dos Senhores Deputados - sessão de 7 de Maio de 1879). De acordo com Joaquim Gomes, a intervenção de Rodrigues de Freitas viria a influenciar o artº 18 da Carta de Lei de 11 de Junho de 1880, que "fala em jardins de infância" (Gomes, 1977: 25).

Em 1882, Teófilo Ferreira (1840-1893), açoreano, professor do magistério primário, médico e vereador do pelouro de instrução da Câmara Municipal de Lisboa, propõe a elaboração de um "projecto chalet no Jardim da Estrela" (Teófilo Ferreira, e Arquivo Municipal de Lisboa. Lisboa 1882: 29) que receberia 200 crianças dos 3 aos 7 anos e estas estariam divididas em quatro classes, segundo o seu grupo etário (Gomes, 1977: 37).

Ainda segundo Gomes, o primeiro (JI), também designado por "a Escola Froebel" (1977) e que Teófilo Ferreira designou por "universidade da meninice", (1883) foi inaugurado em 21 de Abril de 1882 e entrou em funcionamento em Novembro de 1882 (Carlota e Alfredo de Brito Freire, 1892).

Refere-se o crescente interesse no Porto pelos Jardins de Infância. O Vice-Presidente José Joaquim Rodrigues de Freitas da Sociedade de Instrução do Porto apresenta uma conferência sobre "Jardins de Infância"

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.1. historial

em 1881 e, em 1882, no âmbito do centenário de Froebel, fundam um estabelecimento de ensino designado por "Colégio Pestalozzi - Escola Froebel".

Destacam-se, ainda, as disposições enunciadas no Decreto aprovado em 18 de Junho de 1896: "as Escolas Infantis, recebem crianças dos 3 aos 6 anos e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupada com recriações" artº 88º (Diário do Governo 141, de 27 de Junho de 1896).

Destaca-se, também, a existência do primeiro projecto de "escola infantil" elaborado por um pedagogo português, José Augusto Coelho, no final do século XIX. Influenciado por Comte e Herbert Spencer, elabora este projecto divulgando uma extensa obra que publica entre 1885 e 1916, destacando-se entre elas o Tomo IV, dos Princípios de Pedagogia, que se ocupa, explicitamente, da educação infantil (1893), (Gomes, 1977).

Destaca-se também a publicação da Cartilha Maternal de João de Deus (1876) base do ainda conhecido método do pedagogo João de Deus, de que José Augusto Coelho viria a analisar, considerando-a anti-pedagógica (1898) e criticando-a severamente (1893, t. IV: 484-485).

Ainda, segundo Gomes, é na primeira década do século XX, que surgem os jardins de infância João de Deus, no âmbito da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas Ambulantes e Jardins Escolas (Gomes, 1977:51), cujos objectivos, entre outros, eram "instituir jardins escolas para crianças dos 3 aos 7 anos, onde seja aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil" (1908).

Com a primeira República, assiste-se a um surto de expansão da educação infantil. No programa do Partido Republicano Português consta a criação de jardins de Infância (1915). Em 1911, é criado o Ensino Infantil, (artº 1º, D.G., nº 73, 1911) tendo "em vista a educação e desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os 4 aos 7 anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária"(artº 5º, DG nº 73, Março, 1911) sendo "uma preparação para o ensino primário, o ensino infantil utiliza a estratégia da "lição das coisas" (Gomes, ibid: 55). O artigo 6º refere a aprendizagem de diversas aquisições preliminares de leitura e de escrita e do cálculo e onde são mencionados, também, "os jogos livres e outros exercícios que servem para educar os sentidos". Este Decreto Lei generaliza a utilização do material froebeliano como meio adequado ao ensino infantil. O artº 7 preconiza a transformação das Casas de Asilo em Escolas Infantis; a expansão das escolas infantis ou jardins escolas, nos principais centros fabris nas cidades e capitais de distrito, determina a exigência de habilitação própria - competência especial - para o exercício da

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.1. historial

actividade docente para o ensino infantil (artº 23º) a ministrar nas escolas normais de Lisboa, Porto e Coimbra, criando, ao lado das mesmas, uma escola infantil (artº 114º). Decreta, ainda, que a gestão do ensino infantil e primário será da responsabilidade das Câmaras Municipais e dos Conselhos de Assistência Escolares (artº 62).

O Dec.Lei de 23 de Agosto de 1911 (D.G nº 198 de 25 de Agosto de 1911) aprova o programa para as escolas infantis, destinado a servir de guia ao professor para a organização do seu programa. Destaca-se, neste programa, a importância dada à educação física, à educação dos órgãos dos sentidos, ao desenvolvimento das habilidades manuais, dos órgãos da fala, dos sentimentos morais e do desenvolvimento da inteligência (Gomes, 1977: 59).

Justifica-se destacar também alguns dos artigos deste decreto lei. O artº 20 estipula o horário de funcionamento da designada escola das 9 h. às 3 da tarde; o artº 21º determina o número de crianças por grupo - quinze a vinte - e preconiza a organização da distribuição das crianças já não por idades etárias mas "pela diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade"; e o artº 23º estipula que uma Educadora terá a seu cargo um destes grupos "para que o seu trabalho possa resultar eficaz".

Ainda, na 1ª República dá-se a expansão dos Jardins-Escolas João de Deus (Gomes, 1977: 63). Assiste-se ao desenvolvimento de colectividades para assegurar também o ensino infantil privado. De acordo com o anuário estatístico de Portugal, referente a 1927 - que, segundo Gomes, pela primeira vez se ocupa do ensino infantil - existem em Portugal continental 55 escolas e secções de ensino infantil (secções destinadas exclusivamente a crianças de 6 a 7 anos).

O espírito republicano foi derrubado com a expansão do espírito educativo da ditadura de Salazar, expresso num princípio de legitimação do trabalho infantil (Unicef, 1995). Ao longo de 45 anos de ditadura e segundo o relatório da educação pré-escolar em Portugal, (Carvalho, 1996), na década de 30 são as ordens religiosas que recuperam a sua actividade e assumem a criação de diversos jardins de infância, nem sempre gratuitos, com o objectivo de acolher crianças de meios sócio-económicos desfavorecidos. Entre outras, destacam-se os Salesianos. No ano lectivo de 36/37, a panorâmica do número de estabelecimentos de educação de infância existente é de 43, em todo o país, tendo Lisboa 20, Aveiro 3, e Viseu 1 (ibid: 91).

Refere-se, ainda, a importância da actividade da Misericórdia de Lisboa que, desde os finais da década de 50, investe na protecção à infância (ibid: 126). Outros jardins de infância surgem da iniciativa privada, com objectivos lucrativos que acolhiam crianças de meios socio-económicos favorecidos. Destaca-se também a dinâmica das Associações Católicas em relação à educação de infância que, na década de 50, leva à criação de duas escolas para a formação inicial de Educadoras de Infância.



## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.1. historial

Segundo o mesmo relatório, na década de 60, assiste-se a uma valorização da condição de ser e de existir da criança, assistindo-se ao desenvolvimento de várias escolas de formação inicial de Educadoras de Infância e de Auxiliares de Educação, da iniciativa de Ordens religiosas e subsidiadas pelo Ministério Público. É ainda na década de 60, que uma nova atitude é lançada relativa às crianças privadas de um meio familiar normal e internadas em instituições públicas e privadas. Daí, as iniciativas do Ministério da Assistência e Saúde, a abertura dessas instituições à valorização da espécie humana, pela abertura à individualização da especificidade da infância. Foi também criado em 1972, o IFAS (Instituto da Família e Acção Social) e a Escola Paulo VI, fruto do acordo entre a Direcção Geral de Assistência e o Instituto das Irmãs Doroteias, destinados não apenas "ao serviço pré-escolar, mas também ao atendimento de crianças e adolescentes privados de um meio familiar normal". É ainda no princípio da década de 70, que o então ministro Veiga Simão lança o Projecto do Sistema Escolar (1971) conhecido por Reforma Veiga Simão, onde a Lei nº 5/73 considera a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo (Base IV, 1).

Segundo fontes estatísticas da educação, citadas por Gomes, existiam 289 jardins de infância em funcionamento no ano lectivo de 69/70 (ibid:117) e o método mais generalizado na prática educativa de então, era o método João de Deus, seguido em 87 jardins de infância, logo seguido pelo método Montessori, praticado em 30. Em 10 jardins de infância seguiam o método de Froebel e em 162 seguiam métodos mistos e/ou outros métodos. Apesar disso, e segundo estudo realizado em 1974, no âmbito do Ministério de Educação e Investigação Científica, na década de 60 apenas 5% das crianças portuguesas, em idade pré-escolar, eram abrangidas por organizações de educação de infância. É com a revolução de Abril de 1974 que se dá, em todo o território português, o grande desenvolvimento da educação pré-escolar. De acordo com Gomes, em 1975, cerca de 10% das crianças portuguesas, dos 3 aos 6 anos, frequentavam jardins de infância" (ibid: 128). Surgiram por todo o território Jardins de Infância subsidiados pelo Ministério de Educação e Investigação Científica, e pelo Ministério dos Assuntos Sociais, pelos Governos Cívicos, pelas Câmaras Municipais, pela Obra das Mães, pela Fundação Calouste Gulbenkian, pela Cáritas, pelas Empresas, (Gomes, ibid: 126) pela Amnistia Internacional e por associações internacionais de solidariedade.

Ainda nos anos de 1974 e 1975, foi realizado em todo o território nacional programas de alfabetização de adultos e de intervenção educativa junto da criança, bem como no apoio às populações na criação de infra-estruturas educacionais promovidos por projectos ligados a diversas instituições, nomeadamente: Comissão Dinamizadora Cultural e educativa



## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.1. historial

do Movimento das Forças Armadas (1974, 1975), União de estudantes Comunistas (1974 -1975), Serviços Criativos da Emissora Nacional (1974-75), Cooperativas de produção agrícola - integradas no projecto nacional da Reforma Agrária; Autarquias, Administração Central (Segurança Social, Educação, Saúde e Justiça), nos Colégios e as Cooperativas de Ensino Particular.

Destaca-se, ainda, a actividade produzida pela Comissão Inter-Ministerial, constituída por profissionais de educação do Ministério da Educação e Cultura, do Ministério da Associação Social e do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL, 1975), responsável pela elaboração do relatório sobre a situação da educação infantil em Portugal, onde consta, na primeira definição de educação pré-escolar, "o conjunto de acções de educação e protecção infantil que visam a promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, desde o nascimento até à idade da escolaridade obrigatória (6 anos) no meio familiar e ou/institucional" (ibid: 1975). O movimento de expansão da educação de infância, iniciado com a revolução, foi consolidado com a Lei 5/77 que cria o sistema público da educação pré-escolar. A política educativa para o pré-escolar foi interrompida de 1986 a 1996. Ao longo de dez anos, diversas propostas para o sector, foram apresentadas, na Assembleia da República, quer pelos deputados da Coligação Democrática Unitária, do Partido Socialista e ter sido apresentado um projecto nacional para a educação pré-escolar, da autoria do Partido Comunista Português que não chegou a ser regimentado para discussão (1995).

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.2. a lei quadro da educação

Em Portugal e de acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar nº 5/97, a educação-pré escolar é considerada "a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (artº 2) sendo facultativa e destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1º ciclo do ensino básico (artº 3).

Através do princípio constitucional da igualdade de oportunidades de todos ao ensino, com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar (artº 74º, nº 1), a Constituição determina que o papel do Estado é "criar um sistema público de educação pré-escolar" (alínea b) do ponto 3, do artº 74º) e consagra, como incumbência do Estado, garantir a progressiva gratuitidade de todos os graus de ensino, abrangendo a educação pré-escolar" (alínea e do nº 3 do artº 74º).

Em nome da liberdade de aprender e de ensinar, previstos também na Constituição, também as instituições privadas são uma opção para as famílias poderem inscrever os seus filhos, cabendo ao Estado o seu reconhecimento e o papel fiscalizador (ponto 2 do artº 75) das mesmas e constituem a segunda rede nacional da educação pré-escolar (artº 9, Lei 5/97), que é comparticipada pelo Estado (artº 16). No entanto, a frequência destas instituições pressupõe o pagamento às famílias das crianças de uma mensalidade como meio de custear os serviços prestados às mesmas.

A discussão em torno da primeira etapa da educação básica é de grande actualidade. Ao longo do ano de 1996, o Ministério da Educação (ME) define e negocia estratégias para o desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar. O projecto de parecer sobre a expansão da rede pré-escolar apresentado pelo Conselheiro do Conselho Nacional da Educação (CNE), João Formosinho (1994), é uma proposta que, a ser instituída, pode vir a colmatar os efeitos do desinvestimento do Estado nos últimos 10 anos na educação pré-escolar. Das recomendações, nele inscritas, salienta-se a afirmação do "papel que a rede pública nacional tem a desempenhar na sociedade portuguesa, (...) um instrumento importante de combate à desigualdade social (...) que garanta a concretização do direito à educação em todo o território nacional" (CNE, 1994) e que "os Governos elaborem um modelo organizacional global de educação pré-escolar na assunção de que é a etapa inicial da educação básica" (Formosinho, 1995: 19).

Também os estudos de impacto sobre a qualidade na educação pré-escolar na vida das crianças demonstram os benefícios da mesma, no caso de serviços de qualidade (Bairrão & Tietze, 1993), e, pelo contrário, a má qualidade dos serviços prestados à criança, demonstram o seu desperdício (Weikart & Olmstedt, 1993). Neste sentido, Formosinho afirma que "os maus serviços da educação pré-escolar representam uma oportunidade perdida de contribuir de modo significativo para a

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.2. a lei quadro da educação

qualidade de vida e para o futuro da criança" (1994: 2) e concluí que o investimento na educação pré-escolar de qualidade e, paralelamente, na formação dos Educadores de Infância, é um dos maiores investimentos que uma sociedade pode fazer" (Formosinho, *ibid*: 4).

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, acima referida foi aprovada na generalidade por todos os partidos com assento na Assembleia da República, em Dezembro de 1996. Esta lei revoga a Lei 5/77 que criou a rede pública de educação pré-escolar. A grande inovação da Lei Quadro, aprovada, é o princípio nela enunciado da "integração da educação pré-escolar no sistema educativo como primeira etapa da educação básica". Pela primeira vez se enuncia o que a interpretação do sentido da Lei Constitucional já configurava. Mas porque não estava enunciada, talvez derivasse daí, a situação de indefinição legislativa, em que se encontrava a educação pré-escolar.

No âmbito da Lei Quadro, a educação pré-escolar passa a ser considerada como o primeiro sub-sistema do sistema geral da educação básica. Pela sua natureza, realiza uma acção complementar e cooperante com a acção da família, definindo a mesma Lei que a educação pré-escolar deve favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista "a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário" (artº 2).

A rede pública da educação pré-escolar é definida no artº 13 como os estabelecimentos "a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais". A definição de estabelecimento de educação pré-escolar aparece no artº 3, alínea c) como "a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas e actividades de apoio à família" (Lei 5/97).

Valorizando a experiência de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania, A Lei 5/97 enuncia os objectivos desta etapa da educação básica. No artº 10, evidenciando-se a alínea a) o seu desenvolvimento pessoal e social; na alínea e) desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação de sensibilização estética e de compreensão do mundo; na alínea b) através da inserção em grupos; na alínea g) a promoção do bem estar e segurança da criança que contribua para a promoção da igualdade de oportunidades na alínea c); a promoção do respeito pelas diferenças individuais, estímulo a aprendizagens significativas e diversificadas na alínea d); e a promoção do pensamento crítico na alínea f); na alínea h) a despistagem e orientação dos problemas detectados; bem como o incentivo à participação e colaboração com as famílias e com os diversos grupos que constituem a comunidade na alínea i).

Como se pode constatar, não é feita qualquer referência à ludicidade, na

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.2. a lei quadro da educação

educação pré-escolar. A comunicação surge associada à palavra expressão num enunciado impreciso na alínea e): desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo. A nova lei, sendo omissa relativamente à ludicidade, a anterior lei de 1986, no artº 5-secção I, onde se apresentava os objectivos da Educação Pré-Escolar, nomeadamente a alínea f), apesar de insuficiente, enunciava no final "estimular a actividade lúdica". Relativamente à comunicação, a Lei 5/97 é nos seus objectivos imprecisa. Ao associá-la ao que se pressupõe serem as expressões técnico-artísticas, parece não valorizar, a necessidade do seu exercício e a sua importância para a formação e educação do cidadão pré-escolar. Na sequência destes objectivos, e como aliás refere o relatório da educação pré-escolar" já referido, o ME, através do seu Departamento da Educação Básica, nomeadamente do Núcleo de Educação Pré-Escolar (1996) estabelece um quadro de referência para todo os Educadores através de "um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo Educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças" (1996: 42).

Em síntese, através da Lei Quadro da Educação Pré-escolar, a Assembleia da República assume no Sistema Educativo Português a educação pré-escolar, como a primeira etapa da educação básica e assume a sua gratuidade. Reconhece ainda que:

- o Estado é o promotor da expansão da rede pública, dos JI(s) - Jardins de Infância;
- o ME assegura a tutela pedagógica e fiscalizadora sobre as redes de educação pré-escolar (a pública e a privada);
- a existência de duas redes de educação pré-escolar, a pública e a privada;
- a salvaguarda da eleição da direcção pedagógica na organização e gestão dos JI(s) da rede pública; e
- a importância das actividades de apoio à família;

A Lei Quadro 5/97 omite a ludicidade e é imprecisa relativamente à comunicação como áreas de intervenção do pré-escolar e as orientações curriculares emanadas do Ministério da Educação, nestes domínios não operacionalizam, porque não explicitam claramente orientações estratégias de comunicação e de experiência, enunciadas na Lei que assenta numa "perspectiva da experiência democrática e da educação para a cidadania como meio de relação com o mundo (1997).

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.3. os jardins de infância

Os JI(s) estão disseminados pelo território nacional e distribuídos por diversas organizações formais de educação, nomeadamente públicas e privadas, tuteladas pelos ME e MESS e ainda por instituições privadas, tendo maior implantação nas zonas rurais ou nas zonas de grande concentração urbana e socialmente carenciadas.

De acordo com Weikart et al., (1989), as finalidades da educação pré-escolar são: 1) Guarda; 2) Desenvolvimento; 3) Socialização; 4) Instrução; e 5) Assistência social da criança. De modo diverso, as instituições que operam em Portugal, na educação pré-escolar, enfatizam diversamente as finalidades da educação, acentuando ou combinando essas finalidades (Formosinho, 1994). Segundo Teresa Vasconcelos (1990), a rede pública dos Jardins de Infância seguem o modelo educacional que considera a existência das quatro finalidades enunciadas, a que se acrescenta uma quinta, a função preventiva.

Integram a rede pública, os JI(s) estatais, os JI(s) autárquicos, bem ainda as organizações designadas por "Educação Itinerante" e "Animação Infantil" que existem desde 1989 e operam junto de crianças em idade pré-escolar. A primeira, ao longo de 2,30 h em zonas rurais de baixa densidade populacional. A segunda, ao longo de 3h diárias em zonas urbanas e sub-urbanas com grande densidade populacional e onde não existem equipamentos para a educação pré-escolar.

Paralelamente à rede da escola pública gratuita da educação pré-escolar existe uma rede de educação e de assistência tutelada MESS que, segundo Teresa Vasconcelos (1990), presta serviços às crianças e situa-se numa perspectiva sócio-educativa.

Os JI(s) vinculados a esta rede seguem critérios do MESS. Do ponto de vista funcional, são organizações polivalentes, respondendo a necessidades da população em que se inserem, conjugam valências de creche, Jardim de Infância, Actividades de Tempos Livres, Refeitório, Centros de Apoio a Idosos, Cozinha, Gabinete de Saúde, entre outros. Geralmente ocupam edifícios com grande volumetria, possuem uma quantidade de profissionais com diversas competências e funções que trabalham em regime de horário rotativo, fornece refeições e a frequência das crianças é condicionada ao pagamento de uma mensalidade. Raramente fecham, ou geralmente fecham uma vez por ano. Funcionam ao longo de 10 a 12 horas diárias. O ratio educador / criança é de 1/27 (Vasconcelos, 1990).

Integram a rede do MESS, os JI(s) do próprio ministério, os JI(s) das Instituições Privadas de Solidariedade Social que são co-financiadas e fiscalizadas por este ministério.

Por último, a rede privada da educação pré-escolar é constituída por instituições de administração privada, nomeadamente colégios particulares com fins lucrativos, colégios de Ordens Religiosas, Cooperativas de Ensino, Serviços educativos de Unidades Industriais e/

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.3. os jardins de infância

ou de Empresas de Serviços. Na sua maioria concentram-se nas zonas urbanas ou de grande concentração populacional, ou zonas industriais. Regem-se pelas normas emanadas do ME e são abrangidas pelo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (D.L. nº 553/80). Distribuída por estas três redes, a educação pré-escolar em Portugal, detém a taxa de cobertura mais baixa da Europa (a taxa média de cobertura dos países comunitários é de 80%, sendo na Dinamarca e Alemanha de 95%, Luxemburgo 100%, França 87,4% e Espanha de 97%) (Eurodyce, 1995).

De acordo com o Relatório da Educação Pré-Escolar (DEB, 1996) no ano de 94/95 existem um total de 3383 JI(s) da rede pública do ME e 731 JI(s) da rede privada, distribuídos por todos os distritos. Destaca-se que o distrito com maior número de estabelecimentos da rede pública é Viseu com 403, seguido de Aveiro com 380. Na rede privada, é Lisboa que aparece com maior número de estabelecimentos, com 353, seguido do Porto, com 126 e Setúbal com 92, tendo Aveiro 18. (DEB, 1996: 48). A taxa de cobertura em 1994/95 da rede pública do ME é de 30% segundo fontes do ME publicadas em (DEB 1996: 46). Ainda segundo a mesma fonte, a taxa de cobertura da rede do MESS, onde o ME inclui a rede privada atinge no mesmo período 24%. Ou seja, segundo estes dados, 46% das crianças portuguesas em idade pré-escolar não usufruem da possibilidade da rede pública e gratuita da educação pré-escolar. Por inexistência de serviços que possam suprir esta lacuna de oferta, a população das crianças portuguesas entre os 3 e os 6 anos, está condicionada, sobretudo no territórios urbanos, à oferta privada, não gratuita.



## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.4. a organização e a gestão da rede pública do Ministério da Educação

A rede pública de Jardins de Infância é regulada pelo Dec-Lei 542/79. A organização dos JI(s) tem em conta os seguintes critérios: a idade de admissão das crianças (dos 3 anos até à idade de ingresso na escola do 1º ciclo do ensino básico.) dando prioridade de admissão às crianças com mais idade; funcionamento máximo de 5 horas/diárias, com interrupção para o almoço; fornecimento dos dois lanches; encerramento em três períodos do ano: Natal, Páscoa e Verão; seguro escolar para todas as crianças; atendimento personalizado à criança e às famílias; acompanhamento a tempo inteiro ou parcial de um Auxiliar de Acção Educativa, pelo ratio educador / criança, de 1/25 para grupos heterógeneos e de 1/15 para grupos de crianças com 3 anos de idade; gratuidade dos serviços educativos prestados às crianças; projecto educativo da responsabilidade do Educador.

A gestão administrativa dos JI(s) é assegurada por um Director que é o próprio Educador de Infância, ou no caso de existir mais do que um, o mesmo será eleito para o lugar de direcção. O Conselho Consultivo é constituído pelos Educadores de Infância do JI, por um elemento do pessoal auxiliar, por dois representantes dos pais das crianças e por um representante da autarquia local (DL, nº 542/79).

Os recursos humanos profissionais que operam nos JI(s) são: os Educadores de Infância, que detêm formação inicial específica, ao longo de 3 anos, certificada por instituições de ensino médio (antes de 1975) e por instituições de ensino superior (depois de meados dos anos 80). É-lhes atribuída a responsabilidade da gestão educativa do JI, compete-lhes a definição, planificação, intervenção, avaliação de estratégias de experiência com e das crianças; e os Auxiliares de Acção Educativa que prestam o apoio às crianças e ao Educador, sob a orientação deste último.

As instalações dos JI(s) são geralmente constituídas por uma sala, designada por "sala de actividades" que é apoiada por instalações sanitárias, uma sala de pequena dimensão para apoio e um espaço de recepção inter-pessoal aos pais.

O ME paga por ano, por sala de (JI) público, esc. 29.000\$00. Considerando os 10 meses de actividade, corresponde a esc. 2.900\$00 por mês, o que significa esc. 700\$00 por semana, ou seja esc. 140\$00 por dia, (SPRC, 1996: 7). De acordo com a mesma fonte, voluntariamente, algumas autarquias vão disponibilizando verbas, aplicadas sobretudo na manutenção e melhorias nos edifícios e facultam, nomeadamente, transportes para deslocar as crianças e Educadores a centros dos seus interesses. Também os pais das crianças participam na aquisição de materiais e equipamentos, bem como outras instituições governamentais, mediante a aprovação de projectos de acção educativa.



## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.5. orientações dos Educadores sobre a prática educativa na educação pré-escolar e a comunicação e ludicidade

A prática educativa dos Educadores de Infância com mais de 15 anos de actividade profissional tem recebido a influência de diversas orientações pedagógicas, apesar de nem sempre os Educadores terem disso consciência. Sem a preocupação de se ser exaustivo, destacam-se algumas das fontes dessas orientações:

- O Método João de Deus (1882), que tem o nome do seu autor, em linhas gerais é um método centrado na aprendizagem dos 3 r(s) - **leR**, **escreveR** e **contaR** - cujo objectivo estruturador é preparar a criança para o nível seguinte da escolaridade, o 1º ciclo do ensino básico. É um currículo fechado que antecipa o papel da escola no (Jl) e onde o papel do adulto é o de controlar o ensino que a criança tem de aprender.
- O Método Montessori (1938) representou na época um avanço decisivo na descoberta da liberdade activa da criança. Os princípios básicos deste método valorizam: 1) a actividade espontânea a par e passo com a directividade do Educador; 2) a potenciação dos momentos decisivos do crescimento da criança - os períodos sensíveis da aprendizagem; 3) a relação entre o ambiente e a criança, reconhecendo a importância do ambiente adaptado às necessidades das crianças; 4) a preconização da "livre escolha" da criança na escolha da actividade; 5) a proposta de uso de material; e 6) a educação dos sentidos. Como refere Piaget: (1953), a pedagogia Montessoriana fez progressos decisivos na descoberta da liberdade activa da criança, no conceito de um ensino funcional.
- O Método Decroly é outra das referências da prática educativa dos Educadores. Algumas das características principais do seu método são: 1) o estudo da criança e do meio através da utilização de centros de interesse; 2) a valorização da actividade individual e da cooperação entre as crianças pela prática de ocupações manuais e de jogos educativos, relacionadas com a temática dos centros de interesse; 3) a introdução do método global no ensino da leitura; e 4) a valorização da vida social da criança (Decroly & Boon, 1937). Piaget, a propósito do método de Decroly, refere que este: "concilia uma aquisição sistemática dos programas (...) com a actividade realmente livre dos alunos (...) concilia a ordem com a espontaneidade, a disciplina com a liberdade (...) exige do professor um trabalho muito maior" (1953: 73).
- O Método de Projecto, comumente designado entre os Educadores de Infância por "pedagogia de projecto", segue o princípio da acção. Uma ideia transforma-se num plano de acções organizadas numa rede de múltiplos sentidos. Essa ideia tanto pode surgir da criança ou do Educador. Em qualquer dos casos, a passagem da ideia ao projecto-acção é resultado da interactividade entre uns e outros. Deste modo, a criança percebe a sua utilidade, objectivo e, pela experiência e pelo seu envolvimento na mesma, constrói conceitos, associações, identifica problemas e resoluções. Para Dewey, (1938) seu inspirador, este método educativo é o meio e o fim de construir o conhecimento, ou seja, é um

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.5. orientações dos Educadores sobre a prática educativa na educação pré-escolar e a comunicação e ludicidade

modo de ser, de estar e um modo de agir e de pensar, o que quer dizer que este método é muito mais de que uma técnica. Este método concentra o Educador e a criança em diversas actividades e em diversos envolvimentos intra e inter-pessoal e intra-grupal. O Educador é um dinamizador atento e um animador das acções que a criança, com ele e, ou sem ele, vai construindo no presente. Para Kilpatrick (1928) existem quatro tipos de projecto: o de produção, o de consumo, o de problemática e o de melhoramento técnico. O primeiro tem por objectivo a produção de algo; o segundo visa a utilização de algo, a fruição, o usufruir; o terceiro trata da resolução de um problema; e o quarto, como o nome indica, visa a melhoria técnica de algo.

- As Técnicas Freinet assim designadas por Freinet (1935), em Portugal dinamizadas pelo Movimento da Escola Moderna, através de Sérgio Nisa, junto dos JI(s) e das escolas do ensino básico, têm como principais objectivos individualizar a criança e promover actividades de cooperação entre elas; cultivar a livre expressão, a actividade espontânea da criança; e promover a necessidade e curiosidade da criança. Agir, exprimir, imprimir, colaborar, compor textos livres, corresponder, construir são actividades que permitem uma diversidade de explorações por parte da criança e dos Educadores. Nos últimos anos, o Movimento da Escola Moderna desenvolve estudos assumindo-se como um currículo de orientação Freinet e Vigotsky.
- No Método de Trabalho em Pequenos Grupos, a classe ou o grupo de crianças organiza-se em pequenos grupos. Decorrente do Método de Trabalho Livre de Grupo de Cousinet (1949) seu precursor, o Educador sugere temas de vida, ou actividades diversas às crianças que se agrupam em pequenos grupos, em torno das mesmas. O Educador põe à disposição das crianças os materiais necessários, dá-lhes as regras de trabalho e, a partir daí, as crianças desenvolvem livremente as actividades, de acordo com os processos e técnicas que escolheram. Acabado o trabalho, este é registado, e à medida das necessidades, é classificado. Nalgum momento do dia, ou no fim do dia, cada um dos grupos expõe aos outros o resultado das suas actividades. No fim do ano, organiza-se uma retrospectiva dos trabalhos realizados, criando-se a oportunidade, para as crianças se reencontrarem com as descobertas feitas e com os produtos da sua actividade (Peterson, 1953).
- O Método da Situação, designado também por pedagogia de situação (Ataide, 1986), recebe a influência de diversas disciplinas, nomeadamente, da filosofia existencialista de Heidegger, da relação empática de Rogers (1977), da abordagem psicanalítica, nomeadamente de Bettelheim (1989) e Erickson (1950) recebendo em Portugal, também a influência do pensamento de Delfim Santos (1961) e João dos Santos (1983). Esta corrente de opinião na educação de infância, desenvolve-se em Portugal, no final da década de 70. Este método é definido por Maria

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.5. orientações dos Educadores sobre a prática educativa na educação pré-escolar e a comunicação e ludicidade

João Ataíde "como um modelo pedagógico" (1986: 2). Caracteriza-se pela "não-directividade, na livre escolha de actividades feita pelas crianças, e na importância dos estímulos do meio envolvente para o desenvolvimento" (Ataíde, *ibid*: 1). Ou seja, de acordo com as suas raízes epistemológicas, este método valoriza: 1) o espaço; 2) os materiais; 3) o uso do tempo 4) a concepção do Educador, como comunicador e potenciador da acção da criança; 5) o equilíbrio entre a natureza simétrica e complementar da relação educativa; 6) o uso da liberdade activa da criança; e 7) a actividade lúdica.

- O Currículo High Scope foi introduzido em Portugal, pela Fundação Calouste Gulbenkian, em meados dos anos 80, com a publicação do manual *A Criança em Acção* (1987). De acordo com os seus autores Weikart, Hohman & Banet (1987), caracteriza-se por um curriculum de orientação desenvolvimentista, cognitivista de inspiração Piagetiana. Focaliza-se nas experiências-chave, que servem de guia à planificação e avaliação da educação das crianças pré-escolares. Os dois princípios que estruturam todo o currículo são: "as experiências de aprendizagem para as crianças devem ser activas, isto é, tais experiências devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com as pessoas, materiais e ideias; o segundo é o princípio de que o papel do adulto não é dirigir ou controlar este processo de aprendizagem, mas antes apoiá-lo" (Brickman & Taylor, 1996). Assim sendo, um dos principais objectivos é encaminhar as crianças para a prática da aprendizagem activa (*ibid*, 1996: 6). O segundo manual publicado em Portugal, com o título *Aprendizagem Activa*, dá conta da evolução deste currículo, registando a introdução das áreas de desenvolvimento social, educação multicultural, crianças difíceis, crianças especiais e o auto-domínio (Brickman & Taylor, 1996).

- No Modelo Integrador do Desenvolvimento da Criança de Miguel Zabalza (1987), as actividades didáticas, na educação de infância, são perspectivadas no âmbito mais geral da identidade do sujeito (1987: 9), no entendimento que a criança é um projecto e que a escola de infância é a mediadora dialéctica entre a idiosincracia individual e os padrões de aculturação, integração social e assimilação cultural (*ibid*, 51-52). Actualmente o ME, no relatório a que já se fez referência, reconhece a necessidade de orientações curriculares comuns para o pré-escolar e define-as como "um conjunto articulado de princípios gerais a serem utilizados pelo Educador para tomar decisões sobre a sua prática, ou seja, planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças" (Carvalho, 1996: 42).

Independente das diversas orientações pedagógicas acima referidas, e baseada na observação empírica de diversas realidades nacionais, ao longo das últimas três décadas, constata-se que, de um modo geral, os Educadores de Infância da rede pública, relativamente à organização do

## 5. a contextualização do estudo

### 5.2 comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar

#### 5.2.5. orientações dos Educadores sobre a prática educativa na educação pré-escolar e a comunicação e ludicidade

espaço, e do tempo para brincar nos JI(s) manifestam idênticas opções. É interessante destacar, que a maioria das salas de actividade da rede pública, independentemente da região a que pertencem, estão organizadas por áreas específicas de actividade, (geralmente fixas). Estas divisões na sala, recebem diversas designações, nomeadamente, cantinhos, cantos, áreas de actividades, áreas de trabalho, zonas de trabalho, áreas livres, de acordo com as orientações do seu Educador. Quanto à organização do tempo diário de prestação dos serviços à criança, esta recebe a designação de rotinas diárias, actividades diárias, ou rotina diária. É uma organização segmentada, que alterna entre a rigidez e o mais ou menos rígido, onde a hora do lanche da manhã, e as actividades dirigidas pelo Educador, determinam as restantes actividades e o ritmo das acções das crianças. As actividades livres das crianças, geralmente ocorrem depois da intervenção do Educador e ocorrem dentro da sala, ou no exterior, como recreio, ou relaxação de outras actividades.

O tempo orientado para brincar de um modo geral não existe, ocorrendo este espontaneamente na actividade das crianças durante o recreio. Decorre ainda em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos Educadores para as quais estes estabelecem normas a serem cumpridas pelas crianças, sobretudo dentro da sala.

## 5. a contextualização do estudo

### 5.3 a inserção do estudo na Comunidade Local

#### 5.3.1. a Comunidade da Palhaça

A Palhaça situa-se geograficamente num planalto alongado no sentido norte/sul, com 1015 Ha de superfície, no concelho de Oliveira do Bairro. É sede da freguesia com o mesmo nome, da qual fazem parte mais 11 lugares, ocupando esta o terceiro lugar da freguesia, em número de habitantes. De acordo com o censo de 1991, tem 2 215 habitantes (54% mulheres, 46% homens), 817 famílias e 853 edifícios, registando um acentuado crescimento nos últimos 10 anos.

A primeira referência escrita à Palhaça, data de 1242, na carta Régia de D. Sancho II. É conhecida como o lugar dos quatro caminhos, onde se cruzam diversas vias rodoviárias permitindo boas ligações aos principais centros populacionais e urbanos

A actividade agrícola é predominante mas a actividade comercial também tem uma grande expressão. A feira é o grande centro comercial ao ar livre, que se realiza nos dias 12 e 29 de cada mês, em local próprio.

Considerada pelas terras vizinhas "a sala de visitas de Oliveira do Bairro", esta comunidade está vinculada por laços afectivos, culturais, económicos e linguísticos aos emigrantes que saíram, sobretudo, no início do século, para o Brasil, Venezuela, Argentina, e, nos últimos trinta anos, para a Europa. Nos últimos anos tem-se verificado o regresso de muita da população emigrante.

O discurso dos falantes desta freguesia manifesta os processos de aculturação com a cultura sociolinguística sobretudo do Brasil e dos países de origem hispânica, bem como a permanência das características sociolinguísticas das populações do distrito de Aveiro, que trocam o som do fonema V por B.

O dinamismo da população residente revela-se também no movimento associativo da aldeia, que se organiza desde o desporto, ao museu, ao rancho folclórico, ao artesanato, à biblioteca e arquivo histórico, às actividades religiosas, que têm em S. Pedro, o seu protector.

O local de lazer para a população foi construído no centro da aldeia, com um Jardim na Praça de S. Pedro, que também possui um centro informativo, uma sala de exposições temporárias e brinquedos.

Dotada de infra-estruturas educacionais, duas do Pré-escolar (uma da rede pública e uma IPSS, com Creche, Jardim Infância e ATL), uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, um Centro de Apoio à Terceira Idade, um Centro de Saúde, uma Clínica de Saúde Privada, a Casa do Povo e a Junta de Freguesia.

No passado, como conta a Elsa Pires, Educadora do JI da Palhaça, o calendário das festas iniciava-se com a chegada do Carnaval. Era a Festa do Galo, realizada normalmente, em Fevereiro. Esta festa envolvia todas as crianças da aldeia, que se reuniam em torno de uma brincadeira e que a memória, dos que nela participaram, a descreve desta maneira: "um galo era colocado, pelos adultos, dentro de uma

## 5. a contextualização do estudo

### 5.3 a inserção do estudo na Comunidade Local

#### 5.3.1. a Comunidade da Palhaça

cântara. Esta cântara, com o galo dentro, era pendurada por uma corda, a uma trave."

Os adultos também participavam nesta brincadeira, aliás eram eles quem preparavam quase tudo. "As crianças, cada uma de sua vez, de olhos vendados, com uma vara na mão, tentavam acertar na cântara que baloiçava acima das cabeças. Acertar, até partir a cântara, era o que interessava. Nesse momento o galo fugia e a correria das crianças pela aldeia, para apanhar o galo, era de uma grande algazarra, que acabava cozinhado com arroz" (Elsa Pires, 1995). Esta festa desapareceu do calendário festivo da aldeia.

Depois a festa religiosa da Páscoa. Sem grandes manifestações públicas, a não ser na capela e com alguma expressão no ritual da doação pelos padrinhos de baptismo aos afilhados do tradicional foliar e do almoço em família que era, normalmente, cabrito.

Segue-se a festa religiosa da N. Sr<sup>a</sup> da Ascensão, com manifestação dentro da capela e na saída do Santíssimo Sacramento, em procissão por todos os arruamentos da aldeia. É a ocasião para a população, sobretudo as mulheres, enfeitarem janelas e varandas, com colchas vermelhas, em honra do acontecimento religioso, que, no dizer do poeta, a procissão nada mais é que "o passeio do nosso Senhor", onde participam os representantes dos poderes religiosos, dos poderes políticos e administrativos, das corporações de bombeiros, dos escuteiros, das crianças vestidas de anjinho e de outros grupos da população.

A grande festa profano-religiosa da aldeia é a que se realiza em honra do patrono S. Pedro. Nos dias 28 e 29 do mês de Junho e para além da missa solene na capela, a feira anual é um lugar de mediação da população e um espaço de lazer e de recreio para a população local e das vizinhanças. Passear, divertir-se, mostrar a família, confraternizar, fazer trocas comerciais, fazer compras, saborear a gastronomia local - que honra o leitão e a chanfana, os vinhos e o frango no churrasco - e dançar ao som da Banda Filarmónica da aldeia vizinha, que nos últimos anos tem animado o arraial popular. É nesta festa que se exibem as marchas populares, constituídas na sua maioria por jovens e por crianças em idade pré-escolar, que, nos seis meses anteriores ao evento, são envolvidas. As famílias participam na elaboração dos fatos e assistem aos ensaios da coreografia da marcha, em honra do Santo Padroeiro.

A segunda grande festa profano-religiosa é organizada em honra do mártir S. Sebastião realizada no fim de semana mais próximo ao da 18 de Agosto. Também a festa da N<sup>a</sup> Sr<sup>a</sup> da Memória realizada na segunda feira seguinte, onde se formula o voto "juízinho até à hora da morte". Depois do culto religioso ao Santo na capela, a população entrega-se ao recreio, ao lazer, na animação do arraial popular, no recinto da feira.



## 5. a contextualização do estudo

### 5.3 a inserção do estudo na Comunidade Local

#### 5.3.1. a Comunidade da Palhaça

Mantem-se também, a animação ligada aos quatro jogos populares reservados apenas aos adultos, que, separadamente, homens e mulheres, a eles se entregam durante o arraial. Apenas há um jogo só de mulheres - o jogo da cantarinha -, bem como apenas um que reúne homens e mulheres - o jogo do ratinho - e dois jogos só de homens - o jogo da argola e o jogo da malha. Tal como na festa de S. Pedro, esta é organizada pela comissão de festas eleita para o efeito e conta com o apoio do Pároco, do poder local e das associações da aldeia.

Na festa do Natal valoriza-se a consoada da véspera, a missa do galo, as surpresas das prendas natalícias, o almoço em família e a visita aos parentes. Para as crianças, o sapatinho na chaminé, com a discussão entre si sobre as prendas recebidas.

A juntar às festas, o coreto do século XVIII, bem como o património existente, edificado na mesma época, e a arte sacra, são igualmente pretextos para a visita, promovidos nos folhetos turísticos editados pela Câmara de Oliveira do Bairro.

A qualidade gastronómica local manifesta-se também nos dias de festa, com o leitão à Bairrada, caldo verde, sopa de lavrador, broa de milho e os vinhos da região demarcada da Bairrada.



## 5. a contextualização do estudo

### 5.3 a inserção do estudo na Comunidade Local

#### 5.3.2. a comunidade da Gafanha da Nazaré

A Gafanha localiza-se geograficamente "num areal extenso, separado de Aveiro e de Ílhavo, pelos canais salgados da laguna, mas ligado a Vagos por chão contínuo"(J.F.,1986). Estende-se por uma extensão de 25 Km, situada entre dois concelhos, Ílhavo e Vagos. Do norte ao sul, lado poente, tem o Rio Mira e, do norte ao sul, do lado nascente, o Rio Boco, ambos afluentes da Ria. A sul, confina com uma linha, que saindo do lugar de Cardais de Vagos, vai fechar a norte com o lugar do Poço Cruz, na freguesia de Mira.

Região de gande fertilidade agrícola, no passado, terra de lavradores, cujos haveres raramente excediam a própria habitação e os espaços de terreno para a cultura agrícola.

De acordo com os documentos locais, o início povoamento humano no que hoje designamos por Ria de Aveiro, remonta a 3 000 a.C, por tribos do "além Coa". Por volta do Séc X a.C juntar-se-iam os povos vindos do médio oriente, os Fenícios, mais tarde os Gregos e, por fim, os Celtas, que encontraram uma terra de floresta e matagais. Ao longo dos séculos, a Ria foi-se formando com o depósito de aluvião e das areias. A linha da costa foi recuando para a linha conhecida actualmente. É uma zona lagunar, cortada por canais de água salgada, onde viviam os marnotos, nome atribuído aos indivíduos que trabalham nas salinas. A indústria e o comércio do sal foi factor de grande desenvolvimento na região, que começou a conhecer a sua decadência a partir do século XVIII. A abertura da Barra Nova em 1808, viria a impulsionar o novo crescimento económico e populacional da região. A Gafanha da Nazaré começou a ser habitada no século XVII. No século passado, incrementou-se o seu povoamento com a exploração agrícola das dunas, pelos povos de Vagos e de Mira, que transformaram os areais em terrenos férteis. Em 1969 foi elevada à condição administrativa de Vila, pelo Dec Lei nº 49332, D.Governo nº 254 (1ª série de 29 de Outubro de 1969). De acordo com o censos de 1991, a população residente era de 11 521 pessoas, distribuídas entre três mil quinhentas e vinte e sete famílias, cinco mil e dezoito alojamentos e três mil setecentos e sessenta e oito edificações. De acordo com documentos da Junta de Freguesia, a população actual aproxima-se dos 20.000 habitantes.

A situação geográfica, a sua proximidade ao centro urbano de Aveiro e as suas ligações rodoviárias à fronteira de Vilar Formoso, tornam a Europa ali bem perto. A fixação da barra, o crescimento do porto comercial e o porto de pesca longíqua, a indústria e o comércio naval aliados à identidade empreendedora das populações locais, ao desenvolvimento demográfico da comunidade local, ao incremento industrial ligado à indústria do Frio estão presentes na quantidade e diversidade de instituições públicas fixadas na Vila: Repartição de Finanças, Casa do Povo, Centro de Saúde.

As infra-estruturas básicas de educação distribuem-se por diversas

## 5. a contextualização do estudo

### 5.3 a inserção do estudo na Comunidade Local

#### 5.3.2. a comunidade da Gafanha da Nazaré

instituições escolares, 5 escolas do 1º Ciclo do ensino básico, uma escola C+S uma a Escola Secundária. Para o pré-escolar existem 7 Jardins de Infância da rede pública, 2 Instituições de Solidariedade Social ligadas à Igreja, com valência de Creche e ATL. Existe ainda um centro de apoio à terceira idade.

As instituições culturais existentes são o grupo desportivo, grupo etnográfico, a casa do povo, a escola de música, a cooperativa cultural proprietária da rádio local, Terra Nova, em funcionamento desde 1986. Com programação variada, de informação, e de entretenimento, destacando-se a emissão semanal de um programa de uma hora, direccionado para pré-adolescentes, cujas temáticas se relacionam habitualmente sobre a escola e/ou a vivência na escola.

A diversidade de manifestações culturais está ligada ao movimento associativo das populações, cujos interesses, dos diversos grupos, variam entre o teatro amador, a música, o desporto naval, o atletismo, a columbofilia, a etnografia, a biblioteca, a edição do boletim cultural e o jornal que se publica há trinta anos, o Timoneiro, edição da Paróquia. Os espaços de lazer, para além das praias, dentro da Vila são quase inexistentes. Recentemente foi criado um espaço público de lazer junto ao Centro Cultural. O antigo espaço de jardim e esteiro Oudinot, na zona portuária, quase desapareceu com as obras do porto, não sendo praticamente utilizado pelas populações da Vila.

Uma das imagens do quotidiano urbano da Vila é ver as crianças, na sua maioria em idade escolar do 1º e 2º ciclos, e as mulheres, na sua actividade quotidiana, a deslocarem-se em bicicleta. Sendo as crianças do (JI) frequentemente transportadas para o (JI), no cestinho da bicicleta da mãe.

