

CICLO DE ESTUDOS
SOCIOLOGIA

“RELACIONO-ME, LOGO EXISTO”: UMA ABORDAGEM ÀS EMOÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR

**Impactos nos processos de aprendizagem das
crianças**

Raquel Sofia Silva Pereira

2021/2022



Raquel Pereira

“RELACIONO-ME, LOGO EXISTO”: UMA
ABORDAGEM ÀS EMOÇÕES EM CONTEXTO
ESCOLAR

Impactos nos processos de aprendizagem das
crianças

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pelo(a)
Professor(a) Doutor(a) Lúgia Sofia Alves Passos Ferro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Raquel Pereira

“RELACIONO-ME, LOGO EXISTO”: UMA **ABORDAGEM ÀS EMOÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR**

**Impactos nos processos de aprendizagem das
crianças**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Sociologia, orientada pelo(a)
Professor(a) Doutor(a) Lígia Sofia Alves Passos Ferro

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

À minha avó Emília, que é a minha maior inspiração e me faz ter vontade de lutar, todos os dias, por um mundo melhor, mais justo e equitativo.

Sumário

<i>Declaração de honra</i>	8
<i>Agradecimentos</i>	9
<i>Resumo</i>	10
<i>Abstract</i>	11
<i>Índice de Figuras</i>	12
<i>Índice de Tabelas</i>	13
<i>Lista de Abreviaturas e Siglas</i>	14
<i>Introdução</i>	15
CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO	19
1. A(s) Infância(s)	19
1.1. Retratos da Infância: condições estruturais	19
1.2. A (in)visibilidade das crianças na sociedade à luz da Sociologia	21
2. O Sistema Escolar Português: reflexos de uma modernidade dual	25
3. As Emoções	29
3.1. A construção social das emoções	29
3.2. A presença das emoções em contexto escolar	32
3.3. Fatores que influenciam a aprendizagem escolar	35
4. Entre Muros, Sem Fronteiras: a importância dos espaços	40
CAPÍTULO II - ROTEIRO METODOLÓGICO	44
1. A reflexividade e a posição social do investigador	44
2. O Método Etnográfico: breves pressupostos teóricos	48
2.1. A Observação Participante	51
2.2. O Diário de Campo	54

2.3. Os Grupos Focais.....	55
2.4. Fotografia Licitação.....	57
2.5. As Entrevistas.....	58

CAPÍTULO III – O CONTEXTO ESCOLAR SOB O OLHAR E VOZ DE QUEM O VIVENCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS..... 59

1. O Corpo Docente: perspectivas sobre a realidade escolar 60

1.1. O Sistema Educativo português e o papel da criança na sociedade60

As Desigualdades Educativas e o papel da escola..... 60

A (re)estruturação do programa curricular e a monodocência 61

A criança como ator social vs a formatação escolar 64

1.2. As Emoções no Contexto Escolar67

Olhar além do subjetivo: as emoções sociais 67

O Papel do Professor..... 68

O Papel da Escola no desenvolvimento de competências sociais e emocionais 70

1.3. Representações e Usos do Espaço Escolar (CES)71

Mobilidade e autonomia face ao espaço 71

As crianças na sala de aula e os significados associados ao espaço 73

Aprendizagens informais vs aprendizagens formais 74

2. De Pequenos Prisioneiros a Pequenos Participantes..... 77

2.1. O “Eu” em relação aos outros78

O contexto pandémico e a escola além da sala de aula 78

“Brincar é coisa séria”: a componente simbólica das brincadeiras 79

A dimensão corporal e os conflitos como meio de aproximação 83

2.2. O Currículo Escolar Formal: e o da infância?87

Perspetivas sobre a (re)estruturação do programa curricular..... 87

O Papel do Professor e as emoções 88

2.3. Os espaços das crianças: representações e significados.....92

O espaço da sala de aula e emoções: estar perto, bem perto! 92

O espelho da cidade na escola 93

Ressignificar o Recreio: representações e emoções associadas 96

Diferentes Percursos, Uma Causa: considerações finais 101

<i>Referências Bibliográficas</i>	107
<i>Anexos</i>	113
<i>Anexo I – Guião de Observação (Sala de Aula)</i>	114
<i>Anexo II – Guião de Observação (Espaço do Recreio)</i>	115
<i>Anexo III – Guião de Grupo Focal</i>	117
<i>Anexo IV – Guião de Entrevista</i>	118
<i>Anexo V – Fotografia do “Vale das Fadas”</i>	121
<i>Anexo VI – Fotografias do Campo de Futebol do CES</i>	121
<i>Anexo VII – Fotografia da Zona do Refeitório</i>	122
<i>Anexo VIII – Fotografia da Sala de Aula ao Ar Livre</i>	122
<i>Anexo IX – Desenho de Criança</i>	123
<i>Anexo X – Dinâmica Inicial de ice-breaker (grupos focais)</i>	124
<i>Anexo XI – Roda das Emoções</i>	125
<i>Anexo XII – Consentimento Informado dos Encarregados de Educação</i>	126

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico.

Aveiro, setembro de 2022

Raquel Sofia Silva Pereira

Agradecimentos

Mais do que o resultado em si mesmo, importa valorizar o processo. Nas entrelinhas desta investigação não posso esquecer as pessoas e as experiências que me deram a motivação e a força para sonhar e voar em direção ao que ambicionei alcançar. Muito se fala da memória como um recurso cognitivo para guardar informações, mas pouco se fala da *memória do coração*: a gratidão.

Quero expressar um agradecimento enorme à minha família que sempre me motivou a lutar pelos meus sonhos, mesmo nos momentos em que eu desacreditava que seria capaz. Quero deixar um agradecimento muito especial à minha mãe, por ser a melhor mãe e amiga que poderia ter, por me ter apoiado incessantemente em todas as minhas conquistas e me ter dado a mão nos momentos de maior aflição. E ao meu irmão por me lembrar sempre do conforto de viver o hoje, no prazer de confiar no processo e por me escutar. Obrigada à minha avó Emília que, de forma pouco consciente, me inspirou sempre a traçar o meu caminho com propósito, guiada pelos melhores valores e com foco no bem comum. Quero agradecer aos amigos que são *Casa*: aos que a distância impossibilitou muitas vezes um abraço, mas que não faltaram as palavras de conforto e àqueles que, estando mais perto, me acompanharam na escrita desta pesquisa e me motivaram sempre.

Um enorme agradecimento à Coordenadora do Centro Escolar de Santiago, a professora Joaquina Mourato, por me ter aberto as portas a um caminho de aprendizagem mútua com as crianças e com as professoras: obrigada a vocês também. Obrigada àquela que foi a minha segunda família, a U.DREAM, por me demonstrar o meu propósito através de experiências transformadoras e por me ter feito cruzar caminho com pessoas inspiradoras que agora são *Casa*. Obrigada à Teach For Portugal por me dar a oportunidade de transferir os conhecimentos desta pesquisa junto de uma missão que me é tão significativa. Por último, e não menos importante, quero deixar um agradecimento enorme a todos os professores e colegas que me viram crescer ao longo do meu percurso académico, em especial à minha orientadora, a professora Dra. Lígia Ferro, por se ter revelado uma verdadeira inspiração e me ter acompanhado incansavelmente, mais nesta reta final. Obrigada por todo o apoio, carinho e motivação.

Resumo

Numa sociedade cada vez mais complexa e multifacetada, acresce uma crise pandémica que intensifica uma era marcada por desafios imprevisíveis. As crianças constituem um dos grupos mais afetados por esta nova realidade sendo fundamental repensar uma aprendizagem em meio escolar que ultrapasse a mera aquisição de conhecimentos no âmbito do currículo formal e um processo de aprendizagem cognitiva. No caso das crianças, a aprendizagem escolar é influenciada por fatores ligados às socializações que estabelecem, à proximidade com o objeto de estudo e ao sentimento de pertença ao espaço, sendo estruturada por emoções. Neste sentido, esta investigação propôs analisar os fatores que influenciam a aprendizagem escolar e compreender o papel das emoções nesse sentido, ao mesmo tempo que tencionou a construção sociológica de uma proposta teórico-empírica acerca do conceito de emoções, tendencialmente redutor às análises psicológicas sobre o fenómeno. De forma a responder aos objetivos e inquietações de partida, tornou-se importante, primeiro, construir uma análise com os contributos teóricos mais relevantes sobre o tema, de forma a sustentar a análise dos dados recolhidos junto da comunidade escolar.

Para o efeito, e contextualizada numa abordagem qualitativa assente em pressupostos etnográficos, foram aplicadas as técnicas de observação participante, diário de campo, grupos focais, fotografia lícitação e entrevistas, cujo público-alvo foram professoras e crianças que frequentam o Centro Escolar de Santiago (CES), em Aveiro. No final, foram analisados os dados de 6 grupos focais, 2 entrevistas a cerca de 47 participantes, bem como os registos em diário de campo. Os resultados comprovam que o envolvimento emocional encontra-se intimamente ligado à forma como as aprendizagens são concretizadas em contexto escolar. Porém, o envolvimento emocional depende de fatores como a relação entre aluno e professor, a maior ou menor participação das crianças e os usos do espaço como meio de aprendizagens (formais e informais).

Palavras-chave: Infância, Emoções Sociais, Participação Ativa, Usos do Espaço, Papel do Professor

Abstract

In an increasingly complex and multifaceted society, there is a pandemic crisis that intensifies an era marked by unpredictable challenges. Children are one of the groups most affected by this new reality, and it is essential to rethink learning in a school environment that goes beyond the mere acquisition of knowledge within the formal curriculum and a cognitive learning process. In the case of children, school learning is influenced by factors linked to the socialization they establish, the proximity to the object of study and the feeling of belonging to the space, being structured by emotions. In this sense, this investigation proposed to analyze the factors that influence school learning and to understand the role of emotions in this sense, at the same time that it intended the sociological construction of a theoretical-empirical proposal about the concept of emotions, tending to reduce the psychological analyzes on the phenomenon. In order to respond to the initial objectives and concerns, it became important, first, to build an analysis with the most relevant theoretical contributions on the subject, in order to support the analysis of the data collected from the school community.

For this purpose, and contextualized in a qualitative approach based on ethnographic assumptions, the techniques of participant observation, field diary, focus groups, bidding photography and interviews were applied, whose target audience were teachers and children who attend the Centro Escolar de Santiago (CES), in Aveiro. In the end, data from 6 focus groups, 2 interviews with around 47 participants, as well as field diary entries were analyzed. The results prove that emotional involvement is closely linked to the way learning takes place in a school context. However, emotional involvement depends on factors such as the relationship between student and teacher, the greater or lesser participation of children and the uses of space as a means of learning (formal and informal).

Key-words: Childhood, Social Emotions, Active Participation, Uses of Space, Role of the Teacher

Índice de Figuras

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DO CES	45
FIGURA 2 – HORÁRIO DE PLANEAMENTO DAS BRINCADEIRAS.....	82
FIGURA 3 – <i>VALE DAS FADAS</i> (TRASEIRAS DO EDIFÍCIO DAS TURMAS DE 1º, 3º E 4º ANO)	96
FIGURA 4- DESENHO DE UMA CRIANÇA.....	98
FIGURA 5 – DESENHO DE UMA CRIANÇA (ESCORREGA E BALOIÇO NO CAMPO DE FUTEBOL).....	100
FIGURA 6 – DESENHO DE UMA CRIANÇA (UMA PISCINA NO CAMPO DE FUTEBOL).....	100
FIGURA 7 – SALA ONDE SE REALIZARAM OS GRUPOS FOCAIS	124

Índice de Tabelas

TABELA 1 – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO CATEGORIAL (SALA DE AULA)	114
TABELA 2 – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO CATEGORIAL (ESPAÇO DO RECREIO)	115
TABELA 3 – GUIÃO DE GRUPO FOCAL.....	117
TABELA 4 – GUIÃO DE ENTREVISTA.....	118

Lista de Abreviaturas e Siglas

CES CENTRO ESCOLAR DE SANTIAGO

GF GRUPO FOCAL

E ENTREVISTADO/A

PROF PROFESSOR/A

Introdução

“A Educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

A elaboração da presente dissertação inscreve-se no âmbito do 2º ano do Mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2021/2022, sob a orientação e acompanhamento científico da Professora Lúcia Ferro.

A motivação para a investigação partiu, sobretudo, de vivências pessoais e profissionais que promoveram o questionamento e inquietação em relação à desigualdade educativa no contexto escolar português. A minha paixão pela área da infância foi-se tornando cada vez mais consciente, à medida que fui tendo experiências profissionais e de voluntariado na área, tendo posteriormente encontrado o meu propósito: defender o direito de participação das crianças, evidenciá-las enquanto atores sociais, dotados de opiniões e perspetivas válidas para a construção da sociedade, nomeadamente nas questões da escola. Paralelamente, o que me torna apaixonada pela área da educação é a convicção de que um sistema educativo equitativo é a alavanca perfeita para tornar o mundo num lugar mais justo. À medida que fui aprofundando o meu conhecimento sobre este universo, fui percebendo que um sistema educativo igual para todos não se encontra alinhado com a promoção da igualdade de oportunidades: estudos indicam que, em Portugal, o maior preditor do sucesso escolar de uma criança é a sua origem socioeconómica.

Foi neste sentido que, mais do que fazer investigação *sobre* as crianças, a presente pesquisa pretendeu fazer investigação *com* as crianças: considerar os olhares das crianças sobre os seus mundos, a partir dos seus próprios contextos e ouvindo as suas perspetivas. Através da compreensão das perspetivas das professoras e das crianças, procurei interpretar a importância das emoções nos processos de aprendizagem (formal e informal) e, conseqüentemente, no sucesso escolar. A questão de partida subjacente ao estudo desta temática é a seguinte: *De que modo uma ação pedagógica que considera e trabalha as emoções potencia um maior aproveitamento escolar?* A partir desta interrogação, é possível questionar outros aspetos associados a

este fenómeno: a forma como o currículo formal e o quotidiano escolar das crianças se encontra formatado; a importância do papel mediador do professor; a relevância das competências sociais e emocionais no contexto escolar; os significados e representações sociais associados ao uso do espaço escolar; e, especialmente, a importância da participação e escuta ativa das perspetivas das crianças.

A partir de uma abordagem qualitativa, a presente investigação foi concretizada no Centro Escolar de Santiago (CES), localizada no bairro social de Santiago do concelho de Aveiro. A justificação para a escolha desta instituição escolar prende-se, sobretudo, por três motivos fundamentais. Por um lado, a nível institucional, a escola oferece uma visão centrada no sucesso e bem-estar das crianças, indo ao encontro dos meus objetivos e, por outro, pela conveniência que oferece à investigadora, ela própria residente no concelho, justificada por motivos de escassez de tempo e de recursos humanos. Ainda, o CES encontra-se situado no bairro e urbanização de Santiago que constitui um dos espaços urbanos mais conhecidos da cidade de Aveiro para dar resposta a necessidades habitacionais da população, fazendo deste contexto um caso importante de estudo no âmbito do tecido urbano e social da cidade.

De uma forma geral, pretendeu-se perceber quais os fatores que influenciam a aprendizagem escolar e compreender o papel das emoções nesse sentido, considerando contextos de maior ou menor formalidade. Com base numa investigação etnográfica, pretendeu-se considerar as perspetivas das crianças sobre a forma como as emoções estão presentes no contexto escolar e como podem ser potenciadas no seu interior. A intenção de proporcionar espaço para participação às crianças - usualmente invisibilizadas - serve igualmente como meio promotor de um maior sentimento de pertença e valorização das suas potencialidades, permitindo explorar e refletir, ao mesmo tempo que, nesse contacto, mobilizam competências sociais e emocionais. Ainda que o ponto de vista privilegiado seja o das crianças, importa considerar as representações dos professores sobre a relevância da temática, triangulando as informações. Nesse sentido, é a partir de uma metodologia participativa que a comunidade educativa – professores e alunos – foi envolvida em todo o processo de pesquisa. Além dos objetivos supramencionados, ambicionei que a presente

investigação me proporcionasse bases teóricas e práticas para trabalhar na área da intervenção social e da educação.

Tendo em conta a questão de partida, foram elaborados três objetivos gerais, bem como objetivos específicos, os quais se pretende operacionalizar com a abordagem metodológica no terreno. De seguida, apresento os objetivos gerais e os respetivos objetivos específicos: **1) Compreender as representações sociais dos professores sobre as emoções no contexto escolar:** **i)** Analisar as perspetivas sobre a importância das emoções dentro e fora da sala de aula; **ii)** Alcançar uma visão sobre o papel mediador do professor na absorção das aprendizagens e no envolvimento das crianças nos processos escolares; **iii)** Perceber a perspetiva acerca da influência do sentimento de pertença da criança ao grupo na expressão das emoções; e **iv)** Entender como as normas sociais instituídas influem na expressão das emoções. **2) Potenciar uma maior participação coletiva das crianças:** **i)** Analisar a influência que a ação social tem na construção identitária pessoal e social das crianças, bem como na expressão das emoções; **ii)** Atender às perceções, avaliações e aspirações das crianças em relação à vida escolar e ao currículo formal; **iii)** Mapear a importância do sentimento de pertença e a influência no grupo no contexto escolar; e **iv)** Entender como as crianças exteriorizam socialmente as emoções a partir da comunicação não-verbal (dimensão corporal). **3) Analisar as representações e os usos dos espaços escolares pelas crianças:** **i)** Analisar a forma como as crianças se apropriam e usam os espaços escolares, bem como os significados que lhes atribuem; **ii)** Observar e detetar como a organização do espaço influencia as brincadeiras; **iii)** Perceber a influência dos adultos no uso autónomo dos espaços pelas crianças; e **iv)** Compreender as mudanças nos hábitos de sociabilidade entre as crianças face à pandemia.

Apresentado as motivações pessoais e os objetivos inerentes à presente investigação importa, ainda, que esta investigação seja capaz, numa primeira instância, de apresentar o conceito das emoções numa perspetiva social, enfatizando a pertinência desta conceitualização nos estudos sociológicos; de seguida, identificar a forma como o sistema educativo tem descurado as emoções nos currículos escolares e consignar a perspetiva de como a invisibilidade da criança na sociedade tem

repercussões diretas no seu papel passivo na escola; por fim, pretende-se a aplicação de uma metodologia congruente com esta problemática e capaz de aplicar e articular estes conceitos, resultando numa maior participação das crianças nas discussões relativas à educação no futuro.

Em termos estruturais, a pesquisa organizou-se em três capítulos. Em primeiro lugar, apresenta-se o **enquadramento teórico-concetual**, cujos segmentos conferem destaque às conjunturas estruturais que têm vindo a marcar a infância e os constrangimentos associados à posição da criança na escola, do conceito de modernidade dual e a sua influência nas desigualdades educativas e, por fim, do conceito de *emoções sociais* e os fatores que influenciam a aprendizagem escolar. Ainda, considera-se a importância dos espaços no desenvolvimento e construção identitária e das dimensões simbólicas e emocionais que estes envolvem. Revelando a função de comando da teoria, este capítulo serve como contextualização teórica de base à análise qualitativa dos dados concretizados na presente pesquisa. Em seguida, surge o capítulo referente ao **percurso metodológico** onde se dá conta do posicionamento da investigadora, da estratégia de investigação nas suas componentes metodológicas e das técnicas de recolha de dados concretizadas numa abordagem etnográfica – a observação participante, o diário de campo, os grupos focais, a fotografia lícitação e as entrevistas semiestruturadas. Inclui-se, ainda, a justificação e pertinência da utilização de cada técnica, bem como a construção, aplicação e periodicidade das mesmas. O terceiro capítulo da pesquisa abrange a **análise e discussão dos resultados obtidos** através da operacionalização metodológica anteriormente referida. Considerando os objetivos que orientam a investigação, este capítulo revela as perspetivas do corpo docente em relação à realidade escolar e considera as práticas, motivações e perspetivas das crianças associadas ao seu quotidiano escolar. As dimensões de análise dos resultados têm em conta a contextualização teórica que serve de base a presente pesquisa. Por fim, apresentam-se as considerações finais, demonstrando as principais descobertas e conclusões da investigação. Além disso, aponta-se as principais limitações e constrangimentos e, por outro lado, propõe-se pistas de investigação a serem exploradas no futuro sobre a temática em estudo.

CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO

1. A(s) Infância(s)

1.1. Retratos da Infância: condições estruturais

A criança encontra-se inseparável das condições sociais que marcam a sua infância. Esta última, por sua vez, não pode ser encarada como uma abstração e uma fase transitória da vida, mas como uma pluralidade de fatores que estabelece determinadas posições no seio familiar, na escola e nas relações com os seus pares e com os adultos. Através desta pluralidade de contextos de infância, a criança cria diferentes modos de pensar e viver a sua própria cultura (Barbosa e Magalhães, 2008).

Como ponto de partida para a análise e compreensão da infância, importa considerar um retrato macro das crianças em Portugal que sinalize o seu papel nas várias esferas da vida social - família, escola, trabalho, consumo, lazer e cultura – com base na análise realizada por Almeida (2016). A Sociologia considera a infância uma construção social – e não uma realidade natural – sendo que a formação de retratos da infância a partir da idade representa uma limitação ao estudo das crianças. Não obstante, em termos de análise estatística, a idade constitui uma pista incontornável.

O primeiro critério de distinção da população infantil é a idade biológica, sendo que se considera “criança” o indivíduo com uma idade compreendida entre os 0 e os 14 anos. Numa primeira fase, a análise das tendências e evoluções da infância deve conter os traços de homogeneização que caracterizam essa categoria, sem descurar a sua diversidade interna¹.

Nas últimas décadas, a demografia portuguesa sofreu profundas alterações; os traços de envelhecimento e, em particular, a diminuição da base de suporte da pirâmide etária instalaram-se nas sociedades ocidentais, sendo que Portugal não foi exceção. Esta transformação deu-se de forma mais tardia nos países do sul da Europa, fator que não

¹ Uma das preocupações da Sociologia da Infância incide na questão da visibilidade da heterogeneidade interna da infância, contrariando a ideia pré-concebida das crianças como seres iguais ao invés de seres sociais presentes em diferentes contextos e distintos entre si.

impediu a sua rápida proliferação. Ainda que entre 1981 e 2001 se registre a perda de um milhão de crianças (*Censos*, www.ine.pt), importa considerar que este fenómeno apresenta diferenças nos subgrupos etários dentro da categoria (Almeida, 2016).

O critério da região reforça as diferenças no retrato da paisagem infantil, enfatizando a dispersão distinta no espaço. Por sua vez, o contraste é notório entre as Regiões Autónomas, mas também entre Lisboa e Vale do Tejo (19%) e o Norte (18%) e a Região Centro e Alentejo, apresentando apenas 9% e 11% das crianças, respetivamente². Ainda neste sentido, importa ter em conta os impactos dos movimentos migratórios na sociedade portuguesa e o conseqüente aumento do número de crianças estrangeiras. Outro indicador importante a reter é a família e o núcleo familiar onde a criança está inserida. Desde logo, importa romper com a visão estatística tradicional que representa a família como um grupo de adultos, sendo que as crianças se encontram em segundo plano na análise do seio familiar. Tendo em conta as desigualdades materiais que (ainda) atravessam atualmente as infâncias, importa considerar variáveis-chave como a posição social da família (habilitação escolar, condição perante o trabalho, grupo socioeconómico) que espelham as diferenças que marcam *as infâncias* (Almeida, 2016).

A importância crescente conferida à escola apresenta um dos pilares da representação da infância moderna que importa considerar na análise deste tema. Tem-se assistido a uma crescente emergência na institucionalização das crianças em idades precoces, sendo que a escola se apresenta como um dos pilares fundamentais para compreender a representação da infância atualmente. De acordo com os dados existentes, nota-se uma crescente massificação da presença das crianças em equipamentos coletivos³, como creches, jardins de infância e Centros de Atividades de Tempos Livres⁴. A necessidade de guarda das crianças aliado às exigências futuras de

² População Residente, Instituto Nacional de Estatística (www.ine.pt).

³ No entanto, este aumento acontece de forma desigual; quanto maior são os capitais escolares dos pais, maior é a presença das crianças em instituições pré-escolares.

⁴ Nota-se, desde logo, um paradoxo na definição de “tempos livres” que, na verdade, corresponde a um “tempo estruturado” da criança pelo adulto face às suas necessidades.

sucesso educativo reflete-se num surgimento precoce de uma cultura de pares extrafamiliar. Esta experiência envolve as crianças num aprisionamento em espaços resguardados dos “perigos” externos e uma institucionalização fortemente vigiada (Almeida, 2016). A este propósito, Neto (2020) refere que a superproteção dos adultos face às crianças está a contribuir para um *analfabetismo*, comprometendo o seu desenvolvimento motor, físico e cognitivo.

Se, por um lado, o quotidiano infantil se restringe cada vez mais às instituições coletivas, por outro, as crianças têm sido invisibilizadas nas outras esferas da vida social. A emergência de uma experiência escolar cada vez mais prematura e a inclusão das crianças em equipamentos coletivos contribui para que estas sejam reduzidas ao ofício de aluno, descredibilizando o facto de serem seres sociais de pleno direito. Neste sentido, as crianças, ao ganharem uma visibilidade aparenta nas instituições, perdem-na nas outras esferas da vida social e são desconectadas do mundo exterior, ganhando ênfase num mundo institucionalizado, onde acabam por perder igualmente relevo.

1.2. A (in)visibilidade das crianças na sociedade à luz da Sociologia

No sentido de compreender o conceito de infância que predomina atualmente, importa conhecer a sua trajetória histórica. Nas sociedades medievais o estatuto de criança era pouco reconhecido e valorizado, uma vez que não existia a noção de infância enquanto fase autónoma do ciclo de vida humano. As crianças eram sujeitas a um processo, a que Áries (1978, p.10, *Cit. por Ferreira et al., 2018*) designa de “*paparição*”, em que os adultos se comportavam em relação à criança como uma “*coisinha engraçadinha*”, um “*animalzinho*”. Já na Idade Média, as crianças eram encaradas como adultos em miniatura, estando expostas a qualquer situação (Ferreira et al., 2018, p. 72). Por esse motivo, os direitos das crianças eram pouco reconhecidos, encontrando-se sob o poder familiar.

A partir do século XVII, assiste-se a uma progressiva mudança do paradigma e começa a moldar-se a conceção de infância como uma categoria geracional, com necessidades e vivências específicas. Na modernidade constrói-se um novo olhar sobre

a infância, impulsionado pelas profundas transformações sociais, nomeadamente no que concerne às mudanças na economia e a institucionalização das crianças.

O incremento de estudos sociológicos sobre a infância tem-se distinguido nas últimas décadas no contexto europeu. No entanto, a abordagem sociológica da infância permanece paradoxal, uma vez que apesar da sua enorme importância em vários domínios sociais – nomeadamente, ao nível da exclusão e pobreza e das políticas demográficas – não tem sido devidamente reconhecida como área de referência (Sarmiento, 2008). A este propósito, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, em 1989, marca uma viragem decisiva e confere um estatuto à criança face ao universo dos adultos. Assim, consagra o princípio de “superior interesse”, portadora de direitos-proteção e de direitos-liberdade. A criança “goza de liberdade de opinião, expressão, pensamento, consciência, reunião e vida privada” (Almeida, 2016, p.21), direito que não tem sido devidamente afirmado.

A justificação para a Sociologia da infância se constituir como uma nova e importante abordagem encontra-se relacionada com uma preocupação social acrescida em relação à criança. Num contexto profundamente marcado por conflitos e contradições, as crianças encontram-se no cerne de um conjunto de antagonismos (Sarmiento, s.d.). De acordo com Sarmiento (2008), as razões sociais subjacentes à ausência de estudos sobre a infância, residem na subalternidade das crianças relativamente aos adultos: encaradas como inferiores, estas só eram estudadas e cuidadas à luz da sua incompletude e imperfeição. Neste sentido, “(...) estes seres sociais ‘em trânsito’ para a vida adulta foram (...) analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos”, como sendo “(...) alvo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos” (Sarmiento, 2008, p.19). Assiste-se, portanto, a uma vulnerabilidade estrutural das crianças que necessitam dos adultos desde o seu nascimento até à fase de inserção na sociedade. No entanto, importa considerar que a vulnerabilidade estrutural não se reduz a uma condição biológica, mas é acentuada e

dominada pela prevalência do paternalismo⁵. Quando se estuda a infância caracteriza-se a criança como um ser que (ainda) não é adulto, sendo imprescindível desenvolver uma concepção da criança como ator social capaz de desenvolver pensamento e criar a sua própria cultura.

Se, por um lado, os escassos estudos sobre a infância se associam à forma subalterna da criança face à figura adulta, por outro encontram-se igualmente relacionados com a visão redutora da criança na sociedade. A emergência da infância associada às reconfigurações da família ou do papel da escola tem uma contrapartida que limita as potencialidades do estudo da infância a outras esferas do social. Como tal, deve ser reconhecida nos mais variados contextos de socialização, desde a família, à escola até às redes comunitárias, nas quais as crianças adquirem competências e aprendizagens. No entanto, a sobrevalorização da criança no seio familiar ou a sua identificação exclusiva enquanto “aluno” pode levar a constrangimentos e limitações no estudo da infância, uma vez que se torna “(...) invisível o seu relacionamento com o mundo social mais vasto” (*Cit. por Almeida, 2016, p. 31*).