A actividade económica, que predomina ainda é a pesca de longo curso e costeira, e a indústria do frio. A grande maioria da população residente, masculina, ligada à actividade da pesca de longo curso, passa vários períodos de tempo ausentes da Vila. A chegada dos barcos é sempre uma ocasião de rituais de festa, que interrompe o normal funcionamento da vida das famílias e dos serviços, ligados a esta actividade. As mulheres destes pescadores são, na sua generalidade, domésticas, ou estão no desemprego, pelo encerramento de pequenas unidades fabris. A prática religiosa mais comum é a católica, com grande dinamismo junto das populações mais jovens, com diversas Igrejas e uma, a matriz, de Nª Srª da Nazaré - o oráculo que dá nome à Vila e é apelo à devoção dos pescadores.

Vários problemas afectam esta comunidade, referidos pela população: é a ameaça do depósito de combustíveis e de produtos tóxicos concentrados na zona portuária, o chamado "barril de pólvora"; o encerramento da maior parte das salinas; as dificuldades da pesca na Ria, pelos elevados índices de poluição que afasta e mata o pescado.

## 5. a contextualização do estudo

### 5.3 a inserção do estudo na Comunidade Local

#### 5.3.2. a comunidade da Gafanha da Nazaré

O turismo sazonal também incrementa o desenvolvimento local, sobretudo com a vinda para as praias, das gentes de Aveiro e de castelhanos.

Dá-se grande importância à festa da N. Sra da Nazaré, padroeira da Vila, realizada no último domingo de Agosto, onde acorre a população local e vizinhos. É uma festa religiosa, dinamizada pela comissão constituída por mordomos, nomeados por dois anos e que têm a responsabilidade pela passagem do testemunho. O arraial, dura três dias, e aí exibem-se as bandas de música local, que tocam nos dois coretos existentes na vila. Na procissão de andores, participam todas as organizações religiosas e civis da vila. No final, é a ocasião da celebração do ritual da passagem do testemunho, (palmitos), aos mais novos.

A festa da N. Sra da Conceição celebra-se no dia 8 de Dezembro. As festas dos Santos Populares têm o seu ponto alto com as marchas populares de S. João que desfilam há 30 anos. Segundo a Educadora, "durante o arraial das festas da vila, toda a população se entretinha nos jogos tradicionais. O jogo da rodilha e das cantarinhas com água, eram jogos só de mulheres e raparigas. No jogo do mastro, apenas tinham acesso homens e rapazes. Estes jogos deixaram de se realizar" (Rosa Covas, 1995).

Também existia a festa de S. João da Barra, com procissão pela Ria, com barcos engalanados. Os jogos tradicionais que esta Educadora conheceu e praticou na sua infância e juventude são hoje uma oportunidade para os jogar com as crianças. Da festa do Carnaval, do passado, faz hoje o cortejo etnográfico com as crianças, que percorrem as ruas da vila.

A qualidade gastronómica local manifesta-se também nos dias de festa, com a caldeirada de peixe, o arroz de marisco, a caldeirada de enguias, as fritadas de peixe, a caldeirada da galeota e os rojões de porco.

A Vila tem vocábulos muito característicos. Destaca-se a permanência das características sociolinguísticas das populações do Distrito de Aveiro, que trocam o som do fonema V por B, (Matias, 1995).

## 5. a contextualização do estudo

### 5.4 os Jardins de Infância do estudo

#### 5.4.1. o Jardim de Infância da Palhaça

Esta instituição surgiu da iniciativa autárquica em 1979, mantendo-se durante um ano lectivo abrangido pelo Projecto de Portaria, vindo a ser incluído na rede pública do ensino pré-escolar pelo Dec. Lei 542/79 de 31/12, com os estatutos publicados na primeira série do D.R. nº 300 de 31/12.

A partir de então, esta instituição subordina o seu funcionamento organizacional aos Estatutos dos Jardins de Infância da rede pública de educação pré-escolar e aos normativos e recomendações que os regulam,

A gestão do JI, é assegurada pelo Director, neste caso pela única Educadora de Infância existente e pelo Conselho Consultivo, do qual fazem parte para além do Director, a Auxiliar de Acção Educativa, dois representantes dos pais das crianças, um representante da autarquia (cf. alinea a), b) e c) do ponto 2 do artº 32 do Dec. Lei 542/79).

O JI funciona num edifício pré-fabricado, construído pela Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, no espaço contíguo à Escola do 1º ciclo do ensino básico, partilhando, com esta, os espaços de recreio ao ar livre. O interior do edifício tem uma sala isolada, reduzida casa de banho, apenas com uma sanita, uma sala polivalente de área reduzida onde funciona: cozinha, secretaria e sala de apoio e a sala de actividades com 48m<sup>2</sup> de área,

O JI é frequentado anualmente por 25 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade. Segundo a Educadora, 50% das crianças são filhos de ex-emigrantes. Integrada no grupo, e desde 1993, está uma criança com necessidades educativas especiais, recebendo apoio especial no âmbito da intervenção clínica do síndrome de Down.

O quadro de pessoal é constituído por uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Acção Educativa. A primeira Educadora de Infância foi colocada em 1/9/83, após um ano lectivo de funcionamento assegurado por duas mães da aldeia. Em 7/9/87 foi substituída pela actual Educadora, que, desde essa data, se mantém no JI.

Desde 1990 que este JI recebe anualmente estagiários, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica, do curso de Bacharelato em Educação de Infância da Universidade de Aveiro.

A Directora tem candidatado o JI, a linhas de financiamento, nomeadamente do Instituto de Inovação Educacional e do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian complementando assim os recursos próprios da instituição e potenciando as oportunidades.

A acção educativa é da responsabilidade da Directora que a estrutura e desenvolve em torno do projecto de acção educativa, anualmente apresentado aos pais, onde explicita as finalidades, grandes objectivos de acordo com grandes unidades de intervenção educativa que programa para cada ano lectivo.

Em 1994/95, no projecto de acção educativa identificavam-se as

## 5. a contextualização do estudo

### 5.4 os Jardins de Infância do estudo

#### 5.4.1. o Jardim de Infância da Palhaça

seguintes unidades: as rotinas diárias, o espaço e os materiais da sala, a comunicação e as linguagens, a actividade lúdica, o lazer da criança, a natureza ambiental, a identidade pessoal, a vida em grupo, o viver na Palhaça, os espantalhos, as festas, as imagens e personagens do conto e da aventura, e ainda, a função da metodologia de construção das áreas para a actividade autónoma das crianças, estando fixados, no início do ano, o equipamento das áreas da casinha, da biblioteca e da área do lazer sendo as outras áreas concebidas e construídas ao longo do ano com as crianças.

Segundo Elsa Pires, a programação educativa ocorre por ciclos de actividades e de iniciativas, previstas semanal e/ou diariamente por ela e sempre, também, diariamente pela criança ou por grupos de crianças.

## 5. a contextualização do estudo

### 5.4 os Jardins de Infância do estudo

#### 5.4.2. o Jardim de Infância da Gafanha da Nazaré

Este JI surgiu por iniciativa da Câmara Municipal de Ílhavo e foi legalizado pela Portaria 648/85 do ME. O quadro de pessoal desta instituição é constituído por duas Educadoras de Infância e uma Auxiliar de Acção Educativa.

Funciona num edifício pré-fabricado, construído pela Câmara Municipal de Ílhavo, situado no lugar de Chave, na Vila da Gafanha da Nazaré. Tem vizinhança com moradores e com a Escola dos 2<sup>os</sup> e 3<sup>os</sup> Ciclos do EB. O seu horário de funcionamento é o geral. Tem duas salas de actividades independentes, cada uma delas com uma Educadora de Infância e com a Auxiliar de Acção Educativa que dá apoio às duas salas, para além de duas salas de apoio de área reduzida e as instalações sanitárias. A gestão do JI é assegurada pela Educadora de cada uma das salas, tendo cada uma o respectivo Conselho Consultivo

O JI é frequentado anualmente por 50 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade. O estudo desenvolveu-se na sala da Educadora Rosa Covas. Nesta sala havia duas crianças nascidas na Alemanha e filhos de emigrantes recém-chegados a Portugal. Até à data do estudo, este JI nunca havia recebido estagiárias do curso em educação de infância. As mães participam activamente, desde o início do ano, nas actividades do JI. Segundo a Educadora Rosa Covas, esta faz uma reunião no início de cada ano e diariamente convive com as mães que acabam por passar longas horas no JI.

A acção educativa da responsabilidade da Educadora Rosa Covas, organiza-se em torno da planificação de actividades diárias, que tem como suporte a organização do espaço e dos materiais da sala de actividades. Destaca-se, ainda, que a Educadora tem o espaço da designada sala de actividades fixado em "cantinhos" concebidos e construídos pela Educadora, casinhas, biblioteca, jogos e trabalho de mesa, conversa em grupo e jogos no tapete, trapalhadas, mercearia, natureza.

Da prática educativa, ressaltam a importância dada às festas, que dão sentido às diversas actividades educativas da iniciativa da Educadora e realizadas ao longo do ano lectivo, nomeadamente, como refere Rosa Covas, as festas de celebração litúrgica: Natal, Reis Magos, Páscoa, e Santos Populares; festas ligadas ao dia do aniversário de cada criança e da Educadora; festas dos finalistas, que festeja a passagem das crianças que terminam o pré-escolar e entram no 1<sup>o</sup> Ciclo do EB; as festas do calendário social de celebrações profanas, nomeadamente, as festas do S. Martinho, o Carnaval, o dia da árvore, o dia da alimentação, o dia dos namorados, o dia mundial da criança, o dia do pai, e o dia da mãe. Nestes dias de festa, como Rosa Covas esclareceu, a rotina altera-se, as crianças têm um ambiente mais festivo, alegre e brincam mais. Também são ocasiões em que as mães participam na organização das actividades e motivo para as crianças lhes fazerem lembranças.

## 5. a contextualização do estudo

### 5.5 conclusão

A Lei Quadro da Educação Pré-escolar em Portugal relativamente às áreas de intervenção de experiência democrática e de educação para a cidadania, omite a ludicidade e é imprecisa quanto à comunicação. Às orientações curriculares emanadas do ME, em 1997, não promovem a operacionalização nestes campos de intervenção, embora referidos na Lei, ao nível dos princípios.

Constata-se que os Educadores de Infância da rede pública, relativamente à organização do espaço e do tempo para brincar nos JI(s) manifestam idênticas opções. A maioria das salas de actividade da rede pública, independentemente da região a que pertencem, estão organizadas por áreas específicas de actividade. As actividades livres das crianças geralmente ocorrem depois da intervenção do Educador e ocorrem dentro da sala ou no exterior, como recreio. O tempo orientado para brincar de um modo geral não existe, ocorrendo este espontaneamente na actividade das crianças durante o recreio. Decorre ainda em situações de relaxamento das actividades orientadas pelos Educadores para as quais estes estabelecem normas a serem cumpridas pelas crianças, sobretudo dentro da sala.

Sendo esta uma forma excessivamente concisa de caracterizar a generalidade da comunicação e ludicidade no sistema educativo pré-escolar, as descrições feitas relativamente à organização nos JI(s) da Palhaça e da Gafanha da Nazaré condizem. Trata-se de duas comunidades semelhantes entre si mas que não deixam de ter as suas características de distinção. São ambas comunidades rurais, com ligações ao urbano, estando a Gafanha mais próxima da cidade e das praias e é um lugar de tradições piscatórias. No próximo capítulo as especificidades relacionadas com cada um dos JI(s) será evidenciada à medida que se explicita a organização da experiência do BSE.



## índice

**6. A metodologia de observação da experienciação do BSE**

199	<b>6.1. Introdução</b>
200	<b>6.2. A Organização da Experienciação</b>
201	6.2.1. Constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI
201	6.2.1.1. Educadores de Infância
201	6.2.1.2. Crianças
204	6.2.1.2.a. Caracterização dos comportamentos de adaptabilidade aos respectivos CEI (s)
206	6.2.1.2.b. Caracterização do agregado familiar
210	6.2.1.2.c. A organização dos sujeitos-alvo, Crianças na experienciação do BSE
211	6.2.2. Os cenários da experienciação
214	6.2.2.1. A Casa
215	6.2.2.2. A Loja
216	6.2.2.3. Consultório
217	6.2.3. Os brinquedos e outros objectos lúdicos
219	<b>6.3. A Observação</b>
219	6.3.1. Abordagens conceptuais
222	6.3.2. A inserção do observador
227	6.3.3. A captação em vídeo da experienciação
229	<b>6.4. Entrevistas aos sujeitos-alvo</b>
230	6.4.1. As Unidades Temáticas
232	6.4.2. Análise de conteúdo
235	<b>6.5. Componentes do BSE</b>
237	6.5.1. A componente Tempo de Permanência (TP)
238	6.5.2. A componente Frequência de Utilização (FU)
239	6.5.3. A componente Pontuação das Sequências de Utilização (PSU)
240	6.5.4. A componente Tipologia da Interação Social Lúdica (TISL)
241	6.5.5. A componente Tipologia da Actividade Lúdica (TAL)
242	6.5.6. A componente Grau da Intensidade Lúdica (GIL)
243	6.5.7. A componente Repertório Verbal Produzido (RVP)
245	<b>6.6. Instrumentos</b>
246	6.6.1. Preschool Behaviour Checklist (PBCL)
248	6.6.2. O grau da intensidade lúdica (GIL)
250	6.6.3. O perfil comportamental do TP, da FU e da PSU
253	6.6.4. O perfil comportamental da TISL
254	6.6.5. O perfil comportamental da TAL
257	6.6.6. O perfil comportamental do RVP

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.1 introdução

Este capítulo apresenta a metodologia de observação da experiência do BSE nos CEIs. Dela constam:

- a organização da experiência;
- a realização de entrevistas de identificação das orientações dos sujeitos-alvo Educadores de Infância e Crianças sobre o que é brincar e o que é não-brincar e dos sujeitos-alvo EIs sobre a prática educativa;
- a definição das componentes em estudo; e
- a identificação dos instrumentos de suporte à análise das componentes.

De acordo com Pelligrini (1996), o eixo de qualquer metodologia é a concepção da realidade. De um modo geral, a realidade é concebida pelo senso comum, como aquilo que vemos e que é explicado através da comunicação. Contrariamente ao que é comum pensar-se, conforme Watzlawick (1978), é a comunicação que cria o que se designa por realidade sendo que existe sempre mais do que uma realidade. A estreita relação entre comunicação e realidade evidencia-se nos estudos sobre o processo da comunicação humana, já referida anteriormente. Deste modo, a concepção da realidade é a que foi apresentada nos capítulos 2 e 3 a propósito dos estudos sobre o processo e a lógica da comunicação humana onde se destacam os trabalhos de Bateson (1977) e Watzlawick (1978) que integram as realidades de 1ª e 2ª ordem, aquelas que estão sempre em movimento interligando-se circularmente uma na outra.

O eixo da presente metodologia é a construção de uma realidade de experiência própria para a avaliação das consequências e dos efeitos do BSE na formação do cidadão do pré-escolar. Segue-se então a apresentação da estrutura metodológica.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

Conforme já explicitado no capítulo anterior, o estudo adoptou a designação Centro de Educação de Infância (CEI) para se referir ao Jardim de Infância. Assim passa-se a designar o Jardim de Infância da Palhaça por CEI @ e a sala do Jardim de Infância da Gafanha da Nazaré por CEI Ω.

Por sujeitos-alvo do estudo entendem-se os Educadores de Infância e as Crianças, identificados respectivamente por:

- EI @ e EI Ω; e
- P1, P2, P3, P4, P5, P6, do CEI @ e P7, P8, P9, P10, P11, P12, do CEI Ω.

Recorda-se que o critério para a selecção de dois CEI(s) da rede pública do ME estabelecia como condição que um dos CEI(s) teria um Educador com formação em comunicação e ludicidade humana e o outro sem esta oportunidade de formação. Regista-se que a recolha de dados do estudo decorreu no ano lectivo de 94/95.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI

##### 6.2.1.1. Educadores de Infância

A constituição da amostra dos sujeitos-alvo, EI está sistematizada no Quadro I. Assim, e à data da recolha de dados, o sujeito-alvo, EI  $\Omega$  não tinha formação na área da comunicação e ludicidade enquanto o sujeito-alvo, EI @, tinha tido essa oportunidade.

#### Quadro I: Descritivo da Amostra dos Sujeitos-alvo, EIs

	educador	educador
idade	38	53
actividade profissional	15	27
actividade no CEI	8	9
residência na freguesia	38	53
sexo	feminino	feminino
1ª opção como educadora de infância	sim	sim
formação em Comunicação e Ludicidade	sim	não

De acordo com o Quadro I sobre o descritivo da amostra dos sujeitos-alvo, Educadores, identifica-se a existência de diferenças e semelhanças entre os dois Educadores. Ambos os Educadores são do sexo feminino, tendo residido toda a sua vida na comunidade onde insere o respectivo CEI, a profissão que exercem foi uma primeira opção e estão a exercer a sua actividade profissional praticamente ao mesmo número de anos nos CEI(s) respectivos. Para além da diferença da formação em comunicação e ludicidade existe uma diferença de idades entre as educadoras, sendo a EI @ mais nova e naturalmente tendo também menos anos de exercício profissional.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI

##### 6.2.1.2. crianças

A constituição da amostra dos sujeitos-alvo, Crianças está sistematizada nos Quadros II, III e IV. Esta constituição foi condicionada pela realidade existente em cada CEI e influenciada pelo hábito das crianças brincarem entre si.

No descritivo da amostra dos sujeitos-alvo, Crianças, no CEI @, das seis crianças, quatro são rapazes e dois são raparigas (Quadro II). Todos são assíduos, ou seja, raramente faltam, só o fazem apenas por doença.

Todos são acompanhados diariamente pelas respectivas mães ao CEI @. Relativamente ao tempo de frequência, duas crianças frequentam-no há mais de dois anos, o Artur (P1) e a Joana (P2), uma criança há mais de um ano, a Rita (P4) e, há menos de um ano três crianças, o António (P3), o Pedro (P5) e o Inácio (P6).

Quanto ao CEI  $\Omega$ , identificam-se as seis crianças, das quais três são raparigas e três são rapazes (Quadro II). No CEI  $\Omega$ , todos são assíduos, todos são acompanhados diariamente pelas respectivas mães, ao CEI  $\Omega$ . Relativamente ao tempo de frequência dos sujeitos no CEI  $\Omega$ , três crianças frequentam-no há mais de dois anos, a Teresa (P7), a Ana (P8) e o Ivo (P12), duas crianças há mais de um ano, o Rui (P9) e a Maria (P10) e há menos de um ano uma criança, o Zé (P11).

Quadro II: Descritivo da Amostra Global dos Sujeitos-alvo, Crianças

pseudónimo	sujeito alvo	sexo	idade meses	frequência no jardim de infância tempo	assiduidade	acompanhamento
Artur	P1	M	78	<2	A	M
Joana	P2	F	71	<2	A	M
António	P3	M	48	>1	A	M
Rita	P4	F	60	<1	A	M
Pedro	P5	M	69	>1	A	M
Inácio	P6	M	54	>1	A	M
Teresa	P7	F	71	<2	A	M
Ana	P8	F	71	<2	A	M
Rui	P9	M	66	<1	A	M
Maria	P10	F	59	<1	A	M
Zé	P11	M	60	>1	A	M
Ivo	P12	M	71	<2	A	M

Verifica-se que, em resultado do processo de constituição da amostra, não existe nenhuma criança com 3 anos à data das videograções, A amostra sujeitos-alvo, Crianças do CEI @ constituída por seis crianças foi distribuída em dois grupos: A e B (Quadro III) e a do CEI  $\Omega$  nos grupos C e D (Quadro IV). A constituição dos grupos teve subjacente os hábitos de brincar entre si das Crianças, tendo-lhes nomeadamente sido pedido para eles espontaneamente se organizarem em grupos de três, após os sete meses que precederam a vídeo-gravação.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI

##### 6.2.1.2. crianças

Quadro III: A Constituição da Amostra dos Sujeito-alvo, Crianças no CEI @

grupo A				grupo B			
sexo	sujeito alvo		idade meses	sexo	sujeito alvo		idade meses
	código	nome			código	nome	
M	P1	Artur	78	F	P4	Rita	60
F	P2	Joana	71	M	P5	Pedro	69
M	P3	António	48	M	P6	Inácio	54

Quadro IV: A Constituição da Amostra dos Sujeito-alvo, Crianças no CEI Ω

grupo C				grupo D			
sexo	sujeito alvo		idade meses	sexo	sujeito alvo		idade meses
	código	nome			código	nome	
F	P7	Teresa	71	F	P10	Maria	59
F	P8	Ana	71	M	P11	Zé	60
M	P9	Rui	66	M	P12	Ivo	71

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI 6.2.1.2.a caracterização dos comportamentos de adaptabilidade aos respectivos CEI (s)

De modo a garantir uma base coerente de informação sobre cada sujeito alvo, Criança para a tomada de decisão sobre a constituição da amostra, sentiu-se necessidade de utilizar um instrumento que permitisse uma avaliação sistemática dos comportamentos dos potenciais sujeitos-alvo, Crianças. Assim, como se referiu anteriormente, no 5<sup>o</sup> momento do processo de observação no CEI, fez-se recurso do *Preschool Behaviour Checklist (PBCL)* de MacGuire & Richman (1988) que forneceu uma base de informações acerca dos seus comportamentos de adaptabilidade ao seu respectivo CEI, sendo identificados quanto a ocorrência de perturbações de ordem emocional, perturbações de comportamento, uso de recursos materiais, relações sociais, linguagem verbal e interesses particulares.

As informações sobre os comportamentos de adaptação foram recolhidas pelas educadoras @ e Ω, depois de terem recebido sessões de formação sobre o mesmo e sobre a sua utilização (Quadro V).

**Quadro V: Identificação da Adaptação Comportamental dos Sujeitos-alvo, Crianças aos CEIs @ e Ω**

sujeitos alvo			EM	LV	RS	IMPL	DISTR	observações no CEI		
pseudónimo	código	idade meses						tempo freq.	assidui	acomp. PMV
Artur	P1	78	0	0	0	0	0	<2	A	M
Joana	P2	71	0	0	0	0	0	<2	A	M
António	P3	48	1	1	0	1	3	>1	A	M
Rita	P4	60	1	1	0	0	0	<1	A	M
Pedro	P5	69	2	1	0	0	0	>1	A	M
Inácio	P6	54	2	1	0	0	0	>1	A	M

CEI Alpha

sujeitos alvo			EM	LV	RS	IMPL	DISTR	observações no CEI		
pseudónimo	código	idade meses						tempo freq.	assidui	acomp. PMV
Teresa	P7	71	1	0	1	2	6	<2	A	M
Ana	P8	71	1	0	0	1	4	<2	A	M
Rui	P9	66	0	1	0	3	0	<1	A	M
Maria	P10	59	0	0	0	2	0	<1	A	M
Zé	P11	60	0	0	0	0	0	>1	A	M
Ivo	P12	71	3	0	1	1	4	<2	A	M

CEI Omega

Durante os sete meses que precederam as vídeo-gravações da experiência do BSE, recolheram-se as informações produzidas pelos educadores sobre todas as 25 crianças do CEI @ e as 25 crianças do CEI Ω. Os seus comportamentos de adaptação ao CEI foram classificados de acordo com o instrumento PBCL de MacGuire &



## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI

##### 6.2.1.2.a caracterização dos comportamentos de adaptabilidade aos respectivos CEI (s)

Richman (1988) como tendo ou não problemas de adaptação comportamental no CEI. Para o efeito, as educadoras foram iniciadas na sua compreensão e operacionalização e envolvidas na finalidade da sua utilização.

Com base na informação de cada uma das duas educadoras acerca das características intrínsecas do comportamento de adaptação dos sujeitos-alvos, Crianças, aos CEI @ e  $\Omega$ , e de acordo com o universo de utentes do CEI @ e do CEI  $\Omega$ ,

De acordo com os dados obtidos, sobre o levantamento dos comportamentos habituais das crianças no CEI @ e  $\Omega$ , os sujeitos-alvo, Crianças, manifestam uma adaptabilidade comportamental aos mesmos, apesar das diferenças de pontuação que, segundo os autores acima referidos, é irrelevante.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI 6.2.1.2.b caracterização do agregado familiar

Com a finalidade de indagar sobre as condições familiares que facilitam o hábito de brincar, realizou-se uma entrevista a cada uma das mães, durante o 7º momento do processo de recolha de dados. Deste modo, as mães foram envolvidas no acontecimento em que os filhos estavam a participar e contribuíram assim para a elaboração do estudo.

A entrevista focalizou-se no número de pessoas por agregado familiar, número de filhos, tipologia da habitação, idade das mães, profissão das mães, habilitações académicas, espaços da casa destinados e/ou autorizados aos filhos para brincar, espaços públicos onde levam os filhos a brincar e onde autorizam os filhos a brincar, acompanhamento diário dos filhos ao CEI. O resultado das entrevistas está sistematizado nos Quadros VI e VII.

#### Quadro VI: Contextualização Familiar dos Sujeitos-alvo, Crianças do CEI @

##### idade das mães

n. suj	média	moda	intervalo
6	29	27	25-36

##### habilitações da mãe

n. suj	1 ciclo	2 ciclo	secundário	licenciatura
6	1	4	0	1

##### profissão da mãe

n. suj	doméstica	serv. escrit.	comércio	indústria	artesã	desempregada
6	1	0	2	2	1	0

##### agregado familiar

n. suj	média	moda	intervalo
6	4,5	4	3-6

##### número de filhos

n. suj	média	moda	intervalo
6	1,5	2	1-2

##### tipologia da habitação

n. suj	apartamento	unifamiliar 2 pisos	unifamiliar piso térreo
6	1	1	4

##### espaços para brincar em casa

n. suj	quarto criança	cozinha	salinha	quintal	marquise	em toda a casa	pátio	terraço	jardim casa
6	4	1	0	5	1	0	2	1	3

##### espaços públicos para brincar na Comunicação

n. suj	sem acompanhamento familiar		com acompanhamento familiar		
	rua	jardim	parque infantil	outros	
6	4	4	4	0	

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI 6.2.1.2.b caracterização do agregado familiar

Relativamente às Crianças do CEI @, as suas famílias são naturais da comunidade local e constituídas por um agregado familiar em que o número moda é de 4, num intervalo de 3 a 6 elementos por agregado, sendo a média geral de 4, ou seja, de 5%, por agregado (Quadro VI). O número de filhos, por família, é 2 (valor moda), num intervalo entre 1 e 2, sendo a média geral de 1,5% por agregado familiar.

Todas as famílias têm habitação própria com uma tipologia, na sua maioria, de características rurais. Quatro famílias habitam em casa de tipo piso térreo; uma família em casa de tipo unifamiliar; e uma família em apartamento. Segundo as mães, os espaços intencionalmente reservados para a criança brincar são, para todas as famílias, o quarto de dormir e o quintal. Para outras, e de acordo com a tipologia da casa, são-lhes ainda reservados outros espaços, nomeadamente a marquise, o terraço, o jardim, ou o pátio interior. Das 6 mães apenas uma autoriza a brincar na cozinha e na marquise. 3 das crianças têm ainda outro recurso espacial de brincadeira no espaço privado - a quinta dos avós.

São as mães que acompanham diariamente as crianças ao CEI, sendo reforçado esse acompanhamento, pelos avós. Tentou-se identificar a profissão das mães, de modo a compreender como estas organizam o tempo diário para estarem disponíveis em quatro momentos diferentes do dia, em que acompanham os filhos (duas entradas e duas saídas do CEI). Assim, verificou-se que 4 das mães trabalham por conta própria - 2 no pequeno comércio e 2 na indústria - 1 é funcionária pública e a outra doméstica.

Quanto às habilitações académicas, 4 das mães têm o 2º ciclo do ensino básico, 1 uma o 1º ciclo e a outra é licenciada.

As idades das mães variam entre os 25 e os 36 anos, tendo três mães 27 (o valor moda) e, a média geral é de 29.

A utilização e fruição dos espaços públicos da aldeia para os filhos brincarem, sem o acompanhamento presencial de algum dos familiares da criança, restringe-se à rua onde moram registando-se que duas das mães não deixam os filhos brincar na rua. O brincar, com acompanhamento presencial de familiares, ocorre no jardim público, para a maioria das famílias, registando-se que todas as famílias levam os filhos a brincar ao parque de recreio da comunidade.

6. a metodologia de observação da experiência do BSE

6.2 a organização da experiência

6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI  
6.2.1.2.b caracterização do agregado familiar

**Quadro VII: Contextualização Familiar dos Sujeitos-alvo, Crianças do CEI  $\Omega$**

**idade das mães**

n. suj	média	moda	intervalo
6	32	32	29-37

**habilitações da mãe**

n. suj	1 ciclo	2 ciclo	secundário	licenciatura
6	3	2	2	1

**profissão da mãe**

n. suj	doméstica	serv. escrit.	comércio	indústria	artesã	desempregada
6	2	1	1	0	0	2

**agregado familiar**

n. suj	média	moda	intervalo
6	3,5	4	3-4

**número de filhos**

n. suj	média	moda	intervalo
6	1,5	2	1-2

**tipologia da habitação**

n. suj	apartamento	unifamiliar 2 pisos	unifamiliar piso térreo
6	2	2	2

**espaços para brincar em casa**

n. suj	quarto criança	cozinha	salinha	quintal	marquise	em toda a casa	pátio	terraço	jardim casa
6	6	3	1	3	0	1	2	0	1

**espaços públicos para brincar na Comunicação**

n. suj	sem acompanhamento familiar		com acompanhamento familiar		
	rua	jardim	parque infantil	outros	
6	4	6	0	0	

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI 6.2.1.2.b caracterização do agregado familiar

Relativamente às Crianças do CEI  $\Omega$ , as seis famílias são naturais da comunidade local e constituídas por um agregado familiar constituído por 4 (valor moda) elementos, num intervalo de 3 a 4 elementos por agregado, sendo a média geral de 3,5% (QuadroVII). O número de filhos, por família, é de 2 (valor moda), num intervalo de 1 a 2, sendo a média geral de 1,5% por agregado.

Todas estas famílias têm habitação própria. A sua tipologia varia entre a habitação unifamiliar de piso térreo (2), a habitação unifamiliar de dois pisos (2) e o apartamento (2).

Segundo as mães inquiridas, quanto aos espaços onde os filhos brincam, todas aludem ao quarto de dormir com sendo espaço também para brincar. De acordo com a tipologia da casa aludem a outros espaços, nomeadamente, a cozinha (3), o quintal (3), o jardim (1), o pátio interior (2), a salinha (1) e apenas uma mãe responde que o filho pode brincar em toda a casa.

São as mães que acompanham diariamente as crianças ao CEI, sendo reforçado nesse acompanhamento, na maioria das vezes, também pelos avós. Tentou-se também caracterizar a profissão das mães, de modo a compreender como organizam o tempo para estarem disponíveis em quatro momentos diferentes ao longo do dia (à entrada e saída da parte da manhã e entrada e saída da parte da tarde do CEI). Assim verificou-se que 2 mães são domésticas, 2 estão desempregadas e duas empregam-se em serviços, na Vila.

Quanto às habilitações académicas, 3 das mães têm o 2º ciclo do ensino básico e 2 têm o ensino secundário e a outra possui o 1º ciclo do ensino básico. As idades das mães variam entre os 29 e os 37 anos, sendo o valor moda de 32, e sendo a média geral de 30.

Quanto à utilização dos espaços públicos de fruição e de lazer da Vila, para as crianças brincarem acompanhados pela família, 5 das mães responderam que não querem que eles brinquem fora de casa. Apenas uma mãe deixa o filho brincar na rua, junto à porta. Todas referiram a praia como espaço de brincar acompanhados pela família. As 6 mães referiram a inexistência de espaços públicos na Vila destinados, intencionalmente à brincadeira.

De acordo com as informações recolhidas através do dito das mães destaca-se que os contextos familiares dos sujeitos-alvo, Crianças @ parecem indicar a existência de maiores oportunidades de manifestação lúdica. Oportunidades essas também facilitadas pela existência de espaços públicos de mediação social lúdica na Palhaça. Destaca-se ainda que apesar dos contextos familiares das Crianças  $\Omega$  facilitarem condições para a manifestação lúdica dentro de casa, a comunidade da Gafanha da Nazaré não possui espaços de mediação para a interação social lúdica, à exceção da praia.

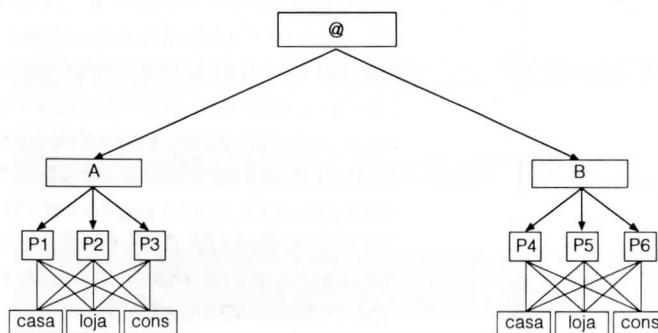
## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.1. constituição das amostras dos sujeitos-alvo em cada CEI 6.2.1.2.c a organização dos sujeitos-alvo, Crianças na experiência do BSE

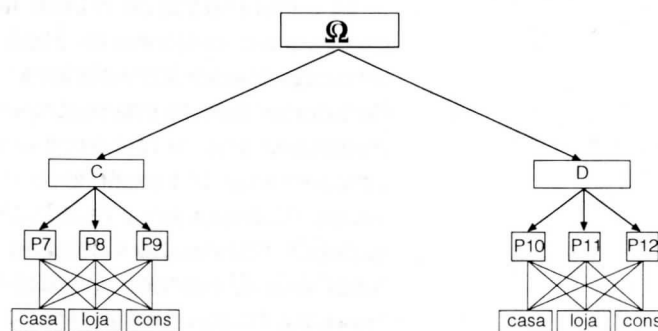
A organização dos sujeitos-alvo, Crianças, em cada pequeno grupo de experiência decorre da tendência interaccional verificada entre as crianças que brincam entre si. Esta informação foi obtida através da observação realizada durante os sete meses que precederam a recolha de dados da experiência, ou seja, captada do 1º ao 8º momento. Depois da verificação de que as crianças de um modo geral não revelavam problemas comportamentais de adaptabilidade ao respectivo CEI, constatou-se que as crianças procuravam os mesmos parceiros para brincar. Deste modo, se processou a constituição dos sujeitos-alvo, Crianças.

**Figura 1: Descritivo dos Sujeito-alvo, Crianças e sua Organização em @ e Ω para a Recolha de Dados da Experiência do BSE**



@ Centro de Educação de Infância A e  
B: Grupos de Experimentação e  
observação de BSE  
Sujeitos-alvo:  
P1 - P2 - P3 - P4 - P5 - P6  
Cenários: Casa - Loja - Consultório

A Figura 1 apresenta a organização da amostra para a experiência. A quanto às Crianças amostra é constituída por um total de 12, igualmente distribuídas pelos CEI @ e Ω. Em cada CEI são constituídos dois grupos de 3 crianças, cada um tendo à sua disposição três cenários.



Ω Centro de Educação de Infância C e  
D: Grupos de Experimentação e  
observação de BSE  
Sujeitos-alvo:  
P7 - P8 - P9 - P10 - P11 - P12  
Cenários: Casa - Loja - Consultório

## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.2 a organização da experientiação

#### 6.2.2. os cenários da experientiação

Cenário é, etimologicamente, uma palavra que deriva da palavra latina *scenariu* e que, segundo Machado, na língua portuguesa quer dizer "lugar onde se passa algum facto" (1981c: 82).

Conforme já foi referido, o estudo do BSE focaliza-se no espaço interior e, neste caso particular, na sala das actividades do CEI. Nos CEI(s) em causa, o espaço exterior praticamente não está estruturado. Para além da terra batida e alguns aparelhos construídos artesanalmente a partir de pneus dos automóveis nada mais existe para o efeito. Registe-se que, muitas vezes, são as crianças quem iniciam o BSE, sendo ou não depois facilitado pela educadora.

Como se referiu na primeira parte, o espaço induz e condiciona o processo de comunicação, a aprendizagem e mudança dos indivíduos. No contexto da educação de infância, Zabalza (1987) refere que a estrutura do espaço cria ou não oportunidades à crianças, bem como reflecte o modo como o estatuto da infância é reconhecido e como é concebido o seu desenvolvimento. Aprendiz natural, segundo Gardner (1994), a criança do pré-escolar constroe e desenvolve teorias úteis sobre a realidade física e sobre a realidade do mundo, a partir das configurações que esses espaços de referência e de orientação lhe oferecem e pelo seu envolvimento nos mesmos contribuem para a produção do sentido do seu BSE.

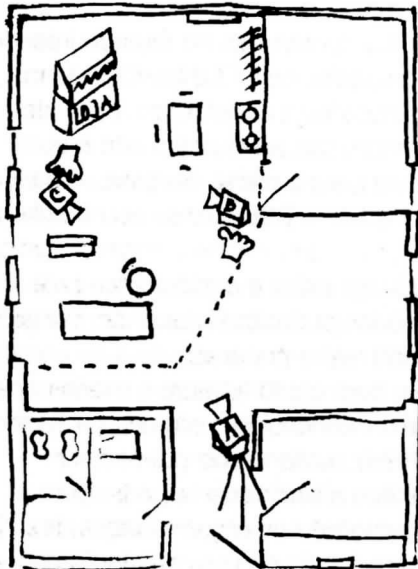
São os cenários, na sua configuração espacial e material, que possibilitam o BSE e pelo uso que as crianças fazem deles transformam-se em contextos situacionais. As salas dos dois CEI(s) apresentam diversos lugares de vida. Neles se identificam micro ambientes distintos que reflectem e configuram lugares do mundo de vida dos sujeitos. Logicamente organizados e claramente identificados potenciam as decisões de cada criança, dado que cada cenário quer tenha sido preparado previamente pelo Educador, ou pela criança ou por ambos, apresenta um conjunto de materiais que veiculam mensagens de acção. Quando decide brincar nesse lugar, numa dialéctica de uso individual e grupal, a criança sabe o que fazer com eles. Esses cenários dinamizam a curiosidade e a concentração da criança que interagindo com os seus companheiros os experienciam em diversos desempenhos.

Os CEI(s) apresentam estruturas semelhantes de organização do espaço. Para demonstrar as potencialidades do BSE na formação do cidadão do pré-escolar, escolheram-se: um cenário de representação da vida familiar, a casa, e dois outros cenários de representação da mediação social, a loja e o consultório médico. Estes três cenários integram o mundo de vida dos sujeitos-alvo, Crianças sendo por isso um quadro de referência comum aos dois CEI (s). A partir do 7º momento da fase de recolha de dados, os três cenários referidos, ocuparam o perímetro central da sala. A sua disposição permitiu a complementaridade funcional entre os mesmos, a facilidade de percursos circulares entre si, claramente definidos e simultaneamente pensados para a captação em vídeo do desempenho de cada criança (Figuras 2 e 3).



## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência



Espaço para o BSE

A - Câmara fixa  
B e C - Operador de câmara móvel



## 6.2.2. os cenários da experiência

### Figura 2 : Disposição dos Cenários no Espaço de Experiência do BSE no CEI@

#### Caracterização dos Cenários:

##### Cenário Casa

Objectos Lúdicos: 1 mesa, 3 cadeiras, 1 fogão, 1 roupeiro, 1 espelho, 1 telefone, 3 pratos de sopa, 3 pratos segundo, 3 talheres, 2 tachos, 2 panelas, 1 frigideira, 2 colheres de pau, 1 boné, 3 camisas, 1 vestido, 1 calças, 1 casaco, 1 par de sapatos feminino, 1 par de sapatos masculino, 1 bata de médico, óculos.  
Brinquedos: 1 boneco artesanal, Barbies, Ken, acessórios, bolas pequenas, blocos coloridos de diversos formatos e dimensões.

##### Cenário Loja

Objectos Lúdicos: 1 banca fixa com toldo e montra em vidro, 1 balança com pesos, 1 máquina calculadora, 1 esferográfica, papel colorido, embalagens de óleo, nesquik, sumol, cereais, manteiga, leite, doce, café, dinheiro feito pelas crianças, caixa de dinheiro.  
Produtos: cereais; fruta: kiwi, banana maçã, pêra; cebolas; alhos; tomate; batata; cenoura; massa; arroz; grão de bico; feijão; bolacha; açúcar.

Brinquedos: 21 fantoches de dedo (2 palhaços, 3 porcos, 2 cães, 1 elefante, 1 pato, 1 gato, 1 galinha, 2 pintos, 1 pai, 1 mãe, 1 avó, 1 avô, 1 bebé, 1 menino, 1 menina, 1 mágico), roupas para as Barbies e Ken.

##### Cenário Consultório

Objectos Lúdicos: 1 cama coberta com maca e cruz vermelha, 1 mesa redonda, 1 banco, 1 telefone, bata de médico, 1 cadeirão 2 lugares, 1 estetoscópio, 1 esferográfica, papel colorido cortado A5.  
Brinquedos: 3 Barbies (uma com gravador incorporado de emissão de palavras), 1 boneco Ken, 1 boneco de pano (artesanal), mala de primeiros socorros (estetoscópio, espátula para a garganta, seringa, instrumento de observação de otorrino - pelita para os ouvidos), 1 nariz de palhaço.

### Figura 3 : Disposição dos Cenários no Espaço de Experiência do BSE no CEI@

#### Caracterização dos Cenários:

##### Cenário Casa

Objectos Lúdicos: 1 mesa, 3 cadeiras, 1 fogão, 1 roupeiro, 1 espelho, 1 telefone, 3 pratos de sopa, 3 pratos segundo, 3 talheres, 2 tachos, 2 panelas, 1 frigideira, 2 colheres de pau, 3 camisas, 1 vestido, 1 calças, 1 casaco, 1 par de sapatos de mulher, 1 par de sapatos de homem, 1 socas de pescador.  
Brinquedos: 1 boneco artesanal, Barbies, Ken, acessórios, bolas pequenas, blocos coloridos de diversos formatos e dimensões.

##### Cenário Loja

Objectos Lúdicos: banca fixa com toldo e montra em vidro. 1 balança com pesos, 1 máquina calculadora, 1 esferográfica, papel colorido, embalagens: óleo, nesquik, sumol, cereais, manteiga, leite, doce, café, dinheiro feito pelas crianças, caixa de dinheiro; 1 boné, 1 chapéu de pinguim, 1 nariz, , redes, barco.  
Produtos: cereais; fruta: kiwi, banana maçã, pêra; cebolas; alhos; tomate; batata; cenoura; massa; arroz; grão de bico; feijão; bolacha; açúcar.

Brinquedos: 21 fantoches de dedo (2 palhaços, 3 porcos, 2 cães, 1 elefante, 1 pato, 1 gato, 1 galinha, 2 pintos, 1 pai, 1 mãe, 1 avó, 1 avô, 1 bebé, 1 menino, 1 menina, 1 mágico), roupas para as Barbies e Ken.

##### Cenário Consultório

Objectos Lúdicos: 1 cama, 1 mesa apoio pequena, 1 banco individual, 1 banco duro, 1 telefone, 1 estetoscópio, 1 esferográfica, papel colorido cortado A5.

Brinquedos: 3 Barbies (uma com gravador incorporado de emissão de palavras), 1 boneco Ken, 1 boneco de pano artesanal, mala de primeiros socorros (estetoscópio, espátula para a garganta, seringa, instrumento de observação de otorrino - pelita para os ouvidos).

## 6. a metodologia de observação da experiencição do BSE

### 6.2 a organização da experiencição

#### 6.2.2. os cenários da experiencição

Como se pode reconhecer em cada CEI, o espaço é aberto, não existem barreiras entre os três cenários, apesar de cada um deles estar delimitado a uma área específica. Diversos estudos sobre a ludicidade no pré-escolar evidenciam que o arranjo do espaço em pequenas áreas tem benefícios na qualidade do brincar (Phyfe-Perkins, 1980). Por exemplo, para Sheehan & Day (1975) e Kinsman & Berk (1979), a anulação de barreiras entre as áreas promove a interacção cooperante entre as crianças e o maior envolvimento dos rapazes na área da casa. Para Field (1980) as pequenas áreas favorecem níveis elevados de desenvolvimento social e cognitivo. Para Walling (1977), a existência de comportamentos agressivos ocorrem com maior frequência em áreas não claramente definidas, em áreas que conflituam (silêncio e ruído) e quando não existe a hipótese de complementaridade funcional entre áreas.

O equipamento dos cenários para o estudo do BSE estava acessível em cada um dos CEI(s) pois encontravam-se já à disposição das crianças havendo apenas que conferir-lhes a orientação necessária e a sua localização no centro da sala, o que foi realizado com as crianças. Estes cenários para o BSE são de construção emergente, isto é, resultam da implicação interaccional entre educador e crianças que ludicamente se vão envolvendo em ocasiões direccionadas para o processo de construção dos mesmos, onde as iniciativas e as realizações conjuntas, manifestam o que uns e outros sabem acerca deles. São cenários dispostos, de organização semi-fixa e a sua durabilidade está dependente dos resultados da observação da educadora sobre o BSE, ou seja é condicionada pelos resultados dessa observação, que evidenciará ou não, qual a necessidade de mudança.

São cenários de referência comum na vida de todas as crianças e no BSE pretendem induzir as crianças a usarem os seus imaginários e ao fazê-lo experienciarem o que sabem desses mundos, dinamizando a seu modo e através dos seus receptores e emissores sensoriais, as suas emoções e os seus sentimentos protagonizando desempenhos comportamentais ligados às suas vidas familiares, às suas vivências na comunidade. Através do BSE manifestam a sua compreensão sobre o seu conviver em casa, na loja e no consultório, fantasiando, criando e inventando outras realidades a partir daí.

Considera-se ainda que, no BSE, estes cenários potenciam os tipos de interacção social lúdica do brincar social espontâneo, do brincar social com reconhecimento mútuo, e do brincar social recíproco. Os cenários promovem também os tipos de actividade lúdica: do brincar dramático e do brincar sócio-dramático, estando neste último em grande evidência a metacomunicação.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

## 6.2.2. os cenários da experiência

### 6.2.2.1. a casa

A casa como cenário na educação pré-escolar é facilmente referenciada pelo tipo de objectos de tamanho real que a estruturam e que são essencialmente objectos de cozinha e guarda roupa em tamanho real e mesa e cadeiras à escala das crianças. Segundo a EIΩ, a casa é dos três cenários o mais procurado pelas Crianças do CEI. Segundo a EI@, no seu CEI a casa é tão procurada quanto os outros cenários. No CEI Ω registou-se, antes da recolha de dados, que as raparigas ficam mais tempo neste lugar do que os rapazes. O que já não se verificou no CEI@ em que de um modo geral rapazes e raparigas nele se concentram. A casa alude ao espaço de mediação da casa natal familiar. É o primeiro lugar de excelência, na construção existencial autobiográfica da vida da criança. Do ponto de vista da criança, ela é abrigo, refúgio, a sua segunda pele, que progressivamente vai discernindo pela comunicação e experiência de dentro e de dentro para fora de casa e de fora de casa para dentro de casa. Deste modo, a casa natal é o lugar privilegiado de fonte de informação, de codificação e de organização, de selecção, de compreensão e de construção do seu imaginário sobre o mundo feita a partir de dentro para fora de casa. Ela é uma fonte de informação e de codificação da criança, dos seus familiares, do universo da casa e do fora de casa.