Assim, a integração da criança nas sociedades contemporâneas, a par das teorias de socialização, revela-se encarcerada numa visão reducionista, entendendo-se a infância como uma fase homogénea assente num processo reprodutivo e linear de aquisição de competências. No fundo, a criança é o recetáculo e o agente passivo face ao adulto, encarado como o detentor de aprendizagem e saber. Esta menorização da criança face à figura adulta não encara o processo de socialização como uma dinâmica de dupla e simultânea construção do saber, entre adulto e criança, e caracteriza a infância como uma passagem individual para a vida adulta, descurando a persistência de um grupo etário em constante mudança (Almeida, 2016). Se atendermos ao processo educativo em estabelecimentos de ensino, rapidamente se percebe esta unilateralidade do conhecimento – designado como educação formal – cujo objetivo é desenvolver o

⁵ De acordo com os autores, é possível definir paternalismo como o processo subjacente às relações intergeracionais, em que se estabelece uma discrepância entre a posição adulta e a posição da criança, encontrando-se esta última subordinada às regras e imposições do adulto (Diogo, Trevisan e Sarmento, 2021, p. 27).

raciocínio e auxiliar na formação de cidadãos capazes de gerar transformações positivas na sociedade. Todavia, a educação formal parece não estar a acompanhar as profundas transformações da sociedade havendo um desequilíbrio em relação às educações não-formais e as aprendizagens ao longo da vida. A este propósito, Paulo Freire (p. 63, *Cit. por Palhares, 2019*) considera que “a educação não pode ser neutra”, denunciando a educação como um instrumento de alienação social. Se as crianças apresentam uma diversidade interna, então torna-se crucial haver uma adaptação das aprendizagens a cada aluno. O autor enfatiza, ainda, a necessidade de tornar os processos de aprendizagens colaborativos, no sentido em que tanto educadores como alunos são detentores e recetores de conhecimento (Palhares, 2019, p.63).

É através de um estudo sobre as aprendizagens e histórias de vida da classe trabalhadora portuguesa que Abrantes (2014) evidencia a importância de articular a educação formal, informal e não formal no desenvolvimento de conhecimentos, valores, disposições e linguagens ao longo da vida. Constata que estas tipologias se articulam em mecanismos semelhantes, nomeadamente a nível *emocional, prático e reflexivo-identitário*. Em suma, é indiscutível a proximidade que a educação formal, informal e não formal estabelecem entre si. É na maior aposta na relação entre estas formas de educação que é possível o sistema educativo acompanhar as transformações da sociedade e, conseqüentemente, possibilitar a redução das desigualdades e o aumento do sucesso escolar.

2. O Sistema Escolar Português: reflexos de uma *modernidade dual*⁶

No sentido em que a presente pesquisa se foca no modo como as crianças vivem o contexto escolar, torna-se importante considerar algumas características formais do sistema educativo. As últimas quatro décadas do século XX foram marcadas por profundas mudanças sociais, sendo que a educação não constitui uma exceção dentro dessa transformação. Apesar dos esforços democráticos na massificação das instituições escolares (escola para todos), o acesso à educação tem sido, ao longo das últimas décadas, concretizado em contextos assumidos como uma oferta irregular. Desde então, as principais investigações sociológicas incidem, na sua maioria, sobre os fatores relacionados com as desigualdades sociais entre os membros da comunidade educativa e as consequências da democratização da escola.

A “sociedade de conhecimento” encontra-se intimamente correlacionada com o aumento do nível de escolaridade e a incorporação dos saberes formais na atividade económica, trazendo benefícios sociais e económicos para a sociedade. Assim, a expansão do sistema escolar atingiu grandes proporções, universalizando-se paulatinamente a praticamente toda a população.

De acordo com os dados disponíveis no PORDATA, a taxa de analfabetismo reduziu de 25%, no ano de 1970 para 5% no início da segunda década do presente século⁷. É na década de noventa que o analfabetismo na sociedade portuguesa parece desaparecer progressivamente, garantindo a escolarização universal. Todavia, quando comparado com outros países europeus, a formação média da população apresenta valores relativamente inferiores. A taxa de abandono escolar também sofreu uma diminuição e a frequência em ciclos de ensino como o 2º e 3º ciclos também aumentou

⁶ Pedro Abrantes (2012) refere-se ao termo “modernidade dual” para designar os padrões desiguais de desenvolvimento reproduzidos pelo sistema educativo.

⁷ PORDATA – **Taxa de Analfabetismo segundo os Censos: total e por sexo**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015, atual. 2015. [Consult. 23 ago. 2022]. Disponível em: www.pordata.pt.

(Barreto, 2017). Apesar da reconhecida melhoria, as desigualdades sociais persistem sob a forma de outros mecanismos.

A escola assume uma importância indiscutível no desenvolvimento, integração e bem-estar do indivíduo, dos grupos e da sociedade em geral. A ideologia de que o sistema educativo deveria selecionar os mais “aptos” e condenar os restantes ao fracasso e insucesso é, nos dias de hoje, incompatível com o regime democrático que se rege por uma igualdade de oportunidades no acesso à educação. No entanto, apesar dos esforços no acesso igualitário à educação, o rótulo de “sucesso escolar” parece reproduzir processos hierarquizados de dominação entre países e no próprio interior (dos países), nomeadamente entre escolas (Velooso e Abrantes, 2013).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e um crescente acesso aos sistemas de ensino a toda a população (a designada “escola de massas”), a temática das desigualdades educativas tem assumido uma notável presença nos debates sociológicos. Esta importância deve-se à forte correlação que existe entre a educação e dimensões como o rendimento e as condições de vida das famílias. Apesar do alargamento da escolaridade obrigatória e do maior acesso aos sistemas de ensino, as desigualdades estão ainda muito presentes nos percursos escolares e nas oportunidades educativas, traduzindo-se em sucessos escolares muito diversificados. Desta forma, a transformação do sistema educativo tem sido realizada com base em pressupostos contraditórios, refletindo um défice nas oportunidades, apesar do crescente acesso à escola (Broccolichi e Ben-Ayed, 2001).

Embora a expansão do sistema educativo seja um fator considerado por todos, múltiplos são os debates sobre as novas formas de socialização escolar e os impactos na modernização. Na sua análise acerca da relação entre escolarização e modernidade, Abrantes enfatiza as mudanças introduzidas pela escola moderna, não só na vida dos indivíduos como na estrutura das sociedades. De acordo com o autor, a escola tem contribuído para a transformação social na sua amplitude, num processo designado por “modernidade” que tem assumido um carácter eminentemente dual (Abrantes, 2012).

A modernidade tem assumido um debate intenso na agenda sociológica, associada a processos e transformações diversos. Na última década, tem assumido relevo a noção universal de modernidade, assumindo-se como um processo global em que as regiões e as classes mais avançadas serviriam de modelo a seguir para as restantes. Todavia, algumas regiões têm evidenciado padrões de transformação divergentes, enfatizando a noção de “modernidades múltiplas”. A coexistência de várias modernidades reflete-se nas diferenciações regionais, nomeadamente ao nível das migrações internas em direção às zonas urbanas que fez acentuar a taxa de envelhecimento da população nas regiões do Alentejo e Norte e Centro interior; além disso, a taxa de analfabetismo também regista diferenças regionais e reflete-se no baixo nível de qualificações escolares e profissionais da população portuguesa (Machado e Costa, 1998).

A par dos processos de modernidade, pouca atenção tem sido conferida à sua relação com a expansão e transformação nos regimes de socialização escolar dos indivíduos. A este propósito, existem, sobretudo, duas perspetivas divergentes: a democratização da educação tem permitido maior mobilidade social e, por outro lado, a escola tem sido um motor de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Em relação a esta última perspetiva, Bourdieu e Passeron (1992) consideram que uma escola que não adapta a sua metodologia ao contexto dos seus alunos não pode ser considerada justa. Assim, a ação pedagógica escolar reproduz a cultura dominante e “(...) é objetivamente uma violência simbólica (...) isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)” (p. 21). A disseminação da cultura dominante é acompanhada por uma desigualdade na aquisição do conhecimento pelos alunos. É neste sentido que Bourdieu e Passeron (1992) abordam o conceito de *capital cultural*: a bagagem cultural de cada aluno – por exemplo, através de experiências como ir ao cinema ou assistir a uma peça de teatro - influencia diretamente a forma como as aprendizagens são concretizadas na escola. Assim, uma escola em que as aprendizagens formais e informais se conciliam, com métodos de aprendizagem coletivos e adaptados ao contexto de cada aluno, seria uma escola justa e mais equitativa em termos de co-construção de conhecimentos.

O debate em torno das desigualdades sociais e dos efeitos na escola constitui um tema complexo. A socialização escolar parece legitimar e associar um sentimento de justiça face às desigualdades, na medida em que se rege mais por uma orientação meritocrática-individualista. “A valorização da ‘vida da escola’ fez-se a par com a desvalorização da ‘escola da vida’, sendo que um indivíduo considerado desqualificado ou iliterário fica à margem do sistema de produção” (Abrantes, 2012., p. 11).

Paralelamente ao sucesso nas escolas, Broccolichi e Ben-Ayed (2001) sugerem duas perspetivas paradoxais: por um lado, para aqueles que acreditam que as instituições escolares “já fazem o seu melhor”, os fracassos no seu interior devem-se, sobretudo, a fatores externos e dissociáveis dessa esfera. Por outro lado, e numa perspetiva mais convergente com a presente investigação, a escola pode “fazer melhor” trabalhando para minimizar as disfunções no seu interior. Assim, torna-se imprescindível pensar a redefinição do conceito de sucesso escolar.

Ora, apesar de sempre existirem, em múltiplas formas, as desigualdades em contexto escolar ganharam uma nova visibilidade com a proliferação da crise pandémica Covid-19 e, por sua vez, ao (in)sucesso escolar acresce uma nova preocupação. Embora as crianças não sejam de forma geral um grupo vulnerável à contração da infeção, estas têm sido profundamente prejudicadas pelos efeitos das medidas de contingência pandémica. Ainda assim, importa referir que os efeitos da pandemia se distribuem de forma desigual, dependendo de vários fatores sociais. Entre outros, os impactos nos sistemas de ensino formal também se fizeram sentir, assistindo-se a uma forte crise de aprendizagem. Ainda, o confinamento das crianças ao espaço doméstico reduz drasticamente a sua mobilidade ao ar livre, imprescindível para um desenvolvimento integral da criança.

Neste sentido, nunca foi tão urgente repensar um programa escolar que responda aos desafios e mudanças da sociedade atual e que permita às crianças descativar das salas de aula e conhecerem o mundo exterior. No fundo, um sistema de ensino que permita às crianças viverem plenamente em sociedade no presente e no futuro e que lhes permita responder ativamente às transformações da sociedade de forma harmoniosa. Neste contexto, a consideração das emoções no processo de

aprendizagem afigura-se como uma tarefa urgente para a compreensão integral das necessidades e desejos das crianças.

3. As Emoções

3.1. A construção social das emoções

A categoria das emoções tem sido pouco explorada no estudo da realidade social no nosso país, não sendo frequentemente vista como um fator relevante para a compreensão das questões sociais. As emoções humanas são usualmente encaradas como um reflexo instintivo biológico, sendo analisadas de forma independente do contexto social. Ainda assim, destacam-se os sociólogos Émile Durkheim e George Simmel como os pioneiros nos estudos das emoções.

É a partir de 1970 que emerge uma área da Sociologia especializada nas emoções. Partindo do pressuposto de que os fenómenos emocionais são igualmente fenómenos sociais, é possível afirmar que “o homem não age para o nada e não sente para o nada (...) projetando seu comportamento, pensamento, ação e emoção para o meio social ao qual pertence” (Bernardo, 2016). De acordo com a teoria sociológica da ação social de Max Weber, o ser humano é um ser social que se relaciona e projeta as suas ações e comportamentos para o outro. No entanto, apesar de serem pautadas pela racionalidade, as ações são igualmente movidas pelas emoções. Deste modo, baseado no princípio weberiano, toda a ação (racional e emocional) do indivíduo é dotada de sentidos, os quais são, por sua vez, apreendidos pelo meio social. Se, por um lado, a categoria das emoções revela práticas e hábitos a partir de sentimentos vivenciados no quotidiano, por outro, permite compreender a dinâmica da vida em sociedade.

Neste sentido, a Sociologia das Emoções procura identificar o carácter social das emoções, isto é, quais os fatores sociais que nos influenciam a sentir determinada emoção e os significados atribuídos a cada sentimento. A influência social das emoções torna-se relevante para compreender a formação dos indivíduos e o seu papel nas estruturas sociais. Deste modo, a sociedade e a subjetividade emocional de cada indivíduo mantêm uma relação de interdependência, em que o social interfere e

influencia a esfera emocional, ao mesmo tempo que as emoções têm impacto na esfera social.

Numa perspectiva de caráter construtivista, as emoções são apreendidas no interior da sociedade, através das relações que se estabelecem com o outro no processo de socialização (Bernardo, 2016). Paralelamente, o interacionismo simbólico parece assumir relevância, na medida em que privilegia a influência na interação social dos significados trazidos pelo indivíduo. Na sua abordagem sobre a construção social das emoções, Émile Durkheim considera que as emoções têm origem nas relações sociais, sendo que muitas das experiências que são frequentemente consideradas naturais são, na verdade, sociais.

Assim, numa sociedade cada vez mais complexa, as emoções tornam-se progressivamente mais híbridas e plásticas, acabando por perder terreno e dando lugar a outras dimensões consideradas mais relevantes. Ora, neste sentido, Durkheim distingue dois tipos de sociedade: a solidariedade mecânica e a solidariedade orgânica. Na primeira, assente num sistema de coerção e mais predominante em sociedades primitivas, os indivíduos partilham entre si um estilo de vida semelhante, não havendo uma significativa divisão social do trabalho. Já a solidariedade orgânica, que se aproxima mais da atualidade, corresponde a sociedades mais complexas, onde há uma maior diferença individual e social, pautada por uma forte divisão social do trabalho. Deste modo, há uma crescente diversidade de expressão das emoções, influenciadas pelos múltiplos contextos sociais em que os indivíduos se inserem, percebendo assim diferentes formas de sentir o mundo e compreender as interações sociais. Se as emoções se multiplicaram de forma diversificada, isso deve-se às constantes mudanças das estruturas sociais (Fisher e Chon, 1989).

Paralelamente, o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu parece ganhar relevo na análise das emoções, ao considerar o duplo processo de interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade (interdependência entre emoção e social). Segundo o autor, o conceito de *habitus* articula a realidade exterior e a realidade interior, sendo “uma subjetividade socializada (...) um conjunto de esquemas de

percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, tendo em vista que as conjunturas de um campo o estimulam” (Setton, 2002, p. 63).

Ainda que Bourdieu considere o *habitus* um instrumento que auxilia a homogeneidade das disposições, gostos e preferências de indivíduos e/ou grupos de uma mesma posição social, o autor ressalva que este não é imutável. A par da teoria da solidariedade orgânica de Durkheim, o sociólogo Pierre Bourdieu reconhece a complexidade do social e a plasticidade das ações humanas. Sendo produtos de socialização, os *habitus* individuais desenvolvem-se em condições sociais específicas, considerando os condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, o trabalho e a escola. Deste modo, a realidade do mundo contemporâneo, longe de oferecer padrões de conduta fechados e uniformes, conduz a um *habitus híbrido*, sendo construído em ação e em construção.

Ainda, do ponto de vista de uma visão construtivista, as emoções enquanto processos apreendidos dentro da complexa sociedade, exigem aprendizagens as quais dependem da cultura em que o indivíduo está inserido, bem como do espaço. Assim, “o conjunto de regras de cada cultura especifica o tipo de emoções que se manifestam em cada situação e a forma como se devem demonstrar”, sendo determinados pelas interações sociais que orientam o nosso comportamento (Bernardo, 2016, p. 160). É neste sentido que Durkheim aborda a transformação das emoções subjetivas em normas sociais, ou seja, a presença de emoções específicas em situações concretas. Por sua vez, determinadas emoções “obrigatórias” (regidas por normas sociais), podem conduzir a outras emoções⁸.

Assim, para o autor é importante considerar a componente orgânica das emoções, na medida em que estas formam a base social das emoções construídas. Destarte, as múltiplas situações sociais provocam, intensificam ou anulam as emoções (Fisher e Chon, 1989). O contexto escolar é tradicionalmente uma estrutura social que

⁸ A título exemplificativo, o autor sugere o luto como sendo orgânico e não socialmente construído. Porém, o envolvimento coletivo em torno do acontecimento é gerado por emoções representadas por normas sociais, as quais dão lugar a outras emoções que causam sensação de conforto.

tende a anular a expressão das emoções entre os estudantes, nomeadamente pelo programa curricular rígido e focado nas competências cognitivas, em detrimento de uma abordagem socioemocional. Na escola espera-se que a criança reaja emocionalmente de forma passiva às situações restringindo-se ao ofício de aluno, tornando-se invisível um ser humano completo dotado de ação social e, conseqüentemente, de emoções.

3.2. A presença das emoções em contexto escolar

As emoções devem ser consideradas nas análises sociológicas, uma vez que permitem compreender o comportamento dos indivíduos em sociedade (Barbalet, 1998). A ideia de que as emoções são uma *causa social* constitui uma resistência para os sociólogos, comparativamente com o facto de as emoções serem um *efeito social*. Neste sentido, a explicação sociológica sobre as emoções torna-se relevante na medida em que estas têm um impacto direto na constituição das relações sociais e nas instituições.

Paralelamente, António Damásio (1995) demonstra, de forma clara, a correlação entre emoção e razão: “desde que uma cena tenha algum valor, desde que na altura houvesse suficiente emoção, o cérebro apreende imagens, sons, odores e sabores, num registo multimídia, e irá recuperá-los na altura própria” (Abrantes, 2011, p. 133, *in* Damásio, 2010: 168). Assim, um indivíduo armazena a informação que lhe for mais significativa, ou seja, que indica maior emoção, seja ela positiva ou negativa, sendo crucial para a construção identitária. Por exemplo, em relação ao abandono escolar, os jovens provenientes de meios sociais mais desfavorecidos tendencialmente sentem mais dificuldade em ultrapassar essa barreira. Anos mais tarde, é frequente arrependem-se de terem abandonado a escola, podendo explicar esses sentimentos de forma estrutural, por exemplo, a escola ter provocado emoções negativas explica-se por falhas entre a realidade escolar e outras esferas de socialização (Abrantes, 2011). É neste sentido que se tornou crucial, na presente investigação, considerar a presença das emoções em contexto institucional escolar.

A educação surge associada ao processo de socialização, sendo que o sociólogo Émile Durkheim considera esta como um “esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir às quais elas não chegariam espontaneamente” (1974, p. 6). Assim, a introdução do indivíduo no mundo social é mediada, numa primeira instância, por “outros significativos” (a família) que é posteriormente substituída pelo “outro generalizado” (sociedade). Porém, Abrantes (2011) refere o caráter difuso da socialização desde a infância, uma vez que nas sociedades modernas a esfera familiar é influenciada não só pelos pais, mas também por diversas instituições (Abrantes, 2011). Assim sendo, de acordo com Abrantes (2011, p. 121), a socialização é o *“processo de constituição dos indivíduos e das sociedades, através das interações, atividades e práticas sociais, regulado por emoções, relações de poder e projetos identitários-biográficos, numa dialética entre organismos biológicos e contextos socioculturais”*. A socialização surge então como um processo central na própria realidade escolar: na escola, os estudantes encontram-se em contacto com indivíduos de faixas etárias distintas e é nessa relação social que entendem a necessidade da reciprocidade e agem em conformidade com as normas e regras estabelecidas.

No sentido de compreender o funcionamento do sistema educativo, importa ter em conta e refletir sobre a forma como a sociedade tem sofrido alterações profundas nas últimas décadas e compreender os possíveis fatores explicativos da invisibilidade das emoções na escola. O mercado de trabalho é fortemente canalizado para a obtenção de lucro, focado na individualização, na concorrência e em “obter conhecimento global do campo da sua atuação”. As mudanças intensas e aceleradas que têm penetrado as sociedades contribuem para que o futuro se circunscreva ao imediato, surgindo uma sobrevalorização do curto prazo (*just in time*) em detrimento de uma projeção do futuro a longo prazo (Morgado *et al.*, 2020, p.4). Paralelamente, o sistema educativo escolar parece seguir estes pressupostos na medida em que privilegia a aquisição de conhecimentos técnicos, os quais são geralmente memorizados durante um curto espaço de tempo, em detrimento de aprendizagens ao longo da vida (competências sociais e emocionais).

Apesar da indiscutível relevância que as tecnologias assumiram para minimizar os efeitos negativos da pandemia, a ampla conectividade digital pode conduzir a uma apatia face à realidade. A educação, nomeadamente, apresenta-se como um dos setores onde esses efeitos podem gerar constrangimentos, na medida em que o seu funcionamento depende da interrelação entre as pessoas que culminam na ação pedagógica centrada na interação e na partilha (Morgado *et al.*, 2020). A ausência de relações presenciais contribui ainda mais para a invisibilidade das emoções sociais na esfera escolar.

A crescente complexidade das sociedades atuais exige que o contexto educativo promova o desenvolvimento integral do ser humano, constituindo este um grande desafio à educação (Almeida, 2016). A escola contemporânea, perante um conjunto de alunos com uma crescente diversidade cultural, cognitivo e motivacional, deve conduzir uma ação pedagógica que permita minimizar as desigualdades existentes. Neste sentido, torna-se imperativo responder aos reptos socioemocionais, permitindo um melhor rendimento académico e uma aprendizagem ao longo da vida. Os programas com competências socioemocionais têm, além de influência no sucesso académico, repercussões positivas nos alunos ao nível da ansiedade, depressão e perturbação emocional (Costa e Faria, 2013). A escola não é só a sala de aula, a formalização de horários e a rigidez do currículo formal. É urgente tornar o corpo ativo permitindo o despertar de emoções e de relações interpessoais entre as crianças. Torna-se importante promover modelos mais dinâmicos de ensino-aprendizagem em que se desenham negociações entre adulto (professor) e criança (aluno): contrabalançar atividades mais aborrecidas com situações mais motivadoras para a criança (como o jogo ao ar livre). Esta alternância regular não só permitirá mais sucesso nas aprendizagens escolares, como também contribui para o desenvolvimento emocional, social e pessoal da criança. Sabe-se que as emoções e a memória encontram-se intimamente relacionadas e quando as aprendizagens estão associadas a uma emoção forte a absorção de conhecimento é mais benéfica (Neto, 2020).

Além da família, a escola e a sociedade têm uma responsabilidade na educação das crianças, sendo crucial a promoção de aspetos sociais e emocionais. De acordo com

as Costa e Faria (2013), as escolas são espaços sociais sendo a aprendizagem também ela um processo social, uma vez que os alunos aprendem de forma colaborativa. Uma vez que as absorções das aprendizagens se encontram indissociáveis de fatores sociais e emocionais, as escolas devem considerar estes aspetos, uma vez que as emoções podem potenciar ou bloquear a aprendizagem.

3.3. Fatores que influenciam a aprendizagem escolar

Fatores como o sentimento de pertença à escola, a motivação intrínseca, a autoestima e a relação entre docente-discente são fatores influenciadores no sucesso escolar. Além disso, o acompanhamento reforçado, mais personalizado e direcionado para os níveis de conhecimento de cada criança parece ser uma estratégia de prevenção do insucesso escolar futuro (Veloso e Abrantes, 2013).

A valorização da aprendizagem social e emocional no processo educativo é, ainda, um terreno pouco fértil em Portugal. Alguns constrangimentos subjacentes à menorização das aprendizagens socioemocionais prendem-se com a ausência de um programa curricular nacional que explore esses conteúdos, a carência de formação de professores nessas áreas e a inadequação das infraestruturas escolares (Costa e Faria, 2013). Morgado *et al.* (2020) abordam o “isolamento curricular” a propósito do *zoomismo* imposto pela pandemia, colocando o currículo numa posição meramente instrutiva. No entanto, pode interrogar-se se mesmo antes da pandemia já não estaríamos perante um isolamento curricular: de acordo com Carlos Neto (2020), e de forma análoga, o autor estabelece uma relação ao conceito de alienação proposto por Karl Marx, na medida em que refere a escola como uma “fábrica”. Neste sentido, os trabalhadores (alunos) têm um tempo estruturado, que alterna entre tempo de trabalho (sala de aula) e tempo de lazer (recreio), sendo este último negligenciado em relação ao primeiro. Estamos perante uma sociedade de produção massiva de conhecimento técnico, onde não há espaço para as emoções e para as subjetividades de cada um. Assim, é imprescindível conhecer a forma como as crianças usam os tempos e os espaços

de uma instituição e estabelecem relações sociais, envolvendo elementos sensoriais e emocionais.

Neste sentido, pode reafirmar-se que a pandemia e o consequente confinamento social vieram acentuar o isolamento curricular, acrescentando a importância da digitalização. Face às consequências da pandemia – muitas delas ainda desconhecidas – torna-se imprescindível uma reorganização curricular centrada no aluno, através de uma ação pedagógica que privilegie a interação com a realidade vivida e a apropriação das mudanças, uma vez que a “*a vida é um currículo*” (Cit. por Morgado, *et al.*, 2020, p. 6). Não só o currículo rígido focado nas capacidades cognitivas é um obstáculo ao desenvolvimento das emoções, como a crescente digitalização da educação parece contribuir para a irrelevância desses domínios, pela substituição das relações presenciais, por ecrãs digitais. A desconexão do currículo com a vida e as experiências deve ser uma das preocupações no âmbito curricular. Deste modo, de acordo com alguns autores, a experiência do indivíduo no crescimento educativo deve abarcar um conjunto de significados que serão utilizados na agência do real (Morgado *et al.*, 2020).

É nesta linha de pensamento que Scardamalia e Bereiter (1999) abordam as escolas à luz das organizações, propondo uma reestruturação do currículo. Nos últimos anos, o mundo alterou-se de forma profunda e os desafios multiplicaram-se, levando a uma necessidade profunda de reestruturação por parte das escolas, fator que não tem vindo a ser concretizado. Se, por um lado, se constata uma acelerada mudança, as quais variam a sua amplitude consoante os diferentes contextos, o programa escolar unilateral deveria ser substituído por uma maior autonomia por parte dos professores: uma maior gestão dos conteúdos programáticos e a forma de lecionar, incluindo os estudantes nesse processo. No entanto, que tipo de educação prepara de forma mais enriquecedora estudantes numa sociedade de informação e conhecimento em rede? Ora, a criatividade, as competências técnicas, a capacidade de resolução de problemas e a literacia digital são algumas das competências subjacentes ao sistema escolar, as quais se traduzem em atividades de aprendizagem e critérios de avaliação rígidos.

A transformação passaria por tornar os estudantes membros e não somente beneficiários dos conteúdos transmitidos na escola. Ou seja, as crianças teriam um envolvimento ativo no processo educativo, de modo a adquirirem experiência ao longo da aprendizagem. Por outras palavras, ultrapassariam a posição de meros recetores de conteúdos para se envolverem nas aprendizagens através da experiência. Neste sentido, é crucial afastar as crianças da posição de “*vir a ser*” e envolvê-las como *coparticipantes*, construindo conhecimentos com as crianças. “O aluno antes de ser aluno é um ser humano que não vive só” e, neste sentido, deve-se contrariar a tendência do “*ter*” se sobrepor ao “*ser*”, ouvir os alunos e desenvolver uma visão crítica do mundo (Ferreira *et al.*, 2018).

Esta ideia dos estudantes como participantes tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, apesar da permanente rigidez do currículo escolar, particularmente no caso português. Esta abordagem baseada na escola como organização consiste na desconstrução do professor como o único detentor e comunicador dos conhecimentos e a conceção de uma aprendizagem mútua entre professor-aluno. Nesta “*construção colaborativa do conhecimento*”, a “(...) aprendizagem coletiva e individual que ocorre no grupo constitui um produto secundário da produção de conhecimento e, simultaneamente, um contributo para o mesmo” (Scardanalia e Bereiter, 1999). De modo a integrar as crianças no processo de aprendizagem, torna-se crucial, entre outros, construir debates e discussões na sala de aula e, assim, desenvolver-se criticamente no seu processo de construção e organização. A criança sentir-se-ia respeitada em relação à escola, aumentando o seu nível de autonomia e confiança.

A par das profundas transformações da sociedade, a criticidade social deve ser um fator primordial a desenvolver nas escolas, sendo urgente desenterrar as raízes históricas da visão da criança como um ser incompleto e destituído de conhecimento válido (Ferreira *et al.*, 2018). Este género de educação pode ser adotado a partir da construção do conhecimento da comunidade (*project-based learning*), ou seja, a compreensão de problemas reais a partir da sua interpretação e discussão. No entanto, no contexto educativo, há uma tendência para pensar o conhecimento de forma estática, como um dado adquirido que habita exclusivamente nas mentes das pessoas e

não sofre mutações. O sistema educativo deve focar-se num método de aprendizagem onde o conhecimento se torne parte integrante da compreensão do senso comum, permitindo à criança viver numa sociedade e interiorizar o exterior (a sociedade) a partir do interior (os conhecimentos que tem), promovendo o conhecimento como dinâmico e moldável.