Refere-se ainda que este cenário no BSE promove a definição de situações que se estruturam a partir da definição de papéis sociais de pai ou mãe, de avós, filho, primos etc. e das suas práticas de rotina em casa, das suas fachadas, dos seus desempenhos e das suas faces. As crianças exploram as situações, regulam interacções, partilham sistemas e hábitos de vida familiar

A casa no contexto do estudo do BSE é um cenário de excelência pelo que ele proporciona quer pela familiaridade para as crianças quer pela representação de papéis sociais fundamentais à sua compreensão de si, dos outros e de si com os outros e com o mundo. Nela, as crianças desempenham papéis diferenciados de pai, mãe, filhos, avós, entre outros, criando guiões verbais de actividade que dão conta uns aos outros e daquilo que sabem da realidade.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.2. os cenários da experiência

##### 6.2.2.2. a loja

Em cada um dos CEI(s) estava colocada uma banca de venda, inspirada no balcão do comércio artesanal, que definia o espaço e clarificava o cenário loja. Nela se agrupavam diversas embalagens de produtos existentes na mercearia da comunidade, desde alimentícios, como produtos frescos, roupas, até aos objectos utilitários e no CEI  $\Omega$ , também as cordas, redes e barcos miniatura. Existiam ainda os equipamentos necessários ao desempenho do vender e do comprar: do lado de dentro da banca, a balança, os pequenos discos simbolizando dinheiro, metidos numa caixa, lápis, papel para escrever, a máquina de fazer contas, sacos para embalar, e do lado de fora, quem chega vê através da vitrina em vidro, os produtos para venda inseridos na banca (CEI@) ou expostas nas prateleiras da banca (CEI $\Omega$ ).

Quer no CEI@ quer no CEI $\Omega$ , este cenário é diariamente utilizado pelas crianças, que nele actuam, desempenhando papéis ora de comprador, ora de vendedor, ora convivendo com os vizinhos que lá se encontram. Este cenário é ainda utilizado pelas Crianças como um prolongamento do cenário da casa, pois quem brinca na casa, recorre frequentemente à loja, para comprar o que precisa para fazer a comida, e ainda como um prolongamento do consultório, onde recorrem para aviar as receitas do médico.

No BSE o cenário loja encontra a sua referência de partida na consideração de que ela é um dos lugares de mediação social nas comunidades locais. Para além de cumprir a função de abastecer o consumidor que a ela recorre para satisfazer necessidades de comprar determinado tipo de bem, também é um lugar de encontros entre vizinhos e um lugar de circulação da informação e um espaço de comunicação por excelência. Ali fica-se ao corrente das novidades, partilham-se acontecimentos das pessoas, dos forasteiros, comentam-se os acontecimentos mediados pelos media, constroem-se e desfazem-se cumplicidades e ainda se planeiam solidariedades.

Assim, este cenário no BSE, reconhecendo a sabedoria da criança acerca da sua vivência comunitária nesse lugar, potencia a comunicação e a ludicidade. Pretende induzir a dinamização de desempenhos comportamentais ligados a práticas de rotinas observadas pela criança, nomeadamente e do ponto de vista do desempenho do comprador: conviver com o imaginário do valor do dinheiro e o valor dos produtos, identificar necessidades de abastecimento, identificar produtos e a sua utilização nos consumos, escolher, negociar, controlar, pedir esclarecimentos, fazer contas, fazer trocas de produtos, etc.. Do ponto de vista do desempenho do vendedor: vender, pesar, medir, fazer contas, ler, conhecer os produtos, organizar a loja, expôr produtos, etc..

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.2 a organização da experiência

#### 6.2.2. os cenários da experiência

##### 6.2.2.3. consultório

Em cada CEI, o cenário consultório é marcado por uma cama para o doente ser observado pelo médico, uma cadeira e uma mesa para o médico, um telefone, a bata do médico, caneta, papel para as receitas, cadeiras para a espera e outros objectos de apoio ao diagnóstico clínico. Tudo isto incentiva ao desempenho de papéis e à criação de situações ligadas a este cenário, cuja referência ao real é imediata.

Tal como a loja, o consultório também é um espaço de mediação social. Associado à experiência humana da dor, do sofrimento físico ou psicológico, provocado pela doença ou mal estar, o consultório, na comunidade, é o lugar do Centro de Saúde, regularmente frequentado pelas crianças onde vão acompanhadas pelos familiares. Com a mãe, vão às consultas de rotina, seja pediatria, estomatologia, ortopedia ou acompanham-na quando vão à consulta.

No consultório médico "o mais certo é ficar nunca menos de uma hora" (Mãe, @). Esperam pela vez de serem atendidas. Durante esse tempo, as crianças participam, silenciosamente ou ruidosamente nas conversas dos adultos que, como elas, estão na sala aguardando a vez de entrar, ou que ali ficam depois da consulta a dar conta do ocorrido lá dentro. Aí os adultos falam das doenças, das dores, da morte. Partilham sabedorias do receituário natural, as "mézinhas" para as maleitas do corpo. Trocam receitas (como as crianças trocam cromos na hora do recreio). Escutam queixumes acerca do desempenho deste ou daquele médico, desta ou daquela terapêutica. Fazem recomendações e prescrições, partilham-se dores - também as da alma- e as crianças, escutando aprendem esse mundo. Este cenário no BSE ao privilegiar a interacção corporal entre as crianças coloca o corpo no centro das acções, promove a dinamização e organização das informações captadas pelos seus próprios receptores sensoriais em relação com o corpo dos outros e em relação com as realidades que cada um possui do mundo e em particular com as associadas a esse lugar de vida que é o consultório médico. Deste modo é ainda um cenário que no BSE dinamiza a construção da identidade do eu corporal e promove o dialogo corporal referido por Vayer (1976). Os comportamentos que este cenário induz no BSE configuram-se em situações onde o papel social do médico, as suas práticas de rotina no consultório, a sua fachada, o seu desempenho, a sua face, e a natureza da sua interacção dinamizam os papéis sociais do doente e do seu acompanhante, bem como as suas práticas de rotina no da relação com a situação. Através deles as crianças exploram sensações, regulam interacções, ensaiam limites exercem protagonismo aprendendo a ser coerentes com as situações que em conjunto vão definindo e desenvolvendo. Referem-se entre outros alguns dos desempenhos que manifestam coerência com a situação criada pelas crianças neste cenário: despir, ver, apalpar, dar informações, passar receitas, prestar explicações sobre procedimentos de cura, escutar, dar injecções.

## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.2 a organização da experientiação

#### 6.2.3. os brinquedos e outros objectos lúdicos

A interacção criada pela criança que brinca, com brinquedos, objectos e materiais lúdicos, tem sido largamente estudada por diversos investigadores. Segundo Johnson, Cristhie, Yawkey (1987: 177-185) os estudos sobre os efeitos dos brinquedos na acção de brincar e no desenvolvimento da criança, podem ser agrupados em dois eixos. O primeiro diz respeito ao estudo sobre os efeitos de diferentes tipos de brinquedos sobre os níveis do brincar social e cognitivo. Entre outros autores que seguem este eixo, referem-se: Patern (1933), e Hendrickson, Strain, Tremblay, & Shores (1981), que, de um modo geral, realçam o papel de certos materiais no encorajamento e no desenvolvimento cognitivo e social da criança (Rubin, 1977). O segundo eixo diz respeito aos estudos sobre os efeitos dos brinquedos realistas no brincar dramático e sócio-dramático. Entre outros autores seguidores deste eixo referem-se Johnson (1983), McLoyd, (1983), e Olszewski & Fuson (1982). Estes autores no geral concluíram que brinquedos realistas ou racionalizados, tais como a "barbie" e os seus infundáveis acessórios, (Billy Boy, 1987), e as réplicas dos personagens das séries televisivas encorajam o faz de conta de crianças mais pequenas de três anos, o que já não é tão vulgar nas mais crescidas do pré-escolar. No estudo do BSE, considera-se que brinquedo é uma concepção de adulto. O brinquedo é uma concepção de adulto porque independentemente do processo de produção técnica "artesanal, industrial ou racionalizado" (Lopes, 1995: 47-63) tem finalidades precisas "o seu papel é controlar ou orientar os contactos que através deles, a criança faz com a realidade material e social do meio em que vive" (Brougère, 1979: 216).

À semelhança do que Macluhan faz ao caracterizar o médium de comunicação fazendo recurso à luz eléctrica designando-a como sendo portadora de informação pura, sendo por isso um médium sem mensagem (Macluhan, 1976: 26), considera-se que no estudo do BSE o brinquedo é um médium de comunicação. Isto significa na perspectiva de Macluhan, que o conteúdo de um médium, qualquer que ele seja, é sempre um outro médium (1976: 27). Assim, tal como a palavra é o conteúdo da escrita, o brinquedo será o conteúdo do brincar. Neste sentido, o BSE e o brinquedo são ambos media de comunicação sujeitos às regras de todos os outros media. Assumir o brinquedo como medium de comunicação no estudo do BSE é colocá-lo no território conceptual da rádio, da televisão, da imprensa, do livro, e do cinema, e como os media de comunicação, tem o poder de impôr os seus próprios postulados instaurando novas relações e novas atitudes à comunidade humana (1976: 278).

Independente das utilizações que a criança faz dos brinquedos dir-se-á que essas utilizações são, de certo modo, conteúdos da actividade do BSE, pois essas utilizações não podem existir sem a sua brincadeira. A



## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.2 a organização da experienciação

#### 6.2.3. os brinquedos e outros objectos lúdicos

mensagem é o médium, porque é o médium que faz o modo e determina o tipo e a conjugação entre a actividade e as relações dos indivíduos (Macluhan, 1976: 27). Mas independentemente das concepções adoptadas de Macluhan e do papel do brinquedo em Brougère (1979: 216), é a criança que determina o conteúdo do BSE, pelo uso que faz do brinquedo e dos objectos que se tornam deste modo lúdicos.

Uma das características do brinquedo é que, não sendo um objecto em si, ele esconde a sua natureza verdadeira. Esta é, e ainda segundo Macluhan, uma das principais características do médium - o seu conteúdo esconde a sua natureza. Se o BSE da criança, tal como a luz eléctrica para Macluhan, escapa à atenção como medium de comunicação é precisamente porque o BSE não tem conteúdo.

O conteúdo do BSE está no brinquedo e a acção de BSE é transformadora da criança através do uso desse brinquedo. O brinquedo promove a integração e adaptação social da criança ao mundo real do adulto, através do qual este lho dá, dirigindo-lhe o acesso.

O brinquedo, tal como os outros media, é imperceptível e invade a existência humana (Macluhan, 1976: 14). De acordo com a sua natureza técnica promove diversamente o BSE.

Como se referiu o brinquedo-objecto técnico seja artesanal, industrial ou racionalizado, é uma concepção de adulto e um produto muito particular da técnica, resultado do trabalho do homo faber, que integra o mundo do artificio humano. No estudo do BSE, os brinquedos escolhidos para integrarem os cenários da experienciação do BSE, aludem a diversos cenários reais, ligados à vida doméstica, à vida num consultório médico e à vida numa loja do pequeno comércio local. O brinquedo no BSE é assim, também, todo o objecto que, não tendo sido construído para a acção de brincar da criança, é utilizado por esta como brinquedo. Acrescenta-se ainda que no presente estudo, os objectos lúdicos são os que não tendo sido deliberadamente construídos para brincar, tornam-se objectos lúdicos pelo uso que a criança lhes dá no BSE.



## 6. a metodologia de observação da experiencição do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.1. abordagens conceptuais

Como referem Jonshon, Cristhie e Yawkey (1987), a observação do brincar é crucial para que o educador promova as condições necessárias à sua ocorrência entre as crianças e, ainda, fundamental para este poder saber como envolver-se nas situações lúdicas com as crianças. À luz da abordagem comunicacional da Escola de Palo Alto, levanta-se a questão da clarificação do significado de observação.

Na perspectiva da pragmática da comunicação humana, a observação é a chave da compreensão do mundo, dos outros e de si próprio. Deste modo, é no contexto das expectativas que ocorre a observação. Daí que a observação não é um ponto de partida, mas sim um continuum que emerge da consideração da solução que se equacionou para o problema que se deseja ver resolvido. Tal como referido, a comunicação cria a realidade da observação e não é a observação que cria a comunicação. Myers & Myers (1990), referidos no Capítulo 2 desta dissertação, afirmam que a 1ª e a 2ª finalidades da comunicação é conhecer-se e conhecer o mundo. Conhecer, implica observar. Deste modo observar, então, integra estas finalidades da comunicação, que permitem compreender e apreender o mundo. Nesta perspectiva, os hábitos, as expectativas, o conhecimento científico e os saberes-fazer do observador são de uma importância decisiva para a escolha dos meios a utilizar na experiencição.

Considerar a observação deste modo, ultrapassa a perspectiva da observação apenas considerada como uma técnica instrumental para a recolha de dados e, também, o considerar o observador como um ente desligado da situação observada.

Reforçando a perspectiva da lógica da comunicação enunciada no capítulo 3, a observação é sempre de natureza participante, variando os contextos institucionais e formais à disposição do observador e o nível de profundidade da informação facultada aos observados sobre o seu papel. A este propósito, Junker (1960), citado por Patton (1980), apresenta uma tipologia relativa ao grau de participação do observador e ao grau de conhecimento dos observados sobre a actividade, atribuições e funções do observador. No estudo que se apresenta, o observador é totalmente observador, dado que a actividade deste é abertamente conhecida, perante todo os grupos dos CEIs, os sujeitos de observação e as famílias. Nesta atitude configura-se o pressuposto de que não há segredos e de que todos sabem acerca do que se está a tratar, como e porquê. Assim, e no que respeita à realidade, observar não significa estar simplesmente presente, mas significa pertencer à totalidade de mensagens (Watzlawick, 1978). Para além do estatuto de totalmente observador, Junker considera ainda a o participante observador e o observador participante. Segundo este autor, a estratégia do totalmente observador distingue-se da do participante observador que se caracteriza pelo ocultismo da actividade do observador. Ele é membro do grupo, faz-se aceitar como um deles mas não revela. O participante observador e as suas actividades estão meio ocultos, ou seja

## 6. a metodologia de observação da experiencição do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.1. abordagens conceptuais

estão subordinados às suas actividades como participante. Distingue-se do observador participante dado que as actividades deste são abertamente conhecidas, são impostas aos sujeitos que estão a ser observados e podem ser mais ou menos apoiadas por ele.

Os métodos e o desempenho do observador na recolha de dados, pressupuseram também os objectivos e as hipóteses que orientam o presente estudo assim como a predeterminação dos meios de controlo que permitem adequar, detectar e corrigir erros na observação.

Na experiencição do BSE, à semelhança do método de questionamento de Heidegger (1986) sobre a questão da técnica, considera-se que pensar a observação não é o mesmo que pensar sobre a essência da observação. A essência da observação na experiencição do BSE nada tem de instrumental nem de neutral. De um modo geral, as concepções do senso comum sobre a observação são instrumentais emergindo de modelos e de conceitos que conduzem a aproximações da realidade pretendida, que acentuam e dão a ver determinadas perspectivas e aspectos dessa mesma realidade, fazendo esquecer na sua aparente neutralidade, que o que se vê não é uma realidade isolada do contexto que a produz e lhe dá sentido. Pensar a essência da observação na experiencição do BSE é pensar para além da técnica da observação, é pensar no que esta pode ocultar - a essência do indivíduo que brinca espontaneamente com outrém - e é manifestar a essência do BSE. A observação enquanto produção de um existente sabe qual é a essência daquele que está aí e que está empenhado no *Dasein* - o ser - em função do que ele é *Wesen* - o existir. Ainda, para Heidegger, tudo o que existe e se manifesta, ao mesmo tempo que apresenta algo, também esconde (1986). A permanente convivialidade e mesmo a observação frequente da realidade da experiencição do BSE nem sempre favorece a compreensão deste fenómeno. É frequente os Educadores de Infância observarem as crianças a brincar mas, como referem Johnson, Cristhie e Yawkey (1987: 178), "as suas observações são quase sempre casuais e desfocalizadas, resultando daí uma vaga compreensão sobre o brincar das crianças, uma imprecisão sobre os seus interesses e sobre as competências que desenvolvem". A observação da experiencição do BSE é assim também uma realização humana que nada tem de técnico, pois ela é o traço de união entre os indivíduos visando o entendimento da diferença que faz a diferença. Pensar a essência da observação torna-se então acima de tudo encontrar a essência do próprio ser que brinca através da sua comunicação. Em síntese, se numa primeira resposta, a observação é uma técnica entendida como uma extensão dos próprios olhos e das mãos, numa segunda resposta, a observação é uma accção pré-determinada. Quer a primeira, quer a segunda enquadram-se, segundo Ruth Kohn (1982), no modelo clássico, onde é suposto que o observador existe fora do campo da observação: O observado é compreendido como uma entidade

## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.1. abordagens conceptuais

fechada dentro dos limites impostos pela teoria que enquadra a observação, a relação entre observador e observado é predominantemente complementar, e a observação é desinserida dos contextos que a envolvem. Ainda segundo esta autora, a observação enquanto acção gera sobre o observado um efeito inibidor da sua espontaneidade e gera estranheza, medo do julgamento, incerteza e dependência na manifestação de comportamentos exibicionistas. Na primeira resposta, a observação do brincar é um suporte exterior e aparentemente neutro. Na segunda é uma certa forma de acção avaliada segundo a sua utilidade onde o que conta é a intenção de quem observa. Numa resposta que se adequa à experientiação do BSE, a observação deve ser entendida como comportamento interessado de desocultação do que está diante dos nossos olhos. Neste âmbito, a observação como comportamento dinamiza a comunicação e a ludicidade. Só a observação em si é uma parte estratégica da orquestração do BSE. Observador e observado constroem mutuamente cumplicidades na diferenciação de papéis que protagonizam.

Esta é portanto uma terceira resposta à questão da observação no brincar. Ela coloca a questão chave da essência da observação no BSE. A observação do BSE é a procura de uma verdade, no dizer de Heidegger *wanr-heit* (1986: 18). Por isso, ela não é apenas um instrumento técnico, não é um suporte, não é apenas um determinado tipo de acção, ela é um modo de desocultação do estar e do ser, no tempo e no espaço. Esta indagação da verdade - este processo de desocultação da realidade - é o momento decisivo para clarificar a observação.

Nesta perspectiva, a observação não reside de forma alguma na acção de fazer e de manejar, nem de utilizar meios, mas sim na compreensão, na escuta activa e no agir atento. Quando se descobre o funcionamento das coisas, é a eficácia que domina. Só se passa para a compreensão, para a verdade e para a exatidão, depois de ter dominado a observação como desocultação. Assim se desvendam as qualidades do BSE que aparentemente estavam escondidas.

Assim, a observação como desocultação da realidade tem mais um carácter de cultivar inter-relações, entendimentos, intercompreensões entre o observador e o observado, e menos a interpelação, no sentido da expoliação ou da provocação. De facto, a concepção utilitária da observação pode conduzir à negação da realidade em presença pela obsessão do observável. Pelo contrário, a essência da observação conduz a uma orientação de utilização da observação em função da gestão da dualidade humanizante, no sentido do criador e da criatura, do ser que é comunicante e lúdico. Dado que o estudo do BSE depende da natureza da relação e da interacção entre o observador e os sujeitos-alvo do estudo, a questão ética e estética da relação entre estes foi sendo alimentada e desenvolvida. Observador e observados foram sendo reciprocamente integrados pela comunicação e ludicidade mutuamente cultivados nos CEI(s).

## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.2. a inserção do observador

Neste momento convem começar por recordar que autora e observadora são um só. Fazer parte do CEI@ e do CEIΩ era o meio de tornar possível a experientiação do BSE. Este foi o objectivo que se dinamizou desde o primeiro contacto com os EI(s), com as Crianças, com as mães e ainda com as vizinhanças dos CEI(s).

A inserção de um estranho nos CEI(s) significa desempenhar um papel necessariamente desconhecido, sem qualquer investimento de autoridade institucional sendo o seu papel apenas de estudioso e prioritariamente com a função de observador. Este observador tem de revelar o que está a estudar, como o vai fazer, e solicitar aos sujeitos de cada CEI, para o fazer com ele. O observador tem de se inserir com estratégias de efeitos que conduzam à elaboração de um pacto de cumplicidade para o êxito do estudo.

Apenas quando o grupo consolidar as manifestações de confiança ao observador e o observador verificar que se tornou pertença do grupo, é possível videogravar a experientiação do BSE.

A experientiação decorreu ao longo de nove meses, dos quais os primeiros sete meses anteciparam os dois meses de registo da experientiação do BSE. A inserção da observadora foi conduzida através de um desempenho de totalmente observador, não intervindo nas actividades dos CEI(s).

As interações da observadora em situação presencial com o CEI@ e o CEIΩ circunscreveram-se às iniciativas das educadoras e das crianças que, ao longo do tempo, foram aumentando de intensidade envolvendo a observadora nas suas situações, às quais a observador reagiu participando como um parceiro que se deixa envolver e se integra na situação. Também as mães, ao chegarem ao CEI, ficavam sempre mais tempo querendo conversar, como era habitual, com a educadora e fazendo questão que a observadora não se fosse embora. A estratégia de comunicação e de experiência utilizada pela observadora desde o primeiro contacto foi a da subordinação activa aos sujeitos, independentemente das idades e dos papéis que representavam. Esta subordinação activa caracterizou-se por uma interacção de disponibilidade, sem iniciativa e de não recusa ao envolvimento activo e de resposta às solicitações que surgiam, independente da hora, do momento, da duração, do sítio ou do lugar em que tal ocorresse. Muitas das vezes, surgiram solicitações no café ou na loja do tipo de convites para ir a casa das crianças ou participar em rituais festivos das comunidades. A natureza da metodologia adoptada levou a que nunca tivessem ocorrido incidentes durante o período de inserção nos CEI(s). Os papéis e as funções da observadora de dia para dia foram sendo clarificados pelo modo de estar disponível com todos - o grupo - e cada um, respeitando-se sempre o papel das Educadoras na gestão directa da vida quotidiana em cada CEI.

A experientiação ao longo de nove meses, pode ser identificada através de doze momentos distintos, que evoluem num processo de interacção que se inicia com o primeiro contacto e termina com a celebração da festa de encerramento (Figura 4).

Apesar da distinção dos diferentes momentos, sempre se manteve a

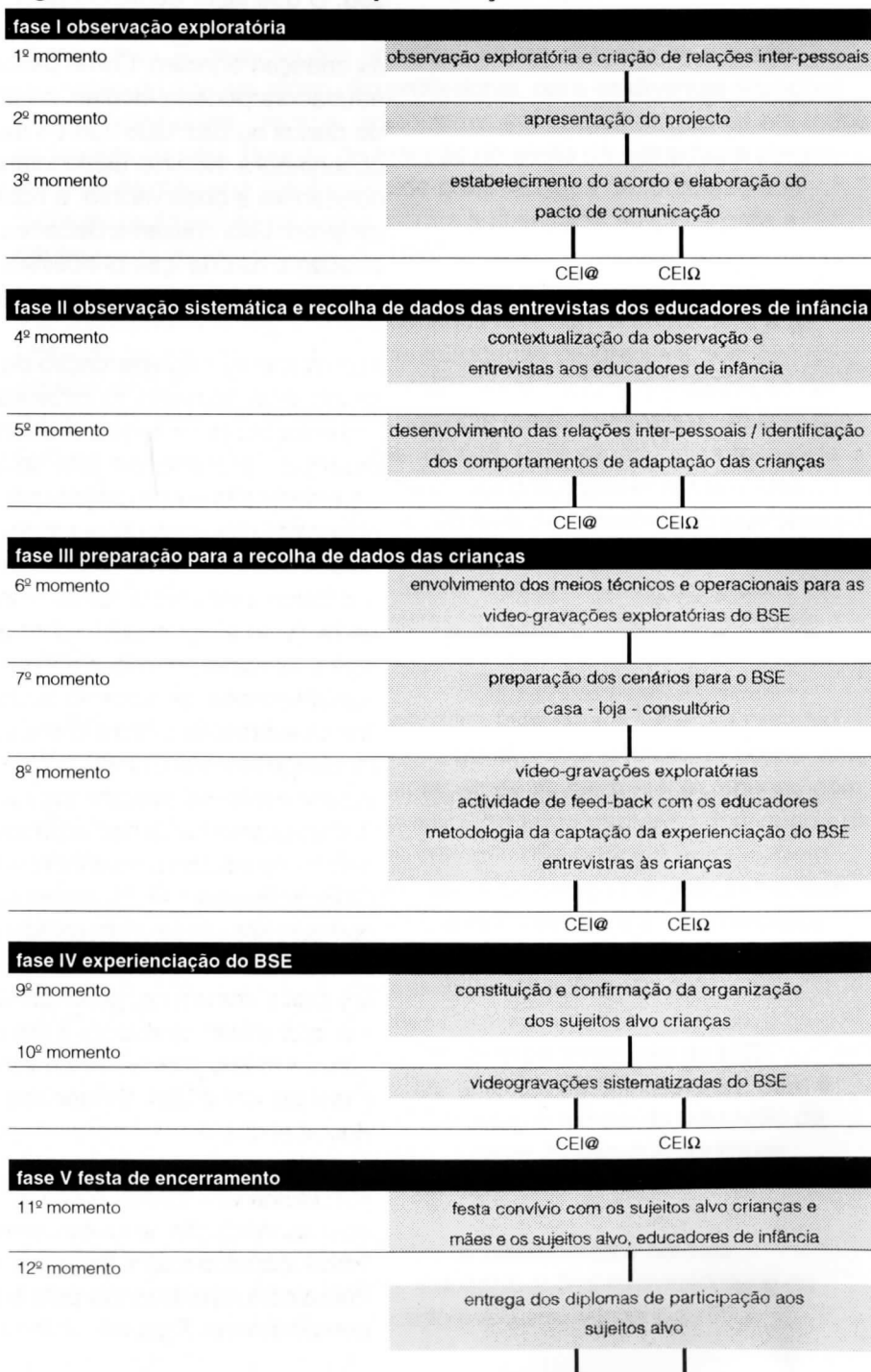
## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.2. a inserção do observador

modalidade de totalmente observador e a estratégia de subordinação activa às práticas institucionais, familiares, e às práticas individuais, quer com as crianças, quer com as educadoras, quer com as mães.

**Figura 4: Os Momentos da Experienciação**





## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.2. a inserção do observador

- 1º momento - Contacto personalizado com a educadora. Apresentação da observadora nos CEI(s) a partir do seguinte guião de conversa que integrava questões de clarificação sobre a pessoa do observador: Quem sou. O que faço. Como cheguei até aqui. O que me preocupa. Porquê estudar o BSE no pré-escolar. Porquê estudá-lo no meio natural e onde as crianças brincam. Como pensava fazer. Qual o tipo de ajuda que a educadora poderia facultar. As condições de ajuda necessária à recolha de dados no CEI. Que tipo de ajuda a educadora gostaria de ter da observadora. No final desta interacção conversacional realizada entre educadora e observadora, a educadora manifestou a sua adesão ao projecto. Esta conversa decorreu nos CEI(s) durante o período da tarde enquanto as crianças brincavam no exterior, com a presença da auxiliar, sendo conhecedoras da situação.
- 2º momento - Apresentação do projecto às crianças numa conversa em grupo. Esta conversa foi dinamizada pela educadora, que apresentou a observadora às crianças. A educadora deu a palavra à observadora que explicou o projecto, em jeito de "era uma vez". A conversa decorreu com a participação das crianças que eram envolvidas pelo contador-observador, através de perguntas directas sobre as vivências de cada uma, criando-se assim a primeira relação directa, activa com as crianças e captando através disso as suas opiniões sobre a situação da matéria do projecto e, sobretudo, sobre o pacto que se iniciava entre a observadora e eles. O pacto permitia à observadora assistir às brincadeiras espontâneas e assim manter um convívio quotidiano. Neste momento recolheu-se os dados ligados ao CEI e à comunidade e registaram-se anotações sobre o funcionamento do CEI; deu-se apoio às educadoras na preparação da apresentação do projecto aos pais; clarificando o papel da observadora e dos seus procedimentos; a educadora apresentou as suas expectativas; definiu-se em conjunto o calendário de permanências da observadora no CEI; estabeleceu-se as regras de comunicação com a educadora, comprometendo-se a observadora a dar apoio à educadora, sempre que esta o solicitasse, e a educadora comprometia-se a facilitar os meios e a colaborar na concretização dos diversos momentos da recolha de dados.
- 3º momento - Entrevista à educadora. Desenvolvimentos no convívio com as mães, com as vizinhanças e no CEI. Observação da vida no CEI e em particular das ocorrências do brincar. Consulta de fontes documentais.
- 4º momento - Convívio no CEI. Conversas informais com as crianças e com as mães. Apoio mútuo entre educadora, observadora e mães, para a introdução dos meios técnico e operacionais de videogravação. Preparação e realização pela educadora da identificação dos comportamentos de adaptabilidade das crianças aos respectivos CEI(s).

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.2. a inserção do observador

através da elaboração do instrumento Pre-School Behaviour Checklist.

- 5º momento - Reflexão e apoio ao planeamento da educadora para a reorganização dos cenários para a experienciação do BSE. Introdução dos equipamentos de videogravação feita em conjunto pela educadora e observadora. Realização das primeiras videograções do brincar. Utilização da câmara vídeo não profissional, para as diversas situações protagonizadas por crianças organizadas em pequenos grupos em todos os lugares da sala. Registo da reacção do efeito de estranheza perante a intrusão da máquina. Realização de duas sessões de formação aos técnicos profissionais de vídeo, para a sua entrada no CEI e para a captação da experienciação do BSE.
- 6º momento - Preparação dos cenários feita com a educadora e as crianças para a exploração lúdica. Introdução progressiva dos equipamentos de videogravação profissional, incluindo a utilização de microfones de lapela. Introdução dos dois operadores vídeo, no convívio com as crianças e as educadoras, no CEI. Exploração lúdica feita pela educadora com as crianças da instalação dos equipamentos. Convívio das crianças com os equipamentos através da interacção conversacional e envolvendo os operadores que demonstraram o funcionamento dos equipamentos. Captações em vídeo do brincar de todos os grupos de crianças. Reunião com os operadores, fora do CEI, de reflexão sobre a situação vivenciada.
- 7º momento - Preparação dos cenários feita pela educadora com as crianças. Primeiro cenário - casa -, segundo - loja -, terceiro - consultório. Identificação de problemas de captação de imagem e som, apenas com uma máquina. Verificação da impossibilidade de captação continuada de imagens das interacções entre as crianças que brincam entre si, bem como do que dizem enquanto brincam. Constatação do tempo habitual de duração do brincar em cada CEI, que variou entre 20 a 40 minutos. Verificação da permanência de pequenos grupos de 3 crianças a brincar. Decisão de utilização de 3 câmaras vídeo. Planificação da calendarização das videograções com a educador e com os operadores, para a recolha de dados da experienciação do BSE. Solicitação dos meios técnicos e operacionais na Universidade para a captação da experienciação. Decisão sobre o tempo de utilização da videogravação de recolha de dados durante 20 minutos contínuos. Planificação da realização das entrevistas.
- 8º momento - Convívio no CEI com os operadores e com os equipamentos de videogravação. Videograções exploratórias e de convívio. Preparação com a educadora e o auxiliar para as



## 6. a metodologia de observação da experiencição do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.2. a inserção do observador

videograções da experiencição do BSE. Clarificação da condição de base quanto à não ingerência do educador durante a experiencição do BSE, em qualquer circunstância. Na sequência do visionamento do brincar de todas as crianças do CEI@ e do CEIΩ e por indicação da observadora à educadora, esta disse às crianças, em conversas informais, para manter os grupos de BSE da última semana: Uns mantiveram-se outros não. Continuação da realização das entrevistas. Videograções de convívio. Constituição da amostra dos sujeitos-alvo, Crianças, tendo em conta a realidade existente em cada CEI.

- 9º momento - Videograções. Confirmação da organização da amostra dos sujeitos-alvo, Crianças. Montagem de equipamentos durante o acolhimento à medida que as crianças se iam envolvendo na sua preparação, como era habitual. A educadora iniciou o dia com o acolhimento e prosseguiu com a sua prática educativa com as crianças no CEI e depois de outras actividades dirigidas, introduziu o momento do BSE, orientando as crianças umas para o exterior e outras para dentro da sala, seguindo a rotina habitual. De acordo com a decisão da educadora, esta alternava com a auxiliar a presença no exterior ou interior da sala. Os operadores começaram a gravação 3 minutos depois das crianças estarem em situação de BSE. A gravação terminou 20 minutos depois, apesar das crianças continuarem ou não a brincar.
- 10º momento - Videograções sistematizadas do BSE. Captação das três ocasiões do BSE dos sujeitos-alvo, Crianças, mantendo-se a rotina de cada CEI.
- 11º momento - Realização da festa convívio em cada CEI com todas as crianças e respectivas mães que prepararam doces, como era habitual.
- 12º momento - Entrega dos diplomas de participação na investigação aos sujeitos-alvo, Crianças e Els.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.3. a captação em vídeo da experiência

Na sequência de diversas videograções do brincar das crianças, dentro da sala, cujo objectivo foi desdramatizar a estranheza dos intrusos tecnológicos e dos intrusos operacionais, envolvendo-os na actividade lúdica das crianças.

Só no 9º momento é que se procedeu à recolha de dados da experiência do BSE quando estava ganho o hábito de conviver com os aparelhos e com os operadores.

Assim, a captação das três ocasiões de experiência do BSE foi feita, entre a segunda quinzena de Maio e a primeira quinzena de Junho, durante um dos períodos diários dedicado ao recreio entre as 10:30h e as 12 horas.

Durante esse período de tempo, cada grupo foi videogravado, em três dias diferentes. Cada ocasião foi videogravada até aos mil e duzentos segundos, vinte minutos cada, totalizando as três ocasiões o total de três mil e seiscentos segundos, ou seja uma hora. A captação foi feita por dois operadores de vídeo, com câmaras móveis: 1 e 2, que seguiam à distância dois dos elementos que constituíam o grupo (Figuras 1 e 2). A terceira câmara estava fixa e programada para captar planos gerais, ou seja, envolvia todo o grupo, o que permitiu situar sempre as três crianças, ora na câmara 1, ora na 2 ora na 3. Para a captação audio, cada criança tinha um microfone de lapela.

A observadora e a educadora mantiveram-se resguardadas da visibilidade das crianças. Os recursos humanos e materiais utilizados na captação da imagem e do som foram os seguintes:

Meios humanos - 2 operadores profissionais de vídeo;

Meios Materiais - 3 câmaras vídeo profissionais e 3 videogravadores e 3 microfones de lapela.

Os sete meses de convívio com os sujeitos-alvo para além de terem contribuído para a compreensão quer das crianças, quer das educadoras, quer das mães, quer ainda das prática, garantiram o estabelecer, manter e alimentar relações inter-pessoais com os mesmos e um conhecimento sobre os seus hábitos de brincar.

O recurso à videogração permitiu a vantagem da captação *in loco* do BSE, tal qual ele ocorria, bem como o seu posterior visionamento, noutros contextos por outros observadores que colaboraram na discussão sobre a codificação do mesmo. Este recurso tem sido uma opção corrente entre diversos investigadores, nos estudos sobre o brincar, em meio educativo, nomeadamente e entre outros: Pessanha (1995), Johnson, Cristhie & Yawkey (1987), Wood, Macmahon, & Cranstou (1980), que acentuam a sua importância pelo detalhe de captação que oferece o seu registo. Porém outros investigadores não o têm utilizado referindo que é um elemento de estranheza que interfere na espontaneidade das crianças ou por serem meios altamente dispendiosos ou, ainda, por serem recusados pelos directores das instituições, recorrendo por isso à audiogração,

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.3 a observação

#### 6.3.3. a captação em vídeo da experiência

sobretudo nos estudos sobre a linguagem verbal de Sawyer (1997), Florin (1985), e Cristhie (1991).

Na presente situação considera-se que o atributo de estranho aos equipamentos foi anulado pela familiarização com os equipamentos ao longo de sete meses, quer por parte das crianças quer por parte das educadoras. Este período de tempo, tal como já referido, foi também rentabilizado na integração da observadora assim com dos técnicos operadores do equipamento vídeo. A audiogravação por si só é um recurso mas reduz imensamente as possibilidades de análise pois retira da avaliação as componentes não-verbais do BSE valorizando e confinando a comunicação ao domínio do verbal.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.4 entrevistas aos sujeitos-alvo

Para se ultrapassar a impossibilidade real de observar a forma como as crianças e as educadoras construíram e organizaram as significações, que atribuem ao seu mundo, sobre os temas brincar e não-brincar, bem como sobre as suas práticas educativas, nos CEI(s) elaboraram-se dois guiões de entrevista, um para as crianças (ANEXO 6.1) e outro para os educadores (ANEXO 6.2).

Realizaram-se catorze entrevistas, doze das quais aos sujeitos-alvo, Crianças (6 @ e 6 Ω) e duas aos sujeitos-alvo, Educadores de Infância @ e Ω. Os objectivos destas entrevistas são recolher dados que informem a análise e contribuir para a compreensão do desempenho comunicacional e lúdico dos sujeitos-alvo, Crianças durante a experiência do BSE. De acordo com Patton (1980), adaptado por Pinheiro (1995), o objectivo da entrevista é descobrir o que está no espírito das pessoas e não o de pôr coisas no espírito delas. Assim, durante as entrevistas, o entrevistado conduziu o entrevistador à medida que ia explicitando as suas percepções e vivências. O entrevistador ia captando esse universo singular e registando, pela escrita e no gravador, o modo como os sujeitos-alvo, Crianças e Educadores de Infância concebiam as questões. A estratégia de comunicação utilizada na entrevista foi informal o que contribuiu para a criação de um contexto situacional claro e favorável à intercompreensão sobre o papel do entrevistador e do entrevistado, favorecendo, também, a disponibilidade de ambos para acederem ao mundo de cada um.

Acompanhou-se o desenrolar da entrevista e, em escuta atenta, seguiu-se o pensamento do entrevistado que ia explicitando as suas orientações. Entre ambos foi-se criando empatia que contribuiu para manter a interacção na entrevista. Na situação comunicacional da entrevista, combinaram-se as estratégias do tipo de entrevista informal e do tipo de entrevista com guião geral. A entrevista informal faz um apelo a uma maior disponibilidade de tempo, do que a entrevista estandardizada (Patton, 1980), que não foi utilizada. Ainda segundo este autor, a estratégia da entrevista com guião geral permite clarificar o que se pretende saber: explicar o porquê, enquadrar as perguntas, ordenar as perguntas de acordo com a expressão do seu pensamento, tomar decisões na circunstância situacional, explorar sentidos das informações consideradas relevantes para o entrevistado e, ainda, assegurar que todos os temas foram abordados.

Antes de se proceder à análise de conteúdo, as questões colocadas nas entrevistas foram organizadas em unidades temáticas. Pode-se assim considerar três etapas distintas nas entrevistas: a organização das questões, o agrupamento em unidades temáticas das questões, a realização da entrevista e análise de conteúdos. De seguida apresentam-se conceitos e critérios relativos às unidades temáticas e à análise de conteúdo, sendo que os guiões de entrevista se encontram em anexo.

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.4 entrevistas aos sujeitos-alvo

#### 6.4.1. as unidades temáticas

As entrevistas desenvolveram-se em função de catorze questões que emergiram das hipóteses desta dissertação assim como dos seus objectivos. Por sua vez, estas catorze questões estruturam as unidades temáticas. As unidades temáticas são oito:

- I - identificação pessoal;
- II - orientação sobre brincar;
- III - orientação sobre não-brincar
- IV - espaços e cenários para o brincar;
- V - usos do tempo para o brincar;
- VI - observação do educador sobre as instâncias de interacção verificadas entre as crianças durante o brincar;
- VII - orientações normativas do educador para o brincar; e
- VIII - formação inicial e contínua em comunicação e ludicidade.

Destas apenas as três primeiras são comuns às crianças e aos educadores, enquanto que as restantes cinco são exclusivamente dirigidas aos educadores.

As três primeiras unidades temáticas organizaram as três questões colocadas ao conjunto dos sujeitos-alvo, Crianças e Educadores de Infância, com o objectivo de conhecer quais as orientações existentes no CEI @ e no CEI Ω sobre o que é brincar e o que é não-brincar e explorar as relações entre as orientações fornecidas pelas Crianças e pelos Educadores.

Nas entrevistas às duas educadoras no respeitante à primeira unidade temática, pretendeu-se também conhecer outros dados relativos à formação inicial, à entrada na profissão e ao tempo de permanência nos respectivos CEI(s). Estas perguntas pressupõem a consideração da sua relevância para a prossecução do segundo objectivo acima enunciado e que diz especificamente respeito às questões colocadas apenas às educadoras nas cinco últimas unidades temáticas.

Estas cinco unidades temáticas organizam as catorze questões apresentadas nas entrevistas que pressupõem o exercício quotidiano da prática educativa do brincar no CEI. As catorze questões recolhem dados que permitem, por um lado, identificar as orientações dos educadores sobre as suas práticas educativas no que se refere ao brincar, nomeadamente relativas ao espaço, tempo, intervenção e formação do educador em comunicação e ludicidade e, por outro lado, explorar as relações existentes entre os resultados obtidos na análise das entrevistas com os resultados obtidos na análise da experienciação do BSE nos CEI(s).

A unidade temática IV especifica os espaços e cenários para o brincar. Nesta unidade pretende-se conhecer a designação dada por cada educadora aos espaços para o brincar, como surgem e quais os critérios de organização e de manutenção dos espaços e cenários para o brincar

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.4 entrevistas aos sujeitos-alvo

#### 6.4.1. as unidades temáticas

e qual o procedimento da educadora na construção dos referidos cenários.

A unidade temática V diz respeito aos usos diário do tempo nos CEI(s) para o brincar. Nesta unidade pretende-se saber a quantidade de tempo dado pela educadora para a prática diária do brincar e identificar as designações dadas pelas educadoras aos diferentes tempos usados para o efeito.

A unidade temática VI situa as instâncias estruturantes da interacção ocorrida entre as crianças durante o brincar. Ordem e caos: que equilíbrio, que dominantes observadas pela educadora durante a prática do brincar? Nesta unidade temática pretende-se identificar as orientações das educadoras, sobre as condições de produção e de desenvolvimento da interacção entre as crianças, durante o brincar e qual o seu papel durante o desenrolar do mesmo, no seu CEI.

Na unidade temática VII organiza-se a questão treze, a partir da qual se pretende saber quais e como são construídas as normas de interacção para o brincar, em cada CEI, saber se existem normas prefiguradas pelas educadoras para as crianças brincarem e identificar a natureza coactiva ou cooperante dessas normas prefiguradas

Finalmente, a unidade temática VIII aglutina as últimas quatro perguntas, com as quais se pretende saber da existência de formação inicial nas disciplinas de comunicação e de ludicidade humana; saber da oportunidade de terem frequentado acções de formação contínua sobre as mesmas disciplinas; saber, ainda, da prática de observação sistemática do brincar no CEI; e conhecer qual a orientação das educadoras, sobre o que consideram ser comunicar.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.4 entrevistas aos sujeitos-alvo

#### 6.4.2. análise de conteúdo

A utilização da análise de conteúdo explora a informação fornecida pelas crianças e educadoras nas respostas às questões enunciadas durante a entrevista. A vertente heurística da análise de conteúdo enriquece o conhecimento sobre o processo de comunicação dos sujeitos-alvo, Crianças @ e Ω, durante a sua experiência do BSE e a vertente administração de prova contribui para a confirmação das hipóteses. A complementaridade destas duas vertentes interactiva e reforça a análise (Bardin, 1988: 30).

De acordo com Bardin (1988) a análise de conteúdo é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações verbais, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens" (1988: 42).

O objecto desta metodologia é reorganizar os ditos (Unrug, 1974), quer das crianças quer das educadoras para permitir realizar as deduções lógicas, e inferir, ou seja, extrair uma consequência pela tomada em consideração quer da presença e/ou da ausência de uma dada característica do conteúdo de num determinado fragmento do dito. Para a constituição destes fragmentos de análise de conteúdo, dividiu-se o dito dos sujeitos-alvo, tendo em conta o princípio da unidade semântica, as significações e o universo de sentido podendo ir para além do que foi dito. É como afirma Bardin qualquer fragmento do dito "corresponde a uma regra de recorte do sentido" (1988: 105).

São objectivos gerais da análise de conteúdo: 1) identificar e compreender as orientações dos EI(s) sobre as suas práticas educativas ligadas ao brincar. A compreensão faz-se através da análise aos ditos de cada um, destacando tendências no conteúdo semântico dos mesmos; 2) explorar as relações existentes, entre os ditos das crianças e das educadoras; e 3) destacar as tendências de orientação no dito de cada uma das educadoras.

A análise de conteúdo das entrevistas organiza-se em sete dimensões de análise:

1. brincar;
2. não-brincar;
3. designação e tipologia da construção dos cenários no CEI;
4. usos do tempo para o brincar;
5. instâncias estruturantes de interacção no brincar;
6. sistema de normas dos educadores para a experiência ética da comunicação durante o brincar; e
7. formação em comunicação e ludicidade humanas.

São estas sete dimensões de análise que organizam o recorte do dito dos sujeitos. As dimensões integram dezoito categorias das quais umas



## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.4 entrevistas aos sujeitos-alvo

#### 6.4.2. análise de conteúdo

foram construídas à priori - as emergentes dos objectivos e das hipóteses - e outras foram construídas à posteriori - as emergentes da leitura das respostas fornecidas no dito das educadoras e das crianças.

A análise de conteúdo realizada é transversal. Isto é, independente do momento em que a afirmação é feita pelo sujeito entrevistado, tudo o que foi dito no desenrolar da entrevista foi categorizado na dimensão respectiva. Para a estruturação do sistema de categorias utilizaram-se os critérios propostos por Bardin, nomeadamente: homogeneidade, não-exclusão e pertinência (1988: 36) que possibilitam a classificação dos elementos de significação constitutivos do dito dos sujeitos alvo (ibid: 37).

As categorias construídas à priori são as seguintes agrupadas por dimensão de análise:

I - Dimensão de análise: brincar

Integra a questão 2 do guião de entrevista. Definiram-se as seguintes categorias: 1- orientação pelo uso dos objectos; 2 - orientação pelo lugar e acção; e 3 - orientação pelo bem estar emocional.

II - Dimensão de análise: não-brincar.

Integra a questão 3 do guião de entrevista. Definiram-se as seguintes categorias: 1 - orientação pela não-acção; e 2 - orientação pelo mal estar emocional

III - Dimensão de análise: designação e tipologia da construção dos espaços para o brincar.