Ainda acerca da importância da relação entre aluno e professor, o ambiente no qual se desenvolve os conhecimentos cognitivos encontra-se intimamente influenciado pela qualidade dessa mediação. Em contexto escolar, o professor assume um importante papel mediador com uma influência determinante na forma como os alunos absorvem e produzem as aprendizagens. Ainda que as experiências emocionais sejam de natureza subjetiva encontram-se dependentes da ação do meio sociocultural e da qualidade das interações entre os indivíduos. Neste sentido, importa atender às relações entre professor-aluno e entre alunos, compreender o contexto escolar em que se desenvolvem as interações e os conceitos construídos, de modo a compreender o papel do outro nos processos de aprendizagem.

A perceção dos alunos em relação aos modos de ensino dos professores gera sentimentos e emoções que, por sua vez, promovem sentimentos de aproximação ou afastamento em relação ao objeto de conhecimento. Ainda nesta ótica, as ações dos professores – preocupação com a compreensão e aprendizagem do aluno – têm uma influência positiva direta na motivação do aluno. De acordo com Vigotski (2002, p.7, *Cit.* por Tassoni e Leite, 2011), “as crianças precisam aprender para serem motivadas”, sendo que a autoconsciência se assume como fundamental na motivação das crianças. A perceção dos alunos das suas melhorias incentiva a aprendizagem e promove a motivação. Compreender, envolver e gostar do que se está a aprender dependem da qualidade da mediação do professor e contribuem para o sucesso escolar. Por sua vez, consoante a posição do professor, os alunos “constroem a imagem de si percebendo que são capazes, identificando suas dificuldades (...)” (Tassoni e Leite, 2011).

A dicotomia existente entre o espaço pessoal e o espaço público leva a uma tensão existente entre a impessoalidade e o envolvimento emocional na prática docente em contexto escolar. O modelo educativo pedagógico tem sido associado às atividades

mais “nobres”, ou seja, relacionadas com o termo educação e de cariz cognitivo, colocando a criança numa posição periférica e subalterna face às discussões pedagógicas. Ora, se, por um lado, as relações são fundamentais para o conhecimento, por outro, importa considerar a dimensão corporal uma vez que esta assume centralidade nas interações sociais das crianças. De acordo com Fingerson, “o corpo está diretamente envolvido na ação social, tanto quanto exerce ação social, é como uma fonte nas interações sociais do ator” (*Cit.* por Simão, 2014, p. 103). Por outras palavras, o corpo tem simultaneamente uma dimensão subjetiva e uma dimensão social, constituindo o meio de expressividade e ação.

Neste sentido, torna-se imprescindível compreender os modos de vida das crianças; conhecer a forma como estas usam os tempos e os espaços de uma instituição ao mesmo tempo que estabelecem relações sociais com todos os envolvidos (crianças e adultos) e usam a dimensão corporal como um meio de comunicação, envolvendo elementos sensoriais e emocionais. Quando se consideram as relações entre crianças torna-se clara a particularidade das distâncias das suas interações; elas relacionam-se muito de forma corporal e fisicamente, realçando a centralidade do corpo “do toque, do tato, dos afetos e da proximidade nas relações (...)” (Simão, 2014, p. 104).

Com base nas fundamentações da Sociologia, as emoções não se restringem aos sentimentos dos atores sociais, mas assumem igualmente uma dimensão social, não podendo ser destituídas do relacionamento com os outros. Quando se percebe a perspectiva da criança, rapidamente se replica esta premissa: as crianças veem o seu corpo – e conseqüentemente a exteriorização das emoções - como parte integrante da experiência social com o outro. Contrariamente à visão do adulto que vê as feridas como exterior às experiências vividas, as crianças falam do corpo como experiência em ação, fruto da interação com os outros: sentem o seu corpo como parte integrante da experiência vivida, sendo que a maior preocupação não é o ferimento na pele, mas a interrupção da relação com o mundo social (Simão, 2014).

4. Entre Muros, Sem Fronteiras: a importância dos espaços

A mobilidade no espaço cotidiano escolar das crianças exige, na presente investigação, uma consideração relevante, uma vez que espaço e a sociedade são campos em permanente relação. Desta maneira, importa considerar as representações e significados associados aos diferentes espaços escolares e os seus efeitos na forma como as crianças se deslocam, se interrelacionam e absorvem as aprendizagens (Santos, 2014). Os fatores subjacentes aos processos de aprendizagem não se encontram inseparáveis de um espaço que influencia toda a ação social, sendo que os espaços constituem uma parte fundamental do desenvolvimento e identidade das crianças.

A este propósito, Henri Lefebvre (2000) considera que “(...) o espaço é outra coisa além do simples suporte material das relações sociais que definem em outra esfera” (Cit. por Tapie, 2018, p. 377) e, nesse sentido, dependendo dos modelos socioculturais são apropriados de múltiplas formas. Os usos e vivências dos espaços quotidianos são, frequentemente, explicados através de fatores psicológicos (biografia e hábitos do indivíduo), ambientais (situação geográfica e disposição do espaço) e socioculturais (classe etária, categoria social ou género). Assim, as percepções, os significados e representações e os usos dos espaços tornam-se dimensões relevantes na compreensão dos fenómenos sociais (Tapie, 2018).

Sendo a vida humana desenvolvida no quadro de coordenadas espaço-temporais, o espaço e o tempo constituem o quadro de interações sociais. Assim, o conceito de espaço social surge no âmbito da Sociologia por George Simmel e, posteriormente, difundido por Raymond Ledrut e designa o campo de inter-relações sociais. Deste modo, “todo o sistema de relações se inscreve num espaço em que se associam estreitamente o lugar, o social e o cultural” (p. 62), sendo por isso, crucial considerar o espaço como um “campo de forças” em que os indivíduos se definem pelas suas posições. Na verdade, existe uma estreita relação entre o espaço natural e cósmico, o espaço social (construído) e o espaço percebido e representado; constitui um elemento crucial à maior ou menor proximidade entre os indivíduos, não obstante ele ser maioritariamente relacional (“possibilidade de coexistência”) (Fernandes, *s.d.*, p. 62).

Neste sentido, Giddens (1989: 89, *Cit.* por Santos, 2014) sublinha a importância de considerar a “situabilidade” da interação no tempo e no espaço. Através da sua abordagem sobre a dualidade da estrutura, o autor enuncia a inseparabilidade entre estrutura e ação. À semelhança de Simmel, o autor considera que pensar o tempo e o espaço deve ultrapassar a barreira de “meros ambientes de ação” e devem ser considerados os sistemas sociais na sua globalidade. Ainda, o sentido atribuído ao lugar é crucial para a *segurança ontológica* do indivíduo, no sentido em que se forma um elo entre a identidade do indivíduo e a pertença ao espaço-tempo. Retomando a abordagem de Lefebvre (1974: 104), o autor considera o espaço como produto e produtor social. Enquanto produção social, o espaço remonta uma relação dialética entre as práticas sociais quotidianas, as representações pré-concebidas dos espaços (produtores oficiais do terreno) e os espaços de representação pelos seus utilizadores (Santos, 2014).

Assim, o contexto escolar constitui um espaço social em que múltiplas são as atividades desenvolvidas em diferentes planos físicos, sendo-lhes atribuído diferentes representações e significados sociais. É neste sentido que importa atender ao contexto escolar, como espaço público, dotado de sentido e significados pela comunidade educativa, privilegiando as representações das crianças sobre os mesmos. A escola enquanto instituição social é considerada um espaço público, por oposição ao que se considera espaço privado. A noção de público é um produto de uso social, resultando da combinação de vários fatores, nomeadamente: os usos do espaço; o sentido atribuído por um grupo social; a acessibilidade e a dialética entre proximidade e distância física e social. De acordo com Rémy e Voyé (1981), o espaço público remete para uma noção de acessibilidade e liberdade total pelos indivíduos (*Cit.* por Castro, 2002). Contudo, a escola não constitui à *priori* um espaço de liberdade, na medida em que “os espaços tornaram-se menos sedutores para as crianças e promoveram menos tempo de brincar livre espontâneo, mais sedentarismo, conflitos e menor sociabilização” (Neto, 2020). O espaço escolar público foi idealizado enquanto espaço de formação e aprendizagem, de forma a preparar os futuros cidadãos e profissionais.

Todavia, nota-se que a vivência do espaço escolar pode ser diferente do espaço construído para o seu uso, ultrapassando as funções que lhe foram atribuídas.

Se, por um lado, há um espaço físico construído e um conjunto de regras pré-estabelecidas, por outro, existe um processo de apropriação desses espaços pelas crianças. Compreender os usos do espaço pelas crianças e os significados e sentidos atribuídos poderia contribuir “(...) para desvelar e aprofundar a polissemia da escola” (Soares, 2019, p.87). Através de uma noção de *space matters*, é possível compreender como as identidades e as vidas das crianças se moldam através do uso dos espaços (Almeida, 2016).

A brincadeira ao ar livre consiste numa prática saudável no crescimento, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças (Rodrigues e Ferro, 2020). Se, nos dias de hoje, a cidade é sinónimo de “perigos”, encontrando-se as crianças cada vez mais confinadas ao espaço doméstico, importa considerar a escola como espaço inserido no centro das “ameaças” e compreender como se configuram os espaços escolares nessa visão. Atender à importância do espaço permite igualmente compreender os fenómenos sociais que circundam o contexto urbano que, de alguma forma, se refletem na escola (Soares, 2019). De acordo com Rodrigues e Ferro (2020), os espaços públicos (e as escolas) são espaços “privilegiados de sociabilidades intergeracionais, interculturais e interclassistas” (p. 24), sendo este contacto crucial para o desenvolvimento das crianças.

Aliado à modernidade surge um processo de privatização das crianças às esferas familiares, reforçado pelos constrangimentos da pandemia Covid-19. Por sua vez, os lazeres das crianças são limitados a uma estratégia de confinamento ao espaço da casa, articulando-se a um “(...) vaivém entre espaços insulares, onde se implantam as instituições que lhes proporcionam atividades especificamente programadas para elas” (Almeida, 2016, p. 121). A este propósito, múltiplos são os estudos que mostram como as identidades das crianças são influenciadas e moldadas através do uso e apropriação dos espaços do seu dia-a-dia. O “terror” associado à rua é multiplicado pela

“demonização do espaço público” e pela “santificação do espaço privado”, sendo que esta representação social legitima e reproduz o controlo dos adultos face às crianças. No entanto, é urgente desconstruir a ideia de que as crianças são incompetentes na apropriação e gestão do espaço que as circundam. Nesse sentido, torna-se crucial rebater o conceito de espaço como contínuo, fixo e onde a ação social se desenrola linearmente e associar o espaço a movimento, fluidez, dinâmica e às experiências concretas e subjetivas do lugar (Almeida, 2016).

Paralelamente à importância do significado da utilização do espaço “em situação” (Almeida, 2016), Neto refere que é importante as crianças terem a mobilidade autónoma pelos espaços públicos, distanciando-se do olhar dos adultos, promovendo a autoconfiança, a autoestima e a resiliência. “Brincar não é estar sempre no mesmo lugar”, mas sim explorar as potencialidades dos espaços de ação, atribuindo-se-lhes significados e representações da realidade. Se, por um lado, criar cidades mais “amigas” das crianças exige uma forte abrangência governamental, por outro, as escolas deviam adotar estratégias que minimizem a restrição das crianças ao espaço ao ar livre e promovessem um maior sentimento de segurança em relação à cidade. Importa descativar a escola de uma noção de prisão, contribuindo para a sua conceção de espaço de aprendizagem no seu sentido amplo e de autonomia (Soares, 2019).

Em suma, a abordagem teórica realizada revelou-se crucial para obter uma interpretação mais profunda acerca da importância das emoções em contexto escolar, objeto de estudo da presente investigação. Assim, numa primeira instância, tornou-se relevante compreender o papel da criança na sociedade contemporânea para, numa fase posterior, compreender e analisar a posição da criança no contexto escolar. De seguida, tornou-se significativo conhecer a realidade do sistema educativo escolar em Portugal: por um lado, foi possível debater sobre as suas melhorias, mas também os fatores histórico-sociais subjacentes à reprodução das desigualdades e, por outro, procedeu-se a uma reflexão acerca das emoções em contexto escolar, bem como os fatores que influenciam a aprendizagem. No seguimento da abordagem teórica anteriormente apresentada, considerou-se fundamental ir para o terreno e conhecer as perspetivas de professores e alunos acerca destas questões.

CAPÍTULO II - ROTEIRO METODOLÓGICO

A presente investigação centra-se em compreender a importância das emoções nos processos de aprendizagem formal (sala de aula) e informal (recreio). Considerando que só se conhece, numa perspetiva holística, uma realidade a partir das vozes de quem a vivencia, tornou-se claro, desde o início da investigação, que uma abordagem qualitativa assente nos pressupostos etnográficos seria a mais indicada tendo em conta o objeto de estudo.

Neste capítulo, torna-se crucial abordar as opções metodológicas referentes ao presente trabalho de investigação, explicitando as técnicas e o método de recolha de dados bem como as motivações inerentes à seleção dos mesmos. Importa refletir neste capítulo sobre a reflexividade e a posição social do investigador, essencial numa abordagem qualitativa. Deste modo, a contextualização teórica anteriormente elaborada revela-se imprescindível nesta fase, uma vez que permite uma interpretação crítica da temática e torna-se o suporte de aplicação das técnicas utilizadas.

Na presente investigação, o objetivo é compreender o fenómeno educativo, a partir das perspetivas da comunidade educativa, em especial, das crianças, pelo que a decisão sobre a escolha da metodologia apropriada é sempre de máxima importância. Como referido no capítulo introdutório, a presente investigação foi concretizada a partir de uma abordagem qualitativa, no Centro Escolar de Santiago (CES), localizado no bairro social de Santiago do concelho de Aveiro.

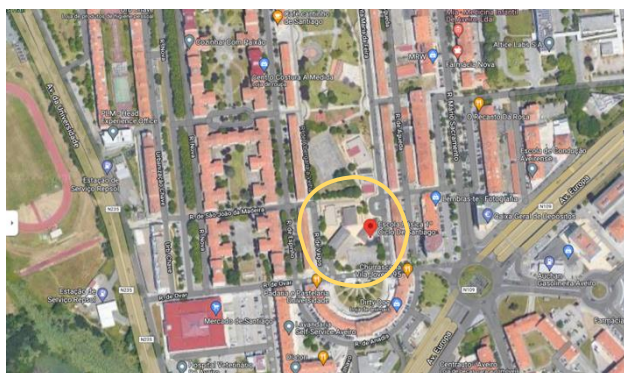
1. A reflexividade e a posição social do investigador

Numa pesquisa de carácter qualitativo, o investigador constitui o principal instrumento de recolha de dados e, nesse sentido, considerar a sua posição torna-se imprescindível ao longo de todo o processo de recolha de dados. Assim, de acordo com Creswell (2014), a reflexividade constitui uma das características mais relevantes de uma pesquisa qualitativa e, em especial, nos estudos etnográficos. Assim, torna-se essencial o investigador situar-se no contexto social em que atua e refletir sobre o seu papel,

reconhecendo a forma como as suas experiências podem interferir na recolha e interpretação dos dados.

Tendo em conta que o método quantitativo tem um caráter mais formal, seria impossível aceder às representações das crianças, uma vez que implicaria o desenvolvimento de uma relação de confiança que só é concretizável através de uma pesquisa etnográfica. No método qualitativo, por parte do investigador, torna-se indispensável uma proximidade ao contexto e aos participantes de modo a obter um conhecimento aprofundado do objeto de estudo, daí a relevância atribuída à fase exploratória, bem como a toda a etapa de aplicação da técnica da observação participante. No que diz respeito à proximidade do investigador em relação aos participantes, foi interessante constatar que quando estava sentada – à altura das crianças – no espaço do recreio, as crianças falavam comigo mais facilmente. Esta posição do investigador é central para conhecer e fazer parte do quotidiano das crianças. Neste sentido, é possível mencionar alguns aspetos que a aproximam do contexto social e do fenómeno em estudo. Por um lado, a proximidade geográfica da investigadora em relação à instituição escolar foi um dos motivos que impulsionou a sua escolha. A realidade sobre o bairro social de Santiago onde se encontra a escola tornou-se desde logo uma preocupação em relação às crianças que frequentam a instituição.

Figura 1 – Localização Geográfica do CES



Fonte: *GoogleMaps*

Inscrito no Plano de Ação Integrada para as Comunidades Desfavorecidas (PAICD)⁹ do município de Aveiro, o bairro social de Santiago (figura 1) encontra-se entre os territórios de intervenção prioritária, particularmente no que concerne a intervenções de carácter físico (reabilitação habitacional). Fatores como a dimensão do parque habitacional e as características dos residentes justificam a seleção do território. O Bairro e Urbanização de Santiago insere-se geograficamente na União das Freguesias da Glória e Vera Cruz, situado no centro da cidade de Aveiro. Os edifícios são predominantemente construídos por habitações multifamiliares, cuja precariedade foi aumentando à medida que emergia uma concentração populacional, bem como a criação de equipamentos sociais, nomeadamente no âmbito educativo. Em relação ao contexto socio-espacial envolvente ao bairro, a instituição escolar encontra-se próxima da Universidade de Aveiro e paralela a uma rua bastante movimentada - Rua de Ovar - (figura 1) que dá acesso às habitações no bairro, bem como à estrada nacional.

Por outro lado, além da proximidade geográfica, a paixão pelas crianças e o meu particular interesse pela área da educação foi sendo crescente à medida que fui tendo experiências profissionais na área. Particularmente, no que concerne à minha experiência profissional num campo de férias que me permitiu conhecer “*de perto e de dentro*” (Magnani, 2002), pude compreender aquilo que reflete a realidade de muitas crianças e que precisa urgentemente de ser repensado. Enquanto monitora de um campo de férias, desde logo, percebi que há uma clara dissonância do termo “Atividades de Tempos Livres” que, na verdade, constitui um tempo estruturado das crianças em relação ao quotidiano dos adultos. Mais do que promover a igualdade, é necessário incentivar e contribuir para a equidade; tempos estruturados não correspondem necessariamente a níveis de desenvolvimento (emocional, social e cognitivo) elevados, na medida em que cada criança tem o seu ritmo e, apesar de estarem todos em idade escolar e sujeitos aos mesmos processos de aprendizagem formal, são seres sociais dotados de uma diversidade interna. Além disso, a maioria das crianças eram

⁹ Disponível em: https://www.cm-aveiro.pt/cmaveiro/uploads/writer_file/document/132/06_paicd_e_anexos.pdf

provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos, sendo perceptível, sobretudo, uma falta de apoio emocional que se refletia nas reações aos estímulos do mundo exterior. Numa perspetiva mais pessoal, comecei a absorver esta realidade e a desenvolver uma maior sensibilidade, empatia e poder de escuta em relação a este público-alvo.

Após ter observado estas características e fenómenos e à medida que fui adquirindo conhecimentos nas questões da educação e da infância, considerei a possibilidade de estudar sociologicamente as crianças em contexto escolar, ambicionando dar-lhes o merecido espaço de “voz”. Pensar a educação como um problema estrutural e sistémico que necessita de uma reforma holística e de um olhar sociológico sobre o fenómeno, constitui uma preocupação da minha parte e que pretendo, com a presente dissertação, deixar pistas para possíveis intervenções futuras.

Assim, creio que esta experiência particular me permitiu criar uma aproximação e identificação com o objeto de estudo, tornando-me mais sensível aos desafios que marcam o quotidiano das crianças. Esta reflexão de carácter mais pessoal na minha relação com o fenómeno em estudo, permite situar-me no contexto social da presente pesquisa, enquanto investigadora, por um lado dotada de conhecimentos apriorísticos do campo em estudo e, por outro, alguém que compreende os significados dos participantes. Além disso, considera-se que o facto de ser uma investigadora e não um investigador, neste caso, poderá ter tido influência na forma como consegui explorar o objeto de estudo, bem como entrar no “mundo” dos participantes. Sabe-se que, estatisticamente, as mulheres cometem menos crimes do que os homens¹⁰, sendo que, desde logo, esse fator poderá ter tido influência positiva na facilidade de acesso à escola. Além disso, penso que o facto de ser uma investigadora me permitiu estabelecer uma maior proximidade com as crianças, possivelmente pela “figura maternal” associada.

¹⁰ Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3D%3DBQAAAB%2BLCAAAAAAABAAzNDQ1NAUABR26oAUAAAA%3D>

2. O Método Etnográfico: breves pressupostos teóricos

Uma vez que o principal objetivo da presente pesquisa consistiu em dar visibilidade às múltiplas vozes que constituem a instituição escolar e, particularmente, descativar as crianças da ideia redutora de “aluno” e como ser “em desenvolvimento”, o método qualitativo assente numa abordagem etnográfica revelou-se o mais indicado. Neste sentido, importa atender, ainda que de forma breve, aos primórdios da etnografia, em especial a urbana, a qual nasce em contexto disciplinar da Antropologia, mas que acaba por ser amplamente usada no âmbito científico da Sociologia.

As inúmeras transformações sociais foram acompanhadas por uma preocupação acrescida em relação à importância atribuída à cidade - descolonização e intensificação de fluxos migratórios e a centralidade das cidades - conduzem ao desenvolvimento de um olhar epistemológico sobre a cidade. Associado a estes fatores, a intensa urbanização dos Estados Unidos da América (EUA) fez-se acompanhar de problemas sociais, nomeadamente o crescimento da criminalidade, o desemprego, a pobreza. Paralelamente, a cidade torna-se o centro dos interesses sociológicos pela necessidade de reconstruir a ordem social “normal”, assumindo a Escola de Chicago uma importância crescente no estudo dos problemas sociais (Bettin, 1982).

Assim, a cidade, enquanto objeto de estudo, surge como uma consequência do processo social em que, segundo António Firmino da Costa, “(...) os próprios protagonistas sociais e os próprios processos sociais produzem cidade (...)” (Cordeiro, 2003, p. 11). Quando se aborda a cidade, fala-se em lugares físicos que lhe dão forma, nomeadamente as instituições escolares, contexto da presente pesquisa. Neste sentido, na presente pesquisa a cidade foi analisada como “pano de fundo” no contexto da observação etnográfica, sobre a qual se analisam casos particulares que constituem a cidade, neste caso a escola. Assim, a cidade não foi totalmente esquecida durante a investigação na medida em que se pretendeu olhar para a escola “além das fronteiras”, considerando os múltiplos contextos em que as crianças estão inseridas além da escola.

Para compreender a cidade e os seus aspetos envolventes, importa situar o investigador o mais próximo possível das práticas singulares dos cidadãos (Baptista, 2003).

Por conseguinte, Velho (s.d.) considera que é necessário um contacto mais próximo para conhecer com mais detalhe os aspetos de uma cultura. A este propósito, Da Matta (s.d., *Cit.* por Velho, s.d.) fala em transformar o *exótico em familiar* e o *familiar em exótico*, isto é, “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto conhecido” (Velho, s.d., p. 126). Neste sentido, enquanto investigadora, apesar de o contexto socio-espacial da instituição escolar em estudo me ser familiar, não existia *a priori* um conhecimento sobre as perspetivas da comunidade escolar em estudo. Por esse motivo, esse foi o foco de análise da minha investigação: ouvir e compreender as perspetivas da comunidade escolar, colocando-me no lugar do outro (Velho, s.d.).

Assim, no sentido de conhecer em profundidade “o familiar” (Velho, s.d.), foi imprescindível primeiramente desenvolver um movimento de distanciamento (ou *estranhamento*) para depois estabelecer uma aproximação ao contexto e aos participantes (sobretudo em relação às crianças) o que se refletiu numa fase inicial de pesquisa exploratória no terreno. Neste sentido, durante cerca de seis semanas, a investigadora deambulou por locais habitualmente não frequentados por adultos (recreio escolar), conhecendo o quotidiano das crianças à medida que ia estabelecendo conversas informais com as mesmas. Ao mesmo tempo, houve uma necessidade de ter uma breve entrevista exploratória (não estruturada) com a coordenadora da escola, de forma a apurar algumas dimensões observadas no recreio, bem como obter um testemunho preliminar sobre a temática.

Na presente investigação procurou-se desenvolver uma abordagem metodológica participativa que fosse capaz de representar as múltiplas vozes da comunidade escolar. A população-alvo foi selecionada atendendo aos objetivos da investigação definidos inicialmente, paralelamente à urgência em tornar as crianças

mais participativas no contexto escolar. Os professores, enquanto elo entre o estudante e a aprendizagem assumem relações de relevo com as próprias crianças, sendo determinante a sua participação ao longo de toda a investigação. A direção da escola reconheceu a pertinência do tema em estudo, demonstrando total disponibilidade para colaborar na investigação. A metodologia etnográfica da presente pesquisa foi direcionada, essencialmente, a duas turmas do CES, do 3º e 4º anos respectivamente, correspondendo a um total de 45 crianças e duas professoras.

Neste sentido, tornou-se fundamental adotar um processo de pesquisa centrado numa abordagem qualitativa. A perspectiva filosófica da investigação consistiu numa visão construtivista que procurou encontrar os sentidos e significados construídos intersubjetivamente no seu contexto histórico e social (Creswell, 2014). Portanto, esta análise requer dos construtivistas sociais uma forte capacidade de reter diferentes perspectivas dos indivíduos e ser capaz de analisar a complexidade de situações (Creswell, 2014). Ora, sendo a permanência no terreno um fator imprescindível na produção de conhecimento e um dos objetivos deste trabalho, o empoderamento das crianças, a metodologia de investigação-ação centrada numa abordagem etnográfica revelou-se a mais indicada a adotar no presente projeto.

Assim, a investigação-ação etnográfica permite produzir conhecimentos de forma contínua e, simultaneamente, um entendimento aprofundado do quotidiano dos participantes. A cultura do conhecimento torna-se uma das chaves essenciais deste processo, uma vez que as perspectivas dos participantes e a partilha do quotidiano com os mesmos se revelaram fatores cruciais na valorização dos conhecimentos. No fundo, as crianças deixaram de ser o objeto e passaram a ser sujeito participativo. A etnografia com crianças é particularmente indicada pelos sociólogos da infância (Marchi, 2018). Por sua vez, as crianças participam nas atividades do investigador, ao mesmo tempo que o pesquisador/observador participa nas atividades das crianças. A posição do pesquisador deve ser reflexiva de modo a reconhecer as infinitas possibilidades de comunicação das crianças, ativando uma escuta e olhar crítico.

Ao longo da presente investigação pretendeu-se estabelecer uma relação de proximidade com as crianças, reforçando os laços de confiança; para isso, procurou-se adotar a posição de “*adulto atípico*”¹¹. Não obstante, esta posição não discriminou o envolvimento das crianças na experiência de investigação, tendo sido primordial garantir ao longo da investigação o consentimento informado e voluntário das crianças.

Desta forma, optando-se por uma investigação-ação qualitativa assente na abordagem etnográfica, as escolhas das técnicas de recolha de dados mais adequadas foram aquelas que se debruçaram sobre uma metodologia de cariz participativo: entrevistas semiestruturadas, a observação participante com recurso a registo em diário de campo e a realização de grupos focais com as crianças. Durante o processo de investigação foi preciso adaptar as técnicas de recolha de dados, sendo que nem todas foram passíveis de serem aplicadas às crianças selecionadas para o estudo por falta de consentimento.

2.1. A Observação Participante

A observação participante constitui uma técnica relevante na investigação qualitativa e, particularmente, na pesquisa etnográfica, uma vez que a realização de toda a etnografia exige trabalho de campo intensivo e o conhecimento do fenómeno nas suas dimensões simbólicas (Marchi, 2018). Assim, pude perceber que a minha aceitação na escola “dependia das relações pessoais que desenvolvi, muito mais do que qualquer explicação que pudesse dar” (Whyte, s.d.), sobretudo em relação às crianças. Assim, a observação foi crucial pois permitiu a aceitação interessada por parte das crianças na minha participação no quotidiano escolar, obtendo não só o apoio, mas também a vontade de colaborar ativamente no estudo. Para esse efeito, foi crucial a colaboração da coordenadora da escola, que permitiu o acesso ao campo (sobretudo, à sala de aula) bem como a credibilização do meu papel, mas também um grupo de

¹¹ Esta posição do pesquisador consiste numa técnica etnográfica, assente na circulação por locais em que os adultos geralmente não circulam, de forma a compreender “desde dentro” o que está a acontecer no grupo observado. Inspirado no método de Corsaro, esta técnica permite ser aceite e participar nas ações das crianças, salvaguardando sempre o consentimento da presença do investigador.

crianças que me envolveu nas atividades do recreio e facilitou o meu acesso a outros alunos nesse contexto informal, atuando estes protagonistas como informantes privilegiados.