Integra as questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Definiram-se as seguintes categorias: 1 - designação dos espaços para o brincar; 2 - construção emergente dos cenários (nesta categoria definiram-se ainda 8 sub-categorias: implicativa, informativa, durabilidade, selectividade, efemeridade, partilhável, lúdica e glocal); 3 - construção prevenida dos cenários; 4 - cenários impostos; e 5 - cenários dispostos.

IV - Dimensão de análise: designação e usos do tempo para brincar.

Integra as questões 10 e 11. Definiram-se as seguintes categorias : 1 - uso diário do tempo, na prática educativa ligada ao brincar; e 2 - designação dos tempos orientados para as crianças brincarem.

V - Dimensão de análise: instâncias estruturantes de interacção no brincar. Integra a questão 12. Definiram-se as seguintes categorias: 1 - equilíbrio entre as instâncias do brincar (caos e ordem); e 2 - domínio da ordem do adulto.

VI - Dimensão de análise: normas dos educadores para a experientiação ética da comunicação durante o brincar.

Integra a questão 13. Definiram-se as seguintes categorias: 1 - normas de interacção para o brincar prefiguradas pela educadora (nesta categoria definiram-se ainda duas sub-categorias: configuração coerciva; configuração cooperante); e 2 - intervenção da educadora para manter a ordem.

## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.4 entrevistas aos sujeitos-alvo

#### 6.4.2. análise de conteúdo

VII - Dimensão de análise: formação em comunicação e ludicidade humanas. Integra as questões 14, 15, 16 e 17. Definiram-se as seguintes categorias: 1 - formação inicial; 2 - formação contínua; 3 - Observação, registo e avaliação da comunicação e da ludicidade; 4 - comunicar como transmissão; e 5 - comunicar como partilha de significações interpessoais.

As categorias construídas à posteriori são as seguintes agrupadas por dimensão de análise:

I - Dimensão de análise: brincar.

Definiram-se mais três categorias: 4 - orientação pela condição de ser e existir da criança; 5 - orientação pela relação com parceiros; e 6 - orientação pela aprendizagem.

II - Dimensão de análise: não-brincar.

Definiram-se mais duas categorias: 3 - orientação pela actividade social responsável; e 4 - orientação pela admoestação e castigo.

VI - Dimensão de análise: normas dos educadores para a experientiação ética da comunicação durante o brincar.

Definiram-se duas sub-categorias na categoria 2: admoestadora e mediadora

## 6. a metodologia de observação da experientiação do BSE

### 6.5 componentes do BSE

O estudo de fenómenos da condição humana como a comunicação e a ludicidade implica a definição de componentes de análise que evidenciem a forma, o conteúdo, a relação e o sentido dos processos protagonizados pelos indivíduos. Como o estudo se centra sobre cidadãos do pré-escolar, privilegia-se o processo do brincar e, neste caso concreto, do BSE.

A definição das componentes segue a perspectiva comunicacional adoptada, sendo que a questão primeira no presente estudo, não é conhecer a criança que brinca, mas sim conhecer os efeitos do processo pelo qual a criança que brinca social e espontaneamente aprende e muda os seus comportamentos e induz a aprendizagens e a mudanças nos comportamentos dos seus parceiros ao longo da experientiação do BSE. Emerge ainda dos quadros teorizados por Bateson e a Escola de Palo Alto quanto à comunicação e por Vigotsky, Piaget, Van Der Kooij, Howes e Smilansky no respeitante à ludicidade, conforme consta na primeira parte desta dissertação.

Convém lembrar que a definição das componentes insere-se no universo da pragmática da comunicação e não no de outros domínios em que a investigação sobre o brincar no pré-escolar se tem dedicado (Johnson, Cristhie, Yawkey, 1987), nomeadamente da linguística, da psicologia, da antropologia, da sociologia e da educação, referidos no capítulo 4.

As componentes são de dois tipos: não-verbais e verbais, sendo ambas captadas por video-gravação.

Elegeram-se seis componentes não-verbais:

- Tempo de permanência (TP);
- Frequência de utilização (FU);
- Pontuação das sequências de utilização (PSU);
- Tipologia da interacção social lúdica (TISL);
- Tipologia da actividade lúdica (TAL); e
- Grau da intensidade lúdica (GIL).

Quanto às componentes verbais, efectivamente apenas se considerou uma, se bem que esteja subdividida em três sub-componentes:

- Repertório verbal produzido (RVP) e respectivas sub-componentes: Quantidade de linguagem verbal produzida, (QLV); Temas da comunicação (TC); e Natureza da relação dos temas da comunicação com os cenários (NRTC).

Estudar a experientiação do BSE no pré-escolar implica fazer a análise de cada uma destas sete componentes, ao longo de cada uma das 3 ocasiões da experientiação, nos cenários casa, loja e consultório.

Recorda-se que cada cenário corresponde a uma dada organização temática do espaço e dos brinquedos que possibilita a emergência do lugar, ou seja, a emergência de diversos contextos situacionais de comunicação e ludicidade.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.5 componentes do BSE

Por ocasião entende-se o conjunto de circunstâncias que permitem a experiência do BSE durante um período de 20 minutos, registados e classificados, ao longo de 240 unidades de observação tendo cada uma destas unidades, a duração de 5 segundos. A recolha dos dados foi feita recorrendo à videogravação de cada sujeito-alvo, Criança em contextos reais, brincando em conjunto com mais dois companheiros, no CEI @ e no CEI Ω. Cada sujeito-alvo, Criança, foi video-gravado durante três ocasiões da experiência do BSE.

Através da análise das 7 componentes pretende-se obter uma apreensão global dos efeitos das transacções realizadas entre os sujeitos-alvo, Crianças ao longo da experiência do BSE que possibilite uma compreensão mais específica do BSE no pré-escolar. O estudo foi construído de forma a evidenciar como as orientações dos educadores sobre a prática educativa influenciam os resultados da experiência do BSE. Assim, o objectivo último é proceder-se a uma análise comparativa entre os resultados obtidos no CEI @ e CEI Ω.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.1. a componente tempo de permanência (TP)

Por Tempo de Permanência entende-se a demora localizada de cada sujeito-alvo, Criança P no uso de cada um dos três cenários de experiência do BSE. É avaliada em segundos. Esta componente integra o sistema primário da comunicação que é a temporalidade, conforme concebido por Hall (1994) e referido no capítulo 3. É uma componente intrínseca da comunicação e por isso fundamental à sua compreensão, dado que como se referiu, influencia silenciosamente a produção do sentido do processo da comunicação, sem que disso geralmente os protagonistas tenham consciência.

O objectivo de análise do TP é quantificar a permanência de cada sujeito-alvo, Criança em cada cenário, por ocasião e no conjunto da experiência do BSE e assim identificar os cenários mais procurados. Por cada P nos CEI(s) e por cada cenário, estimam-se quatro grandezas de TP; as que decorrem da 1ª ocasião, as que decorrem da 2ª ocasião, as que decorrem da 3ª ocasião e as que decorrem do conjunto total da experiência do BSE, obtida pela adição das grandezas das três ocasiões.

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.2. a componente frequência de utilização (FU)

Por Frequência de Utilização entende-se insistência da deslocação de cada P por cada cenário, em cada ocasião e no conjunto da experienciação. É assim mais uma componente que reforça a dimensão da temporalidade no processo de comunicação.

O objectivo de análise é avaliar o número de deslocações de cada P, em cada cenário e por ocasião e no conjunto da experienciação do BSE.

Por cada P nos CEI(s) e por cada cenário, estimam-se quatro grandezas de FU; as que decorrem da 1ª ocasião, as que decorrem da 2ª ocasião, as que decorrem da 3ª ocasião e as que decorrem do conjunto total da experienciação do BSE, obtida pela adição das grandezas das três ocasiões.

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.3. a componente pontuação das seqüências de utilização (PSU)

Por Pontuação das Sequências de Utilização entende-se a ordem sequencial que preside à utilização dos cenários. Segundo Watzlawick *et al.*, (1993) é a pontuação das seqüências de interacção na produção dos eventos que organiza os acontecimentos comportamentais e daí a sua importância para a compreensão do BSE. No caso presente de aplicação ao estudo do BSE, o evento valorizado é, portanto, a utilização dos cenários. esta componente decorre assim do axioma da lógica da comunicação da Escola de Palo Alto.

Cada criança, durante o BSE, impõe a sua própria ordem às seqüências de utilização dos cenários. A pontuando das seqüências de utilização dos cenários, de cada P com os seus companheiros de BSE vai produzindo a seu modo o sentido da interacção social e contruindo a realidade. Como refere Watzlawick (1978), pelo facto de se ordenar as seqüências num sentido ou noutro, criam-se realidades diferentes. O que significa, ainda segundo este autor, que não é a pontuação divergente de cada criança que lhes confere diferentes pontos de vista, mas sim a natureza da relação entre eles. Deste modo a criança "tende a pontuar em função dos seus pontos de vista" (1978: 69).

A avaliação desta componente implica um primeiro passo que é o registo a partir das vídeo-gravações da extensão das seqüências de utilização. Com base neste registo, constrói-se a lógica da pontuação que preside às seqüências de utilização. Assim, o objectivo da análise da PSU é descrever de forma codificada a ordem sequencial da utilização de cada cenário por cada um dos P(s), em cada ocasião e no conjunto da experienciação do BSE.

A aplicação da PSU evidencia ainda a ordem da organização da interacção entre os P(s). Para cada um dos sujeitos e relativamente à extensão da PSU, apresentam-se três tipos de registos: os que decorrem da 1ª ocasião, os que decorrem da 2ª ocasião e os que decorrem da 3ª ocasião.



## 6. a metodologia de observação da experiencição do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.4. a componente tipologia da interacção lúdica (TISL)

Por Tipologia da Interacção Social Lúdica entende-se a análise da interacção durante a experiencição do BSE. Esta componente tem as características de uma tipologia de classificação e enquadra-se nos sistemas primários da comunicação de Hall (1994) que, como referido revelam o sistema de cultura de pertença da criança (Cap. 3). Esta componente do BSE decorre ainda dos estudos desenvolvidos por Howes (1980) no contexto da actividade lúdica, onde cada tipo da TISL manifesta diferentes funções: expressão, exploração, negociação, construção de guiões de acção, elaboração de compromissos e construção e desenvolvimento de cumplicidades, que mudam ao longo desse desenvolvimento. Dado que e como referem Howes *et al.*, (1992) e Jonhson, Cristhie & Yawkey (1987) e Rubin, Fein & Vandenberg (1983) a interacção social lúdica dinamiza todos os aspectos do desenvolvimento emocional, cognitivo, linguístico e social.

Uma criança está a interagir socialmente, quando está envolvida, quer verbal ou quer não verbalmente, com outrem. A questão central que se coloca neste enfoque sobre a TISL é saber que tipo e nível ocorrem e durante quanto tempo, em cada uma das três ocasiões da experiencição do BSE.

O objectivo de análise é, por cada um dos P (s), identificar o nível e o tipo de interacção que lhe corresponde e o tempo de duração por cada ocasião e no conjunto da experiencição. Assim, na análise da TISL consideram-se quatro tipos de grandezas: os que decorrem da 1ª ocasião, os que decorrem da 2ª ocasião, os que decorrem da 3ª ocasião e os que decorrem do conjunto total da experiencição. Esta última grandeza é obtida pela adição das grandezas registadas em cada uma das três ocasiões.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.5. a componente tipologia da actividade lúdica (TAL)

Por Tipologia da Actividade Lúdica entende-se a classificação dos tipos de actividade lúdica. Esta componente reforça a dimensão da interacção social lúdica no processo da comunicação e resulta de uma adaptação dos estudos de Sara Smilansky em 1968 que valorizam o brincar dramático e o brincar sócio-dramático, cujo ponto de partida foi os estádios gerais do desenvolvimento da ludicidade de Piaget (1962). Esta adaptação para aplicação ao BSE considera a interacção social lúdica como componente do processo da comunicação no BSE e como tal indissociavelmente ligada à experiência da criança que a dinamiza e de que a partir dela estabelece inter-relações que a predispõe para a partilha, ou seja que a predispõe para desenvolver o sistema primário da comunicação que é a interacção tal como foi referido por Bateson e pela Escola de Palo Alto (Cap. 2, 3).

O objectivo de análise da TAL é identificar, para cada P, os tipos de actividade lúdica por cada ocasião. Para cada um dos P(s), e de acordo com a TAL, apresentam-se quatro tipos de grandezas: as que decorrem da 1ª ocasião, as que decorrem da 2ª ocasião, as que decorrem da 3ª ocasião e as que decorrem do conjunto total da experiência. Esta última grandeza é obtida pela adição das grandezas registadas nas três ocasiões.

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.6. a componente grau da intensidade lúdica (GIL)

Por Grau da Intensidade Lúdica entende-se o grau da implicação lúdica dos sujeitos-alvo na experienciação do BSE. Esta componente é retirada dos estudos de Van der Kooij (1985) cujos estudos se desenvolvem em contextos escolares e incidem sobre o brincar de crianças com dificuldades escolares. Segundo Pessanha (1995), que desenvolveu os seus estudos em contextos de ludotecas, a escala da intensidade lúdica de Van der Kooij procura englobar posições de vários autores procurando considerar características diversificadas no domínio da actividade lúdica e da actividade mental. Van der Kooij (1985) organiza esta escala a partir da consideração de três eixos conceptuais já referidos por Levy em 1977: motivação intrínseca, controlo interno e suspensão da realidade (Pessanha, 1995: 112). De acordo ainda com Pessanha (ibid.), Van der Kooij considera a motivação intrínseca como um conceito chave para analisar a actividade da criança que brinca. Segundo Kooij, o GIL indica não só o grau da implicação da criança que brinca com os seus companheiros, como também nos dá indicações sobre a qualidade do processo lúdico experienciado pela criança que brinca.

O objectivo de análise é identificar o GIL de cada P, em cada uma das ocasiões de BSE. Para cada um dos P(s), apresentam-se três tipo de valores: os que decorrem da 1ª ocasião, os que decorrem da 2ª ocasião e os que decorrem da 3ª ocasião da experienciação do BSE.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.7. a componente repertório verbal produzido (RVP)

O Repertório Verbal Produzido é a única componente verbal de avaliação e é subdividida em três sub-componentes. Para o uso e desenvolvimento da linguagem verbal existem várias estratégias utilizadas pelo educador do pré-escolar, entre elas, a conversa em grupo é muito praticada pelos educadores. Ela coloca em evidência as transacções verbais realizadas entre um interlocutor dominante, o educador, e um grupo de crianças, perante as quais, o educador pretende fazer falar. Nesta estratégia discursiva, e segundo Braun-Lamesch (1985), há crianças que falam muito, outras menos, e outras, ainda, são excluídas da conversação em grupo.

Quando se avalia o RVP, a prioridade é o estudo da produção da comunicação verbal enquanto meio de procura de interacção e de estabelecimento da inter-relação com o outro. Então, não se considera a estrutura interna do discurso produzido, a análise da sintaxe ou da semântica, a análise da função dos enunciados no desenvolvimento da comunicação, a análise conceptual ou informativa dos enunciados bem como a análise de como falam. A análise do RVP durante a experiência do BSE está focalizada na participação verbal, de cada P, em cada ocasião e no conjunto da experiência.

O objectivo desta componente é avaliar o contributo do BSE para o uso e desenvolvimento da comunicação verbal e as questões em análise são: quantos enunciados são produzidos e recebidos por cada um dos sujeitos-alvo, Crianças; quais os temas da comunicação verbal - ou seja, de que falam; e qual a natureza da relação do tema com os cenários onde são os mesmos produzidos.

Tendo por referência os estudos de A. Florin, Braun-Lamesch e Bramaud du Boucheron (1985) sobre linguagem na educação pré-escolar, nomeadamente em sessões de interacção verbal com o educador, definiram-se as sub-componentes do RVP: a Quantidade de Linguagem Verbal Produzida (QLV), os Temas de Comunicação (TC) e a Natureza da Relação dos Temas de Comunicação com os Cenários (NRTC).

A QLV diz respeito ao processo de produção da actividade linguística que tem a ver com a experiência do BSE. Ou seja, tem a ver com as condições de enunciação, nomeadamente o tempo, os cenários, os companheiros, o brincar e as situações, que no seu conjunto promovem o aparecimento do enunciado, o que é realizado no dito. Os dados desta componente são obtidos através da adição dos enunciados produzidos (EP) com os enunciados recebidos (ER). Por enunciado designa-se o que é dito. Enunciado e dito são assim sinónimos.

Relativamente aos TC, adaptaram-se os temas propostos também por Florin *et al.*, (1985: 65): a expressão pessoal (EXXP), o conhecimento geral (CONH); a realização da actividade (RA); objecto (OB); e organização do Jardim de Infância (OJI). Os temas são unidades de sentido. O tema CONH diz respeito aos conhecimentos gerais que a

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.5 componentes do BSE

#### 6.5.7. a componente repertório verbal produzido (RVP)

criança possui do seu mundo de vida. O tema RA classifica os temas que estão vinculados ao funcionamento da actividade. O tema EXPP classifica os ditos da cultura local, ou os ditos socialmente considerados como não aceitáveis, como por exemplo os chamados palavrões. O tema OB está vinculado ao funcionamento do objecto que está a ser manipulado. O tema OIJ diz respeito às normas de funcionamento do CEI.

Relativamente à NRTC adaptou-se igualmente a proposta de A. Florin (1985) ao presente estudo, definindo-se três tipos de relação do tema da comunicação com os cenários: concomitante (CCT); contacto (CNT); e exterior (EXT). Designa-se por relação concomitante, a relação da implicação lúdica do dito nos cenários. Designa-se por relação de contacto, a relação que não sendo exterior aos cenários é no entanto uma relação de não envolvimento. Designa-se por exterior, a relação que nada tem a ver com os cenários da experienciação do BSE.

A transcrição do dito de cada sujeito-alvo, Criança é efectuada a partir do registo da videogravação de cada uma das três ocasiões da experienciação do BSE. Esta captação de som e de imagem foi realizada através da utilização individual de microfone de lapela. A transcrição individual é completada pela transcrição do dito do outro e/ou outro sujeito-alvo, Criança, que reage discursivamente ao enunciado produzido. No processo de transcrição adaptou-se a codificação dos instrumentos de Florin, A, Lamesch-Braun, M. M. e Boucheron, G. B. (1985) e de Sylva, K.; Painter, M. ; e Roy, C. (1986).

Para cada um dos P(s) apresentam-se quatro tipo de grandezas: as que decorrem da 1ª ocasião, as que decorrem da 2ª ocasião, as que decorrem da 3ª ocasião e as que decorrem da adição dos valores obtidos em cada ocasião e que constituem os resultados finais da experienciação.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

No universo de algumas das investigações realizadas sobre o brincar no pré-escolar, seleccionaram-se e adaptaram-se instrumentos que, para além de serem referidos por Johnson, Cristhie, & Yawkey, (1987) e Pessanha (1995), são indispensáveis à concretização do estudo dado que suportam a análise das componentes apresentadas em 6.5.. A definição dos instrumentos levou também em consideração o facto de eles poderem apoiar de forma expedita a formação dos educadores em BSE. Dos instrumentos fazem parte escalas de avaliação e grelhas de análise. As escalas de avaliação estão subordinadas a uma análise predominantemente quantitativa com expressão em valorações estabelecidas pelos seus autores enquanto que as grelhas de análise estão subordinadas a uma análise qualitativa distribuída no tempo. Na avaliação da experiência do BSE utilizam-se dois instrumentos de escala e seis de grelha. São eles, respectivamente: o *Preschool Behaviour Checklist (PBCL)* e o *GIL*, adaptado da escala da intensidade lúdica de Van der Kooij, e os perfis comportamentais do *TP*, da *FU*, da *PSU*, da *TISL*, da *TAL* e do *RVP*.

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.1. preschool behaviour checklist (PBCL)

MacGuire & Richman (1988) conceberam este instrumento para ser utilizado em contextos institucionais da educação pré-escolar. O seu principal objectivo é possibilitar ao educador obter um conjunto de informações sistemáticas e focalizadas nos comportamentos da criança. Estas informações são um contributo útil para a prática educativa. Este instrumento foi concebido para ser utilizado em contextos colectivos. De acordo com Gabriela Portugal, que adaptou o PBCL no âmbito da sua investigação sobre A Abordagem Ecológica da Adaptação à Creche (1995), este instrumento baseia-se em investigação e experiência clínica sobre os comportamentos considerados preocupantes nestes contextos. Este instrumento enuncia um repertório de comportamentos considerados como "comportamentos que indicam a dificuldade de adaptação" (Portugal, 1995). Contém 22 questões, organizadas em torno de 7 eixos que focalizam diversas manifestações consideradas pelos autores como problemáticas. Cada questão apresenta três alternativas de acordo com a frequência e a severidade: inexistência de dificuldade, dificuldade moderada e intensa.

Os sete eixos são os seguintes:

- Emoções - dificuldades emocionais manifestadas pela procura de atenção, por choro, queixumes, tristeza ou medos;
- Perturbações de comportamento relacional da criança com outrém - dificuldade do adulto em lidar com a criança, a criança é briguenta, interfere nas actividades dos outros ou é destrutiva;
- Birras - manifestação de comportamentos de tipo birra;
- Concentração e brincar construtivamente - indicativo do uso que a criança faz dos recursos que lhe são fornecidos no CEI e é avaliado através de três questões sobre o nível de actividade, de apatia a hiperactividade, concentração e olhar no vazio ou andar sem objectivo;
- Relações sociais - indicam se a criança está integrada no grupo. Existem três descritores desta situação: comportamento de isolamento, não falar com adultos ou com outras crianças e as outras crianças gostam ou não dela;
- Linguagem verbal - relativa à fala e à linguagem; e
- Hábitos - alguns hábitos, tiques ou maneirismos e controlo dos esfíncteres.

De acordo com os autores, a pontuação total é indiciadora da existência ou não de problemas de adaptabilidade ao CEI. Assim, a criança que obtém uma pontuação global de 12 ou mais pontos pode apresentar problemas que requerem uma atenção diferenciada. No entanto, pode também acontecer uma criança não obter 12 pontos e constituir motivo de preocupação.

Considera-se como muito útil para a criança e para a prática educativa a partilha com a família, da informação obtida através deste instrumento. Só assim, podem ser clarificados e avaliados e/ou não confirmados, os



## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.1. preschool behaviour checklist (PBCL)

dados obtidos. Dado que este instrumento não considera a existência de descritores de adaptabilidade da instituição à criança. Ou seja, o que pode manifestar-se num comportamento de não adaptabilidade da criança à vida no CEI, pode ser uma manifestação positiva da própria criança que resiste à desadequação da vida do CEI, entre outros, e como exemplo, referem-se desadequações decorrentes da organização, das normas de funcionamento instituídas para a vida colectiva, dos comportamentos do educador para com a criança e do tipo de actividades por este propostas. O BSE é também uma condição que favorecer a possibilidade de um maior sucesso de comportamentos de adaptabilidade da instituição à criança por reconhecer a natureza consequencial da comunicação e da ludicidade no cidadão pré-escolar. No presente estudo, este instrumento foi utilizado pelas educadoras com o objectivo de obter indicações sobre a situação colectiva dos comportamentos de cada criança em grupo, contribuindo deste modo para a constituição da amostra dos sujeitos-alvo, Crianças (ANEXO 6.3).

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.2. o grau da intensidade lúdica (GIL)

O GIL, conforme já referido, é um instrumento derivado da escala da intensidade lúdica de Van der Kooij (1985) que valoriza a abordagem pragmática na análise do fenómeno lúdico. Este é o instrumento que serve de apoio à análise da componente do BSE com o mesmo nome. Este instrumento foi utilizado nos estudos de Pessanha (1995), que realizou e interpretou a Escala de GIL, que serve de referência ao presente estudo. Assim, e de acordo com Kooij, e Pessanha, os eixos que integram este instrumento definem-se do seguinte modo:

- **Motivação intrínseca** - segundo Levy (1977) é o movimento que predispõe a criança a integrar uma actividade lúdica e que tem origem nela própria ou na actividade que desenvolve. A este propósito Pessanha refere que a motivação intrínseca é o que resulta da própria decisão da criança em envolver-se espontaneamente na brincadeira, gratificando-se a si mesma na acção que realiza (Pessanha, 1995: 114).
- **Controlo interno** - para Levy, o controlo interno "está relacionado com o grau de acuidade com o qual os indivíduos se apercebem que controlam as acções e as suas consequências" (1978). Este conceito integra dois pressupostos: o indivíduo gera a sua própria disponibilidade e sujeita-se às regras. Para a elaboração dos descritores deste eixo, Kooij (1985) integra os diferentes pontos de vista de autores como Rotter (1966), Neulinger (1978), Bruyn (1979), De Charms (1976) e Hermans (1971), Pessanha, 1995: 115-116).
- **Suspensão da realidade** - Kooij cita Levy (1977) referindo-se à suspensão da realidade como a perda do eu real e a aceitação temporária do eu ilusório ou imaginário. Neste eixo, e segundo Pessanha (1995) Kooij (1985) globaliza diversos posicionamentos teóricos, nomeadamente de Bulher (1930) Vygotsky (1976) e Levy (1977). Em torno dos três eixos, organizam-se os 20 descritores de classificação que constituem a escala do Gil (Kooij, 1985). Cada descritor é definido e valorizado com uma pontuação que varia de 1 a 4 pontos (Kooij, 1986a). No ANEXO 6-4 apresenta-se a escala do Gil simplificada, segundo os descritores utilizados.

No presente estudo, o cálculo do GIL resulta da observação de cada sujeito-alvo, Criança feita no final de cada ocasião de BSE video-gravada e incide primeiro sobre os pontos obtidos em cada um dos descritores da escala, posteriormente adicionados, obtendo-se deste modo o GIL. Apesar deste instrumento ser geralmente utilizado com crianças em idade escolar, considerou-se útil para a avaliação da intensidade lúdica de cada criança pelo que se procedeu à sua adaptação utilizando-se apenas 17 dos descritores da escala de Kooij. Os descritores não considerados foram: no eixo CI, existência de um plano; no eixo SR, rapidez e à-vontade; divergência na estratégia de brincar; relação com a realidade; contingência e dinâmica da representação.

No Quadro VIII apresentou-se a escala do GIL simplificada, englobando

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.2. o grau da intensidade lúdica (GIL)

os 17 descritores, identificados em torno dos três eixos estruturantes da intensidade lúdica: MI, CI e SR. O ANEXO 6.4 apresenta a escala na sua totalidade. Os valores máximos de MI, CI e SR são, respectivamente, 20, 20 e 28. O GIL resulta da adição dos valores obtidos em cada um dos 17 descritores da escala para cada um dos três eixos.

#### Quadro VIII: A Escala do GIL Simplificada

titulos	eixo	cotação
A desejo de exploração	MI	
B intencionalidade do brincar	CI	
C presença de uma estratégia de brincar	CI	
D grau de criatividade	SR	
E duração do comportamento lúdico	MI	
F grau de complexidade	SR	
G domínio do brincar	CI	
H vontade de comunicação	SR	
I existência de um plano	CI	
J relação com a realidade	SR	
L intensidade de comportamento lúdico	MI	
M grau de prazer lúdico	MI	
N extensão da imaginação	SR	
O experiência de sucesso	CI	
P dinâmica de representação	SR	
Q persistência do comportamento lúdico	MI	
R realização das ideias do brincar	SR	
<b>total</b>		

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.3. o perfil comportamental do TP, da FU e da PSU

Para a recolha de dados das componentes TP, da FU e da PSU usou-se como instrumento uma grelha de análise onde os três cenários são codificados por cores diferentes: a casa a rosa; a loja a azul e o consultório a amarelo.

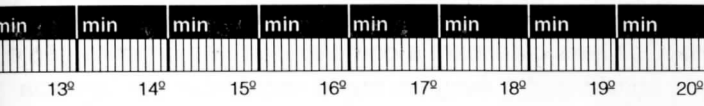
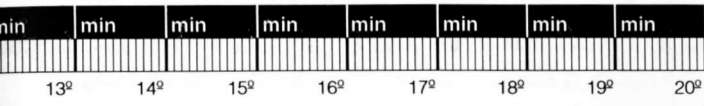
**Quadro IX grelha de análise do Perfil Comportamental da TP**

	min	min	min	min	min	min	min	min	min
cenários									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

**Quadro X grelha de análise do Perfil Comportamental da FU**

	min	min	min	min	min	min	min	min	min
cenários									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º

Estes perfis assim codificados permitem a visualização e identificação, em tempo contínuo - 20 minutos, de cada ocasião - da localização de cada um dos sujeitos-alvo, Crianças no cenários o TP (Quadro IX) e a FU (Quadro X) e ainda a sequência da utilização dos mesmos o que vai permitir a análise da componente PSU.



## 6. a metodologia de observação da experieciação do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.3. o perfil comportamental do TP, da FU e da PSU

A partir da análise do comportamento das crianças durante o brincar, Howes (1980) construiu a Peer Play Scale (PPS), uma grelha de análise da actividade lúdica baseada em Patern (1932) que acentua a participação social lúdica da criança, destacando quatro tipos: solitário; paralelo; associativo; e cooperativo. Este instrumento pretende obter informação sobre a complexidade das interacção social entre as crianças e simultaneamente sobre o nível de complexidade em que as suas actividades são organizadas e integradas ao longo do processo. Howes define cinco níveis de interacção social e cinco tipos de actividades lúdicas. Duas são associadas ao brincar paralelo e três ao brincar em grupo. Os níveis clarificam a complexidade da organização e de integração das actividades e evoluem numa sequência que se inicia com o nível I (o mais simples) para o nível V (o mais complexo). Da adaptação da grelha de análise de Howes ao BSE obtém-se o perfil comportamental da TISL em que:

- O nível I corresponde ao tipo brincar paralelo simples (BPS) - As crianças brincam próximas umas das outras e estão envolvidas em actividades semelhantes. O patamar de comunicação que domina é o intra-pessoal, parecendo a criança desconhecer ou até ignorar a existência das outras.
- O nível II corresponde ao brincar paralelo com olhares recíprocos (BPOR) - As crianças estão envolvidas em actividades semelhantes e através de olhares estabelecem o contacto entre si. Embora não interagindo, as crianças registam a presença das outras crianças, bem como das actividades que as mesmas desenvolvem, imitando-as por vezes.
- O nível III corresponde ao brincar social simples (BSS) - As crianças comunicam entre si, interagindo de modo descordenado, umas com as outras, nomeadamente, através de vocalizações, oferta de objectos, rir, trocar e tirar brinquedos, contactos físicos e, por vezes, agressões.
- O nível IV corresponde ao brincar recíproco com conhecimento mútuo (BRCM) - As crianças interagem participando em actividades de resposta às acções dos parceiros, revelando um perfeito conhecimento dos papéis representados por estes. Regista-se a existência de alguma complementaridade não verbal entre os parceiros, contudo não conversam.
- O nível V corresponde ao brincar social recíproco (BSR) - As crianças estão implicadas em actividades recíprocas e complementares, tal como nos níveis III e IV, porém utilizam estratégias de comunicação verbal. A grelha de análise construída para o perfil comportamental da TISL possibilita o registo da componente TISL (Quadro XI)

6. a metodologia de observação da experiência do BSE

6.6.4. o perfil comportamental da TISL

6.6 instrumentos

Quadro XI: A Grelha de Análise do Perfil Comportamental da TISL

níveis	tipos	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min
1	brincar paralelo simples																			
2	brincar paralelo com olhares recíprocos																			
3	brincar social simples																			
4	complementariedade entre parceiros: brincar recíproco com conhecimento mútuo																			
5	complementariedade entre parceiros: brincar social recíproco																			

0 1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º 8º 9º 10º 11º 12º 13º 14º 15º 16º 17º 18º 19º 20º



## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.5. o perfil comportamental da TAL

No contexto da educação pré-escolar e no âmbito de uma investigação sobre as potencialidades das actividades lúdicas dramática e sócio-dramática, Sara Smilansky (1968) desenvolve, em Israel, os seus estudos sobre a actividade lúdica de crianças de diversos meios sócio-culturais e económicos. Concluiu que as crianças que revelavam comportamentos mais pobres do ponto de vista lúdico não se devia a deficiências de natureza cognitiva, mas radicavam-se na ausência de oportunidades de vivência lúdica provenientes do meio sócio-cultural e económico em que viviam. Concluiu ainda que o hábito de brincar beneficia a qualidade do brincar sócio-dramático e favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais da criança.

Deste modo, Sara Smilansky, (1968: 5-10) parte da consideração dos estádios gerais do desenvolvimento da actividade lúdica de Piaget (1962) e desenvolve o Sociodramatic Play Inventory, uma grelha de análise que acentua a dimensão cognitiva e social do desenvolvimento da criança e, à semelhança de Piaget, propõe uma classificação da actividade lúdica, acrescentando, no entanto, duas actividades lúdicas: a dramática e a sócio-dramática:

Para avaliar a actividade lúdica sócio-dramática, Smilansky especifica ainda, a existência de mais três comportamentos:

- **Interação** - Pelo menos duas crianças interagem no mesmo contexto situacional.
- **Comunicação verbal** - A interação verbal entre as crianças está estritamente ligada com os contextos situacionais que lhe dão origem. O uso das palavras pela criança tomam o lugar da realidade, por exemplo através de declarações verbais do tipo: "eu sou o pai". A identificação dos objectos é alterada por declarações verbais ou acções tais como "eu estou a beber por uma garrafa".
- **Metacomunicação** - A criança comunica sobre a comunicação que está a protagonizar assinalando, por exemplo, os papéis que representa - "eu sou o pai e vou para o mar"-, ou por exemplo, identificando a função dos objectos em uso: "a caixa é para meter o bebé e levá-lo para o trabalho", ou ainda, na clarificação de acção tais como "o avô não é o pai, o avô é o avô", e também, na planificação do guião da história que está a ser construída "primeiro vais à loja, aviar a receita e depois é que vais para casa".

Segundo ainda, Smilansky (1968), a actividade sócio-dramática corresponde ao estágio mais elevado do desenvolvimento da actividade lúdica. Nela a criança aceita previamente os papéis, ajusta-se aos mesmos, aprende a controlar o seu comportamento, as acções e os efeitos do mesmo e, ao fazê-lo, vai dando conta dos seus limites e das suas possibilidades, dentro da interacção socialmente criada.

A propósito desta grelha de análise para a identificação da actividade lúdica e dos comportamentos dramáticos e sócio-dramáticos do cidadão

## 6. a metodologia de observação da experienciação do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.5. o perfil comportamental da TAL

do pré-escolar, Johnson, Cristhie e Yawkey (1987) referem que é um valioso contributo para a compreensão do fenómeno lúdico. Destaca-se ainda que esta grelha tem sido ainda adaptada por diversos autores, entre eles referem-se Johnson, Cristhie e Jawkey (1987), Rubin (1976) e Rubin & Smith (1978).

No presente estudo, adaptou-se a grelha de Simlansky, construindo-se o perfil comportamental da TAL que possibilita a recolha de dados sobre a componente em estudo (Quadro XII). Os tipos adoptados são os seguintes:

- Brincar funcional ou exploratório (BF) - caracteriza-se pela manifestação de movimentos musculares com ou sem objecto;
- Brincar construtivo (BC) - caracteriza-se pela utilização de brinquedos e ou objectos lúdicos, com a intenção de construir algo;
- Brincar dramático (BD) - caracteriza-se pela manifestação diferenciada de 4 comportamentos: imitação de papéis, de personagens - *Role playing*; fazer de conta transformando a funcionalidade usual dos objectos *Make-believe* in regard to *objects* fazendo, em sua substituição, movimentos, verbalizações, ex: fingir que é um carro Brrrr..brrrr....ham, que guia um automóvel, gesticulando e movendo os braços; fazer de conta criando acções e situações *Make believe* in regard to actions and situations, onde as descrições verbais são substituídas por acções e situações que a criança realiza; e persistência, a criança persiste na brincadeira para além de 10 minutos; e
- Brincar sócio-dramático (BSD) - Para além de integrar os quatro comportamentos definidos no BD, integra os comportamentos da interacção social, da comunicação verbal e da metacomunicação, já anteriormente definidos. Clarifica-se ainda que brincar dramático torna-se sócio-dramático quando o tema do brincar é elaborado em cooperação e existe interacção social entre os participantes, nos papéis, nas acções e nas verbalizações que realizam.

6. a metodologia de observação da experiencição do BSE

6.6.5. o perfil comportamental da TAL

6.6 instrumentos

**Quadro XII: A Grelha de Análise do Perfil Comportamental da TAL**

tipos	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min	min
funcional																				
construtivo																				
dramático																				
sócio-dramático																				
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	13º	14º	15º	16º	17º	18º	19º	20º



## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.6. o perfil comportamental do RVP

A grelha de análise de transcrição do RVP contém 5 colunas. Na 1ª coluna regista-se quem diz. Cada criança é designada pelo código correspondente P, acrescido de 1 a 12. Este código identifica quem inicia a palavra e para quem se dirige. Na 2ª coluna regista-se o que é dito durante os 20 minutos de experiência do BSE. O dito é transcrito palavra a palavra, num enunciado por linha. O registo de cada enunciado começa com a tomada de palavra de um dado P ou com o fim do enunciado precedente. Este coincide com o fim da tomada da palavra que é marcado por uma pausa longa (mais de um segundo). Na 3ª coluna regista-se o cenário onde o enunciado é produzido. Na 4ª coluna regista-se a quem - a um dado P - é dirigido o enunciado em causa. Na 5ª coluna registam-se anotações que contribuam para a clarificação das condições de produção do enunciado.

A análise da componente RVP é feita recorrendo a três grelhas de análise de codificação do dito transcrito que, por sua vez, se baseiam nos registos da grelha de análise de transcrição. As três grelhas de análise de codificação do dito transcrito são (Quadro XIV):

- a grelha de análise de codificação da Quantidade de Linguagem Verbal Produzida (QLVP);
- a grelha de análise de codificação dos Temas da Comunicação (TC); e
- a grelha de análise de codificação da Natureza da Relação dos Temas de Comunicação (NRTC).

#### Quadro XIV - Grelhas de Análise de Codificação do Dito Transcrito: QLVP, TC e NRTC

categorias	1ª ocas.	%	2ª ocas.	%	3ª ocas.	%	total
enunciados produzidos							
enunciados recebidos							
quantidade de linguagem verbal							

#### Quantidade de linguagem verbal produzida (QLVP)

temas da comunicação	1ª ocas.	%	2ª ocas.	%	3ª ocas.	%	total
CONH							
RA							
EXPP							
OB							
OJI							
<b>total</b>							

#### Temas de comunicação (TC)

## 6. a metodologia de observação da experiência do BSE

### 6.6 instrumentos

#### 6.6.6. o perfil comportamental do RVP

natureza da relação do tema da comunicação com os cenários	1ª ocas.	%	2ª ocas.	%	3ª ocas.	%	total
CCT							
CNT							
EXT							
<b>total</b>							

#### Natureza da Relação do Tema da Comunicação com os Cenários (NRTC)

A grelha de análise de codificação da QLVP é composta por duas linhas destinadas ao registo dos enunciados consoante são produzidos ou recebidos. Os registos são feitos por cada uma das três ocasiões, apurando-se no final os totais obtidos durante a experiência do BSE. A grelha de análise de codificação dos TC dos enunciados produzidos é composta por cinco linhas destinadas aos temas da comunicação: CONhecimento; Relação com a Actividade; EXPRESSão Pessoal; OBJECTo; e Organização do Jardim de Infância. Os registos são feitos por cada uma das três ocasiões, apurando-se no final os totais obtidos durante a experiência do BSE.

A grelha de análise de codificação da NRTC dos enunciados produzidos é composta por três linhas destinadas ao registo da natureza da relação dos temas de comunicação com os cenários: ConComiTante; CoNTacto; e EXTerior. Os registos são feitos por cada uma das três ocasiões, apurando-se no final os totais obtidos durante a experiência do BSE.

## índice

**7. Apresentação dos resultados da experenciação do BSE**

262	<b>7.1. Introdução</b>
263	<b>7.2. Análise de conteúdo das entrevistas</b>
263	7.2.1. Primeira dimensão de análise: brincar.
264	7.2.1.1. Categoria 1 - orientação pelo uso de objectos.
265	7.2.1.2. Categoria 2 - orientação pelo lugar e acção.
266	7.2.1.3. Categoria 3 - orientação pelo bem estar emocional.
267	7.2.1.4. Categoria 4 - orientação pela condição de ser e existir da criança.
268	7.2.1.5. Categoria 5 - orientação pela relação com os parceiros.
269	7.2.1.6. Categoria 6 - orientação pelo aprender.
270	7.2.2. Segunda dimensão de análise: não-brincar.
271	7.2.2.1. Categoria 1 - orientação pela não-acção de brincar.
272	7.2.2.2. Categoria 2 - orientação pela realização de actividade social responsável.
273	7.2.2.3. Categoria 3 - orientação pelo mal estar emocional.
274	7.2.2.4. Categoria 4 - orientação pela admoestação e castigo dos adultos.
275	7.2.3. Terceira dimensão de análise - designação e tipologia da construção dos cenários do CEI.
276	7.2.3.1. Categoria 1 - designação dos espaços para o brincar.
277	7.2.3.2. Categoria 2 - construção emergente dos cenários.
280	7.2.3.3. Categoria 3 - construção previdente dos cenários.
282	7.2.3.4. Categoria 4 - cenários impostos.
283	7.2.3.5. Categoria 5 - cenários dispostos.
284	7.2.4. Quarta dimensão de análise - designação e usos do tempo para brincar.
285	7.2.4.1. Categoria 1 - uso diário do tempo na prática educativa ligada ao brincar.
287	7.2.4.2. Categoria 2 - designação dos tempos orientados para as crianças brincar.
288	7.2.5. Quinta dimensão de análise - instâncias estruturantes de interacção do brincar.
289	7.2.5.1. Categoria 1 - equilíbrio entre as instâncias do brincar, caos e ordem.
290	7.2.5.2. Categoria 2 - domínio da ordem do adulto.
291	7.2.6. Sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experenciação ética da comunicação durante o brincar.
292	7.2.6.1. Categoria 1 - normas prefiguradas pela educadora.
296	7.2.6.2. Categoria 2 - intervenção da educadora para manter a ordem.
297	7.2.7. Sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas.
298	7.2.7.1. Categoria - Formação inicial.
299	7.2.7.2. Categoria - Formação contínua.
300	7.2.7.3. Categoria - observação, registo e avaliação da comunicação e ludicidade.



301	7.2.7.4. Categoria - comunicar como transmissão.
302	7.2.7.5. Categoria - comunicar como partilha de significados inter-pessoais
303	<b>7.3. Análise das Componentes da Experienciação do BSE nos CEI(s)</b>
303	7.3.1. Tempo de Permanência (TP) nos cenários
304	7.3.1.1. CEI@
305	7.3.1.2. CEIΩ
306	7.3.2. Frequência de Utilização (FU) dos cenários
307	7.3.2.1. FU no CEI@
308	7.3.2.2. FU no CEI Ω
309	7.3.3. Pontuação das Sequências de Utilização (PSU) dos cenários
310	7.3.3.1. PSU no CEI@
311	7.3.3.2. PSU no CEIΩ
312	7.3.4. Tipologia da Interacção Social Lúdica (TISL)
313	7.3.4.1. TISL no CEI@
314	7.3.4.2. TISL no CEIΩ,
315	7.3.5. Tipologia da Actividade Lúdica (TAL)
316	7.3.5.1. TAL no CEI@
317	7.3.5.2. TAL no CEIΩ
319	7.3.6. Grau da Intensidade Lúdica (GIL)
320	7.3.6.1. GIL no CEI@
321	7.3.6.2. GIL no CEIΩ
322	7.3.7. Repertório Verbal Produzido (RVP)
323	7.3.7.1. RVP-QLVP
323	7.3.7.1.a. RVP-QLVP no CEI@
324	7.3.7.1.b. RVP-QLVP no CEIΩ
325	7.3.7.2. RVP-TC
325	7.3.7.2.a. RVP-TC no CEI@
326	7.3.7.2.b. RVP-TC no CEI Ω
327	7.3.7.3. RVP-NRTC
327	7.3.7.3.a. RVP-NRTC no CEI @
328	7.3.7.3.b. RVP-NRTC, no CEI Ω

## **7. apresentação dos resultados da experiência do BSE**

### **7.1 introdução**

No capítulo anterior apresentou-se a metodologia de experiência do BSE, na qual se descreveu e definiram as várias componentes que influenciam o processo da produção das consequências e efeitos da comunicação e da ludicidade. Neste capítulo apresentam-se as análises de conteúdo das entrevistas aos sujeitos-alvo e das componentes da experiência do BSE nos CEI(s). Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas são agrupados de acordo com sete dimensões de análise distribuídas segundo as respectivas categorias, suportadas na transcrição de enunciados apresentada nos ANEXO 7.1. e ANEXO 7.2.. Os resultados da análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s) são apresentados de acordo com cada uma das sete componentes. Os resultados são obtidos por cada sujeito-alvo, Criança, no respectivo CEI, em cada ocasião da experiência e podem ser conferidos no ANEXO 7.3.

Relembra-se que a experiência do BSE diz respeito a doze sujeitos-alvo, Crianças: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11 e P12, distribuídas pelo CEI @ - do P1 ao P6, e pelo CEI Ω - do P7 ao P12. Mais se recorda que o tempo total da experiência do BSE em cada CEI, foi quantificado em segundos e totaliza os 21.600", (6 horas). Sendo de 3600" (1 hora) o tempo total das três ocasiões da experiência de cada uma das seis Crianças, em cada CEI e de 1200 segundos o tempo de duração de cada ocasião, divididos em 240 unidades de análise, tendo cada unidade a duração de 5 segundos. Convém ainda lembrar que as Crianças P(s) experienciaram o BSE em grupos de três elementos e ao longo de três ocasiões tendo como referência três cenários comuns: casa, loja e consultório.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar

Das 23 respostas agrupadas nesta dimensão, fornecidas pelos 14 sujeitos-alvo inquiridos, 6 respostas foram fornecidas pelos educadores, (3 EI@ e 3 EIΩ) e 17 respostas foram fornecidas pelas crianças (10 PΩ e 7 P@).

Da análise do dito pelos 12 sujeitos-alvo, Crianças, identifica-se que apenas na 1ª, 2ª e 5ª categorias se agrupam respostas fornecidas por crianças: 1) 6 respostas (3 P@ e 3 PΩ) revelam a sua orientação sobre brincar, mostrando no seu dito, os objectos que usam, quando brincam; 2) 7 respostas (3 P@ e 4 PΩ) revelam que brincar se define pelo estar no sítio do brincar, ou fazer brincadeiras; 3) 2 respostas (PΩ) revelam que brincar é a relação com os parceiros de brincadeira.

Da análise do dito pelos 2 sujeitos-alvo, Educadores, identifica-se que as suas respostas se agrupam nas categorias 4 (EI@ e Ω) e 6 (EI@).