Esta técnica, imprescindível ao longo de todo o processo de investigação, serviu diversos propósitos metodológicos e estratégicos, através do registo em diário de campo. Ainda, a observação constituiu um suporte durante a aplicação das entrevistas semiestruturadas e dos grupos focais com as crianças, permitindo perceber comportamentos e significados além da linguagem verbal dos participantes. A observação teve a duração de um período de quatro meses no CES e decorreu em período escolar em dois espaços: o recreio escolar, privilegiando a observação das aprendizagens informais através das brincadeiras e interações em grupo e a observação em sala de aula da turma do 4º ano¹², onde se privilegiou um olhar sobre a relação entre professor-aluno.

Dessarte, numa fase inicial, como já se referiu, a observação revelou-se um instrumento crucial durante a pesquisa exploratória do terreno, permitindo, por um lado, a familiarização com o espaço e com a comunidade educativa e, por outro, orientar as escolhas quanto às dimensões de análise a privilegiar e desenvolver em fases seguintes de recolha de dados. Além disso, possibilitou explorar as dimensões da população-alvo e a viabilidade em operacionalizar o trabalho, compreendendo de perto as rotinas de sociabilidade das crianças. A observação exploratória também foi imprescindível para me apresentar às crianças enquanto estudante investigadora, explicando-lhes o meu papel nos meses seguintes na escola e, dessa forma, conquistar a sua confiança. Estas observações foram realizadas sem um guião previamente definido, sendo o principal objetivo recolher o máximo de informações sobre o quotidiano das crianças. Como tal, este processo constituiu algum constrangimento por

¹² Inicialmente a proposta incidia na observação em sala de aula das duas turmas seleccionadas para o estudo (3º e 4º ano), todavia, após a recolha dos consentimentos informados dos Encarregados de Educação dos menores, não foi possível concretizar a observação nas aulas da turma do 3º ano por falta de consentimento de todos. Neste sentido, optou-se por não estabelecer uma comparação entre as duas turmas *strictu sensu*.

decorrer num ambiente dinâmico onde as interações entre as crianças são rápidas e os estímulos são constantes e facilmente mutáveis. Esta fase de observação exploratória prolongou-se durante cerca de seis semanas entre janeiro e meados de fevereiro de 2022, enquanto a segunda fase (observação estruturada) decorreu desde fevereiro a finais do mês de abril de 2022.

Durante a observação participante no recreio, procurei sempre estabelecer contactos informais com as crianças, procurando compreender a dinâmica e história por detrás das suas brincadeiras, de modo a perceber significados inerentes. Estes contactos tornaram-se fundamentais na medida em que permitiram revelar dimensões que seriam difíceis de perceber num ambiente mais estruturado e solene; como no caso das observações em sala de aula em que a postura enquanto investigadora tornava-se, inevitavelmente, mais passiva e formal. Assim, através das observações “apreciava aceitar as pessoas e ser aceito por elas” (Whyte, s.d., p. 302). Durante as suas observações, William Foote Whyte (s.d.) percebeu que a aceitação da sua presença no contexto em estudo dependia muito mais das relações pessoais que estabelecia do que as explicações meramente formais sobre o seu trabalho, aspeto que se refletiu na presente investigação. Nesse sentido, uma vez que o principal público-alvo foram as crianças, foi indispensável estabelecer um equilíbrio entre informalidade e profissionalismo, aproximando-me delas para estabelecer uma relação de confiança, mas sem me distanciar muito do papel de investigadora.

Na medida em que “se o pesquisador estiver tentando entrar em mais de um grupo, seu trabalho de campo torna-se complicado (...)” (Whyte, s.d., p. 306), surgiram, por vezes, constrangimentos durante as observações. Por um lado, relativamente à observação no recreio, inicialmente era perceptível uma influência nas brincadeiras face à minha presença. À medida que a presença da investigadora se foi tornando familiar, convites para participar nas brincadeiras e para “observar” o que estavam a fazer foram surgindo.

2.2. O Diário de Campo

A longa permanência no terreno e a posição central do investigador, características da etnografia, exige uma peça fundamental: o diário de campo. O registo das observações em diário de campo torna-se imprescindível na materialização, em palavras, dos elementos da realidade que os sentidos captaram durante as observações. À semelhança dos questionários nos métodos quantitativos, os diários de campo são documentos privados para uso do investigador, auxiliando as observações e posterior análise.

Assim, o registo em diário de campo tornou-se um instrumento crucial na presente investigação em dois momentos de observação: no espaço escolar exterior, durante os intervalos e na sala de aula durante as observações¹³. Por um lado, nos intervalos, os atores sociais foram as crianças. As notas foram registadas no telemóvel e incluíram registos de vários aspetos: usos do espaço do recreio, dinâmicas de grupo e interações sociais e comportamentos lúdicos. Por outro lado, na sala de aula os informantes já não eram apenas os estudantes, como a professora. As notas foram registadas num bloco de notas e incluíram as seguintes dimensões de análise: o clima observado no início e final da aula, usos do espaço da sala de aula, as relações interpessoais e a posição da professora na sala de aula face aos seus alunos. A partir de uma grelha de observação previamente construída, as notas foram registadas sob a forma de texto narrativo, iniciando a observação com a indicação da data, hora, local, duração da observação e caracterização geral do espaço, passando posteriormente para a captação de aspetos mais subjetivos e simbólicos como, por exemplo, as práticas lúdicas das crianças, no caso do recreio, ou da relação entre aluno e professor, em sala de aula. Estes registos decorreram desde janeiro até ao final do mês de abril do presente ano. As notas foram registadas, sempre que possível, no momento de observação; quando não foi possível foram registadas imediatamente após a saída do terreno, de modo a garantir que as experiências fossem retratadas de forma mais completa possível.

¹³ Ver Anexo I e II – Grelha Categorical de registo de observação (Sala de Aula e Recreio).

2.3. Os Grupos Focais

Partindo de uma abordagem etnográfica qualitativa, os grupos focais tornaram-se relevantes para obter ideias, representações e opiniões sobre o tema de pesquisa, bem como identificar sentimentos, percepções e maneiras de pensar. Sendo a participação das crianças um fator prioritário ao longo da presente pesquisa, os grupos focais, metodologicamente sustentados, permitiram a livre expressão das emoções, percepções e opiniões, num ambiente que se pretendeu descontraído e informal. Simultaneamente, a realização dos grupos focais com crianças permitiu analisar de forma mais precisa, a sua expressão corporal, as relações que estabelecem entre pares, assim como o seu nível de envolvimento e a forma como mobilizam e geram as emoções em grupo.

Se, por um lado, os grupos focais com as crianças permitiram interpretar o observado, por outro, foi também a partir da observação participante realizada ao longo de todo o processo, bem como o contacto informal com as crianças, que se definiram os critérios a utilizar, assim como adequar a linguagem e os exercícios do grupo focal aos participantes. Deste modo, pretendeu-se distanciar de um olhar *adultocêntrico* e encarar as crianças como atores sociais¹⁴. Sendo a pesquisa realizada numa escola, esta relação “horizontal” com as crianças tornou-se ainda mais indispensável. (Delalande, 2021).

No que se refere às questões de ética e sendo os participantes menores, antes de proceder à realização de grupos focais – bem como à observação em sala de aula anteriormente referida – tiveram de ser recolhidos os consentimentos informados dos encarregados de educação de cada aluno, de forma a garantir a proteção dos interesses dos menores¹⁵. Não obstante este consentimento, não se descurou da importância de recolher o consentimento informado das crianças que, após a explicação dos grupos focais, aceitaram voluntariamente participar no estudo. Importa referir que as observações exploratórias e a postura de “*adulto atípico*” adotada enquanto

¹⁴ Estabelecer uma relação de alteridade que consiste numa adaptação aos entrevistados.

¹⁵ Ver Anexo XII – Consentimento Informado para os Encarregados de Educação.

investigadora permitiu aproximar-me das crianças e, posteriormente, obter os seus consentimentos e a sua participação ativa.

Ainda, o guião constitui um instrumento essencial na condução dos grupos focais, e, por isso, tornou-se fundamental estruturar perguntas adaptadas à linguagem dos participantes, que fossem de fácil compreensão e proporcionasse um espaço de debate harmonioso¹⁶. Assim, foram realizados seis grupos focais, ao longo do mês de abril de 2022, que variaram entre 5 a 8 crianças. Os grupos focais foram organizados por categoria de género (feminino e masculino), tendo sido realizado um grupo misto em cada turma. A partir desse critério, a seleção dos participantes das turmas foi aleatória, com o auxílio das professoras titulares, à exceção de um grupo de cinco meninas que suscitaram especial interesse à investigadora pelas brincadeiras observadas no recreio escolar. Através das observações nos recreios percebeu-se que este grupo tem brincadeiras que representam a realidade, em especial o contexto escolar e o papel do professor, o que poderia indicar pistas relevantes para compreender os significados e emoções atribuídos à relação entre aluno e professor, bem como os métodos de ensino-aprendizagem.

Adaptar as dinâmicas dos grupos focais à faixa etária dos participantes foi um desafio que se previu necessário; o método utilizado não poderia ser demasiado expositivo ou descritivo, por um lado, para não “adormecer o público” e, por outro, para não tornar o contexto demasiado formal e estruturado. Procurou-se, desde o início, construir um espaço livre, de confiança, onde as crianças poderiam exprimir-se e serem devidamente escutadas: elas foram as principais protagonistas. Assim, como forma de *ice breaker* realizou-se uma breve dinâmica inicial¹⁷ com cada grupo, de modo que se sentissem mais descontraídos, confiantes e motivados com as questões posteriormente colocadas.

Importa referir que, após a dinâmica de grupo focal, se realizou também, a propósito do usos e representações dos espaços, uma pequena atividade final: através

¹⁶ Ver anexo III - Guião semiestruturado do grupo focal.

¹⁷ Ver anexo X referente à dinâmica inicial de *ice-breaker*.

do uso do método fotográfico, foram captadas, pela investigadora, imagens dos espaços exteriores mais utilizados pelas crianças, as quais foram posteriormente impressas. A partir daí, as crianças tinham de escolher um espaço e dar a conhecer o seu significado, bem como as razões subjacentes à sua escolha, dando sugestões de mudança a partir de um desenho. Esta atividade foi particularmente relevante uma vez que permitiu conhecer os múltiplos significados atribuídos aos mesmos espaços escolares, enfatizando a heterogeneidade do grupo. Além disso, evidenciou a importância da escola como um espaço que transcende a aquisição das competências formais, possibilitando outras aprendizagens e processos de socialização.

2.4. Fotografia Licitação

A par da dinâmica de grupo focal anteriormente explanada, a fotografia licitação tornou-se uma técnica de auxílio relevante para a atividade final sobre o uso e significados dos espaços. Assim, esta técnica permitiu auxiliar a condução do grupo focal, dando às crianças fotografias impressas¹⁸ dos espaços do recreio mais utilizados, questionando os participantes acerca das reflexões que retiram das imagens e as experiências vividas nos espaços. De acordo com Yefimova *et al.* (2015), a fotografia torna-se útil no auxílio de entrevistas, uma vez que, por um lado, ajuda a obter diferentes tipos de resposta, estimulando a memória dos participantes e, por outro, coloca as questões numa outra perspetiva. Paralelamente, a fotografia enquanto prática social de relevo, tornou-se suscetível de análise sociológica, nomeadamente pela sua relevância na expressão da individualidade dos atores sociais. Assim, a fotografia constitui uma experiência capturada, através da qual os sociólogos podem observar, descrever e compreender acerca dos acontecimentos sociais numa determinada fração: “a fotografia não descreve somente a realidade social, mas também a constrói” (Ferro, 2005, p.384). Uma vez que a fotografia pode ser utilizada, no estudo de papéis e práticas

¹⁸ Ver anexo V, VI, VII e VIII – fotografias retiradas aos espaços mais utilizados pelas crianças, ao longo das observações, com o intuito de serem utilizadas nas dinâmicas de grupo focal.

sociais, de relações, sociabilidades, normas, padrões sociais e estereótipos, a Sociologia Visual assume relevância no estudo do contexto escolar (Ferro, 2005).

2.5. As Entrevistas

Sendo que um dos objetivos da presente pesquisa consiste em compreender as representações sociais dos professores acerca das emoções nos processos de aprendizagem, a entrevista semiestruturada, à semelhança dos grupos focais, apresentou-se como a mais indicada. A partir desta técnica foi possível estabelecer uma proximidade à problemática teórica, ao mesmo tempo que permitiu descrever e compreender os significados que os intervenientes atribuem aos temas centrais da pesquisa.

Guiado por um conjunto pré-definido de questões semiestruturada, o investigador tem uma participação ativa e deve seguir o guião de forma mais ou menos precisa e ordenada, embora possa adicionar perguntas que considere pertinentes ao longo do discurso do entrevistado. Foi neste sentido que foram realizadas duas entrevistas¹⁹, uma a cada professora das duas turmas selecionadas, com a duração de cerca de uma hora cada. As questões, apesar de terem sido previamente definidas, sofreram alguns ajustes, no sentido de uma maior adaptabilidade ao discurso dos entrevistados.

¹⁹ Ver Anexo II - Guião semiestruturado de entrevista.

CAPÍTULO III – O CONTEXTO ESCOLAR SOB O OLHAR E VOZ DE QUEM O VIVENCIA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa, materializando as vozes das crianças e das professoras que contribuíram para concretização do presente trabalho. Desta forma, com os resultados obtidos pretendeu-se, atendendo aos objetivos definidos, dar resposta à questão de partida inicialmente traçada: *De que modo uma ação pedagógica que considera e trabalha as emoções potencia um maior aproveitamento escolar?* Assim, a partir de uma metodologia participativa, foi possível compreender alguns fatores que influenciam as dinâmicas escolares e perspetivar o papel das emoções nos processos de aprendizagem.

Os resultados obtidos são apresentados a partir da recolha de dados das técnicas utilizadas, tendo por base a análise das entrevistas semiestruturadas e os grupos focais, em articulação com registos de observação em diário de campo. Assim, foram criadas grelhas de análise categorial para cada técnica (entrevista, grupo focal e observação) que permitiram definir e analisar detalhadamente as temáticas de relevo tendo em conta os objetivos do estudo. Neste sentido, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas às duas professoras, do 3º e 4º ano, seguidos da análise dos grupos focais realizados com as crianças dos respetivos anos de escolaridade, triangulando com alguns dados relevantes das entrevistas.