Destaca-se ainda que a categoria 3, reúne repostas fornecidas pelas P@ e Ω, e pelos EI@ e Ω.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar

##### 7.2.1.1. categoria 1 - orientação pelo uso de objectos

Nesta categoria obtiveram-se 6 respostas que designam e identificam a acção de brincar, delimitada pelo uso de objectos, sendo 3 fornecidas pelos P@ e 3 fornecidas pelos PΩ. Constatou-se a existência de uma maior diversidade de objectos enunciados no dito das P@. Destaca-se, no dito destes, a natureza dos objectos referidos, enquanto que as PΩ aludem a bicicleta, carros/carrinhos, as P@ aludem a coisas, bonecas, árvores, brinquedos, tractor.

Regista-se ainda que, nesta categoria, não foi fornecida nenhuma resposta pelas Educadoras.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar

##### 7.2.1.2. categoria 2 - orientação pelo lugar e acção

Nesta categoria obtiveram-se 7 respostas que designam e identificam o lugar e a acção de brincar. O número de lugares e acções fornecidos pelas PΩ é superior à quantidade fornecida pelas P@, respectivamente (4) e (3). Mas, enquanto as P@ indicam, em 3 respostas, 5 lugares e acções: casinha, médico, loja, robot, quinta, as PΩ aludem a um único lugar, a casinha.

Destaca-se ainda nesta categoria as respostas das P@ que aludem especificamente duas acções de brincar, ainda que indefinidas: fazer coisas e andar na rua. Por outro lado, as respostas fornecidas pelas PΩ aludem a cinco acções: fazer jogos, fazer desenhos, jogar à apanhada, jogar às escondidas e brincar aos pais e às mães.

Regista-se ainda que, nesta categoria, não foi fornecida nenhuma resposta das Educadoras.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar

##### 7.2.1.3. categoria 3 - orientação pelo bem estar emocional

Nesta categoria obtiveram-se 4 respostas que designam e delimitam o brincar à condição de bem estar emocional, das quais uma de P $\Omega$  e a outra de P@ e, também, 2 respostas fornecidas pelas duas EI(s). Destacam-se algumas diferenças nas respostas dadas pelas Crianças. Enquanto uma P@, alude ao brincar como: é fazer o que mais gosto, esta resposta indica uma escolha, escolha essa que pressupõe a existência de um universo de possibilidades de acções que tendencialmente gosta; a resposta da P $\Omega$  alude é bom, ou seja, indica a qualidade ou um sentimento que a acção lhe evoca.

As respostas das EI(s), se bem que genericamente semelhantes no sentido aparente do enunciado, são porém distintas no seu sentido profundo. Uma das respostas dada invoca a plenitude intersubjectiva, a felicidade. Na configuração do enunciado da EI@, brincar é a vivência feliz, enquanto a EI $\Omega$  indica um atributo qualificador da acção de brincar como o que dá prazer à criança. Destacam-se ainda outras diferenças nos ditos das EI(s). A resposta da EI@ não restringe o brincar, apenas à criança, pois não especifica qual o sujeito da vivência feliz. Assim sendo, esta resposta parece indicar a consideração de que a acção de brincar não é uma especificidade da criança, mas uma especificidade comum a todos os humanos independente da idade e do sexo, não deixando ainda de fora os animais. Enquanto a resposta da EI $\Omega$  especifica o sujeito do brincar, restringindo-o à criança.

Verifica-se nas respostas fornecidas por uma P@ e pela EI@, a existência de conteúdos abrangentes, de natureza semelhante que poderão indicar a prática habitual do brincar no CEI e a assimilação por parte da criança de uma orientação da educadora sobre brincar. De igual modo também, nas respostas fornecidas por uma P $\Omega$  e pela EI $\Omega$ , verifica-se a existência de outros conteúdos abrangentes, mas limitativos ao mal estar e ao desprazer. Ambos delimitam o fenómeno aludindo a um atributo qualificativo, que acentua e dá também a ver a existência de acções más, ou seja, que dão mal estar, caso das P $\Omega$ , ou acções que podem ser experienciadas com indiferença e desprazer EI $\Omega$ .

Regista-se ainda que, nesta categoria, foram fornecidas respostas quer das educadoras, quer das crianças.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar

##### 7.2.1.4. categoria 4 - orientação pela condição de ser e existir

Nesta categoria agruparam-se 3 respostas dadas pelas EI(s) sendo maior o número fornecido pela EIΩ. Apesar disso, ambas são de natureza semelhante. A única resposta dada pela EI@ coloca o ênfase na condição de ser criança - a acção própria da criança ser. As respostas fornecidas pela EIΩ, integrando-se na abrangência da resposta da EI@, distinguem-se dela, ao evocar e, delimitar o brincar como a expressão da criança e como o modo da criança se relacionar com o mundo. Estas respostas da EIΩ colocam o ênfase na relação, já que etimologicamente a expressão coloca em evidência uma manifestação relacional de singularidade do interior para o exterior, indicadora de movimento e de ligação com algo, que, de acordo com os ditos da EIΩ, evidenciam e reforçam a componente da relação da criança consigo própria e com o mundo. Regista-se ainda que, nesta categoria, não foi fornecida nenhuma resposta pelas crianças.



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar

##### 7.2.1.5. categoria 5 - orientação pela relação com os parceiros

Nesta categoria agruparam-se 2 respostas fornecidas por 2 PΩ. Ambas aludem a parceiros de brincadeira com quem têm laços de parentesco, nomeadamente primo e irmão. O conteúdo destas respostas parecem ainda indicar que estas crianças habitualmente brincam com estes companheiros de brincadeira, ao definirem brincar pela relação com os mesmos.

Regista-se ainda que, nesta categoria, não foi fornecida nenhuma resposta pelas educadoras.

## **7. apresentação dos resultados da experiência do BSE**

### **7.2 análise de conteúdo das entrevistas**

#### **7.2.1. primeira dimensão de análise: brincar**

##### **7.2.1.6. categoria 6 - orientação pelo aprender**

Nesta categoria agrupou-se uma única resposta fornecida pela EI@. Esta resposta delimita brincar como o meio natural da criança aprender, ou seja, coloca em evidência que brincar possibilita à criança aprendizagens e que estas são protagonizadas por si própria, em que ela gere os constrangimentos com a assimilação do novo equilíbrio que resulta da aprendizagem. Assinala-se ainda que esta resposta é coerente com as respostas fornecidas pela mesma EI@ e agrupadas nas categorias 4 e 3.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.2. segunda dimensão de análise: não-brincar

Agrupam-se 13 respostas nesta dimensão. Sendo 10 dadas pelas P(s) (5P@; 5 PΩ) e, 3 fornecidas EI(s) (2 EI@ e 1 EIΩ). Na 1ª categoria, registam-se respostas apenas de P@ e Ω. Na 2ª categoria, registam-se 2 respostas, da EI@, e de uma P@. Na 3ª categoria não se registam respostas das P(s), apenas dos EI@ e Ω. Na 4ª categoria, apenas P(s)Ω fornecem respostas.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.2.1. categoria 1 - orientação pela não-acção de brincar

Nesta categoria agruparam-se 5 respostas fornecidas pelos P(s) que aludem ao não-brincar como uma não acção. Das 5 respostas fornecidas, 4 são de P(s)@ e uma de PΩ. O sentido geral do conteúdo das respostas é semelhante, porém distinto no sentido mais profundo: não-brincar é delimitado ao não fazer nada, alusão feita por duas P(s)(uma P@ e outra PΩ) e uma das respostas de P@ alude ao não-brincar como o não movimento - é não andar com essas coisas - o que pode querer dizer que não-brincar pode ser estar inactivo, mas também pode ser o vazio da acção, a ausência da acção ou a não-acção de brincar.

Destaca-se também, numa das respostas, a delimitação feita sobre o não-brincar, pelo não-uso de objectos, que especificam nomeadamente bonecas, carros e árvores de madeira (P@), o que indica que, o não uso dos brinquedos, define não-brincar. Ainda, outras duas respostas indicam que não-brincar vem associado à vontade de não querer brincar - é não apetecer brincar (P@) - ou seja, brincar pode não ser uma opção constante da criança, porque nem sempre ela escolhe brincar. Neste sentido, não brincar é, portanto "não brincar sempre" (PΩ).

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.2.2. categoria 2 - orientação pela realização de actividade social responsável

Nesta categoria agruparam-se 2 respostas: Uma da EI@ e outra de uma P@. Sendo ambas de sentido profundo semelhante, a resposta da criança está ligada à sua experiência de não-brincar. Diz ela: é tomar conta da mana (P@). A resposta dada pela educadora, sendo genérica, também está ligada à sua experiência, pois delimita não-brincar à acção de responsabilidade social (EI@).

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.2.3. categoria 3 - orientação pelo mal estar emocional

Nesta categoria agruparam-se apenas 2 respostas fornecidas pelas EI(s). Ambas designam e identificam a acção de não-brincar, delimitando-a ao sentimento de mal estar. Sendo as respostas fornecidas pelas educadoras de conteúdo globalmente semelhante, registam-se porém algumas diferenças. Assim, se para a EI@, não-brincar é estar infeliz, o que sendo coerente com a delimitação sobre o que é brincar, agrupada na 1ª dimensão de análise, indica ainda que não-brincar equivale ao estado de infelicidade, que engloba a criança e o adulto. Também a resposta fornecida pela EIΩ, sendo coerente com a resposta fornecida na 1ª dimensão sobre o que é brincar e não-brincar é o seu oposto: é o que não dá prazer EIΩ. Regista-se ainda que nenhuma das respostas fornecidas pelas crianças se agrupa nesta categoria.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.2.4. categoria 4 - orientação pela admoestação e castigo dos adultos

Nesta categoria agruparam-se 4 respostas fornecidas por P(s)Ω. 2 especificam e mostram o que é não-brincar, dando exemplos: é a minha mãe pôr-me de castigo e é a minha mãe ralhar comigo. Ambas aludem sanções das respectivas mães, invocam-nas em diferentes exemplos, uma com o castigo, outra com a admoestação. As outras 2 respostas distinguem-se destas, ao delimitarem e definirem não-brincar como um efeito dessa sanção, numa autoconstatação que manifestam a aceitabilidade dessa sanção, por vir de um adulto, que também é a mãe, ou seja, as respostas manifestam que essa aceitabilidade é uma questão de justiça, logo a ser obedecida. Quando dizem não-brincar é fazer asneiras e é não ser bom, indicam que não-brincar opõe-se ao sentimento gratificante que experienciam quando brincam.



## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3. terceira dimensão de análise - designação e tipologia da construção dos cenários do CEI

Das 39 respostas, fornecidas pelas EI(s) e agrupadas nesta dimensão, 23 respostas foram fornecidas pelo EI@ e 16 foram fornecidas pelo EIΩ. Da análise do dito pelos mesmos sujeitos, identifica-se que as respostas fornecidas e agrupadas nesta dimensão, se distribuem pelas 5 categorias, do seguinte modo: na designação dos espaços, obtiveram-se 2 respostas do EI@ e 1 do EIΩ. Na construção emergente, obtiveram-se respectivamente, 11 respostas do EI@ e 2 do EIΩ. Na construção previdente, obtiveram-se, 10 respostas da EIΩ e 5 da EI@. Na categoria, cenários impostos, reuniram-se 2 respostas do EIΩ e 1 do EI@. Por último, na categoria cenários dispostos, obtiveram-se 4 resposta do EI@ e 1 do EIΩ.

De acordo com a perspectiva da Escola de Palo Alto referida no Cap3, a forma como os cenários são designados e organizados influenciam o comportamento do brincar. Relativamente à palavra cenário convem situar que a significação atribuída a esta palavra é que geralmente é utilizada no contexto do Teatro. Assim, cenário no contexto do CEI resulta de uma configuração intencional, (nem que seja uma configuração de espaço vazio) criada pela intervenção da Educadora de Infância e/ou da criança e/ou de ambos em conjunto, e donde pela sua associação ao tempo, emergem narrativas da vida, contruídas pelos protagonistas da acção, no contexto do nosso estudo, dão sentido às situações de comunicação e ludicidade. A significação de cenário aproxima-se da noção de lugar apresentada no Cap.5. A propósito, é interessante referir que Liliane Luçart, no contexto da organização dos espaços dos CEI(s), define lugar pela sua função, para o desempenho de actividades específicas, referindo-se à divisão dos locais em lugares nos quais se desenvolve uma actividade, particular" (1982: 23). Também Ferré & Maura, no mesmo contexto, referem a organização dos espaços como "lugares para potenciar a socialização" (1989: 424).

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.1. categoria 1 - designação dos espaços para o brincar

Nesta categoria agruparam-se 3 respostas fornecidas pelas EI(s), sendo 2 fornecidas pela EI@ e outra pela EIΩ. Estas respostas são claramente distintas entre si. Aludindo a cantinhos, áreas de actividade e áreas de brincar. Enquanto a EI@ alude a dois tipos de designação: áreas de actividade e áreas de brincar, a EIΩ alude a cantinhos de trabalho. Interessa evidenciar que a designação cantinho é uma designação confinada que evidencia o ângulo que se forma com as paredes e que delimita um espaço descentrado do centro da sala. Esta designação corresponde à necessidade de criar espaços de privacidade e de maior intimidade da criança, numa alusão ao ambiente familiar nas salas de Jardim de Infância que se opõem à concepção de espaços de orientação unidireccional, vinculados à actividade da Educadora de Infância, como condutora das crianças.

Em Portugal, na década de 70, segundo Ataíde, a designação cantinhos corresponde à valorização do jogo livre, às actividades de livre escolha das crianças e ao trabalho por cantinhos. Segundo ainda esta autora os cantinhos definem-se por "zonas com um material específico para determinada brincadeira" (1986: 15).

Montessori, é a autora da designação trabalho infantil (1966) utilizando-a para designar a repetição do exercício da criança. Diz a autora: "a criança também é um trabalhador e um produtor" (ibid: 169). A propósito Filipe Rocha, seguindo o pensamento de Montessori, cita-a dizendo que o labor "forma e enobrece, dignifica o homem, estrutura os laços sociais, leva a conhecer a natureza e a sociedade" e, relacionando-o com o pensamento pedagógico de Freinet, afirma, ainda Rocha, que "na idade pré-escolar na actividade da criança o trabalho é fundamentalmente educativo" (1988: 86). Também Froebel (1895) já utilizara a designação trabalho ao fazer a distinção do jogo e do trabalho, afirmando que o trabalho tem uma finalidade: produzir e criar. Nesta designação, trabalho pode estar subjacente à consideração do que as sociedades da época consideravam como brincar e não brincar. Assim, trabalho da criança, no pré-escolar, poderia querer dizer actividade séria, ou meio de valorização do que a criança faz.

A designação áreas é referida no contexto da educação pré-escolar, entre outros, na metodologia de projecto, no currículo High Scope com a designação áreas de actividade (1987) e (1996) e por Bartilomé *et al.* como área (1993: 275). Em ambos os autores, a designação tem um sentido semelhante.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.2. categoria 2 - construção emergente de cenários

Etimologicamente a palavra emergente vem do latim *emergere*, que significa fazer surgir, sair de um meio, depois de o ter atravessado e ainda fazer sair de onde estava mergulhado (Machado, 1981d: 363). É este vir ao de cima resultante da convivência actuante de educadoras e crianças, que define esta categoria.

Nesta categoria obtiveram-se 13 respostas, sendo 11 fornecidas pela EI@ e 2 fornecidas pela EIΩ. As respostas da EI@ indicam 8 tendências de construção emergente dos cenários para brincar que se organizaram em sub-categorias - implicativa, informativa, durabilidade, selectividade, efemeridade, partilhável, lúdica e global - em virtude da diversificação processual da sua construção:

- Sub-categoria implicativa. Resulta da participação interactiva entre as crianças e as educadoras no CEI@. A EI@ explicita nas suas respostas: construímos em conjunto - educadora, auxiliar e crianças e organizamos em conjunto - educadora, crianças e auxiliar.
- Sub-categoria informativa. Resulta das situações criadas pelas EI(s) para a apresentação dos planos das educadoras relativamente ao arranjo do espaço e à criação de novos cenários. Diz EI@: peço-lhes opinião sobre o que penso fazer. Diz EIΩ: peço a colaboração às crianças para os novos cantinhos. Sendo semelhantes, as duas respostas revelam, ainda, diferenças nos procedimentos. A resposta da EI@ evidencia a verbalização e a solicitação de argumentos às crianças para opinarem sobre o arranjo do espaço. A resposta da EIΩ evidencia o pedido de colaboração, ou seja, parece acentuar a subalternidade da posição da criança, apesar de esta estratégia também valorizar a auto-estima da criança, que pode sentir-se útil a colaborar numa tarefa que sabe ser apenas da educadora e reconhece que esta deseja que nela participe.
- Sub-categoria durabilidade. Coloca em evidência o tempo de duração da construção e da permanência dos cenários, que tanto pode ser um dia, uma manhã, como um mês, ou meses. Diz EI@: levamos meses a construir as áreas.
- Sub-categoria selectividade. Define-se pela responsabilidade metodológica da intervenção da educadora, no processo de construção emergente. A resposta da EI@ alude a que se organiza uma área de cada vez, o que indica a existência de uma selecção entre o universo de escolhas e/ou oportunidades possíveis. Indica uma opção metodológica, com possibilidades de fruição individual e grupal na construção e concretização de acções de natureza diversa, que podem envolver grandes e exuberantes movimentos, como o pormenor mais intimista, na inter-relação humana com os parceiros ou os objectos e atingir níveis de qualidade e de aprofundamento.
- Sub-categoria efemeridade. Indica que existem cenários cuja permanência é efémera. Efemeridade que tanto pode ser o momento em que se constrói e desconstrói o cenário, como podem esses cenários ter

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.2. categoria 2 - construção emergente de cenários

existência flexível mas cuja durabilidade é sempre efémera. Nesta sub-categoria, incluem-se duas respostas fornecidas pela EI@ e uma outra fornecida pela EIΩ. Diz a EI@: áreas que aparecem e desaparecem ao longo do ano e áreas que se constroem, acabam, mudam e recomeçam ao longo do ano. Diz a EIΩ: a sala tem alterações durante o ano. Apesar de agrupada nesta sub-categoria, a resposta da EIΩ é distinta das fornecidas pela EI@, pois não aludindo como ocorrem as alterações, fica a ambiguidade do enunciado, podendo indicar que essas alterações podem não ser resultado intencional de uma construção emergente dos cenários, mas resultado de uma imprevisibilidade, o que é claramente diferente das respostas fornecidas pela EI@, em que a efemeridade é intencional e previsível.

- Sub-categoria partilhável. Decorre da inter-compreensão da educadora e das crianças sobre os efeitos das práticas comuns. Eles identificam a necessidade de outros cenários que ofereçam a oportunidade de concretizar desejos de vontade de agir em cenários determinados. De acordo com esta definição, a educadora partilha a sua compreensão, manifesta-a em propostas que vão co-construindo. Aquilo que inicialmente era inter-compreendido por todos é verbalizado, partilhado através de palavras e acções, resultando desse processo a construção em co-iniciativa. As respostas fornecidas pela educadora indicam essa partilha. Diz EI@: peço-lhes opinião sobre o que penso fazer e organizamos em conjunto, educadora, crianças e auxiliar.
- Sub-categoria - lúdica. Define-se pelo exercício conjunto, da condição lúdica. Uma resposta fornecida pela EI@ indica que a organização das áreas resulta da brincadeira com as crianças. Esta resposta acentua ainda que a EI@ brinca com as crianças. Para além disso, indica ainda que a brincadeira da educadora com as crianças pode também ser uma estratégia de participação activa das crianças, em situações que podem ainda ter, ou não ter, efeitos práticos no processo de construção dos cenários.
- Sub-categoria - global. Define-se pelo reconhecimento de territórios locais, nomeadamente o do CEI e o da comunidade local, pertença de cada um dos diferentes cidadãos do pré-escolar. Nesta sub-categoria agrupam-se duas respostas fornecidas pela EI@, que revelam esta tendência na construção emergente dos cenários construídos. Diz ela: a partir da memória das vivências das crianças mais crescidas do Jardim de Infância e a partir das visitas à loja, ao consultório, ao jardim, à casa das crianças, às ruas por onde andamos, aos sítios onde vivemos. Estas respostas aludem ainda à valorização e às ocasiões situacionais criadas pela educadora para a manifestação discursiva das memórias dos sítios, lugares, objectos, relações das crianças fora e dentro do CEI, destacando-se, ainda, a intervenção dos mais crescidos que partilham memórias, testemunham as suas vivências e contribuem para organizar as

vivências dos seus companheiros mais novos. Regista-se, ainda, que estas respostas parecem indicar o envolvimento das famílias, dos vizinhos, da população da freguesia nesta construção emergente. A ida aos sítios enunciados pela educadora pressupõe que são recebidos por alguém que os espera, acolhe e com eles convive.

Destaca-se ainda que nas 11 respostas fornecidas pela EI@, as crianças são nomeadas 5 vezes sendo supostamente nomeadas 8 vezes pelo uso do plural -nós. Este facto pode querer indicar que a EI@ se sente pertença do grupo do CEI, ou seja, ela é uma entre outros que no conjunto, constituem o grupo do CEI@. Contrariamente, nas 2 respostas fornecidas pela EIΩ, as crianças são nomeadas uma vez o que parece indicar também que a educadora é alguém cujo desempenho é e está para o grupo, acentuando a sua atribuição e a sua função de estar para o grupo, distinguindo-se dele, o qual é apenas constituído pelas crianças.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.3. categoria 3 - construção previdente dos cenários

Previdente, do latim *praevidente*, quer dizer, que prevê, acautelado, prudente, derivando da raiz etimológica *praevius*, deu origem à palavra *prévio*, que significa feito com antecipação (Machado, 1981i: 409). A construção previdente de cenários é realizada por antecipação, pela educadora, sem as crianças e baseia-se no saber fazer e no hábito das EI(s) que introduz eficácia ao agir profissional.

Nesta categoria agruparam-se 15 respostas fornecidas pelas EIΩ e EI@, sendo 10 fornecidas pela EIΩ e 5 pela EI@. Apesar desta diferença quantitativa, as respostas, ao nível do conteúdo, são globalmente semelhantes e revelam especificamente várias distinções. Ambas as EI(s) aludem à construção previdente de cenários. Ambas nomeiam os cenários cuja construção foi feita antecipadamente, a saber: área da conversa em grupo, a casinha e a biblioteca para a EI@. Para a EIΩ, as casinhas, a biblioteca, a mercearia, o cantinho dos jogos dos trabalhos de mesa, o cantinho das conversas, o cantinho da música e o cantinho da natureza.

Ambas as EI(s) referem que a construção previdente dos cenários, por elas mencionados, antecipa a entrada das crianças no CEI. Para a EIΩ essa construção é realizada no início do ano e para a EI@ antes das crianças entrarem. Destaca-se ainda nas respostas fornecidas pela EIΩ, que esta alude à construção previdente a meio do ano, o que não é referido pela EI@. Evidencia-se ainda nas respostas de ambas, a indicação da perenidade destes cenários construídos previamente sem as crianças, ao longo do ano lectivo. Mas, enquanto as respostas da EIΩ indicam sete cenários construídos pela educadora, nomeadamente os: casinha, biblioteca, mercearia, jogos, conversas, música e natureza, as respostas da EI@ indicam quatro cenários que se alteram ao longo do ano. nomeadamente: a conversa em grupo, casinha, biblioteca e do lazer. Para ambos, a experiência é a base desta opção previdente nomeadamente quanto aos cenários casinha, biblioteca, conversa. Destaca-se ainda o cenário do lazer, previsto pela EI@, como cenário vazio, que as crianças dão forma e conteúdo, quando nele brincam. Regista-se ainda que idênticas respostas são fornecidas pelas duas educadoras, que aludem à experiência pessoal como fonte de conhecimento e base da opção previdente na construção dos cenários por elas referidos. Bem como, dão indicações sobre outros critérios de organização funcional desses cenários, nomeadamente a EI@ fornece uma resposta onde alude, que a sua escolha do lugar para o cenário da conversa em grupo é condicionada a um sítio onde caiba o grupo todo; enquanto que a EIΩ especifica o condicionamento dos equipamentos e materiais existentes aludindo que é no tapete que conversam por ser o sítio onde pode juntar as crianças todas e ainda que é no tapete que podem montar os legos bem como que os equipamentos necessários estão fixos nos cantinhos.

## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.3. categoria 3 - construção previdente dos cenários

Verifica-se outra distinção entre as respostas fornecidas pelas duas educadoras. A EI $\Omega$  indica o processo da sua prática educativa para inserir as crianças nos cenários por ela construídos, dizendo que explica às crianças o que faz, mostra onde estão as coisas, conversam sobre os cuidados a ter e como podem utilizá-las dando as regras. A EI@ não fornece nenhuma resposta sobre este facto.

As diferenças qualitativas, entre as respostas fornecidas pelas educadoras  $\Omega$  e @, parecem indicar, nomeadamente, que a construção previdente de cenários é uma prática educativa dominante da EI $\Omega$ , não o sendo para a EI@. Uma outra distinção na construção previdente é fornecida na resposta da EI@, que alude à existência de uma área de lazer da responsabilidade das crianças que montam e desmontam a seu belo prazer com os objectos das outras áreas e com coisas que trazem de casa. Esta resposta indica a construção previdente de um cenário vazio. É a única referência intencional de um cenário especificamente criado pela EI@, mas como construção vazia de forma e conteúdo, destinada ao lazer da criança. É o brincar da criança que dá a forma e o conteúdo a este cenário.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.4. categoria 4 - cenários impostos

Esta categoria caracteriza a construção e a organização dos cenários e situa a não participação das crianças nas mesmas. Imposto, palavra que deriva do latim *impositum*, que na língua portuguesa significa que se impôs, que se submeteu (Machado, 1981f: 98). Neste sentido, esta categoria define-se pela construção de cenários feitos pela educadora, aos quais as crianças se submetem.

Registam-se nesta categoria 3 respostas, duas fornecidas pela EI $\Omega$  e uma resposta fornecida pela EI@.

Destacam-se as semelhanças existentes entre as respostas fornecidas pelas 2 EI(s). Ambas impõem cenários para as crianças brincarem, o que é coerente com as respostas agrupadas na categoria 3 desta dimensão. Por outro lado, referem que a casinha, a biblioteca, a conversa em grande grupo são cenários impostos pelas EI(s).

Destacam-se ainda algumas diferenças entre as respostas dadas. Assim, a EI $\Omega$  alude outros cenários impostos, não referidos pela EI@, a saber: cantinho dos jogos, cantinho dos trabalhos de mesa e ainda alude a outros cenários impostos, não designando quais, o que parece indicar que não são utilizados pelas P(s) $\Omega$ , nomeadamente diz que outros cantinhos estão lá, mas não tem actividade.



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.3.5. categoria 5 - cenários dispostos

A palavra disposto na língua portuguesa, significa preceito, regra, determinação (Machado, 1981d: 275). De acordo com esta significação, esta categoria define-se como o preceito, a atitude de abertura da educadora e a implicação das crianças na construção e organização dos cenários.

Nesta categoria obtiveram-se 5 respostas, enquanto a EI@ fornece 4 respostas, a EIΩ fornece uma. Globalmente entre as respostas verificam-se a existência de semelhanças e diferenças. Enquanto a EI@ alude a seis cenários dispostos: o consultório, a loja, o lazer, as trapalhadas, a natureza, as construções, a EIΩ alude apenas a dois: o cantinho da música e da natureza. Enquanto que a EI@ indica um preceito e regras de disposição circular, na construção e desconstrução, no começar e recomeçar, a EIΩ alude a uma dinâmica de alternância, parecendo indicar mudanças de alguns dos cenários: a meio do ano existem alterações, diz.

Destacam-se, ainda, as indicações dadas nas respostas da EI@, sobre o processo de determinação da disposição dos cenários, que concretizam alguns dos preceitos de implicação da educadora e das crianças, na construção dispositiva dos cenários feita a partir do que dizem as crianças mais crescidas das suas vivências e dos seus diversos contextos de vida, revelando, ainda, que os mesmos são a fonte de inspiração e referência dessa actividade: a partir das nossas visitas a determinados lugares onde as crianças vivem o jardim de infância, a casa, da família, a loja, o consultório, o jardim, as ruas, a aldeia.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.4. quarta dimensão de análise - designação e usos do tempo para brincar

A quarta dimensão de análise define-se pela orientação das EI(s) sobre o uso do tempo, ou seja, pelo modo como designam esse tempo e como diariamente o distribuem ao longo do dia. Assim, ao designar-se uso está-se a nomear o efeito de usar o tempo inter-pessoal, intra-grupal e intra-institucional. Acrescenta-se ainda que a palavra uso, deriva da palavra latina usu, que na língua portuguesa, quer dizer acção, efeito, costume particular, mas também prática constante e conhecimento adquirido a partir da prática (Machado, 1981: 382).

Como se referiu no Cap.2 geralmente atribuí-se ao tempo diversas significações através das quais as crianças apreendem e classificam o presente e o passado das suas acções, discursos, memórias, e aprendem o futuro dos seus projectos.

Na educação pré-escolar a designação mais comum acerca do tempo é a designação de rotinas diárias, vulgarizada com a publicação, em 1987, do *curriculum* High Scope. Reconhecendo-se que as designações geralmente utilizadas e que dão conta do uso do tempo para brincar são as: actividades livre, vulgarizada entre outros por Montessori e o recreio (Cap.4).

Geralmente é aceite que dentro ou fora do CEI, a criança necessita de um tempo adequado para brincar. Segundo Griffing (1983) 30 a 50 minutos são usualmente recomendados para o cidadão do pré-escolar brincar. De acordo com o autor, estes períodos permitem à criança mobilizar parceiros, escolher papéis, fazer guiões de história, elaborar propostas, desempenhar os papéis, e promover entre si o desenvolvimento das suas dramatizações.

Das 21 respostas, fornecidas pelas duas EI(s) e agrupadas nesta dimensão, 11 respostas foram fornecidas pela EI@ e 10 foram fornecidas pela EIΩ. Da análise do dito identifica-se que as respostas fornecidas e agrupadas nesta dimensão, se distribuem pelas 2 categorias, do seguinte modo: uso diário do tempo na prática do brincar, obtiveram-se 7 respostas da EI@ e 6 da EIΩ. Na designação dos tempos orientados para as crianças brincarem, obtiveram-se respectivamente, 4 respostas da EI@ e 4 da EIΩ.

## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.4. quarta dimensão de análise - designação e usos do tempo para brincar

##### 7.2.4.1. categoria 1 - uso do tempo na prática educativa ligada ao brincar

O uso intencional do tempo para o brincar pode indicar a orientação das educadoras sobre o brincar, e revelar as matrizes conceptuais que orientam as suas práticas educativas.

Agruparam-se nesta categoria, um total de 13 respostas fornecidas pelas EI(s), das quais 7 são da EI@ e 6 da EIΩ. As 13 respostas revelam semelhanças genéricas na gestão e uso do tempo em cada CEI, bem como na quantidade média diária usada no brincar. Assim, ambas as educadoras forneceram respostas idênticas, que aludem a que as crianças brincam, em média, uma hora e meia, por dia. Referem ainda, que esta situação ocorre no período da manhã e no período da tarde e na sequência de outras actividades. Porém, essas mesmas respostas indicam também diferenças. Assim, e enquanto as respostas da EIΩ parecem revelar a existência de tempos específicos para o efeito: depois das 10.30 horas e depois das 13.45 horas, em nenhuma das respostas fornecidas pela EI@ é feita uma alusão tão específica.

Apesar de ambas as EI(s) aludirem à mesma quantidade de tempo usada pelas crianças a brincar: meia hora em média seguida de manhã e à tarde nas actividades livres e meia hora depois das actividades orientadas pela EIΩ; e no desenvolvimento das actividades da manhã trinta minutos às vezes mais, no recreio da manhã trinta minutos aproximadamente no CEI@. Porém, e enquanto a resposta da EIΩ, especifica que o tempo de brincar ocorre no que designa por actividades livres, indica também, que essa designação de tempo livre é livre da intervenção da educadora. A EIΩ parece indicar, ainda, uma fragmentação do tempo, centrada na execução de actividades previstas e, fixada pela EIΩ, onde o tempo para brincar é contemplado: depois de conversarmos, vem o tempo do trabalho; depois eu digo às crianças que podem ir brincar.

Pelo contrário, as respostas da EI@ parecem revelar que a brincadeira das crianças decorre de uma sequência não fragmentada do uso do tempo, tempo não rígido: não temos uma rotina rígida. A EI@ indica que a brincadeira das crianças em grupo ocorre no fluir dos acontecimentos da prática educativa, onde o brincar está integrado. Alude ainda a EI@, noutra resposta, que no recreio da manhã também ocorre o brincar e, ainda que outras vezes brincam na sala uma hora ou mais de manhã ou de tarde. As respostas da EI@ parecem indicar uma visão do tempo circular centrado na interacção educadora-criança(s) e menos na execução de actividades ou tarefas pré-determinadas, por ela. Outras distinções ainda são reveladas nas respostas das duas educadoras que aludem à sua participação na criação de um ambiente favorável à emergência da manifestação lúdica nos CEI(s). Enquanto a EI@ diz que: diariamente crio muitas situações de brincadeira com as crianças; a EIΩ não fornece qualquer indicação sobre este facto. Enquanto a EI@ refere que: às vezes participo nas brincadeiras das

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.4. quarta dimensão de análise - designação e usos do tempo para brincar

##### 7.2.4.1. categoria 1 - uso do tempo na prática educativa ligada ao brincar

crianças: a EIΩ diz que: às vezes brinco com as crianças. Destaca-se neste envolvimento de ambas as educadoras, a distinção entre o que parece ser um ambiente habitual de envolvimento lúdico, no CEI@, e o que parece não o ser no CEIΩ, expresso no dito: às vezes brinco. Regista-se ainda o que parece indicar a resposta da EI@, revelando a valorização do brincar ao longo do dia, especificando diferentes situações onde diz que a criança brinca individualmente e noutras situações brinca em pequenos grupos: no acolhimento à chegada da manhã e da tarde individualmente depois da conversa ou das actividades dirigidas pela educadora, brincam em pequenos grupos no recreio ao ar livre ou na sala e antes de irem para casa.

## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.4. quarta dimensão de análise - designação e usos do tempo para brincar

##### 7.2.4.2. categoria 2 - designação dos tempos orientados para as crianças brincarem

A designação do uso do tempo em que as crianças brincam pode também indicar as oportunidades que as crianças têm de brincar. Agruparam-se nesta categoria 8 respostas fornecidas pelas EI(s), das quais 4 da parte da EIΩ e 4 da EI@. Duas designações são comuns às EI(s): actividades livres e recreio. A designação actividades livres, no contexto da educação pré-escolar, remonta a Montessori, que numa publicação editada em 1966, refere actividades de livre escolha das crianças, evidenciando por um lado a necessidade dessas escolhas sem a intervenção da educadora, e por outro lado, indicam que estas actividades ditas livres são livres da intervenção da educadora, por oposição à existência de outras actividades, que neste sentido são actividades não-livres, porque são dirigidas pela educadora. Assim, esta alusão parece ainda indicar uma orientação de liberdade a que João dos Santos & Berge (1976) designam de passiva porque subjugada ao adulto. Relativamente à designação recreio, que as duas educadoras aludiram, parece indicar que recreio é o intervalo útil, que ocorre depois de outras actividades dirigidas pela educadora. O recreio, no contexto da educação pré-escolar, pode ser considerado como o tempo útil de relaxamento necessário para reactualizar e libertar energias depois do cansaço provocado pela concentração em actividades dirigidas pela educadora. Parece ainda, que, no dito das educadoras, a designação recreio é sinónima de brincar e de actividade, da não intervenção da educadora. Apesar das semelhanças atrás enunciadas no dito fornecido pelas educadoras, destacam-se também a existência de distinções entre elas a saber: enquanto a EI@ designa o tempo de brincadeira das crianças, também como lazer das crianças, e como brincadeiras das crianças, a EIΩ designa trabalho das crianças e agir com independência. Ambas as educadoras parecendo acentuar, com suas designações, que esses momentos são especificamente das crianças, por outro lado as diferentes alusões diferem na orientação que cada uma das educadoras tem sobre o que é brincar. Para a EIΩ, brincar é o trabalho das crianças onde agem com independência da educadora. De outro modo esta alusão está também presente na designações dadas pela EI@, se bem que os ditos desta última destacam a sua orientação sobre o brincar das crianças. Ao designar por lazer das crianças e brincadeiras das crianças, parece indicar claramente que é um tempo que se designa a si próprio pelos acontecimentos e pelos protagonistas. Destaca-se ainda, no dito da EI@, que lazer, brincadeira e recreio parecem ser sinónimos. Os ditos fornecidos pela EI@ e pela EIΩ parecem ser coerentes com as orientações indicadas nas respostas agrupadas na categoria 1, 2, 3, 4, da 1ª dimensão de análise. Destacam-se ainda, como indicadores de distinção do dito, as designações fornecidas pela EIΩ, que parecem indicar um reforço de consideração do brincar, fazendo-o equivaler ao trabalho, ou seja, parece querer indicar o reconhecimento de seriedade e produtividade desta acção, acção que parece ainda indicar a sua valorização pois nela a criança age com independência. Quer a EIΩ quer a EI@ parecem revelar a existência de algum questionamento sobre as suas práticas educativas quanto ao brincar, nos seus respectivos CEI(s).

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.5. quinta dimensão de análise - instâncias estruturantes de interação do brincar

De acordo com a significação mais antiga de instância, do latim instantia que designa força, firmeza, persistência e, segundo Machado, na língua portuguesa significa o conjunto dos actos de procedimento necessários para julgar um processo (1981f: 183).

Nesta dimensão, pretende-se identificar as orientações das EI(s) à cerca dos tipos de interacção que observam durante o brincar das crianças (caos ou ordem), e qual o tipo de intervenção (admoestadora ou mediadora) que geralmente têm durante o desenrolar do mesmo.

Das 17 respostas, fornecidas pelas EI(s) e agrupadas nesta dimensão, 12 respostas foram fornecidas pela EI@ e 5 foram fornecidas pela EIΩ.

Da análise do dito pelas mesmas, identifica-se que as respostas fornecidas e agrupadas nesta dimensão, se distribuem pelas 2 categorias, do seguinte modo: equilíbrio entre as instâncias do brincar, caos e ordem, obtiveram-se 8 respostas da EI@ e 1 da EIΩ. No domínio da ordem do adulto, obtiveram-se respectivamente, 4 respostas da EI@ e 4 da EIΩ.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.5. quinta dimensão de análise - instâncias estruturantes de interação do brincar

##### 7.2.5.1. categoria 1 - equilíbrio entre as instâncias do brincar, caos e ordem

Caos do grego kaos significa confusão. Na língua portuguesa significa mistura geral de elementos antes da sua separação e arrumação para a formação (Machado, 1981b: 565). Por sua vez, ordem do latim ordine quer dizer sequência regular e, de acordo com o autor atrás referido, na língua portuguesa significa arranjo das coisas classificadas segundo certas relações, conveniências, utilidades ou qualidades respectivas (Machado, 1981h: 186).

Neste sentido, agruparam-se nesta categoria um conjunto de 9 respostas fornecidas pelas EI(s) sendo 8 das respostas fornecidas pela EI@ e uma pela EIΩ.

As 8 respostas fornecidas pela EI@ indicam a regularidade da constatação do equilíbrio entre ordem e caos no brincar das crianças @. A única resposta fornecida pela EIΩ indica que às vezes esse equilíbrio ocorre numa clara alusão ao silêncio: às vezes brincam que ninguém os ouve, o que parece revelar que, para esta educadora, o equilíbrio entre as duas instâncias do brincar, pode querer dizer silêncio. Assim sendo, parece, ainda, que na orientação da EIΩ, ordem pode significar silêncio e caos confusão.

Destacam-se nas 8 respostas fornecidas pela EI@ especificações que indicam a ocorrência de equilíbrio das instâncias caos e ordem: as crianças brincam umas com as outras sem problema; assumem diversos papéis; organizam-se e discutem entre si, afrontam-se e combinam o que fazem à medida que vão brincando; normalmente os mais crescidos lideram e são os organizadores do brincar conjunto; eles conseguem desenvolver as brincadeiras entre si e resolvem os conflitos que vão sendo colocados por uns ou por outros; raramente solicitam o adulto. Estas respostas parecem indicar que o brincar ocorre com regularidade na prática educativa quotidiana e, assim sendo o desempenho equilibrante entre as instâncias essenciais do brincar, vai ocorrendo nessa medida.

Regista-se ainda que a EI@ ao dizer que: raramente solicitam o adulto, parece querer dizer que intervem em situações especiais. Noutra resposta, esta educadora esclarece sobre essas ocasiões e indica mesmo que: às vezes intervenho a pedido das crianças nos conflitos, o que dá a ver a existência de tensões, nem sempre solúveis pelas crianças.



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.5. quinta dimensão de análise - instâncias estruturantes de interacção do brincar

##### 7.2.5.2. categoria 2 - domínio da ordem do adulto

Esta categoria define-se por oposição à categoria 1. Nesta dimensão de análise, ou seja a ordem que prevalece durante o brincar, decorre do controle exterior exercido pela educadora, ou seja, da intervenção desta para instaurar a ordem no caos que ocorre. Agruparam-se 8 respostas fornecidas pelos 2 educadoras, sendo 4 fornecidas pela EI@ e outras 4 fornecidas pela EIΩ.

O conjunto das respostas aludem à intervenção da EIΩ e da EI@ no brincar. Porém, a natureza e finalidade dessa intervenção é distinta entre as respostas fornecidas pela EIΩ e pela EI@. Enquanto as respostas da EI@ indicam que esta intervém a pedido das crianças nos conflitos ou para lhes fazer perguntas sobre o que estão a fazer, os ditos da EIΩ indicam que tem de intervir sempre para manter a ordem: o meu controle evita a desordem; e se não intervenho é uma grande confusão. Parece assim indicar que a sua intervenção assegura a manutenção da ordem, o que também pode revelar que essa ordem, exterior ao brincar, é uma ordem potencialmente a ser transgredida por aqueles que espontaneamente estão a brincar.

Assim, enquanto as respostas da EI@ nos indicam a existência do equilíbrio entre caos e ordem das crianças, as respostas da EIΩ indicam que no brincar das crianças Ω domina o caos e parece que, por esse facto, domina também a ordem do adulto, que é exterior ao brincar, mas, implicando-se nele dá-lhe outra configuração, que se poderá indicar como sendo brincar social orgânico. Ainda, numa outra resposta, a EIΩ, alude que: há crianças com quem não preciso de intervir, mas há outras que tem de ser. Este dito parece revelar que a confusão verificada no brincar está dependente de condições intrínsecas às crianças, havendo umas com quem não precisa de intervir e havendo outras que pelo contrário tem de o fazer.

Regista-se ainda que a EIΩ indica que tem de intervir sempre e revela a finalidade dessa intervenção: para manter a ordem, revelando a constatação de uma necessidade de controle sobre a situação de brincar: o meu controle evita a desordem. Parece ainda indicar uma convicção - a importância de assegurar a manutenção da sua ordem, mesmo quando as crianças brincam entre si. Talvez que o hábito desta EIΩ intervir durante o brincar e o hábito das crianças brincarem entre si, com esse controle orgânico da educadora, possa desencadear um círculo interactivo que inibe o brincar.

Destaca-se ainda na resposta fornecida pela EI@, a indicação do hábito de brincarem em grupo, onde a educadora se inclui, prática que se inicia no início do ano lectivo e que evolui para o brincar sem ela: no início do ano brinco muito com as crianças, depois vou verificando que as crianças brincam umas com as outras e sem mim.



## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.6. sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experienciação ética da comunicação durante o brincar

A dimensão ética está sempre presente na comunicação interpessoal dado que qualquer relacionamento, quer se tenha ou não consciência disso, pressupõe sempre a existência de regras que no discurso comum são usadas como comportamentos morais.

Recorrendo a Onésimo Teotónio Almeida, no seu artigo sobre A Inevitabilidade da Ética e do Imperativo Dialógico entre Alternativas afirma que a ética : "é existencial na medida em que a praticamos, quer queiramos quer não, consciente ou inconscientemente escolhemos" (1994: 51). Nesta dimensão, também João Pissarra Esteves, em Comunicação e Moral Universal escreve que a ética da comunicação se afirma "no exercício da comunicação" (1994: 27) e, assim sendo, como afirma Ricoeur, a ética "tem carácter situacional" (1985: 49) e a liberdade é o seu princípio mediador (Pissarra Esteves, 1994: 28).

Das 19 respostas, fornecidas pelas EI(s) grupadas nesta dimensão, 10 respostas foram fornecidas pela EI@ e 9 foram fornecidas pela EIΩ. Da análise do dito identifica-se que as respostas fornecidas e agrupadas nesta dimensão, se distribuem pelas 2 categorias, e respectivas sub-categorias do seguinte modo: normas pré-figuradas pelo educador, obtiveram-se 8 respostas da EI@ e 6 da EIΩ, agrupadas nas sub-categorias - configuração coerciva - as 6 respostas da EIΩ, e na - configuração cooperante - as 8 respostas da EI@; intervenção da educadora para manter a ordem, obtiveram-se respectivamente, 2 respostas da EI@ e 3 da EIΩ, agrupadas nas sub-categorias - admoestadora - as 3 respostas da EIΩ e 1 da EI@, e na - mediadora - uma resposta fornecida pela EI@.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.6. sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experiência ética da comunicação durante o brincar

##### 7.2.6.1. categoria 1 - normas préfiguradas pela educadora

A característica de livre escolha do brincar coloca alguns problemas à prática educativa, dado que, como se tem vindo a referir, o brincar é uma actividade geralmente realizada sem a intervenção da educadora. É uma das modalidades encontrada pelas educadoras, ou seja, a educadora constrói regras previamente, fora do contexto do brincar das crianças e que posteriormente lhes são apresentadas. Outra das modalidades é a que ocorre em contextos de experiência lúdica comum, entre a educadora e as crianças. Nesta modalidade, adultos e crianças brincando descobrem o sentido das regras, da sua necessidade, constroem-nas e a elas se vinculam.

Nesta categoria agrupam-se as 14 respostas fornecidas pelas EI(s). Das 14 respostas encontradas, 8 são da EI@ e 6 da EIΩ. Estas respostas foram distribuídas por duas sub-categorias: configuração coerciva e configuração cooperante.

A sub-categoria, configuração coerciva distingue-se por oposição à sub-categoria configuração cooperante. Enquanto a palavra coerciva, que deriva do latim *coertione* significa poder de coagir (Machado, 1981c: 282), a palavra cooperante, pelo contrário, significa aquele que trabalha juntamente com alguém e, actua ao mesmo tempo para o mesmo fim (Machado, 1981c: 443). Neste sentido, a configuração coerciva define-se pela imposição prévia de conteúdos normativos, com valor de regras a serem cumpridas, portanto a serem obedecidas pelas crianças. Esta configuração impede as crianças de legislarem sobre a acção na qual são, por condição, os protagonistas legisladores. Impede ainda, a reciprocidade entre elas. Institui relações de crença e de respeito unilateral, forçadas pelo reconhecimento à autoridade que as impõe e, ainda pela lógica do controle organizacional exterior ao brincar. Baseia-se no cumprimento das normas pré-estabelecidas e na impossibilidade de autonomia, ou seja, estrutura-se na dependência a uma ordem não protagonizada pelas crianças. Nesta configuração, como afirma La Taille (1992), o dever domina sobre o bem e, assim sendo, a ética comunicacional entre as crianças que brincam está subordinada a regras da educadora que, no seu ponto de vista, facilitam o brincar, mas que na prática podem revelar-se como inibidores e impeditivos do brincar e estarem na base do desequilíbrio entre as suas instâncias estruturantes. A sub-categoria configuração cooperante define-se pela sua natureza instituinte, pelo facto de mais do que fornecer conteúdos, fornecer os métodos para a realização e o desenvolvimento do brincar, ou seja, promove a interacção comunicacional entre as crianças. Esta configuração baseia-se na bidireccionalidade da interacção e na prática concreta do respeito e reconhecimento mútuo; solicita a reciprocidade e a intercompreensão como base da constituição de acordos e da construção de regras entre iguais. Não são dadas regras à partida. Elas são construídas num longo processo de experiência, entre educadora

## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.6. sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experienciação ética da comunicação durante o brincar

##### 7.2.6.1. categoria 1 - normas préfiguradas pelo educador

e criança, e/ou entre crianças, mas sempre, em contextos situacionais. Baseia-se na participação activa de cada um e é condição estruturante para a aprendizagem e uso da liberdade activa.

A crítica entre crianças e entre estas e a educadora é um testemunho da experienciação da liberdade activa e, como tal, promove a afirmação da autonomia solidariamente cooperante. Nesta configuração, o bem é uma possibilidade a ser encontrada no questionamento entre as crianças, que o experienciam enquanto brincam. Os conteúdos são uma produção resultante da experienciação situacional e, como tal, todos gostam, todos querem, e todos salvaguardam o seu cumprimento.

- Sub-categoria, configuração coerciva. Nesta subcategoria agruparam-se 6 respostas fornecidas pela EIΩ que apesar de apresentarem genericamente um sentido semelhante, existem algumas distinções entre elas.

Em 4 respostas a EIΩ indica a configuração coerciva das regras para o brincar. Enuncia-as pela negativa, o que reforça o seu carácter de obrigatoriedade no dever de obediência: não podem estar mais do que quatro crianças nas casinhas, duas na biblioteca, e duas na mercearia; nas mesas e nas construções todos os que couberem; cada coisa tem o seu sítio e não podem levar objectos de um cantinho para outro; dou as regras; tenho os cartões que as crianças colocam ao pescoço quando vão para cada cantinho brincar e quando mudam para outros cantinhos tem de trocar os cartões com outras crianças. Registam-se ainda nesta última resposta o que parece revelar ser a intenção da EIΩ: assegurar a divulgação entre os pares, da escolha individual da criança, do cantinho que cada um escolheu para brincar, ficando os mesmos vinculados aos cantinhos através de cartões que as crianças colocam ao pescoço. Esta resposta, parece ainda acentuar a preocupação de controle da educadora sobre a situação e menos acentuar a afirmação individual da escolha, dado que o reduzido número de crianças, em cada cantinho, pode facilitar entre as crianças o reconhecimento sobre as escolhas de cada um.

Contrariamente ao que vulgarmente se pensa, a configuração coerciva pode produzir efeitos contrários, à boa intenção que anima a educadora. Instituir entre as crianças uma lógica de imposição, quer nas relações, quer na interacção e desenvolvimento da brincadeira entre si, mobiliza a ocorrência de tensões e conflitos entre as crianças e entre elas e a educadora, que pode ter de assumir um papel de controlador disciplinador. A lógica coerciva impõe e tem como efeito o inibir da reciprocidade, dos acordos, da negociação entre companheiros de brincadeira, pois o seu regime baseia-se na aceitação versus transgressão das imposições normativas, construídas externamente pela educadora.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.6. sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experiência ética da comunicação durante o brincar

##### 7.2.6.1. categoria 1 - normas préfiguradas pelo educador

A configuração coerciva pressupõe ainda, a não consideração das possibilidades de entendimento entre as crianças e a não consideração de que as crianças sabem, do que podem e do que são capazes, entre outras coisas, também de se entenderem sem a intervenção da educadora.

Destacam-se ainda nas restantes respostas fornecidas pela EIΩ, a atitude de disponibilidade da educadora, na apresentação das regras às crianças, envolvendo-as numa conversa de explicação, sobre o funcionamento das mesmas: explico às crianças o que fiz, mostro onde estão as coisas, conversamos sobre os cuidados a ter e como podemos utilizá-las dando as regras; explico as regras às crianças no início de cada ano lectivo.

Estas respostas parecem revelar ainda, a importância que tem a conversa de explicação das regras às crianças. Os ditos da EIΩ aludem à importância, da explicação e da situação de conversa, como um momento de participação das crianças, criado pela educadora, tendo em vista a necessidade de as crianças compreenderem as ditas regras. A manutenção da configuração coerciva, se por um lado, como afirma la Taille, representa na vida de uma criança "uma etapa obrigatória e necessária da sua socialização" (1992: 20), por outro lado, se a mesma for a dominante das relações dos adultos com elas, impede o seu desenvolvimento, pois como afirma Piaget, "a coacção social é a relação entre dois ou mais indivíduos, na qual intervem um elemento de autoridade ou de prestígio" (1977: 225). A coacção social gera o empobrecimento das relações sociais, produzindo na prática o isolamento quer do que é coagido, quer do autor da coacção, ou seja, condições que fabricam a distância nos relacionamentos, fonte de incompreensões, de ocorrência de mal entendidos e de falsas interpretações.

- Sub-categoria configuração cooperante. Como o seu nome indica, a cooperação pressupõe a interdependência no relacionamento e nas acções entre dois ou mais sujeitos, desde a apresentação de sugestões, à sua discussão, à troca dos diversos pontos de vista, ao estabelecimento de acordos, à negociação, ao exercício mútuo de controle sobre os argumentos defendidos e sobre a sua verificação prática. A configuração cooperante pré-figurada pela educadora, vai possibilitar o reforço da autoconfiança na criança e entre elas, ao considerá-las como os legisladores das acções que protagonizam entre si e reconhece-lhes o poder pessoal que detêm para o fazer. A configuração cooperante vai possibilitar a ocorrência e desenvolvimento do brincar, pois no seguimento do pensamento de Piaget, no seu ensaio Estudos Sociológicos afirma que "a cooperação não é um sistema de equilíbrio estático como ocorre no regime de coacção. A cooperação é

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.6. sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experiência ética da comunicação durante o brincar

##### 7.2.6.1. categoria 1 - normas préfiguradas pelo educador

um equilíbrio móvel" (1977: 237). Também, segundo la Taille (1992), é o tipo de relação interpessoal que marca o mais elevado nível de socialização

Nesta sub-categoria agruparam-se 8 respostas fornecidas pela EI@. No conjunto destas respostas, destacam-se as indicações fornecidas sobre o processo de experiência educativa da EI@ com as crianças @, tendo em vista o brincar: não faço regras para o brincar; fomos construindo as regras à medida que novas brincadeiras surgiam e dão origem a áreas que vão aparecendo; os mais crescidos explicam aos mais pequeninos; no início do ano brinco muito com as crianças, depois à medida que se vão integrando no jardim de infância vão brincando sózinhos. Destacam-se diversas indicações fornecidas nas oito respostas, que aludem à construção e ao conteúdo das regras de vivência do lugar CEI@, bem como do uso dos materiais nele existentes. Revela, também, a regra ligada à existência de um cenário vazio, (já anteriormente referido) a que a educadora designa por área de lazer, que se torna num lugar da responsabilidade organizacional das crianças que brincam entre si e, evidencia ainda, a regra do estar à vontade: a sala do jardim de infância é uma grande área de brincadeira; os objectos podem circular de uma área para outra; a área de lazer é da responsabilidade apenas das crianças que montam e desmontam a seu belo prazer com os objectos das outras áreas e com coisas que trazem de casa; as crianças estão e andam à vontade.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.6. sexta dimensão de análise - normas das educadoras para a experiência ética da comunicação durante o brincar

##### 7.2.6.2. categoria 2 - intervenção da educadora para manter a ordem

Esta categoria define-se pela intervenção da educadora no brincar e pela ruptura que esta intervenção produz no processo lúdico. Agrupam-se nesta categoria 5 respostas, 2 fornecidas pela EI@ e 3 pela EIΩ. Porém, e de acordo com a natureza das respostas, destaca-se que a intervenção da educadora no brincar, na generalidade, decorre de dois princípios distintos: do princípio lógico do exercício do controle institucional de natureza coerciva que se considera como uma intromissão que põe fim, ou mascara o brincar, dado que a ordem que se emiscui é a da ordem instituída pela educadora e o princípio lógico da intervenção da educadora na ordem da interação das crianças, que ocorre por solicitação da criança envolvida em situações de não superação de conflitos entre elas e que a ela recorre para a ajudar na sua resolução. A função do primeiro princípio é admoestadora e a do segundo é mediadora. A natureza qualitativa, entre estes dois princípios é bem distinta. Daí o agruparem-se as respostas em duas sub-categorias: admoestadora e mediadora. A primeira é de natureza externa à interação entre as crianças e ao brincar; o educador emiscui-se, pondo fim ao brincar, ou mantém-no dentro dessa lógica da coacção. A segunda pressupõe a observação atenta do educador que, ao ser solicitado por alguma criança para intervir, entra na interação das crianças, respeita as suas regras e, de acordo com elas, faz a mediação entre as crianças, na busca de entendimentos, de acordos, de negociações.

- Sub-categoria - admoestadora. Nesta sub-categoria agruparam-se 4 respostas, 3 das quais fornecidas pela EIΩ e uma última fornecida pela EI@, que, no seu conjunto revelam a intervenção da educadora no brincar: tenho de exercer sempre o controle da situação; faço o controle para não haver desordem; há crianças com quem não preciso de intervir, mas há outras que tem de ser; e raramente acontece chamar-lhes à atenção. Se as respostas dadas pela EIΩ indicam claramente uma intervenção para a manutenção da ordem prescrita pela educadora, configurada pelas normas pré-estabelecidas para o efeito, a resposta fornecida pela EI@ parece revelar que, perante determinados acontecimentos no brincar, adverte as crianças, mas que raramente intervem para lhes chamar à atenção.

- Sub-categoria - mediadora. Nesta sub-categoria incluiu-se uma resposta fornecida pela EI@, que indica o efeito mediador da sua intervenção, parecendo revelar, ainda, que o faz respondendo a um eventual pedido da criança, assegurando o respeito pelas regras da interação em vigor entre elas: às vezes intervenho a pedido das crianças nos conflitos. Destaca-se ainda que as diferenças que se evidenciam entre as respostas fornecidas pela EI@ e pela EIΩ, estão em consonância com as respostas fornecidas pelos mesmos e agrupadas nas dimensões 3, 4, 5.



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.7. sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas

De acordo com Nóvoa & Finger, a valorização do processo de formação como "uma transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)" (1988: 120), emerge do processo de autoformação do educador, da oportunidade que este teve ou não teve de aceder a ocasiões de heteroformação e/ou de co-formação. Dominicé (1987) coloca em evidência o protagonismo do formando na produção da sua formação, seja ela inicial ou contínua. Este autor situam-se na perspectiva de Nóvoa que diz que "a formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma"(1988: 130).

O percurso de formação dasEI(s), pode revelar as suas orientações sobre o fenómeno da comunicação e da ludicidade humanas.

Das 23 respostas, fornecidas pelas EI(s) e agrupadas nesta dimensão, 11 respostas foram fornecidas pela EI@ e 12 foram fornecidas pelo EIΩ. Da análise do dito, identifica-se que as respostas fornecidas e agrupadas nesta dimensão, se distribuem pelas 5 categorias, do seguinte modo: formação inicial, 1 resposta da EI@ e 1 da EIΩ; formação contínua, 1 resposta da EI@ e 1 da EIΩ; metodologias de observação, de registo e de avaliação do BSE, a EI@ forneceu 5 respostas e a EIΩ forneceu também 5 respostas; comunicar como transmissão, obtiveram-se apenas 3 respostas da EIΩ; comunicar como partilha de significações inter-pessoais, obtiveram-se 2 respostas fornecidas pela EIΩ e 4 repostas fornecidas pela EI@.

## 7. apresentação dos resultados da experiencição do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.7. sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas

##### 7.2.7.1. categoria - formação inicial

Duas respostas foram integradas nesta categoria, uma fornecida pela EI@ e outra fornecida pela EIΩ. Ambas as respostas indicam que as duas educadoras não tiveram na sua formação inicial, nenhuma formação específica em comunicação e em ludicidade humanas.



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.7. sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas

##### 7.2.7.2. categoria - formação contínua

Nesta categoria agruparam-se 2 respostas fornecidas pelas EI(s). Destacam-se as diferenças entre o dito da EI@ e o dito da EIΩ. O dito da EI@ revela que esta educadora teve oportunidade de formação contínua, aludindo às situações recebidas através do acompanhamento do estágios de futuros educadores de infância, realizadas no âmbito das disciplinas de Prática Pedagógica do Curso de Educadores de Infância. Alude também, à frequência em acções de formação contínua: "há cinco anos que tenho alunos Educadoras estagiários de Prática Pedagógica do Curso de Educadores de Infância e tenho tido acompanhamento nestas questões. Também a tive na acção do Programa Foco de Prática Pedagógica e Supervisão.

O dito da EIΩ revela que esta educadora não teve oportunidades de formação contínua em comunicação e em ludicidade humanas: "não, não tenho, nunca tive essa oportunidade" parecendo indicar, ainda, que gostaria de ter essa formação e parece lamentar o facto de não a possuir.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.7. sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas

##### 7.2.7.3. categoria - observação, registo e avaliação da comunicação e ludicidade

Nesta categoria agruparam-se 10 respostas, sendo 5 fornecidas pela EI@ e outras 5 pela EIΩ. Ambas parecem desconhecer metodologias específicas de análise dos fenómenos de comunicação e ludicidade, indicando que não têm essa formação e, parecem revelar que necessitam dela. Diz a EI@: falta-me essa formação; não sei, mas gostava de saber. Diz a EIΩ: nunca aprendi mas gostava muito de aprender; o que sei e faço, é fruto do que aprendi com as crianças. Ambas as educadoras aludem à sua atenção a esta actividade das crianças. Destaca-se ainda, nas respostas, o dito da EIΩ, que parece indicar que os ensinamentos, que colhe das crianças, são fruto da observação às situações protagonizadas por elas e a fonte da sua aprendizagem, que referiu na resposta anterior: tudo o que sei aprendi com as crianças. Regista-se ainda noutra dita, da EIΩ, a revelação do desejo de formação nestas disciplinas: gostava de saber mais, para melhorar a minha actividade neste ponto, o que nos parece indicar a consciência de que, por um lado o que observa no brincar, pode ser melhorado e que a sua intervenção pode ser mais qualificada, pois aludindo que "faço o melhor que sei ", revela que tem a preocupação de fazer e dar o seu melhor às crianças e, o que sabe lhe parece já ser insuficiente.

Nesta categoria, distingue-se ainda nas respostas das duas educadoras, o dito da EI@ que, ao revelar que: não utilizo instrumentos de registo de análise e de avaliação, parece revelar também que tem consciência da necessidade e importância desses instrumentos, pois, quando nos diz: converso depois das brincadeiras delas, parece querer dizer que essa conversa, sendo importante para o acompanhamento e percepção do ponto de vista das crianças, sobre o que protagonizaram, se lhe revela como insuficiente para inferir para outras conclusões.

Destaca-se ainda a insatisfação de ambas as educadoras sobre a insuficiência de formação nas disciplinas de comunicação e de ludicidade humanas. O que parece indicar, também, que o questionamento sobre as suas respectivas práticas educativas no campo do brincar é possível pela consciência que revelam ter, sobre a situação, ou seja, consideram que a situação pode ser ultrapassada através da formação específica nesta problemática.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.7. sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas

##### 7.2.7.4. categoria - comunicar como transmissão

Nesta categoria agruparam-se três respostas fornecidas pela EIΩ que diz: é transmitir alguma coisa a alguém; é compreender o que nos dizem; é passar a experiência. A EIΩ indica a dominante da sua orientação sobre o que considera ser comunicar. Acentua a unidireccionalidade da transmissão de um emissor activo para um receptor passivo. Indica ainda, que essa unidireccionalidade ocorre também em sentido inverso, ao acentuar numa resposta a acção de compreender o que nos dizem, ou seja, parece indicar, também, a existência dos papéis de emissor e de receptor, que actuam em alternância, dando ou recebendo.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.2 análise de conteúdo das entrevistas

#### 7.2.7. sétima dimensão de análise - formação em comunicação e em ludicidade humanas

##### **7.2.7.5. categoria - comunicar como partilha de significados inter-pessoais**

Nesta categoria agrupam-se 6 respostas, 2 fornecidas pela EIΩ e 4 pela EI@. As respostas da EI@ indicam claramente a orientação de que comunicar é partilhar, exprimir e relacionar, indica ainda a visão de processo: estabelecer, manter e alimentar a relação e a informação com os outros. Acentua ainda: a sintonia com os outros, parecendo indicar o ideal da comunicação humana e alude, ainda, à intercompreensão dizendo que comunicar é compreender e compreendermo-nos.

As 2 respostas da EIΩ aludem ao poder pessoal do sujeito comunicante: é o poder que o ser humano tem, e indica ainda a comunicação intra-pessoal no enunciado: é exprimirmo-nos.

## **7. apresentação dos resultados da experiência do BSE**

### **7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)**

#### **7.3.1. tempo de permanência (TP) nos cenários**

Os resultados obtidos nesta componente de análise do BSE, isoladamente escondem mais do que aqui revelam. Ou seja, dizem menos do que aquilo que poderão dizer quando forem inter-relacionados com as outras componentes, nomeadamente a FU, a PSU, a TISL, a TAL e o RVP.

Os dados que se apresentam de seguida identificam quais os cenários mais procurados pelas crianças, ao longo da experiência em estudo. ANEXO 7.3.1..

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.1. tempo de permanência (TP) nos cenários

##### 7.3.1.1. CEI@

QUADRO XV : Síntese do Perfil Comportamental do TP no CEI@

	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
casa	440	6,11	130	1,81	3565	49,51	4135	19,14
loja	4055	56,32	3755	52,15	1515	21,04	9325	43,17
consultório	2705	37,57	3315	46,04	2120	29,44	8140	37,69
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

Destaca-se que o cenário mais procurado pelas P(s) @ foi A loja, sendo A casa o cenário menos procurado. É interessante evidenciar que os resultados obtidos no cenário O consultório são relativamente aproximados do resultado obtido no cenário A loja. Refere-se ainda que ao longo da experiência do BSE, os resultados obtidos evidenciam uma diminuição dos TP da 1ª para a 2ª ocasião, e desta para a 3ª ocasião. Relativamente ao cenário A casa os TP obtidos registam um aumento de grandezas da 1ª para a 3ª ocasiões. Por sua vez, o cenário O consultório apresenta grandezas de TP relativamente estáveis na 1ª e na 2ª ocasiões diminuindo desta última, para a 3ª ocasião.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.1. tempo de permanência (TP) nos cenários

##### 7.3.1.2. CEIΩ

QUADRO XVI : Síntese do Perfil Comportamental da TP no CEIΩ

	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
casa	2785	38,68	4705	65,35	3295	45,76	10785	49,93
loja	2005	27,85	1385	19,24	1410	19,58	4800	22,22
consultório	2410	33,47	1110	15,42	2495	34,65	6015	27,85
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

Os dados obtidos indicam que o cenário mais procurado pelos P(s)Ω foi A casa, enquanto o cenário A loja foi o menos procurado, e o cenário O consultório o segundo mais procurado. É de salientar que ao longo da experiência A casa foi sempre o cenário que obteve maiores resultados. O cenário O consultório por sua vez obteve uma diminuição de grandeza de TP da 1ª para a 2ª ocasião e na 3ª ocasião regista um aumento do TP. Os resultados obtidos na loja diminuem da 1ª para a 2ª ocasiões e na 3ª ocasião regista um aumento.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.2. frequência de utilização (FU) dos cenários

Tal como na componente TP, os dados obtidos na componente FU apresentados isoladamente podem parecer pouco pertinentes. É que a sua relevância só será mais evidente quando os mesmos resultados forem inter-relacionados com as outras componentes de análise. Os resultados que aqui se apresentam dizem respeito à quantidade de deslocações efectuadas por cada P, em cada cenário e por cada ocasião. Deste modo, se obtiveram os resultados da experiência do BSE, em cada CEI. ANEXO 7.3.2..



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.2. frequência de utilização (FU) dos cenários

##### 7.3.2.1. FU no CEI@

QUADRO XVII : Síntese do Perfil Comportamental da FU no CEI@

	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
casa	16	14,95	5	5,26	30	40,54	51	18,48
loja	47	43,93	44	46,32	30	40,54	121	43,84
consultório	44	41,12	46	48,42	14	19	104	37,68
<b>total</b>	<b>107</b>	<b>100</b>	<b>95</b>	<b>100</b>	<b>74</b>	<b>100</b>	<b>276</b>	

Destaca-se que o cenário que obtém maior quantidade de deslocações é o cenário A loja, logo seguido pelo cenário O consultório. Apresentando o cenário A casa a menor quantidade de deslocações.

É de evidenciar a tendência geral para a diminuição da quantidade de FU da 1 para a 3 oicasiões da experiência do BSE. Destaca-se ainda a estabilidade indiciada pelos resultados obtidos na 1ª e 2ª ocasiões, nos cenários A loja e O consultório. E na 3ª ocasião entre A casa e A Loja. Esta estabilidade verificada nos resultados referidos, pode indicar a existência de uma maior interactividade entre os cenários em causa.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.2. frequência de utilização (FU) dos cenários

##### 7.3.2.2. FU no CEIΩ

QUADRO XVIII : Síntese do Perfil Comportamental da FU no CEIΩ

	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
casa	66	33,33	57	39,04	63	30,58	186	33,82
loja	72	36,36	53	36,30	69	33,50	194	35,27
consultório	60	30,30	36	24,66	74	35,92	170	30,91
<b>total</b>	<b>198</b>	<b>100</b>	<b>146</b>	<b>100</b>	<b>206</b>	<b>100</b>	<b>550</b>	<b>100</b>

Destaca-se a quantidade de deslocações aos três cenários, apesar de o cenário A loja registar a maior quantidade de FU, apesar de o cenário A casa obter uma quantidade de FU aproximada a este, e o cenário O consultório apresentar uma quantidade de FU também elevada. É interessante destacar que ao longo da experiência se identifica uma tendência elevada na quantidade de FU obtida em cada ocasião e relativa aos três cenários. Acentua-se ainda a diminuição dos resultados obtidos, nos três cenários, da 1ª para a 2ª ocasiões, e o seu aumento acentuado na 3ª ocasião.

## **7. apresentação dos resultados da experiência do BSE**

### **7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)**

#### **7.3.3. pontuação das sequências de utilização (PSU) dos cenários**

Os resultados obtidos nesta componente indicam em primeiro lugar para a grandeza da extensão das sequências de utilização dos cenários, e em segundo lugar revelam a ordem e a organização da interação destacada pela identificação das matrizes de pontuação mais frequentes a todos os P(s).

Os dados obtidos e aqui apresentados foram obtidos a partir da análise da PSU de cada um dos P(s). ANEXO 7.3.3..

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.3. pontuação das sequências de utilização (PSU) dos cenários

##### 7.3.3.1. PSU no CEI@

QUADRO XIX : Extensão da PSU no CEI@

	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total
extensão da PSU	107	38,77	95	34,42	74	26,81	276

Os dados obtidos nesta componente da experiência do BSE revelam que extensão da PSU no CEI@ é de 276. Relativamente aos dados obtidos ao longo da experiência é interessante ressaltar que se verifica uma tendência geral na diminuição das grandezas da extensão da sequência da utilização dos cenários da 1ª para a 3ª ocasiões. Os dados obtidos ainda nesta componente indicam que as matrizes de PSU mais frequentes são binárias e ternárias e que de um modo geral ocorrem com maior frequência na 2ª e na 3ª ocasião, indicando através disso alguma regularidade na interdependência das acções dos protagonistas com os três cenários.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.3. pontuação das seqüências de utilização (PSU) dos cenários

##### 7.3.3.2. PSU no CEI $\Omega$

QUADRO XX : Extensão da PSU no CEI $\Omega$

	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total
extensão da PSU	198	36,00	146	26,55	206	37,45	550

Os resultados obtidos revelam que a grandeza da extensão da PSU, no CEI  $\Omega$  é de 550.

Interessa destacar a tendência geral dos dados obtidos ao longo da experiência, que indicam uma progressiva diminuição das grandezas da extensão da 1ª para a 3ª ocasião. Porém é de acentuar o contributo dos resultados obtidos na PSU, do sujeito-alvo, P12, na 3ª ocasião, cuja extensão regista uma grandeza elevada, comparativamente ao conjunto dos companheiros que com ele constituem o Grupo D (P10 e P11), pois podem indicar a existência de algum constrangimento.

As matrizes da PSU mais frequentes são raramente ternárias, algumas binárias e uma tendência geral para as unitárias sobretudo na 1ª e na 2ª ocasião.

## 7. apresentação dos resultados da experienciação do BSE

### 7.3 análise das componentes da experienciação do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.4. tipologia da interacção social lúdica (TISL)

Os resultados que se apresentam revelam quais os tipos de interacção social lúdica e quais os seus níveis de complexidade. Recorda-se que a TISL foi não só identificada como identificada em cada tipo o tempo de duração da sua ocorrência. ANEXO 7.3.4..

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.4. tipologia da interação social lúdica (TISL)

##### 7.3.4.1. TISL no CEI@

QUADRO XXI : Síntese do Perfil Comportamental da TISL no CEI@

tipos	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
I brincar paralelo simples	0	0	0	0	0	0	0	0
II brincar paralelo com olhares recíprocos	0	0	0	0	0	0	0	0
III brincar social simples	0	0	0	0	110	1,53	110	0,51
IV brincar recíproco com co- nhhecimento mútuo	1110	15,42	370	5,14	250	3,47	1730	8,01
V brincar social recíproco	6090	84,58	6830	94,86	6840	95,00	19760	91,48
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados obtidos no CEI@, cerca de 92% da experiência do BSE protagonizado pelos seis P(s) @ foi vivenciado no tipo BSR a que corresponde o nível mais complexo da interação social lúdica. O tipo BRCM obteve 8%, tipo que corresponde ao nível IV e apenas 1% obteve o tipo BSS, a que corresponde o nível III. Como se pode verificar regista-se uma progressão na grandeza da duração do BSR da 1ª para a 3ª ocasião. Destacando-se que a natureza da ISL se mantém relativamente estável entre as três ocasiões. Por sua vez, as ocorrências do BRCM diminuem progressivamente da 1ª para a 3ª ocasião. Considera-se interessante revelar que o tipo BSS ocorre apenas na 3ª ocasião, através do contributo do sujeito-alvo, P3.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.4. tipologia da interação social lúdica (TISL)

##### 7.3.4.2. TISL no CEIΩ

QUADRO XXII : Síntese do Perfil Comportamental da TISL no CEIΩ

tipos	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
I brincar paralelo simples	80	1,11	0	0	0	0	80	0,37
II brincar paralelo com olhares recíprocos	185	2,57	0	0	0	0	185	0,86
III brincar social simples	1425	19,79	1000	13,89	60	0,83	2485	11,50
IV brincar recíproco com co-nhecimento mútuo	3815	52,99	2620	36,39	2915	40,49	9350	43,29
V brincar social recíproco	1695	23,54	3580	49,72	4225	58,68	9500	43,98
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

Os resultados revelam que houve ocorrências em todos os tipos da ISL sendo a TISL dominante na experiência do BSE foi o tipo BSR - nível V, que atinge os cerca de 44%, apesar do tipo BRCM ter atingido um resultado próximo deste, com cerca de 43%.

Interessa destacar que os tipos BPS e BPOR ocorrem apenas na 1ª ocasião e o tipo BSS progressivamente diminui de grandeza da 1ª para a 3ª ocasião. Acentua-se ainda que os resultados obtidos no tipo BRCM é mais elevado na 1ª ocasião diminuí acentuadamente na 2ª ocasião, e volta a subir na 3ª ocasião.



## **7. apresentação dos resultados da experiência do BSE**

### **7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)**

#### **7.3.5. tipologia da actividade lúdica (TAL)**

Os resultados obtidos nesta componente de análise revelam não só os tipos de actividade lúdica que ocorreram durante a experiência do BSE nos respectivos CEI(s) como indicam o tempo de duração de cada tipo de TAL. Os dados quantificados em segundos e traduzidos ainda em percentagens foram obtidos a partir da análise desta componente na experiência de cada sujeito-alvo, Criança.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.5. tipologia da actividade lúdica (TAL)

##### 7.3.5.1. TAL no CEI@

QUADRO XXIII : Síntese do Perfil Comportamental da TAL no CEI Alpha

tipos	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
funcional	0	0	0	0	0	0	0	0
construtivo	0	0	0	0	0	0	0	0
dramático	1105	15,35	370	5,14	360	5,00	1835	8,50
sócio-								
-dramático	6095	84,65	6830	94,86	6840	95,00	19765	91,50
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

A actividade lúdica dominante neste CEI foi do tipo brincar sócio-dramático que obtém cerca de 92% registando o tipo de brincar dramático cerca de 8%, não se registando ocorrências nos tipos de brincar funcional e construtivo.

Interessante é destacar que ao longo da experiência os resultados obtidos no tipo sócio-dramático progridem da 1ª para a 3ª ocasião, mantendo-se os mesmos relativamente estáveis da 2ª para a 3ª ocasião. Curiosamente os resultados obtidos no tipo dramático que relativamente se mantém da 2ª para a 3ª ocasião.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.5. tipologia da actividade lúdica (TAL)

##### 7.3.5.2. TAL no CEIΩ

QUADRO XXIV : Síntese do Perfil Comportamental da TAL no CEI Omega

tipos	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
funcional	0	0	0	0	0	0	0	0
construtivo	0	0	0	0	0	0	0	0
dramático	5505	76,46	3620	50,28	2975	41,32	12100	56,02
sócio- -dramático	1695	23,54	3580	49,72	4225	58,68	9500	43,98
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

## 7.3.5. tipologia da actividade lúdica (TAL)

### 7.3.5.2. TAL no CEIΩ

#### QUADRO XXIV : síntese do Perfil Comportamental da TAL no CEIΩ

tipos	1ªocasião	%	2ªocasião	%	3ªocasião	%	total	%
funcional	0	0	0	0	0	0	0	0
construtivo	0	0	0	0	0	0	0	0
dramático	5505	76,46	3620	50,28	2975	41,32	12100	56,02
sócio-dramático	1695	23,54	3580	49,72	4225	58,68	9500	43,98
<b>total</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>7200</b>	<b>100</b>	<b>21600</b>	<b>100</b>

A actividade lúdica dominante neste CEI foi do tipo brincar dramático, que obtém cerca de 56% enquanto o brincar sócio-dramático obtém cerca de 44%. Não se registam ocorrências no BF e no BC. Interessante é destacar que ao longo da experiência os resultados obtidos no brincar sócio-dramático aumentam progressivamente da 1ª para a 3ª ocasião, atingindo nesta última a grandeza máxima com cerca de 59%. Quanto ao tipo de brincar dramático regista-se a tendência inversa ao BSD, diminuindo progressivamente da 1ª para a 3ª ocasião, atingindo o menor resultado nesta última. Acresce ainda que não se registam ocorrências no BF e no BC.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.6. grau da intensidade lúdica (GIL)

Os resultados que se apresentam dizem respeito ao grau da intensidade lúdica dos sujeitos- alvo, Crianças, no conjunto da experiência. Como é esperado esta componente dá indicações sobre o envolvimento das crianças envolvidas no BSE. Recorda-se que o grau máximo da escala é de 68, para cada sujeito-alvo, Criança.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.6. grau da intensidade lúdica (GIL)

##### 7.3.6.1. GIL no CEI@

#### QUADRO XXV - síntese do GIL no CEI@

	1ª ocasião	2ª ocasião	3ª ocasião	4ª ocasião
<b>grau da intensidade lúdica</b>	347	365	406	1118

Os resultados da experiência do BSE, neste CEI indicam um elevado GIL. Interessa destacar que os dados obtidos na 2ª ocasião diminuíram face aos resultados obtidos na 1ª ocasião e aumentam na 3ª ocasião. Evidencia-se ainda uma tendência de estabilidade entre os resultados obtidos em cada uma das três ocasiões.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.6. grau da intensidade lúdica (GIL)

##### 7.3.6.2. GIL no CEIΩ

#### QUADRO XXVI - síntese do GIL no CEIΩ

	1ª ocasião	2ª ocasião	3ª ocasião	4ª ocasião
<b>grau da intensidade lúdica</b>	284	399	378	1061

Os resultados obtidos neste CEI indicam que o GIL foi elevado. Interessa destacar que os resultados obtidos em cada ocasião aumentam progressivamente da 1ª para a 3ª ocasião. Ressalta-se, ao longo da experiência a existência de uma tendência instável nos resultados obtidos em cada uma das três ocasiões.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

Recorda-se que esta é a única componente de análise verbal e foi subdividida em 3 sub-componentes QLVP, TC e NRTC. O que se pretende é saber qual a Quantidade de Linguagem Verbal Produzida, quais os Temas da Comunicação, e qual a Natureza da Relação do Tema da Comunicação com os Cenários.

A sub-componente: QLVP é encontrada pela adição dos resultados obtidos nos EP com os ER. A sub-componente: TC é encontrada a partir da classificação dos EP, em cinco temas: CONH, RA, EXPP, OB e OJI. A sub-componente: NRTC é encontrada a partir da classificação dos EP, em três tipos de relação: CCT, CNT e EXT.



## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

##### 7.3.7.1. RVP - QLVP

##### 7.3.7.1.a. RVP - QLVP no CEI@

#### QUADRO XXVII - Síntese do Perfil Comportamental do RVP-QLVP no CEI@

categorias	1ª ocasião	%	2ª ocasião	%	3ª ocasião	%	total	%
enunciados produzidos	872	42,83	793	45,86	942	45,42	2607	46,34
enunciados recebidos	951	52,17	936	54,14	1132	54,58	3019	53,66
quantidade de linguagem verbal	1823	100	1729	100	2074	100	5826	100

No quadro em destaque evidencia-se a superioridade dos resultados obtidos nos ER sobre os EP. É interessante ainda verificar o aumento das grandezas dos resultados, quer dos EP, quer dos ER da 1ª para a 3ª ocasião. Bem como verificar que, quer os resultados dos EP, quer dos ER, na 2ª ocasião diminuem ligeiramente de grandeza.

Acrescenta-se ainda a título de indicação que de acordo com a análise do perfil do RVP de cada Criança (P1 a P6) todas as crianças participaram activamente na experiência, verificando-se em todas as três ocasiões a existência de interacção verbal entre as crianças que constituem o Grupo A e o Grupo B, contribuindo estes a seu modo, para a produção verbal. Verifica-se que os mesmos P(s) são alvos da recepção dos enunciados dos seus companheiros. De acordo com o ANEXO 7.3.7., identifica-se que não são sempre as mesmas crianças que falam. Ou seja, verifica-se que há uma distribuição pelos diversos P(s) na produção dos enunciados intragrupos A e B. O mesmo se verificando com a direcionalidade dos EP, cujos alvos são os sujeitos que constituem os referidos grupos.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

##### 7.3.7.1. RVP - QLVP

##### 7.3.7.1.b. RVP - QLVP no CEIΩ

#### QUADRO XXVIII - Síntese do Perfil Comportamental do RVP-QLVP no CEIΩ

categorias	1ª ocasião	%	2ª ocasião	%	3ª ocasião	%	total	%
enunciados produzidos	848	47,80	837	47,21	739	46,51	2424	47,20
enunciados recebidos	926	52,20	936	52,79	760	47,83	2622	51,05
quantidade de linguagem verbal	1774	100	1773	100	1589	100	5136	100

De acordo com os resultados obtidos nesta subcomponente do RVP, ressalta-se a supremacia dos ER sobre EP. Regista-se ainda ao longo da experiência que os resultados obtidos no ER vão diminuindo da 1ª para a 3ª ocasião, relativamente aos dados obtidos no ER evidencia-se uma diminuição de grandezas da 1ª para a 3ª ocasião.

Acrescenta-se ainda a título de indicação que de acordo com a análise do perfil do RVP de cada Criança (P7 a P12) todas elas participaram verbalmente, ao longo das três ocasiões. Verifica-se que os mesmos P(s) são alvos da recepção dos enunciados dos seus companheiros intragrupo C e D.

De acordo com o Anexo 7.3.7., identifica-se que não são sempre as mesmas crianças que falam. Ou seja, verifica-se que há uma distribuição na produção dos enunciados pelos diversos P(s). O mesmo se verificando na direccionalidade dos EP, cujos alvos são os sujeitos que constituem os mesmos grupos.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

##### 7.3.7.2. RVP - TC

##### 7.3.7.2.a. RVP - TC no CEI@

#### QUADRO XXIX - Síntese do Perfil Comportamental do RVP-TC no CEI@

temas de comunicação	1ª ocasião	%	2ª ocasião	%	3ª ocasião	%	total	%
CONH	484	55,50	444	55,99	620	65,82	1548	59,38
RA	316	36,24	288	36,32	234	24,84	838	32,14
EXPP	42	4,82	42	5,30	52	5,52	136	5,22
OB	29	3,33	19	2,40	33	3,50	81	3,11
OJI	1	0,11	0	0	3	0,32	4	0,15
<b>total</b>	<b>872</b>	<b>100</b>	<b>793</b>	<b>100</b>	<b>942</b>	<b>100</b>	<b>2607</b>	<b>100</b>

De acordo com o quadro em referência o tema da comunicação CONH obtém cerca de 59%, são os mais elevados o que indica que as Crianças falam sobretudo dos conhecimentos que possuem do seus mundos de vida, e aos quais os cenários A Casa, A loja e O Consultório aludem intencionalmente. O tema RA obtém cerca de 32%. O tema de EXPP obtém cerca de 5%, o tema OB cerca de 3% e o tema OIJ não chega a obter 1%. Ou seja, os temas relacionados com os OB e o OIJ são praticamente inexistentes.

Acrescenta-se ainda que os resultados obtidos em cada tema variam ao longo de cada ocasião. Nomeadamente, no tema CONH os resultados aumentam de grandeza da 1ª para 3ª ocasião, a pesar de diminuírem de grandeza na 2ª ocasião. No tema RA, pelo contrário, os resultados obtidos diminuem progressivamente de grandeza da 1ª para a 3ª ocasião. Interessante é verificar que no tema EXPP os resultados mantêm as mesmas grandezas na 1ª e 2ª ocasiões e aumentam na 3ª ocasião. Relativamente ao tema OB os resultados obtidos diminuem da 1ª para a 2ª ocasião e aumentam na 3ª ocasião. Quanto ao tema OIJ não chega a obter 1% na 1ª e na 3ª ocasião

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

##### 7.3.7.2. RVP - TC

##### 7.3.7.2.b. RVP - TC no CEIΩ

#### QUADRO XXX- Síntese do Perfil Comportamental do RVP-TC Ω

temas de comunicação	1ª ocasião	°	2ª ocasião	°	3ª ocasião	°	total	°
CONH	280	33,02	394	47,07	344	46,55	1018	42,00
RA	379	44,69	268	32,02	243	32,88	890	36,72
EXPP	96	11,32	133	15,89	118	15,97	347	14,32
OB	93	10,97	34	4,06	19	2,57	146	6,02
OJI	0	0	8	0,96	15	2,03	23	0,95
<b>total</b>	<b>848</b>	<b>100</b>	<b>837</b>	<b>100</b>	<b>739</b>	<b>100</b>	<b>2424</b>	<b>100</b>

De acordo com o quadro em referência os resultados obtidos no tema da comunicação CONH são os mais elevados, 42% o que indica que as Crianças falam sobretudo dos conhecimentos que possuem do seus mundos de vida, e aos quais os cenários A Casa, A loja e O Consultório aludem intencionalmente. Cerca de 37% obtém o tema da comunicação RA, relacionado com a execução específica da actividade que realizam, com cerca de 37%. Como se pode verificar, os temas de EXPP obtém cerca de 14%, o tema OB apresenta um resultado com cerca de 6% e o tema OIJ obtém cerca de 1%.

Acrescenta-se ainda que ao longo de cada ocasião o tema CONH apresenta resultados que aumentam da 1ª para a 2ª ocasião e que diminuem desta para a 3ª ocasião. Por sua vez os resultados obtidos no tema RA diminuem progressivamente da 1ª para a 3ª ocasião. enquanto o tema EXPP aumenta de resultados da 1ª para a 3ª ocasião. Também os resultados obtidos no tema OB diminuem da 1ª para a 3ª ocasião. E ainda os resultados obtidos no tema OIJ aumentam da 2ª para a 3ª ocasião, não registando ocorrências na 1ª ocasião.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

##### 7.3.7.3. RVP - NRTC

##### 7.3.7.3.a. RVP - NRTC no CEI@

**QUADRO XXXI- Síntese do Perfil Comportamental do RVP-NRTC, no CEI @**

natureza da relação do tema de comunicação (EP) com os cenários	1ª ocasião	%	2ª ocasião	%	3ª ocasião	%	total	%
CCT	793	90,94	777	98,0	922	97,88	2492	95,59
CNT	77	8,83	14	1,8	16	1,70	107	4,10
EXT	2	0,23	2	0,3	4	0,42	8	0,31
<b>total</b>	<b>872</b>	<b>100</b>	<b>793</b>	<b>100</b>	<b>942</b>	<b>100</b>	<b>2607</b>	<b>100</b>

Os resultados obtidos nesta sub-componente evidenciam que a relação CCT do tema da comunicação com os cenários obtém a primazia com cerca de 96%. A relação CNT obtém cerca de 4%, ou seja é praticamente inexistente. Sendo quase inexistente a relação EXT que não chega a obter 1%.

Relativamente ao longo da experiência destaca-se que os resultados obtidos por ocasião variam, apresentando a relação CCT a grandeza mais elevada na 3ª ocasião. Situação contrária a esta é a que apresenta a relação CNT cujos resultados revelam, uma diminuição acentuada das suas grandezas da 1ª para a 3ª ocasião.

## 7. apresentação dos resultados da experiência do BSE

### 7.3 análise das componentes da experiência do BSE nos CEI(s)

#### 7.3.7. repertório verbal produzido (RVP)

##### 7.3.7.f. RVP - NRTC

##### 7.3.7.3.b. RVP - NRTC no CEIΩ

#### QUADRO XXXII- Síntese do Perfil Comportamental do RVP-NRTC, no CEI Ω

natureza da relação do tema de comunicação dos (EP) com os cenários	1ª ocasião	°	2ª ocasião	°	3ª ocasião	°	total	°
CCT	582	68,63	757	90,4	459	62,11	1798	74,17
CNT	266	31,37	64	7,6	265	35,86	595	24,55
EXT	0	0	16	1,9	15	2,03	31	1,28
<b>total</b>	<b>848</b>	<b>100</b>	<b>837</b>	<b>100</b>	<b>739</b>	<b>100</b>	<b>2424</b>	<b>100</b>

Os resultados obtidos evidenciam que a relação CCT do tema da comunicação com os cenários obtém a primazia com cerca de 74%. A relação CNT obtém cerca de 25% e a relação EXT obtém cerca de 1%. Ressalta-se que ao longo da experiência os resultados obtidos por ocasião variam, apresentando a relação CCT a grandeza mais elevada na 2ª ocasião. A relação de CNT diminuí acentuadamente da 1ª para a 2ª ocasião e volta a aumentar de grandeza na 3ª ocasião. Quanto à relação EXT mantém aproximadamente os mesmos resultados na 2ª e na 3ª ocasiões.

**índice****8. conclusões e comentários**

- 330 **8.1. Orientações sobre a manifestação da ludicidade - o brincar**
- 330 8.1.1. Brincar
- 331 8.1.2. Não-brincar
- 332 **8.2. Orientações sobre a Prática Educativa**
- 332 8.2.1. Designação e tipologia da construção dos cenários
- 333 8.2.2. Designação e usos do tempo para brincar
- 334 8.2.3. Instâncias estruturantes de interação do brincar
- 335 8.2.4 Normas das educadoras para a experienciação ética da comunicação durante o brincar.
- 336 8.2.5. Formação em comunicação e ludicidade humanas
- 337 8.2.6. Orientações das EI(s) sobre as respectivas práticas educativas em cada CEI
- 338 **8.3. Consequências e efeitos do BSE**
- 338 8.3.1. Tempo de Permanência
- 339 8.3.2. Frequência de Utilização
- 340 8.3.3. Pontuação das Sequência de Utilização
- 341 8.3.4. Tipologia da Interação Social Lúdica
- 342 8.3.5. Tipologia da Actividade Lúdica
- 343 8.3.6. Grau da Intensidade Lúdica
- 344 8.3.7. Repertório Verbal Produzido
- 344 8.3.7.1. Quantidade de linguagem verbal produzida
- 345 8.3.7.2. Termas de comunicação
- 346 8.3.7.3. Natureza da relação dos temas da comunicação com os cenários
- 347 **8.4. Comentários**

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.1.1. Brincar

#### 8.1. Orientações sobre a manifestação da ludicidade - o brincar

As orientações das P(s) e das EI(s) sobre o que é brincar são distintas verificando-se nalguns casos coincidência de orientações comuns. As orientações atribuídas pelas P(s) distinguem-se das significações atribuídas pelas EI(s). Sendo os seus significados distintos, são também distintos os modos pelos quais uns e outros consideram o brincar. Como se referiu no capítulo 4, e como qualquer outro fenómeno humano e social, o significado do brincar é dado pela própria sociedade. Cada contexto social cria a sua própria orientação sobre o brincar e influencia as orientações sobre o que é brincar. O que cada um sabe sobre o brincar decorre também do hábito de brincar, do tempo, do espaço, do estatuto social, da prática e da atitude das educadoras, dos brinquedos e dos objectos lúdicos.

Apenas as P(s) aludiram nas entrevistas às orientações sobre os objectos que usam quando brincam, aos sítios onde brincam, às acções que realizam e aos parceiros da brincadeira. Apenas as EI(s) aludiram à orientação sobre a condição de ser e de existir da criança. Apenas a EI@ alude à orientação pelo aprender da criança.

EI(s) e (Ps) aludem à orientação do brincar como manifestação do bem estar emocional.

Relativamente à orientação pelo uso dos objectos destaca-se que enquanto as P@ indicam mais objectos e objectos tecnicamente diversos, as PΩ referem uma menor quantidade de objectos e com menor diversidade técnica. Acentua-se ainda que os objectos designados pelas P@ possuem atributos, enriquecem e potenciam o brincar dramático e sócio-dramático enquanto os objectos designados pelas PΩ potenciam o brincar funcional.

A orientação pelos sítios e pela acção é comum às P@ e Ω. Porém as P@ indicam uma maior diversidade temática de sítios do brincar (casinha, loja, médico, quinta do avô), enquanto as PΩ indicam apenas o sítio temático, a casinha. As PΩ mostram o que é brincar indicando acções que definem o brincar: jogos de construção, desenhos, apanhada, escondidas e brincar aos pais e às mães.

A orientação pelos parceiros da brincadeira é referida pelas PΩ que definem o brincar indicando os parentes com quem brincam.

A orientação pelo bem-estar emocional é comum às P(s) e às EI(s). Destaca-se no entanto que a EI@ alude à plenitude intersubjectiva não especificando se é criança se é adulto e a EIΩ alude ao prazer da criança.

As EI(s) revelam a orientação de que a manifestação brincar é condição de ser e de existir da criança. Ambas definem o brincar como um fenómeno que caracteriza a infância.

A orientação de que brincar é o aprender da criança é referido apenas pela EI@.



## 8. Conclusões e Comentários

### 8.1.2. Não-brincar

#### 8.1. Orientações sobre a manifestação da ludicidade - o brincar

As orientações das EI(s) e das P(s) sobre não-brincar são distintas, apesar de pressuporem a orientação de que brincar é gratificante e de que não-brincar é o seu oposto. Para as EI(s) não-brincar é identificado como mal estar da criança, e como exercício de responsabilização social. As P(s) identificam o não brincar pela não acção, pelo não uso dos brinquedos, pelo não querer e pelo efeito do castigo.

As P(s) aludem ao não-brincar pela não acção, pelo não uso de brinquedos, e pela vontade de não querer brincar, assim sendo, a orientação sobre não brincar define-se pela ausência da acção de brincar, de brinquedos e pela vontade de não querer brincar. Ou seja, brincar não é uma opção constante da criança. Para as EI(s) e P@ não brincar está associado ao exercício de responsabilidades de ordem social. Para as EI(s) não brincar define-se pelo mal estar sendo associado à infelicidade e ao desprazer. É interessante destacar, que cada uma das respostas dadas é coerente com a orientação das mesmas sobre o brincar.

Para 4 das PΩ, não brincar está associado ao castigo. Para estas crianças, não - brincar é o resultado da impossibilidade de não poderem brincar pela aplicação de uma sanção ou de um castigo que lhes é imposto.

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.2. Orientações sobre a Prática Educativa

#### 8.2.1. Designação e tipologia da construção dos cenários

Recorda-se que, apesar de o brincar não ser uma orientação curricular comum na educação pré-escolar em Portugal, o que é facto é que no espaço da sala há cenários onde as crianças brincam, dado que ambas as EI(s) indicam a existência, na sala, de uma diversidade e quantidade funcional de espaços disponíveis que, a seu modo, pressupõem a valorização da interacção em pequenos grupos.

Comparando os resultados da análise das entrevistas às EI(s), destacam-se três tipos de designações dos cenários nas suas práticas educativas: área de actividade, área de brincar e cantinhos de trabalho. Enquanto para a EI $\Omega$  são os cantinhos, que, por sua vez, estão direccionados para um fim produtivo - o trabalho da criança, para a EI@, são as áreas direccionadas para brincar e para as actividades.

Estas orientações distintas radicam-se em matrizes de referência educativa, mais ou menos explícitas no seu dizer e assimiladas provavelmente ao longo do seu processo de formação. A designação cantinho da EI $\Omega$  tem a sua inspiração no método Montessori e no método de trabalho em pequenos grupos. A designação da EI@ inspira-se na metodologia de projecto, e no *curriculum* High Scope. Relativamente à construção dos cenários, distinguem-se claramente duas orientações na prática educativa das duas EI(s). A tipologia emergente e a tipologia previdente dos cenários que, por vez e de acordo com o grau e a natureza da participação das crianças na sua construção, ou são impostos ou dispostos. Para a EI@ é a construção emergente que domina, apesar de indicar também a existência de construção previdente. Para a EI $\Omega$  é a construção previdente que domina, apesar de indicar também a existência de orientação emergente, nomeadamente nas categorias informativa e efemeridade.

Relativamente à construção dos cenários dispostos e impostos, ambas as EI(s) aludem às duas orientações, apesar de para a EI@ a dominante ser os cenários dispostos e para a EI $\Omega$  os cenários impostos.

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.2.2. Designação e usos do tempo para brincar

#### 8.2. Orientações sobre a Prática Educativa

Ambas as EI(s) utilizam duas orientações para os tempos usados para brincar nos respectivos CEI (s) recreio e actividades livres. Porém, a EI@ acrescenta mais duas orientações: lazer e brincadeiras. Também a EI $\Omega$  acrescenta mais duas designações: o trabalho das crianças e o agir com independência.

Relativamente aos usos diário do tempo para brincar, ambas as EI(s) aludem à mesma quantidade de tempo diária 1:30 hora, antecedendo ou sequencializando outras actividades, quer sejam no período da manhã quer no período da tarde.

Porém decorrente da orientação da EI $\Omega$ , o tempo para brincar ocorre numa rotina diária, em que também o tempo é pré-determinado para esse efeito. Para a EI@, não existe uma rotina pré-determinada para o brincar, referindo que ocorre diariamente com duração variável, de acordo com as próprias crianças. Destaca-se ainda que ambas as EI(s) indicam a existência do recreio, depois de actividades orientadas pelas EI(s). Acentua-se ainda que a EI@ indica claramente uma orientação flexível permanente nos usos do tempo usados livremente pelas crianças para brincar, enquanto a EI $\Omega$  parece indicar uma fragmentação dos usos do tempo, estando estes subordinados à decisão da sua intervenção.

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.2. Orientações sobre a Prática Educativa

#### 8.2.3. Instâncias estruturantes de interacção do brincar

As orientações das EI(s) são distintas, àcerca das suas constatações mais comuns, colhidas das suas observações sobre as crianças quando brincam sem a sua intervenção.

Assim, identifica-se que no CEIΩ as crianças geralmente brincam com a intervenção directa da EIΩ, com a finalidade de manter a ordem. Neste sentido o brincar das crianças entre si, não só depende da educadora como também é organizado e mantido por ela. E identifica-se que no CEI@ pelo contrário, as crianças geralmente brincam sem a intervenção directa da EI@. Acentua-se ainda a indicação da EI@ que pressupõe que o brincar das crianças entre si decorre de um processo de aprendizagens mútuas, que se iniciam no início do ano lectivo, onde a educadora coopera com o grupo das crianças para depois deixar de o fazer.

## 8. Conclusões e Comentários

### **8.2.4 Normas das educadoras para a experiência ética da comunicação durante o brincar.**

#### **8.2. Orientações sobre a Prática Educativa**

As orientações das EI(s) são distintas. As normas de natureza coerciva parecem dominar na prática educativa da EI $\Omega$  e as de natureza cooperante na prática educativa da EI@. Acresce ainda que a EI $\Omega$  geralmente tem necessidade de intervir para manter a ordem, enquanto a EI@ intervem raramente.

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.2. Orientações sobre a Prática Educativa

#### 8.2.5. Formação em comunicação e ludicidade humanas

Ambas as EI(s) indicam não ter sido alvo de formação inicial específica em comunicação e em ludicidade humanas, e lamentam o facto. Apesar da EI@ indicar ter tido a oportunidade de ser alvo de formação contínua, a EIΩ indica não ter tido essa oportunidade. Relativamente às metodologias de observação, registo e avaliação do brincar, ambas as EI(s) revelam que o fazem naturalmente, reconhecem a insuficiência da sua formação nestes campos e indicam necessitar dela. Ambas as EI(s) aludem à atenção que lhes merece o brincar das crianças. Apesar disso, destaca-se que EI@ é mais precisa, quanto às estratégias que utiliza para observar e avaliar, questionando ambas, a insuficiência da sua preparação. Quanto às orientações das EI(s) sobre comunicar evidenciam-se duas orientações distintas:

Enquanto a EIΩ alude a uma orientação predominantemente unidireccional, linear e de contacto entre um emissor activo e um receptor passivo, a EI@ alude a uma orientação predominantemente de partilha de significações inter-pessoais.

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.2. Orientações sobre a Prática Educativa

#### 8.2.6. Orientações das EI(s) sobre as respectivas práticas educativas em cada CEI

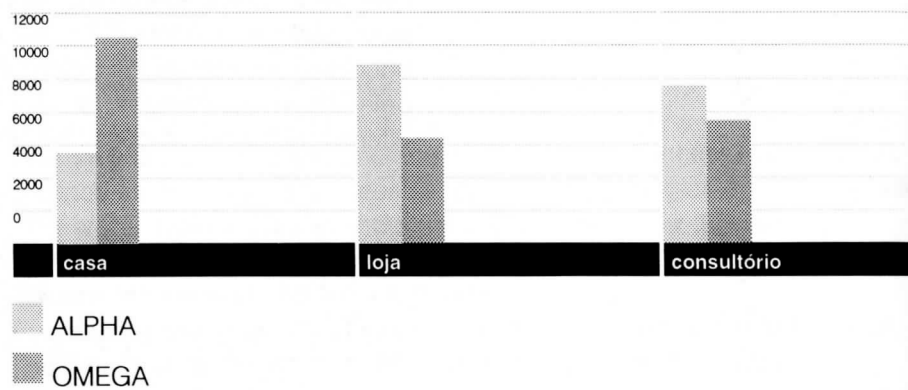
Sublinha-se a distinção e a coerência entre as orientações dominantes dos EI(s) à cerca das suas práticas educativas evidenciadas nas diversas dimensões da análise. O facto da EIΩ não ter tido a oportunidade de usufruir de formação contínua em comunicação e ludicidade humanas pode explicar as orientações que parece revelar possuir na sua prática educativa. Apesar da insuficiência de formação também reconhecida pela EI@ nestes campos, as suas orientações são qualitativamente diferentes das orientações indicadas pela EIΩ.

## 8. Conclusões e Comentários

## 8.3.1. Tempo de Permanência

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

Figura 5 - Comparação dos Resultados Obtidos, no TP, na Experienciação do BSE nos CEI(s)



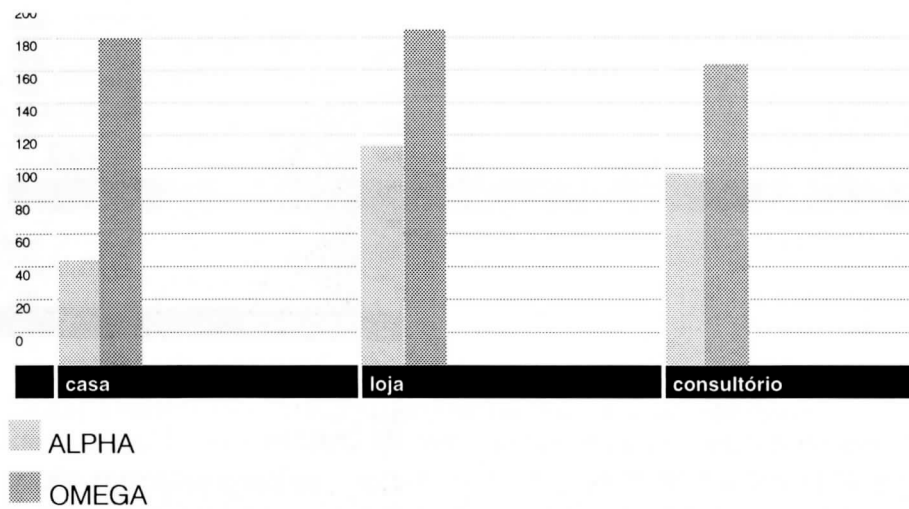
De acordo com a Figura 5, os resultados obtidos em cada CEI indicam que nos dois CEI(s) há um cenário preferencial, não sendo porém o mesmo. Enquanto que no CEI@ a preferência foi dada ao cenário A loja, no CEI $\Omega$  é o cenário A casa. Destaca-se ainda que o cenário menos procurado no CEI@ foi A casa, e no CEI $\Omega$  foi A loja. Relativamente ao cenário O consultório, o CEI@ apresenta resultados relativamente próximos do cenário mais procurado, A loja. Enquanto no CEI $\Omega$  sendo O consultório o segundo cenário mais procurado, apesar disso obtém uma grandeza de TP ligeiramente acima do menos procurado e relativamente abaixo do mais procurado neste CEI.



## 8. Conclusões e Comentários

## 8.3.2. Frequência de Utilização

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

**Figura 6 - Comparação dos Resultados Obtidos, na FU, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**

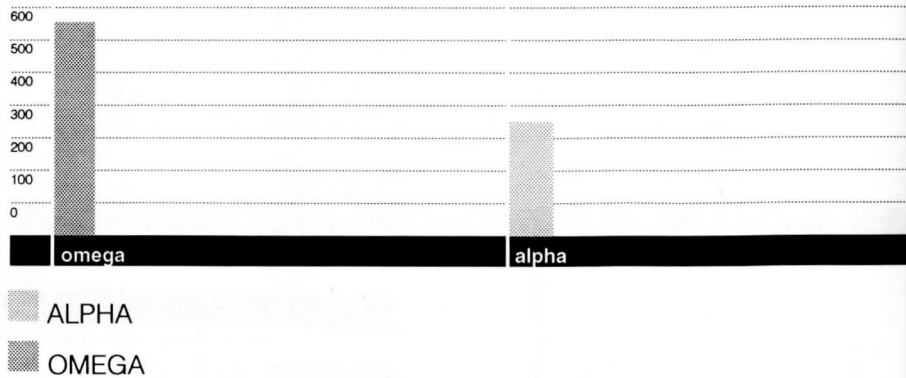
Na Figura 6 destacam-se as diferenças obtidas nos resultados da componente FU, entre o CEI@ e o CEIΩ. Apesar de A loja ser o cenário que obtém nos dois CEI(s) a maior quantidade de FU, as diferenças entre os CEI(s) são claramente reconhecíveis na Figura 6 apresentada. Destaca-se que o CEIΩ regista resultados de FU globalmente mais elevados do que o CEI@, evidenciando-se que, globalmente, as quantidades de FU obtidas no CEI@ são aproximadamente metade das quantidades de FU obtidas no CEIΩ.

## 8. Conclusões e Comentários

## 8.3.3. Pontuação das Sequência de Utilização

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

Figura 7 - Comparação dos Resultados Obtidos na Extensão da PSU, da Experienciação do BSE nos CEI(s)

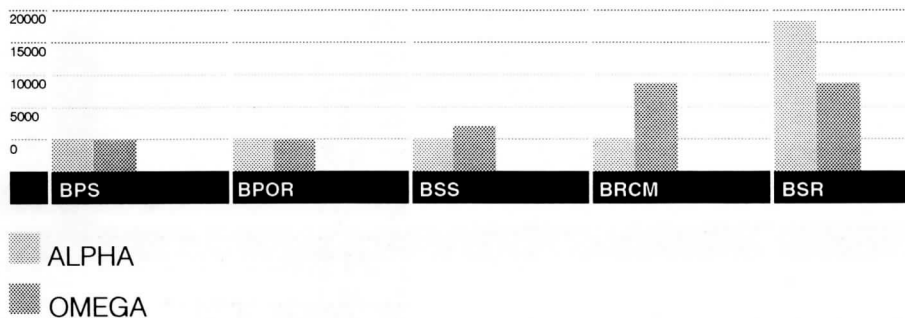


Como se pode verificar na Figura 7, a diferença registada entre os resultados obtidos na extensão da PSU no CEI@ e no CEIΩ é acentuada. Evidencia-se a superioridade dos mesmos no CEIΩ, sobre os resultados obtidos no CEI@. Relativamente às matrizes da PSU os resultados da análise revelam que no CEI@ as matrizes são frequentemente mais complexas (binárias e ternárias) do que no CEIΩ, onde as mais frequentes são as binárias e as unitárias.

## 8. Conclusões e Comentários

## 8.3.4. Tipologia da Interação Social Lúdica

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

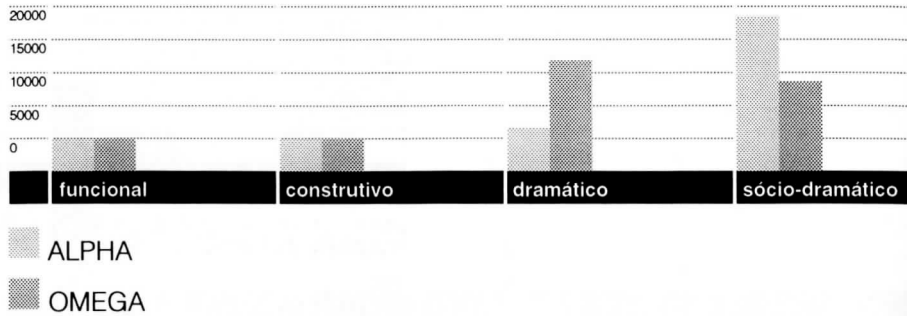
**Figura 8 - Comparação dos Resultados Obtidos na TISL, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**

São claramente evidentes na Figura 8 as diferenças existentes entre os CEI(s). Enquanto no CEI@, a experienciação do BSE se organiza e desenvolve predominantemente, em torno do tipo BSR. No CEIΩ, a mesma organiza-se e desenvolve-se predominantemente, em torno dos tipos BSR e BRCM. Ressalta-se ainda a diferença dos resultados obtidos nos tipos BSS, em que o CEI@ obtém menos de 1% e o CEIΩ obtém cerca de 12%. Os tipos BPOR e BPS não ocorreram no CEI@ e no CEIΩ obtém respectivamente cerca de 1% e o BPS, menos de 1%.

## 8. Conclusões e Comentários

## 8.3.5. Tipologia da Actividade Lúdica

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

**Figura 9 - Comparação dos Resultados Obtidos na TAL, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**

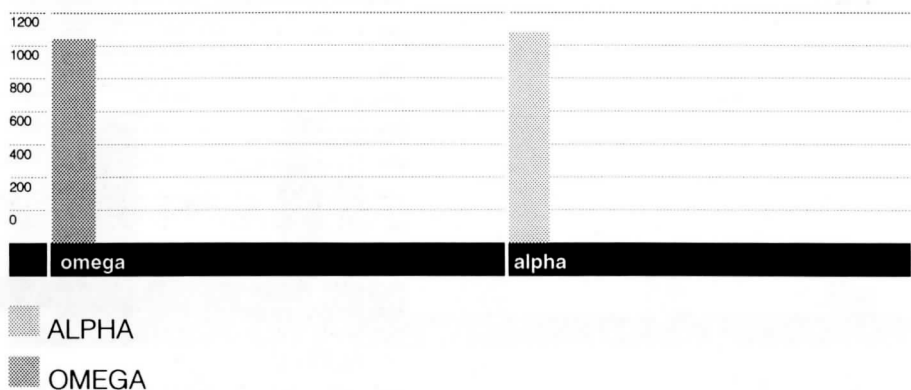
Na Figura 9 evidenciam-se diferenças claras nos resultados obtidos em cada um dos CEI(s). Enquanto no CEI@ o BSD preenche a quase a totalidade do tempo da experienciação, no CEI $\Omega$  é o BD que obtém os resultados mais elevados. Relativamente ao resultado obtido no BD no CEI@ é relativamente diminuto quando comparado com os resultados obtidos no CEI $\Omega$ . Acresce ainda referir que os resultados obtidos no tipo BSD, no CEI $\Omega$  são relativamente metade dos obtidos no CEI@. Destaca-se ainda que ambos os CEI(s) não registam dados nos tipos da TAL BF e BC.

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.3.6. Grau da Intensidade Lúdica

#### 8.3. Consequências e efeitos do BSE

**Figura 10 - Comparação dos Resultados Obtidos no GIL, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**



A Figura 10 evidencia uma clara diferença entre os resultados obtidos em cada um dos CEI(s) em causa. Os resultados do GIL obtidos no CEI@ sendo superiores aos obtidos no CEIΩ, aproximam-se da plenitude da intensidade lúdica, na escala do GIL. Os resultados do GIL obtidos no CEIΩ apesar de serem inferiores aos do CEI@ são ainda assim elevados.

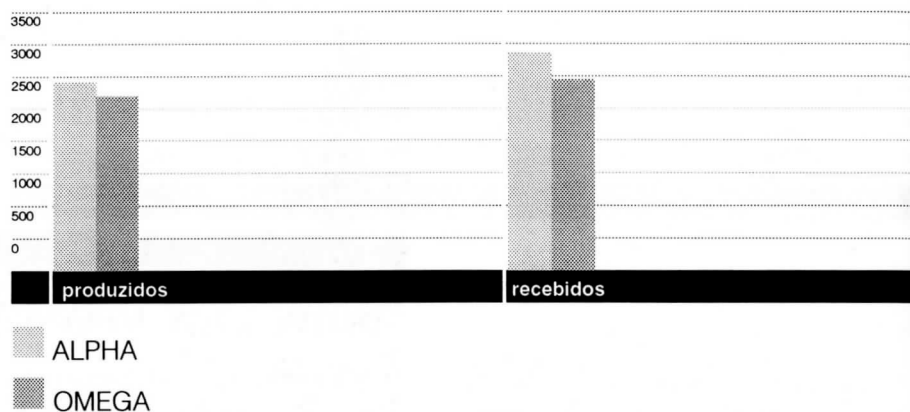
## 8. Conclusões e Comentários

### 8.3.7. Repertório Verbal Produzido

#### 8.3.7.1. Quantidade de Linguagem Verbal Produzida

### 8.3. Consequências e efeitos do BSE

**Figura 11 - Comparação dos Resultados Obtidos no RVP-QLVP, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**

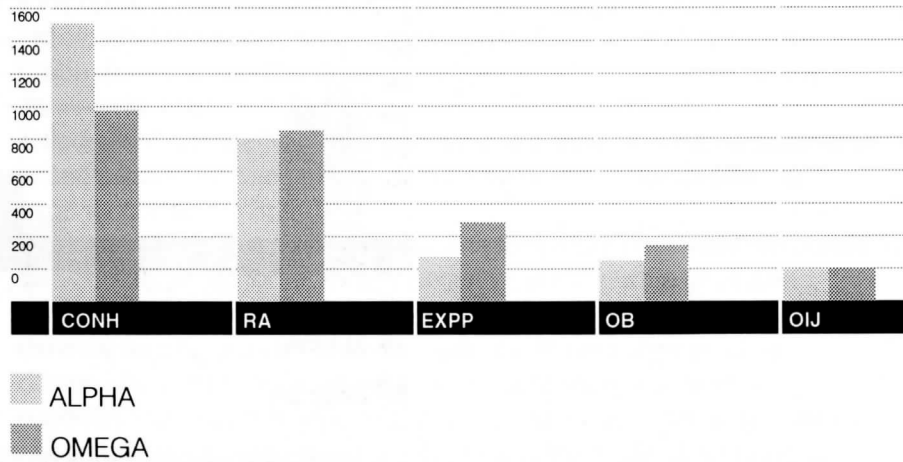


A Figura 11 indica a existência de uma diferença nos resultados obtidos entre os CEI(s) em estudo. Assim, a quantidade de linguagem verbal produzida no CEI@ é superior à obtida no CEIΩ. Por outro lado, e relativamente à quantidade de enunciados produzidos e de enunciados recebidos, os resultados indiciam a superioridade dos resultados obtidos no CEI @.

## 8. Conclusões e Comentários

8.3.7. Repertório Verbal Produzido  
8.3.7.2. Temas da Comunicação

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

**Figura 12 - Comparação dos Resultados Obtidos no RVP-TC, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**

De acordo com a Figura 12 sublinha-se que os resultados evidenciam a superioridade das grandezas no CEI@, nomeadamente na categoria conhecimento. Por outro lado, no CEIΩ, as categorias RA, EXPP, OB e OIJ obtêm resultados superiores aos obtidos no CEI@.

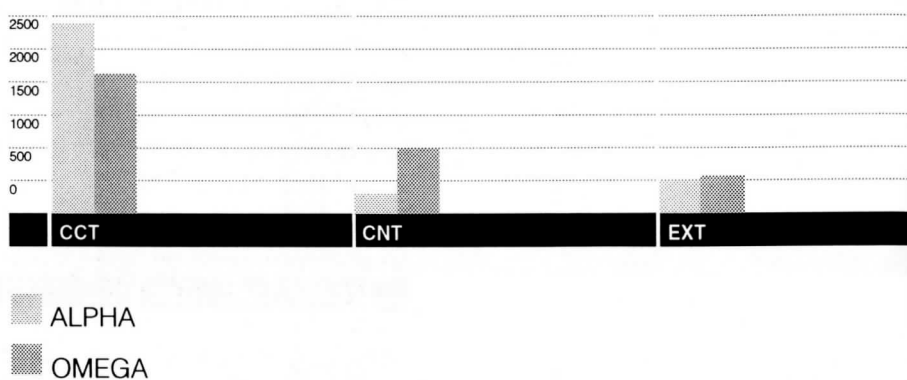
## 8. Conclusões e Comentários

## 8.3. Consequências e efeitos do BSE

## 8.3.7. Repertório Verbal Produzido

## 8.3.7.3. Natureza da Relação do Tema da Comunicação com os Cenários

**Figura 13 - Comparação dos Resultados Obtidos na RVP-NRTC, da Experienciação do BSE nos CEI(s)**



Os resultados apresentados na Figura 13 evidenciam a superioridade das grandezas no CEI@ em que os temas da comunicação apresentam, nomeadamente na relação concomitante com os cenários. Revelam ainda que no CEIΩ a grandeza da relação do tema da comunicação contacto é superior, bem como a grandeza da relação exterior.



## 8. Conclusões e Comentários

### 8.4. Comentários

De acordo com os dados obtidos confirmam-se as hipóteses definidas no capítulo introdutório. Recorda-se aqui as hipóteses:

- Hipótese I: o BSE é uma experiência da comunicação e da ludicidade humanas que tem como consequências e efeitos a co-produção da autoformação das crianças que brincam antes si nos Jardins de Infância; e
- Hipótese II: as orientações sobre a prática educativa das educadoras de infância influenciam o processo de comunicação e ludicidade na experiência do BSE.

Em ambos os CEI(s) regista-se de uma forma bem evidente um aumento das grandezas de todas as componentes da 1ª para a 3ª ocasião, excepto na 3ª ocasião das PΩ (10,11, e 12) em que se verifica uma diminuição das grandezas acompanhada de uma regressão na complexificação do BSE, dominando o caos sobre a ordem. A experiência continuada de BSE potencia a inter-relação e a interacção facilitadoras da co-produção da autoformação das crianças. As componentes identificadas para a observação e avaliação da experiência do BSE contribuem também para a confirmação da superioridade da co-produção da autoformação das P@ relativamente às PΩ. Essa superioridade manifesta-se ao longo do processo da experiência. O TP aumenta de grandeza da 1ª para a 3ª ocasião de experiência. Relativamente ao FU há uma diminuição de grandeza da 1ª para a 3ª. A PSU tende a diminuir a grandeza de extensão e complexificam-se as respectivas matrizes. Quanto à TISL, a complexificação ocorre quer no tipo quer no nível, aumentando ainda os tempos de duração, nomeadamente no tipo mais complexo, ou seja, no brincar social recíproco. A TAL sofre igualmente uma complexificação de tipo ao longo da experiência registada através do aumento do tempo de duração no brincar socio-dramático, precisamente o tipo mais complexo. Quanto à intensidade lúdica, embora se registem valores elevados em ambos os CEI(s), no CEI@ é superior. Relativamente ao RVP, a quantidade de linguagem vai progressivamente aumentando bem como o tema conhecimento e a natureza da relação concomitante. A hipótese II incide sobre as educadoras. A observação e a avaliação da experiência do BSE demonstram as consequências e os efeitos das orientações das educadoras sobre as suas práticas educativas em cada um dos CEI(s). Conforme se concluiu em 8.2.6., o facto da EIΩ não ter tido a oportunidade de usufruir de formação contínua em comunicação e ludicidade humanas pode explicar as orientações que parece revelar possuir na sua prática educativa o que condicionou os resultados da experiência e vem suportar a validade da hipótese II. Por outro lado, a diferença na formação entre as educadoras suporta as diferenças acima enunciada entre a experiência nos CEI(s). A comunicação e a ludicidade são intrínsecas e consequenciais à

## 8. Conclusões e Comentários

### 8.4. Comentários

essência do ser humano. Por sua vez, a sua manifestação no brincar do cidadão pré-escolar é a sua forma singular de existir e tem como efeito a afirmação da sua realidade. Conforme a Escola de Palo Alto, todo o comportamento é comunicação. O BSE é um fenómeno que abrange não só a condição de ser *Homo Ludens* como de *Homo Comunicans*, integrando múltiplas manifestações e os seus efeitos sobre os indivíduos. Pela importância atribuída à inter-relação e à inter-acção entre os indivíduos e o meio, ou seja aos seus comportamentos, o BSE integra-se nas teorias correntes da ludicidade. Privilegia as regras espontâneas que potenciam a relação e a moral cooperante, assim como a partilha e o uso da liberdade activa. O BSE induz mudanças internas no desenvolvimento da criança contribuindo para o processo de afirmação da sua autonomia em relação às restrições situacionais quotidianas. Na promoção do BSE, a intervenção do educador está no saber criar condições para o fazer emergir e manter enquanto processo de aprendizagem e de mudança. A capacidade de criar cenários adequados ao BSE e saber avaliar os contextos situacionais deve fazer parte dos instrumentos metodológicos ao alcance do educador de infância.

A actual Lei-Quadro da Educação Pré-escolar evidencia a importância da experiência democrática e a educação para a cidadania. As orientações curriculares para a educação pré-escolar emanadas do ME são omissas relativamente à ludicidade e imprecisas relativamente à comunicação. Sendo as orientações discrepantes para uma passagem à prática deste objectivo da Lei-Quadro, neste domínio sugere-se que sejam exploradas as potencialidades do BSE e da metodologia de observação e avaliação aqui apresentada.

## **bibliografia**

## bibliografia

- ALARCÃO, I. (1991). Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Shon e os Programas de Formação de Professores. *Cadernos CIDINE*, (1) 5 - 22.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- ALEGRE, M. (1996). *Letras*. Lisboa, Círculo de Leitores.
- ALEGRIA, J. *et al.* (1993). *L'Espace et le Temps Aujourd'Hui*,. France, Points.
- ALMADA, V.; DORES, J.; PINHEIRO, A.; PINHEIRO, M.; SANTOS, S.,R. (1983). *Contribuição para o Estudo do Comportamento de Coryphoblennius*. Cascais, Município de Cascais.
- ALMEIDA, T., ONÉSIMO (1994). Da Inevitabilidade da Ética e do Imperativo Dialógico entre alternativas. In *Ética e Comunicação*. *Rev. Comunicação e Linguagens* (15, 16), ob. citada, 51-60.
- AMONACHVILI, C. (1991). Um Impulso Vital. In *Correio da Unesco* (7) 14-17.
- ANDRESEN, T.; LOPES, C.; MARQUES, T. (1998). *Ephemeral Art in the Landscape / Arte Efémera na Paisagem*. Lisboa, Ed. Terceira Conferência Ministerial para a Protecção das Florestas na Europa. MADRP-Direcção Geral das Florestas.
- ANTUNES, R.; MONYTEIRO, M. (s/d). *Estruturas dos Sistemas Educativos da Comunidade Europeia*, Ed. GEP, M.Educação
- ARAÚJO, V., C. (1992). *O Jogo no Contexto da Educação Psicomotora*. Brasil, Cortez.
- ARENDRT, H. (1991). *A Condição Humana*. Rio de Janeiro, Forense.
- ARGYLE, M. (1972). *The Psychology of Interpersonal Behaviour*, Harmondsworth: Penguin. In Fiske, J. *Introdução ao Estudo da comunicação*. Porto, Asa, 96-99.
- ARIÈS, P. (1982). *Les Jeux à La Rainaissance*. Paris, Vrion.
- ARIÈS, P. (1988). *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*. Lisboa, Relógio d'Água.
- ARISTÓTELES (1985). *A Política*. Brasília, Univ. Brasília
- ATAÍDE, M., J. (1986). *Métodos Pedagógicos*. *Pedagogia de situação*. Escola de Educadores de Infância, Lisboa. Polic.
- BAIRRÃO, J.; TIETZE, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. IIE.
- BAIRRÃO, J. (1988). *Public Policy Implications from an International Study of Child Care*. The I.E.A. Preprimary Study., N.C.R. Portugal, PCE da Universidade do Porto.
- BAIRRÃO, J. *et al.* (1989). *Care Education for Children under 6 in Portugal*. How Nations serve young Children: profiles of child Care and education in 14 countries. In High/Scope Press, Ypsilanti, Michigan.
- BAIRRÃO, J.; BARBOSA, M.; BORGES, I.; CRUZ, O., M.; PINTO, I. (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com idade inferior a seis anos*. F.C.Gulbenkian.
- BAIRRÃO, J.; TIETZE, W. (1993). *Early Childhood Services in the European Community: Recommendation for Progress*, a report to submitted to the Comission of European Community -Trade Force Humibidig and Youth, October.
- BANDET, J.; SARAZANAS, R. (1972). *L'Enfant et les Jouets*. France, Casterman.
- BARBOSA, L.; PINHEIRO, A. (org.) (1996). *Colectânea de textos de Investigação Educacional*, ESE de Setúbal. Polic.
- BARBOSA, M. *et al.* (1992). *Situação dos Cuidados Prestados a Criança de 4 anos de*

- idade em Portugal. Alguns resultados de uma sondagem nacional. In *Inovação*, Revista do IIE, (5) nº1, Lisboa.
- BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Ed. 70.
- BARNETT, L. A. (1990). Playfulness: Definition, Design and Measurement, in *Play and culture* vol 3, ( 4), 319-347.
- BARNETT, L., A. (1991). Characterizing Playfulness: Correlates with Individual Attitudes and Personality Traits. In *Rev. Play and Culture*, Vol. 4, (4) 371-393.
- BARTHES, R. (1957). *Mythologies*, Paris, Seuil.
- BARTILOMÉ, R.; NIÉVES G.; CRISTINA P.; MERCEDES, G. (1993). *Education Infantil*. Interamericana, Mac Graw Hill.
- BARTOLOMEIS, F. (1982). *A Nova Escola Infantil*. Livros Horizonte,
- BATESON, G. (1954). A Theory of Play and Fantasy. In *Symposium Cultural, Anthropological, Semantic, and Communications Approaches*: 39-51.
- BATESON, G. (1935). Culture Contact and Schismogenesis. *Man*, 35, pp.178-183.
- BATESON, G. (1955). A Theory of Play and Fantasy, *Psychiatry Research Reports*, 2, pp.39-51.
- BATESON, G. (1971). *La Cérémonie de Naven*. Paris, Minuit.
- BATESON, G. (1984). *La Nature et la Pensée*. Paris, Seuil.
- BATESON, G.; RUESCH, J. (1989). *Communication et Société*. Paris. Seuil.
- BATESON, G. (1977). *Vers Une Écologie de L'Esprit*, Tome I, Ed. Seuil
- BATESON, G. (1980). *Vers Une Écologie de L'Esprit*, Tome II, Ed. Seuil
- BATESON, G. (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa.
- BATESON, G.; RUESCH, J. (1951). *Communication: The Social Matrix of Psychiatry*. Norton. N.Y.
- BAUDIER, A.; CÉLESTE, B. (1990). *Le Développement Affectif et Social du Jeune enfant*. Paris, Nathan.
- BENJAMIN, W. (1984). *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo, a Educação*. Brasil, Summus.
- BENJAMIN, W. (1985). *Magia e Técnica, Arte e Política*. Brasiliense
- BENJAMIN, W. (1988). *Sens Unique*. France. Lettres Nouvelles Maurice Nadeau.
- BERGE, A.; SANTOS, J. (1976). *A Higiene Mental na Escola*. Lisboa. Livros Horizonte.
- BETTELHEIM, B. (1989). *Bons Pais, O Sucesso na Educação dos Filhos*. Lisboa, Bertrand Ed, pp: 582-633.
- BILLY, B. (1987). *Barbie, Her life & Times*. New York, Crown Publ. Group
- BIRDWHISTELL, R., L. (1970). *Kinesics and Context: Essays on Body motion communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- BIRDWHISTELL, R., L. (1952). *Introduction to Kinesics. An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Lousville, Univ. Press.
- BIRDWHISTELL, R., L. (1981) In *la Nouvelle Communication*. Wikin, Y. (ed.), ob. citada, .29 e 294-295).
- BITTI, P., R.; ZANI, B. (1993). *A Comunicação como Processo Social*. Ed. Estampa (orig.1983)
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

- BOLETIM do PARTIDO REPUBLICANO PORTUGUÊS (1915). Educação e Instrução, nº 2, Porto, Imprensa Moderna, Cap. II: 84-100.
- BONAMIGO, M., R., E.; KUDE, M., M., V. (1991). Brincar Brincadeira ou Coisa Séria? P.A., Brasil, Educação e Realidades.
- BOON, G.(1937). Initiation Générale aux Méthodes Decrolyennes et Essai d'Aplication dans l' Enseignement Primaire. Nathan.
- BRETON, P. (1992). L' Utopie de la Communication. Paris, La Découverte.
- BRETON, P.; PROULX, S. (1993). L'Explosion de la Communication. Paris, La Découverte.
- BRETT, A.; MOORE, R., C.; PROVENZO, E., F.(1993). The Complete Playground Book, Syracuse University Press.
- BRICKMAN, N., A.; TAYLOR, L. S. (1996). Aprendizagem Activa. Lisboa, FCG.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). The Ecology of Human Development. USA, Havard U. P.
- BROUGÈRE, G. (1979). Du Jouet Industriel aut Jouet Rationalisé. In Jeux et Jouets, Paris.Aubier-Montaigne, 193 - 223.
- BROUGÈRE, G. (1988). Le Role du Jouet dans L'Impregnation Culturelle de L'Enfant. In L'education par le jeu et L'Environnement, 29, 1º trimestre, 26-40.
- BROUGÈRE, G. (1995a). Jeu et Éducation. Paris, Harmanttan
- BROUGÈRE, G. (1995b). Jeu, Sociabilité et Socialisation. In Plaisirs d' Enfances (dir.) Martine-Glaumand Carré. Paris, Syros, 79-97.
- BROUGÈRE, G. (1995c). Le Jeu entre Domestication et Idéalisation. In Plaisirs d' Enfances. Carré, Martine-G. ob. citada, 31-40.
- BROUGÈRE, G. (dir.) (1992). Le Jouet, Valeurs et Paradoxes d'un Petit Objet Secret. Paris, Autrement, nº 113.
- BRUNER, J., S. (1983). Le Developpement de l'Enfant: Savoir faire-Savoir dire. Paris, Puf.
- BRUNER, J., S. (1986). Jeu, Pensée et Langage. In Perspectives vol. XVI, (1).
- BRUNER, J.; JOLLY, A.; SYLVIA, K. (eds) (1976). Play: Its Role in Development and Evolution. N.Y. Penguin Books.
- BRUYN, E. E. J. (1979). Ontwikkelingen in het Onderzoek naar Prestatiemotivatie. Lisse: Swets & Zeitlinger, in Pessanha (1995). Ob citada.
- BUNGE, M. (1976). La Investigacion Científica; su Estrategia y su Filosofía. Barcelona, Ariel.
- BUNGE, M. (1984). L' Observation, in Textes de Base en Psychologie. Ed. Delachaux et Niestlé.
- BUTTLER (1968). Introduction to Community Recreation. N.I. McGraw-Hill.
- CABRAL, A. (1985). Jogos Populares Portugueses. Porto, Editorial Domingos Barreira.
- CAILLOIS, R. (1990). Os Jogos e os Homens. Lisboa, Cotovia.
- CARMICHAEL, L. (1952) Manuel de Psychologie de l'Enfant. Paris, Puf.
- CARNAP, R. (1937). The Logical Syntax of Language. Harcourt Brace. NY.
- CARR (1902). Uses the Classification of Classical and Recents Theories. In Ellis , M. J., Ob. citada.
- CARRÉ, MARTINE - G., (dir.) (1995). Plaisirs d' Enfances. L'Enfant, acteur de lieu

social. Paris. Syros.

CARRILHO, M., M. (dir.) (1991). Dicionário do Pensamento Contem- porâneo. Lisboa, Círculo de Leitores.

CARVALHO, L., I. (1996). Educação Pré-Escolar em Portugal. Lisboa, Ed. Ministério da Educação, Dep. da Educação Básica.

CAYROL, A.; SAINT PAUL, J. (1992). Derrière la Magie.Paris, Inter Editions.

CHAPRON, G. (1995). La Place de l'Enfant dans la Ville. In Plaisirs d' Enfances, Carré, Martine - G., ob. citada, 99.

CHATEAU, J. (1966). L'Enfant et le Jeu. Paris, Scarabée.

CHATEAU, J. (s/d.). A criança e o Jogo, Coimbra, Ed Atlântida.

CHRISTIE, F., J. (ed.) (1991). Play and Early Literacy Development. USA, Ed. State University of N.Y. Press.

C.,N.,E. (1994). A Educação Pré-Escolar em Portugal, Relator João Formosinho. CNE. Polic.

C.,N.,E. (1994). A Educação e os Meios de Comunicação Social. Lisboa, Actas do Seminário realizado em 1993, Ed. M.Educação

C.,N.,E. (1995). A Expansão da educação Pré-Escolar - Análise de um projecto de Decreto-Lei do Ministério da Educação. Parecer de João Formosinho. Polic.

COELHO, J., A. (1893). Princípios de Pedagogia . Porto, Tipografia da Empresa Literária e Tipográfica, Tomo IV. 484-485.

COMISSÃO de EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e CULTURA (1996). Proposta de Lei nº 44/VII, do Governo. Assembleia da República. Polic.

COMISSÃO de EDUCAÇÃO, CIÊNCIA e CULTURA (1996). Relatório da Votação na Especialidade. Assembleia da República. Polic.

COMISSÃO INTERMINISTERIAL PARA A EDUCAÇÃO E PROTECÇÃO INFANTIL (1975). Relatório e Proposta. SPGL. Polic.

CONSTITUIÇÃO DA RÉPÚBLICA PORTUGUESA (1989). Porto.

COSNIER, J., GELAS; N., KERBRAT - ORECCHIONI, C. (dirs) (1988). Echanges sur la Conversation. Paris, Ecnrs.

COUSINET, R. (1949). Uni Méthode deTtravail Libre par Groupes. France, du Cerf.

CRISTHIE, J., F. & JONHNSEN, E., P.(1983). The role of play in social-intelectuall devel- opment. review of Educational Research, 53, 93-115.

CRISTHIE, J., F. (1983). The effects of play tutoring on young children's cognitive per- formence. Journal of Educational Research, 76, 326-330.

CRISTHIE, J., F. (1991b). Programme de Jeux pour les Structures Prescolaires et les Cours Primaires (2 partie). In L' éducation par le Jeu et l'Environnement, 44, 3-6

CRISTHIE, J., F.(1991a). La Fonction de Jeu au Niveau des Enseignements Prescolaires et Primaires. (1-partie). In L' éducation par le Jeu et l'Environnement, 43, 3 - 8.

CRONEN, E., VERNON (1995) The Consequenciality of Communication. In: Sigmam (1995) ob. citada.

CUNHA, TITO, CARDOSO e (1997). Universal Singular. Lisboa, Fim de século, Edições Lda.

CUNHAL, A. (1996). A Convicção não seria Convicção seria Fé, se não Houvesse Espaço para Dúvidas. In Jornal Público, 17 de Abril, 2-3.

- CUNNINGHAM, B.; WIEGEL, J. (1992). *Preschool Work and Play Activities: Child and Teacher Perspectives*. In *Rev. Play and Culture*, Vol. 5, (1) 92-99.
- DALLY, J., H; WIEMANN, J., M. (1994) *Startegic Interpersonal Communication*. London, Lawrence Erlbaum A. Publish.
- DAMAMME, J. (1983). *Jouets et Poupées dans les Musées Français*, Paris. Rev.1, *Jouets et Poupées*, C.E.R.P, 16-17.
- DANY, R. (1992). *L'Enfant et l'Education*. Paris, Armand Colin.
- DE BRUYNE, P.; HERMAN, J.; D. SCHOUTHEETE, M.( 1975 ). *Dynamique de la Recherche en Sciences Sociales*. Vendôme. Puf. 209.
- DEBORD, G. (1991). *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa, Mobilis in Mobile.
- DECRETO-LEI - 553/80 - Ensino Particular e Cooperativo
- DECRETO-LEI nº 139A/90. (1990). *Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professres do Ensino Básico e Secundário*.
- DECRETO-LEI nº 173/95 - Regime de Atribuição de Apoios Financeiros, pelo ME, à Criação e Manutenção de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. 20 de Julho.
- DECRETO-LEI nº 249/92 (1992). *Formação Contínua*.
- DECRETO-LEI nº 274/94 (1994). *Formação Contínua*.
- DECRETO-LEI nº 5/73 de 25 de Julho(1973) Base IV, V,XX, e XXI.
- DECRETO-LEI nº 344/89 (1989). *Ordenameto Jurídico da Formação dos Educadores e Professores do E. Básico e E. Secundário*.
- DECRETO-LEI nº 542/79 (1979). *Estatuto dos Jardins de Infância*.
- DECROLY (1929). *La Fonction de Globalisation et l'Enseignement*. Hamelin.
- DELEAU, M. (1990). *Les Origines Sociales du Développement Mental*. Armand colin ed.
- DENIEUL, P., N. (1979). *Histoire de Jouer*. In *Jeux et Jouets*. Paris, Aubier-Montaigne, 90-91.
- DEPARTAMENTO da EDUCAÇÃO BÁSICA (1996). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Documento de trabalho. Ed. policopiada, Junho.
- DEUS, J. (1876). *Cartilha Maternal*, Porto, Livraria Universal.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. N.Y.,Macmillan.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. N.Y., Macmillan.
- DIÁRIO do GOVERNO nº 137, de 19 de Junho de 1880.
- DIÁRIO do GOVERNO nº 141, de 27 de Junho de 1896.
- DIÁRIO do GOVERNO nº 198, de 25 de Agosto de 1911.
- DIAS, M., N. (1996). *Uma Educação Pré-Escolar Pública e Gratuita, um direito de todas as Crianças*, in *Jornal da Frenprof.FNP*, ano 12, Maio/Junho, 6-7.
- DIAS, M., N.(1996). *Pré-Escolar Um Programa Cheio de Equívocos*. In *Jornal da FREN-PROF*, Ed. da FNP, ano 12, nº 5, 6 - 7.
- DOMINICÉ (1987)
- DONALDSON, M.; GREIVE, R.; PRATT, C. (ed.) (1991). *Early childhood development*. GB, Basil Blackwell.
- DUCROT, O. (1984). *Le Dire et le Dit*. Paris, Minuit.
- ELLIS, M., J. (1973). *Why People Play*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- ERICKSON, E., H. (1950). *Childhood and Society*. W.W. Norton, N.Y..
- ESTATUTO das ESCOLAS MÓVEIS pelo MÉTODO JOÃO DE DEUS, Bibliotecas



- Ambulantes e Jardins-Escolas, (1908). Lisboa, Tipografia do Anuário Comercial,
- EVERTSON; GREEN (1986). *Observation as Inquiry and Method*. N.Y, in M.C. Wittrock, *Handbook of research on teaching*, Macmillan, 162-213.
- EYKEN, W., V., D. (1976). *Os Anos Pré-escolares*. Lisboa, Moraes.
- FAGEN, R. (1992). Play, Fun, and Communication of Well-being. In *Rev. Play and Culture*, Vol. 5, (1) 40-58.
- FERRAROTI (1993). *Histoire e Histoire de Vie*. Paris, Librairie Méridien.
- FERRÉ, B. ; MAURA, A., M. (1989). *Organización de la Escuela Infantil de 0 a 6 años- Dirección de Blanca Moll ed. Anaya- Madrid*
- FERRE, L.. (eds) (1994). *Experiential Education. Series, nº 1. Centre for Experiential Education Leuven-Belgium em colaboração com Katholiek Pedagogisch Centrum Netherlands .*
- FERREIRA, T. (1883). *Relatório do Pelouro da Instrução da Câmara Municipal de Lisboa, relativo ao ano civil de 1882*, Lisboa, Tipografia de Eduardo Rosa, in Gomes, J. ob. citada, 28-40.
- FIELD, T., M. (1980). *Preschool Play: Effects of Teacher / Child Ratios and Organization of Classroom Space*. *Child Study Journal*, (10), 191-205.
- FISHER, E., P. (1992). *The Impact of Play on Developemnt: a Meta-analysis*. In *Rev. Play and Culture*, Vol. 5, ( 2) 159-181.
- FISKE, J. (1993). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto, Asa.
- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du Langage a L'École Maternelle et Prédiction de la Réussite Scolaire*. France, Puf.
- FLORIN, A.; BRAUN-LAMESCH; BOUCHERON, G. B. (1985). *Le Langage à l'École Maternelle*. Bruxelles, Pierre mardaga.
- FORMOSINHO, J. (1994). *A Educação Pré-Escolar em Portugal, Projecto de Parecer*. CNE, Polic.
- FORMOSINHO, J. (org.) (1996). *Educação Pré-Escolar. A construção social da Moralidade*. Porto, Texto Editora.
- FRADE, P. (1991). *Comunicação*. In *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*, direcção de Manuel Maria Carrilho. ob. citada, 45-55.
- FREINET, C. (1935). *L' Imprimerie à l'École*. Vence
- FREINET, C. (1974). *A Educação pelo Trabalho*, Vol II. Lisboa, Moraes.
- FREIRE, B.; CARLOTA, J. (1892). *Congresso Pedagógico Hispano-Português-Americano, Jardim de Infância de Lisboa*, Coimbra, Imprensa da Universidade, 3.
- FREIRE, B.; CARLOTA, J. (1898). *Jardim de Infância de Lisboa*, Bernardino Machado (1898). In, *O Ensino*. Coimbra, Tipografia França Amado, 279.
- FREITAS, M., T., A. (s/d). *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*, Papyrus Editora.
- FREITAS, R., J., J. (1882). *Frederico Froebel*, Ed. Soc. de Instrução, Porto.
- FREUD, S. (1974). *The Complete Works of Sigmund Freud*. London, Hogarth Press.
- FRIEDMANN, A. (1992). *A Evolução do Brincar*, In: *O Direito de Brincar*, pp.23-31. S. Paulo, Ed. Scritta.
- FRIEDMANN, A. et al. (1992). *O Direito de Brincar*. S. P.,Brasil, Página Aberta.
- FROEBOEL, F. (1895). *Pedagogy of the Kindergarten* -Appleton, N.Y.

- FROEBOEL, F. (1912). *The Education of Man*. Harris, W.T. (eds) D. Appleton and Company.
- FROEBOEL, F. (1977). *A Educação do Homem*. In, *A Educação Infantil em Portugal*, de Gomes, J., ob, cit. 17-18.
- GARDNER, H. (1994). *A Criança Pré-Escolar. Como Pensa e como a Escola pode Ensiná-la*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- GAUTHIER (1987). *La Validité d'une Recherche portant sur des Pratiques Éducatives*. Montréal, Faculdade de Educação Permanente, Universidade de Montréal.
- GEP (1973). *Proposta de Sugestões Visando a Promoção da Educação Pré-escolar*, Ed. Gabinete de Estudos e Planeamento do M.E., Lisboa
- GÉRARD-NAEF, J. (1987). *Savoir Parler, Savoir Dire, Savoir Communiquer*. France, Delachaux & Niestle.
- GHIGLIONE, R. (1986). *L'Homme Communicant*. France, Armand Colin.
- GILMORE, J., B. (1966). *Play: a Special Behavior*. In R.N.Haber (ed.). *Current, Research in Motivation*. N.I. Holt, Rinehart and Winstor.
- GOBEY, G. (1978). *Recreation, Park and Leisure Services*. Philadelphia, W.B.Sanders.
- GODELIER, M. (1982). *La Production des Grands Hommes*. Fayard
- GOETZ, J., P.; LE COMPTE, M.D. (1988). *Etonografia y Diseño Qualitativo en Investigación Educativa*. Madrid, Ed. Morata, S.A.p(28)
- GOFFMAN, E. (1974). *Les Rites d' Interaction*. Paris, Minuit.
- GOFFMAN, E. (1988). *Les Moments et Leurs Hommes*. Paris, Seuil.
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de todos os dias*. Lisboa, Edições Relógio d'Água.
- GOMES, J., F. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra, Livraria Almedina.
- GOVERNO PROVISÓRIO DA REPÚBLICA PORTUGUESA (1975). *Programa de Política Económica e Social*, Lisboa, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 140.
- GRANT, J., P.(1995). *Situação Mundial da Infância*. France, Ed.P & L 'Adamson para a Unicef e Oxford University.
- GRAY, D.; PELEGRINO, D. (1973). *Reflections on the Recreation and Park Movement*. William C. Brown, Dubuque, Iowa
- GRAY, D., E. (1980). *Parks and Recreation*. March, 1980, 62- 4 e 94
- GRIFFING, P. (1983). *Encouraging Dramatic Play in Early Childhood*. *Young Children*, 38, (4), 13 - 22.
- GRILO, M., F., S.; TAVARES, E. (1992). *Algumas Considerações sobre as Reforma da Educação*. In *Rev. Colóquio Educação e Sociedade*. Lisboa, Ed. S.E. F.G., 11- 27.
- GROOS (1901). *The Play of Man*. N.I, Appleton.
- HAGÈGE, C. (1986). *O Homem Dialogal*. Lisboa. Bertrand.
- HALL, E., T. (1993). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa. Relógio d'Água.
- HALL, E., T. (1979). *Au Delà de la Culture*. France, Points.
- HALL, E., T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa, Relógio d'Água.
- HALL, E., T.(1996). *A Dança da Vida, a outra dimensão do tempo*. Lisboa, Relógio d'Água.
- HASSE, M. (1994). *O Jogo e a Socialização da Criança em Portugal na Transição do Século XIX para o Século XX*. In *Rev. ludens*, Vol 14, (1) 11-14.
- HEIDEGGER, M. (1953). *The Question of Being*, College University Press, N.Y.
- HEIDEGGER, M. (1962). *Le Principe de raison*, Paris, Gallimard.

- HEIDEGGER, M. (1971). *El Arte y el Espacio*, Monografía N.º 6 de la Escuela de Arquitectura de Sevilla.
- HEIDEGGER, M. (1986). *Essais et Conférences*. Paris, Gallimard.
- HEIDEGGER, M. (1973). *Carta sobre o Humanismo*, carta a Jean Beaufret. Porto, Guimarães & C.ª.
- HEIDEGGER, M. (1951). *El Ser Y el Tiempo*, Fondo de Cultura Económica, Méjico.
- HELLENDORN, J.; KOOIJ, R., V.; SUTTON-SMITH (1994). *Play and Intervention*. USA, State University of New York press.
- HENDRICKSON, J., M.; STRAIN, P.S., TREMBLAY, A.; SHORES, R.E. (1981). Relationship Between Toy and Material Use and the Occurrence of Social Interactive Behaviors by Normally Developing Preschool Children. *Psychology in the Schools*, (18), 500-504.
- HENRIOT, J. (1991). *Sous Couleur de Jouer*. Paris. José Corti.
- HÉRBERT-LESSARD, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (1994). *Investigação Qualitativa*. Lisboa, I. Piaget
- HINDE, R. (1979). *Towards Understanding Relationships*. N.Y, Academic Press.
- HINDE, R. (1980). *Ethology*. London, Fontana.
- HÖLDERIN (1974). In Muntañola, ob. citada, 58.
- HOUSEMAN; SEVERIN (1986). *Lecture de Bateson Anthropologue*, ilntroduction à l'Édition Française da Cérémonie du Naven de Bateson (1971:10), Minuit.
- HOWES, C.; UNGER, O.; MATHESON, C. (1992). *The Collaborative Construction of Pretend. Social Pretend Play Functions*. S.U. N.I. Press.
- HOWES, C. (1980). Peer Play Scale as an Index of Complexity of Peer Interaction. In *Developmental Psychologie*, (16) 371-372.
- HUIZINGA, J. (1951), *L'Homo Ludens*, *Essai sur la Fonction Sociale du Jeu*. Paris, ed. Gallimard. 1ª edição 1938.
- HUTT, T.; HUT, C. (1989). *Play, Exploration and Learning: a Natural History of the Preschool*. Routledge Education.
- INE - (1992) *Censos da população*, Região Centro. INE.
- ITURRA, R. (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar - Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*. Ed. Escher.
- ITURRA, R. (org.). (1996). *O Saber da Criança*. In *Rev. ICE*. 9-25.
- ITURRA, R.; REIS, F. (1989). *A Aprendizagem para Além da Escola: O Jogo Infantil Numa Aldeia portuguesa*. Policopiada Associação dos Jogos Tradicionais da Guarda.
- ITURRA, R. (1997). *O Imaginário Das Crianças - Os silêncios da Cultura Oral*. Ed. Fim de Século, Margens.
- JACKSON, D. (ed.), (1960). *The Etiology of Schizophrenia*. N.I. Basic Books.
- JACQUES, F. (1985). *L'Espace Logique de L'Interlocution*. Paris, Puf.
- JACQUES, F. (1988). *Trois Stratégies Interactionnelles: Conversation, Négotiation, Dialogue*. In Cosnier; Gelas; Kerbrat-Orecchioni (dir.). *Échanges sur la Conversation*, 45-68.
- JEANNIÈRE, A. (1977). *Heraclite*. Paris, Aubier.
- JOHNSON, J., E. (1983). Context Effects on Preschool Children's Symbolic Behaviour, *Journal of Genetic Psychology*, 143. 259-268.
- JOHNSON, J., E.; CHRISTHIE, J.; YAWKEY, T. (1987). *Play and Early Childhood*

Development, Scott, Foresman and Company.

JOLIBERT, B. (1981). *L'Enfance au XVIIème Siècle*. Paris, Vriou.

JOLIVET, R. (1956). *As Doutrinas Existencialistas*. Porto, Livraria Tavares Martins.

JONES, N., B. (1981). *Estudos Etológicos do Comportamento da Criança*. S. Paulo, Livraria S. Paulo.

JONHSON, J., E. (1983). Context Effects on Preschool Children's Symbolic Behavior. *Journal of Genetic Psychology*, 143, 259-268.

JORNAL, Região Centro Informação (1995). Educação Pré-Escolar, Acreditar na mudança. *SPRC*, Ano 11, Ed. Outubro, 8 -13.

JORNAL, Região Centro Informação (1995). Educação Pré-Escolar, Sem aplausos. *SPRC*. Ano 11, Nov. - Dez. 9-10.

JORNAL, Região Centro Informação (1996). Educação Pré-Escolar, Forum Nacional Descentralizado. Ano 12, *SPRC*. Junho, Julho, 11.

JORNAL, Região Centro Informação (1996). Educação Pré-Escolar, Um Sector Estratégico. Ed. *SPRC*. Ano 12, Outubro, 7.

JORNAL, Região Centro Informação (1996). Jardins de Infância Autárquicos, Ed. *SPRC*. Ano 12, Outubro, 9.

JUNKER, B. (1960). In Patton, M.Q. (1980) ob. citada.

KAGAN, J. (1994). On The Nature of Emotion. In N. Fox (eds), *The Development of Emotion Regulation: Biological and Behavioral Considerations*. Monographs for the Society for Research in Child Development, 59, 1-2. Serial Nº 240.

KAPLAN, M. (1975). *Leisure Theory and Policy*. John Wiley, N York.

KELLY, J., R. (1982). *Leisure*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

KHAN, P.; OUZOULIAS, A.; THIERRY, P. (1990). *L'Éducation Approches Philosophiques*. Paris, Puf.

KHOL OLIVEIRA (1993). *Vygotsky*. S. Paulo, Scipione.

KHOL OLIVEIRA, M. (1988). *Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem*. S. Paulo, Icone.

KHOL OLIVEIRA, M. (1992). O Problema da Aprendizagem em Vygotsky. In La Taille *et al.* *Teorias Psicogenéticas* ob. citada, 75-84.

KHOL OLIVEIRA, M. (1992). Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos. In La Taille *et al.* *Teorias Psicogenéticas* ob. citada, 23-34.

KILPATRICK, C. (1928). *How We Learn*. The Association Press, Calcutá.

KINSMAN, C. A.; BERK, L., E. (1979) Joining The Block and Housekeeping areas: Changes in Play and Social Behavior, *Young Children*, 35 (1), 66-75.

KIRK, S.; RAVEN (1957). *Os Filósofos Pré-Socráticos*. Lisboa, FCG.

KISHIMOTO, T., M. (1996). O primeiro Jardim de Infância Público do Estado de S. Paulo e a Introdução da Pedagogia Froebeliana. *Polic. Comunicação* apresentada no Early Childhood Congress - Lisboa.

KISHIMOTO, T., M. (org.) (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. S.P., Brasil, Cortez Editora.

KISHIMOTO, T., M. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. S. Paulo, Brasil, Livraria Pioneira Editora.

KITSON, N. (1993). Please Miss Alexander Will You be The Robber?. In *The Excellence*

of Play, ob citada, 88-98.

KLEIN, M. (1959). *La Psychanalyse des Enfants*. Paris, Puf.

KNAPP, M; VANGELISTI, A. (1984). *Interpersonal Communication and Human Relationships*. London, Allyn & Bacon Ed.

KOESTLER (1964). *The Act of Creation*. N.I. Macmillan Company.

KOHN, R. (1982). *Les Enjeux de l' Observation*, Puf.

KOOIJ, R., V. (1985) In Pessanha (1995). Ob. citada, 112-116.

KOOIJ, R., V. (1986). Different research approaches to play behaviour. In: KOOIJ, R.V.; H, J. (eds) (1986). *Play, Play Therapy, Play Research*. Neetherlands, Ed.Swets & Zeitlinger and Paos.

KOOIJ, R., V. (1989 b). Play and behaviorall disorders in school children. *Play & Culture*, Vol 2, (4), 328-329.

KOOIJ, R., V. (1994). *Social Play*.(1994). Lisboa, Congresso sobre Actividade Lúdica. IAC/FCG.

KOOIJ, R., V., (1979). *Situation Actuelle de la Recherche sur le Jeu*. Education par le Jeu et l'Environement, 5,6, Paris.

KOOIJ, R., V., (1989a). Research on Children'play. *Play & Culture*, Vol. 2, (1), 20-34.

KOOIJ, R., V.; GROOT, R. (1977). *That's All in the Game, Theory and Research, Praticce and Future of Children's Play*. Neetherlands, Ed. State University, Groningen.

KORZYBSKY, A. (1941). *Science and Sanity*. Science Press. N.Y.

KRAUS, R. (1978). *Recreation and Leisure in Modern Society*. Califórnia, Ed.Goodyear.

KUHN, T., S. (1983). *La Structure des Révolutions Scientifiques*, St. Amand, Flammarion, Col. Champs.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA K. M.; DANTAS, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon*. Brasil, Summus Editora.

LAEVERS , F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for young Children LIS-YC*. Ed. Experiential Education Series, nº 1. Centre for Experiential Education Leuven-Belgium em colaboração com Katholiek Pedagogisch Centrum Netherlands (pre-publication)

LAKATOS, E., M.; MARCONI, M., A. (1986). *Metodologia Científica*, Ed. Atlas, S.Paulo., Brasil.

LEBOVICI ; DIATKINE (1988). *Fonction et Signification du Jeu chez l'Enfant*, Puf.

LEEDS-HURWITZ, W. (ed.)(1995). *Social Approaches to Communication*.NI, The Guilford Press.

LEFEBRE, H.(1968). *Contra os Tecnoctatas*.Lisboa, Moraes.

LEI nº46/86 (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

LEI QUADRO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - 5/97 - Diárioda República, I Série -A. Nº 34 de 10-2-97.

LERBET, G. (1976). *Piaget*. Brasil,Ed. CªEd. Nacional.

LEROI-GOURHAN, A. (1964). *Le Geste et la Parole*, Albin Michel, Paris.

LEVI-STRAUSS (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris, Plon.

LEWIN, K. (1952). *Comportement et Développement Comme Fonction de la Situation Totale*, in Carmichael, L., Ob. citada., pp.1254-1337.

LIEBERMAN, J., N. (1965). *Playfulness and Divergent Thinking: An Investigation of Their Relationship at the Kindergarten Level*. *The Journal of Genetic Psychology*, (107), 219-224.

- LIEBERMAN, J., N. (1966). Playfulness An Attempt to Conceptualize a Quality of Paly and Player. Psychological Reports, (19), 1978.
- LIEBERMAN J., N. (1977). Its Relationship to Imagination and Creativity. N.Y., Ed. Academic press.
- LIMA, L., O.(1984). A construção do Homem Segundo Piaget. Summus Ediditorial.
- LISBOA, I. (1942). Modernas tendências na educação, Ed. Cosmos. Lisboa.
- LOPES, C. (1990). Interação Conversacional. In Seminário sobre Questões aprofundadas da Teoria da ComunicaçãoIII. Realizado no âmbito do mestrado em Comunicação Social. FCSH-UNL.Orientação de A. D.Rodrigues. Polic.
- LOPES, C. (1995). O brinquedo como Médium de Comunicação. In Para intervir em Educação. José Tavares (ed.), Aveiro, CIDInE, 47-63.
- LOPES, C. (1996). O Lado Oculto do Brincar Social Espontâneo. In Cadernos Educação de Infância, Lisboa, Ed. APEI.
- LOPES, C. (1997).Florestas em Movimento.Projecto de Intervenção e Formação para as Aprendizagens do Convívio com as Florestas. Lisboa, Ed. polic. MADRP-Direcção Geral das Florestas.
- LORENZ, K. (1975). L'envers du Miroir, Une Histoire Naturelle de la Connaissance. Paris, Flammarion.
- LUÇART, L. (1982). Uma Escola Pré-Primária Ed. livros horizonte
- LUHMAN, N. (1993). A Improbabilidade da Comunicação. Lisboa Vega Lda.
- MACGUIRE *et al.* (1988). Pre-School Behaviour ChecList, PBCL Hand- book. Ed.NFER-Nelson, Windsor.
- MACHADO, J., P. (1981). Grande Dicionário da Língua Portuguesa. Lisboa, Soc. de Língua Portuguesa. Vol. Ia, IIb, IIIc, IVd, Ve, VI, VIIg, VIIIh, IXi, Xj. Amigos do Livro. Ed. Ld<sup>a</sup>.
- MACHADO, J., P. (1977). Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, Livros Horizonte.
- MACLUHAN, M. (1976). Pour Comprendre les Média, les Prolongements Thecnologiques de l'Homme. Paris, Seuil.
- MANSOUR, S. (dir) (1994). L'Enfant et le Jeu. Paris, Syros.
- MARC, E.; PICARD, E. (1989). L'Interaction Sociale. Paris, Puf.
- MARC, E.; PICARD, E. (1994). L'École de Palo Alto. France, Retz.
- MARTINS, F. (1985). Gafanha da Nazaré, Monografia. Junta de Freguesia da Gafanha da Nazaré.
- MATIAS, F. (1995). Aspectos da Estrutura Sociolinguística da Cidade de Aveiro. C.M. Aveiro.
- MAURIRAS-BOUSQUET, M. (1991). Le Champ de Communication Lúdique entre Generations. In L'éducation par le Jeu et l'Environement, (43), 29-35.
- MAYOR, F. (1995). Cultura da Paz. In Diálogo Entreculturas, (14) Março.Unesco, 1.
- MCLOYD, V., C. (1983). The Effects of the Structure of Play Objects on The Pretend Play of Low-Income Preschool Children. Child Development, 54, 626-635.
- MEYER, H., D; BRIGHTBILL, C., K. (1964). Community recreation. N.J. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

- MIALARET, G. (1976). A Educação Pré-Escolar no Mundo. Moraes editores.
- MICHELET, A. (1979). Los Utiles de la Infancia. Barcelona, Herder
- MILLER, G., R.; STEINBERG, M. (1975). People: A New Analysis of Interpersonal Communication. Science and Research Associates
- MILLER, S., M.; FERNIRE, D; KANTOR, R. (1992). Distinctive Literacies in Different Preschool Play Contexts. In Play and Culture, vol. 5, (2), 107-119.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO (1996). Pacto Educativo para o Futuro. Doc. de trabalho. Polic. M.,E.
- MOLES, A. (1975). In: Prefácio à obra de Weaver & Shannon (1975).Theorie Mathematique de la Communication, Paris, Retz.
- MONTESORI, M. (1938). Les Étapes de l'Éducation. Desclée de Brouwer.
- MONTESORI, M. (1966). A Criança. Portugal editora
- MONTGOMER, B. (1991). Studying Interpersonal Interaction.USA, Gillford Publ.
- MORIN, E. et al.(1991). Os problemas do Fim do Século. Lisboa, Ed. Notícias.
- MOYLES, R., J. (ed.) (1994). The Excellence of Play.England, Open University Press.
- MUCCIELLI, A. (1991). Les Situations de Communication. Paris, Eyroles.
- MUNTAÑOLA, T., J. (1974). La Arquitectura como Lugar, Aspectos Preliminares de una Epistemologia de la Arquitectura. Ed. Gustav Gili, SA.
- MURRAY, S., DAVIS (1973). Intimate Relations. EUA, Macmillan Publish.
- MYERS; MYERS (1990). Les Bases de la Commnication Humaine. Macgraw-Hill, Inc.
- NASH, J., B. (1960). Philosophy of Recreation and Leisure. Iowa, Willian B. Dubuque.
- NEGROPONTE, N. (1996). Ser Digital. Lisboa. Caminho.
- NETO, C. (1988) Perspectivas de Investigação sobre o Jogo e Desenvolvimento da Criança. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas. Lisboa.(policopiada).
- NETO, C. (1993). The Presente and Future Perspectives of The Play in Portugal. paper presented at the World play summit-93, environments for play, university of Melbourne. Australia.
- NETO, C.(1994). A Família e a Institucionalização dos Tempos Livres. In Rev./ Ludens, Vol. 14 (1) 5-10.
- NETO, C.; PIERON, M.(1993). Apprentissage et Comportement d'Enfants dans des Situations visant l'Acquisition d'Habiletes Motrices Fondamen- tales. in Rev. de l'Education Physique, Vol. 33,(1), 27-36.
- NETO, C.; PEREIRA, O., P. (1994). O Tempo Livre na Infância e as Práticas Lúdicas Realizadas e Preferidas. in Rev. Ludens, vol 14, (1), 35-41.
- NETO, C.; PEDRO, M., C. (1994). O Jogo e a Exploração do Espaço Lúdico. In Ludens, vol. 14, (1), 23-27.
- NEUMEYER, M.; NEUMEYER, E. (1958). Leisure and Recreation. N.I. Ronald Press.
- NICOLAU, M., L., M. (1993). A Educação Pré-Escolar - Fundamentos e Didáctica. Ed, Ática, S. Paulo.
- NOEL, É. (1983). L'Espace et le Temps Aujourd'hui. Ed./ Seuil.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (1988).
- OLIVEIRA, M., G. (1992). Europa-Unidade e Diversidade, Educação e Cidadania, in Rev. Colóquio Educação e Sociedade, Lisboa, S.E. F.C.G.41-59.

- OLIVEIRA, P., S. (1986). *Brinquedo e Industria Cultural*. Rio de Janeiro, Brasil, Editora Vozes Ltda.
- OLMSRED, P.; WEIKART, D. (1989). *How Nations Serve Young Children: profiles of Child Carre and Education in 14 Countries*. Unicef.
- OLSZEWSKI, P.; FUSSON, K., C. (1982). Verbally Expressed Fantasy. Play of Preschoolers as a Function of Toy Structure. *Developmental Psychology* (18), 57-61.
- PAIS, NATÁLIA (1993). As violações ao 23º. artº. da Convenção do Direito de Brincar-IPA. Comunicação apresentada no 6º. World Conference of International toy libraries Association. Austrália, University of Melbourne.
- PAIVA CAMPOS, B. (1995). A Educação Ambiental no Quadro da Formação Pessoal e Social. In *educação ambiental, Actas do Colóquio realizado em 1993*. Lisboa, CNE.
- PALHAÇA (1991). *Uma Terra de Progresso*. Museu da Palhaça, Ed C.M.O.B..
- PALHAÇA (1996). *A Sua Sala de Visitas*, Ed. Câmara Municipal de Oliveira do Bairro.
- PALMADE, G. (1986). *Os Métodos em Pedagogia*. Lisboa, Ed. notícias.
- PALMER, R., E. (1986). *Hermenêutica (Hermeneutics -Interpretation Theory in Scheiermarcher, Dilthey, Heidegger, Gadamer)*, Lisboa, Ed. 70.
- PARDINAS, F. (1969). *Metodologias Y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. México, Siglo Veinteuno.
- PASSADE, G. (1967). *Groupes, Organisations et Institutions*. Paris, Gauthier-Villars.
- PATERN, M., B. (1932). Social Participation Among Preschool Children. *Journal of Abnormal and social Psychology*, Nº 27. 243-269.
- PATERN, M., B. (1933). Social Play among Preschool Children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Nº 28. 136-147.
- PATRICK, G., T., W. (1916). *The Psychology of Relaxation*. Boston. Houghton-Mifflin.
- PATTON, M., Q. (1980). *Qualitative Methods*. London, Sage, Pub.
- PAULI, L., *et al.* (1977). *Inventaires Piagetiens*. Paris. Organisation de Coopération et de Développement Économique.
- PCP, GRUPO PARLAMENTAR(1993). *Projecto de Lei nº 314/VI, 2ª Legislatura, Medidas para o Desenvolvimento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar*. Ed. Fotocopiada, Assembleia da República.
- PCP, GRUPO PARLAMENTAR(1992). *Projecto de Lei nº 128/VI, 1ª Legislatura, Gestão Democrática dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Ed. Fotocopiada, Assembleia da República.
- PÊCHEUX, M., G. (1990). *Le Développement des Rapports des Enfants a L'Espace*. France, Nathan.
- PELLEGRINI, D., A. (1985). The Narrative Organisation of Children's. Fantasy Play: The Effects of Age and Play Context. In *Educational Psychology*, vol 5,(1).
- PELLEGRINI, D., A. (1996). *Observing Children in Their Natural Worlds*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PESSANHA, A. (1995). *Comportamento Lúdico de Dois Grupos de Crianças de Meios Sócio-Culturais Diferentes*. Tese de Doutoramento em Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, FMH. (ed.polic.)
- PETERSON, P. (1953). in *Les Méthodes en Pédagogie*, de Palmade, obra citada. 87.
- PETIT, R. (1972). *Dictionnaire de la Langue Française*,. S.N.L.



- PHYFE-PERKINS, E. (1980). Children's Behaviour in Preschool Settings - A Review of Research Concerning the Influence of the Physical Environment. In L.G.Ktaz (Ed.), Current topics in Early Childhood Education (Vol.3: 91-125). Norwood, N.J: Ablex.
- PIAGET, J. (1924). Le Jugement et le Raisonnement chez L'Enfant. Neuchâtel et Paris. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1936). La Naissance de l'Intelligence Chez l'Enfant. Neu- châtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1945). La Formation du Symbole Chez l'Enfant. Paris e Neuchâtel. Delachaux et Nistlé.
- PIAGET, J. (1947). La Psychologie de l'Intelligence. Paris, Armand Colin.
- PIAGET, J. (1948). Le langage et la pensée chez l' enfant, Paris e Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J. (1953). Les Méthodes Nouvelles: Leurs Bases Psychologiques. In Encyclopédie Française, T. XV, 15, 26-49.
- PIAGET, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. N.Y. Norton.
- PIAGET, J. (1967). Biologie et Connaissance. Paris, Gallimard.
- PIAGET, J. (1968). Le Structuralisme. Paris, P.U.F.
- PIAGET, J. (1969). Pédagogie et Psychologie, Paris, Denoël
- PIAGET, J. (1977). Études Sociologiques.Paris, Droz. 225-238.
- PIAGET, J. (s.d). Le Jeu et l' Hygiène Mentale de l' Enfance, in L'Hygiène Mentale des Enfants et des Adolescents. p.162-168.
- PIAGET, J. (1932). Le Jugement Moral Chez l'Enfant.Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, J.; INHELDER B. (1966). L'Image Mentale Chez l'Enfant. Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- PINEAU, G., (1985). A Auto formação no Decurso da Vida : entre a hetero e a ecofor- mação. In Education Permanent, nº 78-79, 25 - 39
- PINHEIRO, A. (1988). Modelo de Descodificação de Respostas em Situação de Entrevista. Lisboa, Piaget, Centro de Investigação de Pedagogia e Educação.
- PINHEIRO, A.; BARBOSA, L. (Org.) (1995). Colectânea de textos de Investigação Educacional. Setúbal, ESE. Polic.
- PIRES, R., E. (1994). Projecto-Programa. Ed. Fotocopiada. CEI Palhaça.
- PIRES, R., E. (1995). Projecto-Programa. Ed. Fotocopiada. CEI Palhaça
- PISSARRA ESTEVES, J. (1994). Liberdade, Comunicação e Moral Universal. In Ética e Comunicação. Rev. Comunicação e Linguagens (15, 16), ob. citada, 27 - 42
- PISSARRA ESTEVES J. (1989). Ética e Política à Luz do Paradigma Comunicacional. Tese de Mestrado em Comunicação Social. UNL, FCSH. Fotocopiada.
- PLAY and CULTURE e (1990). vol 3, (3). The official journal of the association for the study of play.
- PLAY RIGHTS (1977). Declaração do IPA sobre a Criança e o Direito de Brincar. Ed. IAC.
- PLAY RIGHTS (1994). Play in Portugal, in IPA, International Association for the Child's Rights to Play. Vol XVI, Number 3 e 4, September/December.
- POOL, I., S. (1959). Trends in Contents Analysis. Urbana, Illinois Univ.
- PORTUGAL, G. (1992). Ecologia do Desenvolvimento Humano em

- PROGRAMA do XIII Governo Constitucional (1995). Ed. policopiada.
- PULASKI, M., A.(1973). Toys and Imaginative Play. In J.L. Singer (ed), *The Child's World of make-believe: Experimental studies of imaginative play* (74-103). N.Y. Academic Press.
- REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1973). Ministério da Educação Nacional, Lisboa.
- REIS, F. (1991). *Educação, Ensino e Crescimento*. Lisboa, Escher.
- RESENDE, J., V. (1944). *Monografia da Gafanha*, Coimbra.
- REVISTA COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS (1990). *Ética da Comunicação*. Lisboa Nº15/16, Cosmos.
- REVISTA DA SOCIEDADE DE INSTRUÇÃO DO PORTO (1882). Ano II, nº 3, 142.
- ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro, Estante.
- RODRIGUES, A. (1989) *Estratégias da Comunicação*, Ed. Presença.
- RODRIGUES, A., D. (1990). *Estratégias da Comunicação*. Lisboa. Ed. Presença.
- RODRIGUES, A., D.(1995). *As Dimensões da Pragmática na Comunicação*, Brasil, Diadorim.
- RODRIGUES, A., D. (1991). *Introdução à Semiótica*. Lisboa, Ed. Presença.
- RODRIGUES, A., D. (1994). *Comunicação e Cultura*. Lisboa, Ed. Presença.
- RODRIGUES, P., (1994). Não investindo na Rede Pública da Educação Pré-Escolar, o Governo Desmente a tão Proclamada Prioridade da Educação, in *Jornal do Avante, Sector, Assembleia da República*, pp-11.
- RODRIGUES, A. (1996) *Comunicação e Ambiente. Conferências sobre Comunicar Ambiente*. Fundação de Serralves. *Projecto Arte Efemera na Paisagem*. Polic.Parque de Serralves. 1-7.
- RODULFO, R. (1990). *O Brincar e o Significante*. Brasil, Ed. Artes Médicas Sul Ltda. P.A.
- ROLDÃO, J. (1995). A Maioria dos Portugueses (70%) Descrê no Sistema de Ensino, in *Diário de Notícias*, de 29 de Agosto. 21.
- ROMANO, R. (dir.) (1984). *Enciclopédia Einaudi, Linguagem - Enunciação*. Lisboa, Vol 2, Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- ROUSSEAU, J., J. (1990). *Emílio. Vol I e Vol II*. portugal. Bertrand.
- RUBIN (1977). *The Social and Cognitive Value of Preschool Toys and Activities*. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 9, 382-385.
- RUBIN, K., H.; FEIN, G., G.; VANDENBERG, B.(1983). *Play*. In P.H. Mussen (eds.) *Hanbook of child psychology: Vol 4. Socialization, Personality and Social Development*, 693-774. N.Y.
- RUBIN, K., H; MAIONI, T.; HORNUN, G. (1976). *Free Play Behaviors in Midle and Lower-Class Preschoolers: Patern and Piaget Revisited*. *Child Development*, 47, pp414-419.
- RUBIN, K., H.; SEIBEL, C., G. (1979). *The Effects of Ecological Settings on the Cognitive and Social Play Behaviors of Preschoolers*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- RUBIN, K., H.; WATSON, K., S.; JAMBOR, T. W. (1978). *Free-Play Behaviors In Preschool and Kindergarten Children*. *Child Development*, 49, pp.534-536.
- SALES, L. (1971). *Lições de Termodinâmica Macroscópica*. Folhas do I.S.T. (polic).
- SALVADO, S. (1996). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar no CNE- As Declarações*

- de Voto de Paulo Sucena e de Salvado Sampaio. In *Jornal da Frenprof*, Ano 12, Dezembro, Ed Frenprof. 9.
- SALWEN, B., M. ; STACKS W., D. (eds.) (1996). *An Integrated Approach to Communication Theory and Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, M. N. Jersey.
- SAMPAIO, S. (1996). Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. In *Jornal da FRENPROF*, Ed. da FNP, ano 12, nº 136, 13.
- SANTO AGOSTINHO (1958). *Confissões*, Porto, Edições Livraria Apostolado da Imprensa ,trad. port do original editado em 1536.
- SANTOS, A. (1991). *Aspectos Psicopedagógicos da Actividades Lúdica*. Lisboa, IAC.
- SANTOS, DELFIM (1961). *Temática da Formação Humana*. Lisboa. Arquivo Universidade (2).
- SANTOS, J. (1982). *A caminho de Uma Utopia. Um Instituto da Criança*. Livros Horizonte
- SANTOS, J. (1982). *Ensaio Sobre Educação I, A Criança Quem É*. Lisboa, Livros Horizonte.
- SANTOS, J. (1988). *Se não Sabe porque é que pergunta?* Lisboa, Ed. Assírio & Alvim.
- SANTOS, J. (1983) *Ensaio sobre Educação II, O Falar das Letra*. Livros Horizonte.
- SANTOS, J.; BERGE, A.n (1976). *A Higiene Mental na Escola*.
- SAWYER, R., K. (1997). *Pretend Play as Improvisation*. Ed.Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- SCHEINES, G. (1991). *As Regras do Jogo*. In *Correio da Unesco*, nº 7, 11-13
- SCHILLER, F. (1965). *On The Aesthetic Education of Man*. N.I. Frederick Ungar.
- SCHRAMM, W. (1988). *The Story of Human Communication*. Harper & Row.
- SCNEUWLY. B.; BRONCKART, J., P. (dir.) (1985). *Vygotsky Aujourd' Hui*. Paris, Neuchâtel.
- SFEZ, L. (1990). *Critique de la Communication*. Paris, Seuil.
- SFEZ, L. (1991). *La Communication*. Paris,Puf.
- SHANNON, C.; WEAVER (1975). *Thèorie Mathématique de la Communication*. Paris, Retz (orig. 1949).
- SHANNON, C.; WEAVER (1975) *Theorie Mathématique de la Communication*. Pari. Retz
- SHEEHAN, P.; DAY, D. (1985). *Is Open Space Just Empty Space? Day Care and Early Education*, (3), 10-13 e 47. In: Katz, L. G. (ed.). *Current Topics in Early Childhood Education (Vol3)* 91-125.Norwood. Ablex.
- SHEEHAN, R.; DAY, D. (1975). *Is Open Space Just Empty Space? Day Care and Early Education*, (3), 10-13,47.
- SIGMAN, S., J. (1995). *Order and Continuity in Human relationships: A Social Communication Approach to Defining "Relationship"*. In:LEEDS-HURWITZ, W. *Social Approaches to Communication*. NY, The Guilford Press, pp. 188-200.
- SIGMAN, S., J. (1995). *The Consequentiality of Communication*. USA, Ed.Lawrence E.Ass.Ltd
- SIMONDON, G. (1969). *Du mode d'Existence des objects Techniques*, Paris, Aubier-Montaigne.
- SINGER, J. (1973). *The Child's World of Make-Believe: Experimental Studies of*

- Imaginative Play. London, Academic Press.
- SMILANSKY, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. N.Y., Ed. John Wiley & Sons, Inc..
- SMILANSKY, S. (1973). In Singer ob. citada, 224.
- SMILANSKY, S.; SHEFATAYA (1990). *Facilitating Play. A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Developmental*. In Young Children. Gaithersburg M.D. Psychosocial and Educational Publish.
- SMITH, P., K.; CONNOLLY, K. (1980). *The Ecology of Preschool Behaviour*. Ed. Cambridge University Press.
- SOLÉ, M., B. (1992). *O Jogo Infantil - Organização de Ludotecas - Lisboa, IAC*.
- SPENCER, H. (1874). *Principes de Psychologie*. Paris, Landrange.
- SPENGLER, O. (1980). *O Homem e a Técnica*. Guimarães & Cª Ed.
- SPRC. (1996). *Educação Pré-Escolar um Sector Estratégico*. Texto Apresentado na Conferência de Imprensa de 17 de Outubro, in *Jornal do Sindicato dos Professores da Região Centro*, Coimbra, nº 85, ano 12.
- STANTLEY-HALL (1920). *Youth*. N.I. Appleton.
- SUCENA, P. (1996). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar no CNE- As Declarações de voto de Paulo Sucena e de Salvado Sampaio*. In *Jornal da Frenprof*, Ano 12, Dezembro, Frenprof, 8.
- SUTTON SMITH (1983). *One Hundred Yeras of Change*. In *Play Research, TAAASP, Newsletter*, 9 (2), 13-17.
- SYLVA, K.; ROY, C.; PAINTER, M. (1990). *Childwatching at Playgroup and Nursery School*. Basil Blakwell Ltd.
- TAVARES, J. (1992). *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Ed. CIDInE.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade Que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto, Porto Editora.
- TAVARES, J. (ed.) (1995). *Para Intervir em Educação*. Ed. CIDInE.
- TAVARES & ALARCÃO (1989). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Almedina.
- THINES, G.; LEMPEREUR, A. (eds.) (1984). *Dicionário Geral das Ciências Humanas*. Lisboa, Edições 70.
- TIZARD, B.; HARVEY, D. (ed.) (1977). *Biology of Play*. London Lavenham press Ltd.
- TORKILDSEN, G. (1983). *Leisure and Recreation*. G.B., Management, U.P. Cambridge.
- TORRINHA, F. (1945). *Dicionário Latino-Português*. Edições Maranus.
- TRANG, T. (1987). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporanea*, 1º vol. Lisboa, Ed. Afrontamen- to.
- TRANG, T. (1987). *O Conceito de Estádios de Desenvolvimento da Criança*. 2º vol. Lisboa, ed. Afrontamento.
- TREMBLAY, R., E.; PROVOST, M., A.; TRAYER, F., F. (1985). *Ethologie et Développement de l'Enfant*. Paris, Stock, Laurence Pernoud.
- TREMBLAY, R.; DEVITO, J. (1993). *Les Fondaments de la Communication Humaine*. Canadá, Gaetan Morin Editeur.
- TROGNON, A. (1988). *Comment Représenter L'interaction?* in Cosnier; Gelas; Kerbrat

- Orecchioni (dir.) (1988) *Echanges sur la Conversation*, Paris, Editions du Centre National de la Recherche Scientifique (ob. citada) 19 - 31.
- UNRUG, M., C. (1974). *Analyse de Contenu et Acte de Parole*. Paris, Delarge, Editions Universitaires.
- UNRUG, M., C. (1974). in Bardin (1988) ob. citada, 105.
- VACONCELOS, T. (1990). *Situação da Educação Infantil nos Estados Membros da CEE*. Unidade Nacional Eurydice. GEP. M.E..
- VAN DER MAREN, J., M. (1987). *Méthodes Qualitatives de Recherche en Éducation*, Conferências dadas no CIRADE, UQAM, Faculdade das Ciências da Educação, Universidade de Montréal, Dezembro: 95.
- VAN EYCK; MOORE, C. (1974). in Muntañola, ob. citada: 46.
- VARELA, F. (1989). *Autonomie et Connaissance. Essai sur le Vivant*. Paris, Seuil.
- VATTIMO, G. (1989). *Introdução a Heidegger*. Ed. 70.
- VAYER, P. (1976). *O Diálogo Corporal*. Lisboa, Socicultur.
- VEIGA de OLIVEIRA, E. (1987). *As Festas*. In: *As Festas -Passeio pelo Calendário*. Catálogo da Exposição *As Festas*. Lisboa. FCG, 6-10.
- VIEIRA, A., B. (1983). *Etologia e Ciências Humanas*. Lisboa, Ed. Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- YIGOTSKY, L., S. (1976). *Play and Its Role in The Mental Development of The Child*. In Bruner, Jolly & Sylva (eds), *Play: Its Role in Development and Evolution*, 537-554. N.I. Basic Books.
- YIGOTSKY, L., S. (1988) *A Formação Social da Mente*. S. Paulo, Martins Fontes.
- YIGOTSKY, L., S. (1993) *Pensamento e Linguagem*. S. Paulo, Martins Fontes.
- WALLING, L., S. (1977). *Planning and Environment: A case Study*. In S.Kritchevsky & E. Prescott (eds.). *Planning Environments for Young Children : Physical Space*, 44 - 48. Washinton. DC: N.A.E.Y.C.
- WALLING, L., S. (1977). *Planning an Environment: A case study*. In Kritchevsky & E. Prescott (eds.), *Planing Environment for Young Children: Physical Space (44-48)*. Washington, D., C: National Association for the Education of Young Children.
- WALLON, H. (1942). *De L' Acte à la Pensée*. Paris, Flammarion.
- WALLON, H. (1950). *L' Évolution Psychologique de l'Enfant*. Paris, A. Colin.
- WALLON, H. (1963). *Les Origines de la Pensée Chez l'Enfant*. Paris, Puf.
- WALLON, H. (1989). *As Origens do Pensamento na Criança*. S.Paulo, Ed. Manole.
- WATZLAWICK, P. (1964). *An Anthology of Human Communication, in Text and Tape*. Science Behavior, Palo Alto.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J. (1977). *The Interactional View*. Norton & C<sup>a</sup>
- WATZLAWICK, P. (1978). *La Realité de la Realité*. Paris, Ed. Seuil, Paris.
- WATZLAWICK, P. (1980). *Le Langage du Changement*. Paris, Ed. Seuil, Paris.
- WATZLAWICK, P. (1983). *The Situation is Hopeless But Not Serious*. W.W. Norton & C<sup>a</sup>.
- WATZLAWICK, P. (1988a). *Comment Réussir à Échouer*. Paris, Seuil.
- WATZLAWICK, P. (1988b). *L'Invention de la Realité*. Paris, Ed. Seuil.
- WATZLAWICK, P. (1990). *Munchhausen's Pigtail*. N.Y., Norton
- WATZLAWICK, P. (1992). *A Realidade é Real*. Lisboa. Relógio d'Água.
- WATZLAWICK, P. (1991). *A Realidade é Real ?* Lisboa. Relógio d'Água.

- WATZLAWICK, P. *et al* (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. EUA, W.W. Norton & Company.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J.; JACKSON, D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana*. Ed. cultrix.
- WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. (1975). *Changements*, France, Points.
- WEBB, R.; GLESNE, C. (1992). *Teaching Qualitative Research*. In LeCompte, M. Millroy, W.; PREISSELE, J. (eds). *The Handbook of Qualitative Research in Education*, Academic Press, Inc.
- WEIKART; HOHMAN; BANET (1987). *A Criança em Acção*. Lisboa. FCG.
- WERTSCH, J., V. (1990). *A Meeting of Paradigms*. *Contemporary Psychoanalysis*, 26 (I) 63-73.
- WERTSH, J. (1985). *La Médiation Sémiotique de la Vie Mentale de L.S. Vygotsky, M.M. Bakhtine*. in Schneuwly *et al.*, b. citada, 139-168.
- WHORF, B., L. (1940). *Science and Linguistics*. *Technology*, (44), 229-248.
- WIENER, W. (1948). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*, N.Y. J.W.& Sons.
- WINKIN, Y. (eds.), (1981). *La Nouvelle Communication*. Seuil.
- WITTEZAELE, J., J.; GARCÍA, T. (1992). *À la Recherche de l'École de Palo Alto*. Paris, Seuil.
- WITTGENSTEIN, L. (1987). *Tratado Lógico-Filosófico*. Lisboa, Ed. FCG.
- WOOD, B., S. (s/d). *Children and Communication : Verbal and Non Verbal Language Development*. USA, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N. J.
- WOOD, M.; CRANSTON (1980). *Working With Under Fives*. Ypsilanti, M.I: High/Scope Press.
- WOODARD, C. (1984). *Guidelines for Facilitating Sociodramatic Play*. *Childhood Education*, 60: 172-177.
- WORF, B., L. (1956). *Language, Thought and Reality*. N.I. The Tecnology Press and John Wiley & Sons.
- WYLICK, M., V. (1936). *Die Welt des Kindes in Seiner Darstellung*. Wien: Josef Eberle.
- ZABALZA, M., A. (1987). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid, Narcea, S.A.Ed.

431482  
1077141/10

139727