1. O Corpo Docente: perspetivas sobre a realidade escolar

1.1. O Sistema Educativo português e o papel da criança na sociedade

As Desigualdades Educativas e o papel da escola

O debate em torno das desigualdades sociais e os efeitos da escola constitui um tema complexo que tem vindo a assumir relevo na área da Sociologia. A socialização escolar assente numa orientação meritocrática-individualista contribui para a reprodução e manutenção das desigualdades, na medida em que a aprendizagem racional assente nas competências técnicas depende, essencialmente, da posição social de cada um (Abrantes, 2012).

Neste sentido, o testemunho das professoras revelou-se imprescindível, na medida em que as suas vivências quotidianas permitiram conhecer a realidade escolar. Assim, ambas as entrevistadas consideram que as desigualdades presentes em contexto escolar estão diretamente correlacionadas com a estrutura familiar, estando este fator associado, sobretudo, aos recursos socioeconómicos de cada família e à formação dos pais das crianças. Consideram, assim, que o contexto familiar influencia, por um lado, o interesse pelas aprendizagens formais e, por outro, a forma como se relacionam com os outros, o que se traduz em significados e emoções diversificados em relação à escola:

(...) Se os miúdos são oriundos de famílias desestruturadas de contexto socioeconómico baixo, entende-se as dificuldades em contexto escolar, quer a nível de relação, quer a nível de aprendizagens (...) os miúdos que têm mais dificuldades, a maioria das vezes, tem a ver com o seu contexto familiar (...)" (Entrevistada nº1, professora do CES, março 2022)

(...) as desigualdades estão presentes ahm, através para já da qualidade familiar. (...) em famílias mais estáveis, com mais recursos, que os pais têm formação superior, os alunos estão mais interessados em aprender, valorizam mais a escola, valorizam muito mais tudo o que se relaciona com a sua vida (...)" (Entrevistada nº2, professora do 4º ano, abril 2022)

Relativamente à forma como a escola pode ajudar a colmatar essas diferenças, que resulta em sucessos escolares diversificados, as entrevistadas expressam opiniões

diferentes, mas complementares entre si. Por um lado, a primeira entrevistada (E1) refere que a escola deve ser um lugar que lhes traz felicidade e onde as crianças desejam estar. Nesse sentido, considera que a escola *“(...) ajuda a incluir e tenta-se que essas crianças se integrem o mais possível na escola (...) se envolvam nas atividades, se relacionem (...)”* (Professora do CES, março 2022). A este propósito, Carlos Neto (2020, p. 136) refere que “seria conveniente que as crianças gostassem de fugir para a escola em vez de fugir dela (...)”, sobretudo se considerarmos os antagonismos e conflitos que algumas crianças podem carregar do seu contexto familiar, como referido anteriormente pelas entrevistadas. Por outro lado, a E2 enfatiza o papel do professor na minimização deste problema. Refere que a motivação que os professores colocam nos alunos afeta diretamente o sucesso escolar²⁰: *“(...) nós devemos dizer sempre aos alunos (...) que eles são os mais bonitos, que eles são os melhores alunos do mundo (...) eles têm que perceber que o adulto os respeita muito e espera muito deles.”* (Prof. do CES, abril 2022).

A (re)estruturação do programa curricular e a monodocência

Ora, se o sucesso escolar se encontra intimamente correlacionado com a origem socioeconómica da criança, torna-se crucial alertar para a urgência de repensar e reestruturar os programas que estão na base do sistema educativo. O funcionamento da escola enquanto espaço de desenvolvimento educativo assente em normas e regras pré-estabelecidas, coloca o currículo numa posição de eficiência meramente focada na instrução e no desenvolvimento de competências cognitivas (Morgado *et al.*, 2020). Esta aquisição de conhecimentos cognitivos são, por vezes, meramente impostos e não permitem um desenvolvimento efetivo da criança. A escola constitui um espaço potencialmente multifacetado, com uma diversidade cultural predominante e, neste sentido, porque não há “espaço” para as emoções, o movimento e os sentimentos? (Neto, 2020).

Foi a partir destas inquietudes que as professoras deram contributos acerca das maiores dificuldades sentidas ao nível da estruturação do sistema educativo e o papel

²⁰ Como se constatará no subcapítulo seguinte, as crianças referem a importância das palavras verbalizadas pelas professoras na sua motivação durante os processos de aprendizagem.

da docência. Ambas as professoras acreditam que os métodos de ensino devem estar alicerçados em valores como a solidariedade e a interajuda, através da realização de dinâmicas de sala de aula que promovam o trabalho colaborativo entre pares. De acordo com as entrevistadas, ao trabalharem em grupo, como fazem parte da mesma cultura (de infância), as crianças desenvolvem competências sociais e, simultaneamente, compreendem melhor os conteúdos programáticos:

“os professores devem fazer um esforço para trabalhar para a solidariedade, para a interajuda (...). Por exemplo, os alunos que têm muito bom desempenho vão ajudar os que têm menos, mesmo porque as crianças têm linguagens acessíveis entre elas (...) através de trabalhos grupo, trabalhando as emoções (...)” (E1, prof. do CES, março 2022)

Neste sentido, reconhecem a importância de se considerar as competências sociais e emocionais na ação pedagógica e na absorção das aprendizagens formais. Paralelamente, a professora do 4º ano demonstra ainda a sua preocupação face à desvalorização das ciências sociais e humanas na escola, que considera ser a base para o sucesso nas disciplinas convencionais: *“(...) nós vergamo-nos às ciências exatas e fizemos desvalorizar tudo o que são as ciências sociais e humanas. E são essas que fazem com que aprendamos com a história, com a matemática (...) que aprendamos com as relações.”* (E2, prof. do CES, abril 2022).

É neste sentido que as professoras acreditam que o programa curricular deveria sofrer uma reestruturação capaz de criar modelos de apreensão do conhecimento adequados à faixa etária das crianças e atendendo a outras áreas de aprendizagem relevantes, nomeadamente as competências sociais e emocionais. Assim, no que concerne ao programa curricular, a primeira entrevistada defende que este é desajustado à faixa etária das crianças, aliado ao facto de serem muito extensos e pouco aliciantes: *“(...) é certo que nós temos um programa a cumprir (...) que não são ajustados (...) nem ao nível etário dos miúdos e são extensos e não são motivadores.”* (E1, prof. do CES ano, março 2022).

Ora, se os programas são para crianças e se encontram desajustados à sua faixa etária, estará esse fator estreitamente associado ao facto de serem criados

exclusivamente por adultos em instâncias públicas? Sem considerar a participação ativa das crianças? De acordo com Scardamalia e Bereiter (1999), o programa escolar unilateral deveria ser substituído por uma maior autonomia por parte dos professores: uma maior gestão dos conteúdos programáticos e a forma de lecionar, incluindo os estudantes nesse processo. Tal como refere a segunda entrevistada, *“(...) a escola deveria ter autonomia para traçar linhas orientadoras daquilo que quisesse ensinar (...)”* (E2, prof. do CES, abril 2022). Contudo, esta mudança teria de facilitar a transformação de modelos verticalizados (*top-down*) de aprendizagem, em lógicas de ensino horizontais (*down-up*), envolvendo todos os intervenientes (incluindo crianças) numa pedagogia colaborativa e cooperativa (Neto, 2020). As crianças, na presente pesquisa, mencionaram, frequentemente, a importância de serem envolvidas na cocriação das atividades de ensino-aprendizagem.

Além disso, as entrevistadas mencionam a questão da monodocência, como um problema que afeta as crianças e os professores, ainda que estas perspetivas sejam divergentes. Por um lado, a E1 considera que a coadjuvação deveria ser uma realidade nas escolas atualmente, sentindo as dificuldades que o sistema de ensino exerce sobre o corpo docente. Além dos programas serem desapropriados às crianças, acrescenta ainda que *“(...) é uma exigência muito grande para o professor que está em monodocência (...) nos tempos que correm, é absurdo”* (Prof. do CES, março 2022).

Por outro lado, a E2 defende a coadjuvação em casos pontuais, nomeadamente na lecionação de disciplinas específicas – como o caso das artes plásticas – e considera que seria relevante quando o professor não tem capacidades para gerir a sala de aula. Além disso, receia que a coadjuvação pudesse constranger as relações afetivas entre professor e aluno, fator que considera imprescindível em contexto escolar:

“A monodocência tem os prós de se estabelecer uma relação afetiva (...). Mas também tem desvantagens (...) o professor é a ligação entre a escola, a família e a sociedade e se lhes calha um mau professor, então aí a monodocência não devia existir (...) Aquelas disciplinas como as expressões plásticas (...) a coadjuvação poderia entrar porque muitos de nós não tem formação para aquilo” (E2, prof. do CES, abril 2022)

Por outro lado, importa considerar que a monodocência no 1º ciclo contrasta com a pluridocência intensa no 2º ciclo, implicando uma mudança complexa para as crianças que pode conduzir a um aumento do insucesso e do abandono no início do novo ciclo educativo. Neste sentido, pensar em modelos de ensino partilhado em idades mais tenras poderia resultar na prevenção de casos de insucesso escolar. Pedro Abrantes (2009), aprofundou o modo como as relações sociais e as aprendizagens escolares se desenvolvem ao longo dos percursos escolares, e como se transferem ou atualizam (ou se dissipam) no momento de transição de ciclo de escolaridade. A par destes desafios que marcam a transição de ciclo, destaca-se um comentário de uma criança relativa a essa mudança: *“eu dei uma ideia à professora (...) como nós estamos quase a ir para o 5º ano e estamos quase a separar, mas vamos continuar a ser amigas à mesma (...) nós podíamos fazer um campismo todos juntos.”* (GF 1, feminino, 06/04/2022). Nota-se, através do testemunho, que a intenção é manter as relações atuais, mesmo que surjam outras amizades ou haja uma separação socioespacial entre elas.

A criança como ator social vs a formatação escolar

“O aluno antes de ser aluno é um ser humano que não vive só” e, neste sentido, deve-se contrariar a tendência do “ter” se sobrepor ao “ser”, ouvir os alunos e desenvolver uma visão crítica do mundo (Ferreira *et al.*, 2018). Quando questionada acerca da criança como ator social, a E1 refere a importância do ensino colaborativo, em detrimento de um modelo de aprendizagem individualista: *“(...) não se pode centrar na criança como ser individual, mas como ser que está numa sociedade, que está em grupo, numa mini sociedade, como a turma o é (...).”* (E1, prof. do CES, março 2022). Apesar disso, a E1 refere que as crianças *“são indivíduos em construção (...) é importante darmos uns alicerces para eles se construírem enquanto pessoas”* (E1, prof. do CES, março 2022), ressaltando a conceção socialmente construída da criança como subalterna em relação aos adultos. Nota-se que há uma representação da *criança-becoming* – defendida por N. Lee – que a retrata como alguém imaturo e dependente face ao *adulto-being*, indivíduo capaz de pensamento e ação independentes (Almeida, 2016, p. 53).

A Sociologia da Infância procura a desconstrução destes pressupostos assimétricos entre adulto e criança, reivindicando para a criança o estatuto adulto de “pessoa por direito próprio” (Almeida, 2016, p. 55). Se, por um lado, esta visão da criança a coloca numa posição de inferioridade face ao adulto, por outro, reforça a ideia da homogeneidade da infância. A este propósito, as professoras abordam, de forma metafórica, a formatação da criança na escola:

“Se não se der espaço para as crianças serem mais livres, mais autênticas e mais genuínas (...) acabam por ser um rebanhozinho, todas branquinhas e todas iguais. Portanto, há o perigo de se ser formatado.” (E1, prof. do CES, março 2022)

“Atualmente as crianças são formatadas, é como se eu tivesse uma forma para fazer bolos e usasse a mesma forma para fazer os bolos todos iguais. E não são, porque uma criança que mora perto da serra tem realidades diferentes da que mora perto do mar.” (E2, prof. do CES, abril 2022)

Particularmente, a segunda entrevistada reconhece que a formatação das crianças é indevida, na medida em que estas atravessam uma pluralidade de contextos socioespaciais distintos, captando a sua heterogeneidade. Associada à imposição de uma formatação na escola, a criança torna-se sinónimo de “aluno”, marginalizando a conceção sociológica que a caracteriza como ator plural. As crianças não se apropriam de um único ofício, mas “(...) contribuem ativamente para a construção das suas lógicas e dinâmicas internas” (Almeida, 2016, p. 46).

É neste sentido que importa questionar: que tipo de formatação a escola impõe nas crianças? Como Carlos Neto (2020) refere, a escola oferece um modelo demasiado estruturado, pouco dinâmico e apelativo, que dá respostas iguais para todos²¹. A escola tem como objetivo a formação com um determinado padrão socialmente imposto, assente num currículo formal rígido e na figura do professor como o único detentor de

²¹ “(...) durante a aula o Fernando (nome fictício) lê um livro durante a aula de matemática. A professora apercebe-se e diz que ele tem de fazer tudo o que os outros meninos fazem (...)” (Registo em diário de campo, dia 21/03/2022).

conhecimento, assumindo a criança o objeto passivo, o recetáculo do adulto (Scardanalia e Bereiter, 1999; Almeida, 2016).

Relativamente à participação das crianças em contexto escolar, as perspetivas das entrevistadas foram divergentes. A E1 reconhece a importância de as crianças participarem mais e acredita no seu potencial para participar na resolução de problemas da sociedade, desde que sejam criados contextos apropriados para o efeito:

“(...) os miúdos verdadeiramente estimulados e ouvidos (...) as crianças têm respostas extraordinárias, os miúdos têm soluções para a sociedade (...). Eles podiam dizer o que gostam de aprender (...)”

“Precisam de ser ouvidas e nós temos de lhes dar espaço para falar e criar um clima em que eles sintam que têm um papel” (Prof. do CES, março 2022).

Por outro lado, a E2, considera que as crianças deveriam participar mais nas questões da educação desde que fossem habituadas a ter uma participação ativa em contexto familiar: *“(...) uma criança só poderia participar e só seria válida a sua participação se, desde casa, fosse habituada a isso.”* (abril 2022). No entanto, relembra-se o princípio de “superior interesse” consagrado pela Convenção dos Direitos da Criança (1989) que afirma que a criança “goza de liberdade de opinião, expressão, pensamento, consciência, reunião e vida privada” (Almeida, 2016, p.21),

A E2 acrescenta, ainda – e contrapondo-se à perspetiva da E1 – que as crianças não estão preparadas para participar na sociedade e, portanto, só os adultos podem participar nela, ainda que façam todos parte da mesma: *“Portanto, a participação na sociedade requer pessoas preparadas para isso. E, sinceramente, eles não estão.”* (abril 2022). Se revisitarmos o sistema de ensino convencional, rapidamente se percebe que há um eco desta ideologia na escola, onde existe uma relação de protagonista (professor) *versus* espectadores (alunos), encontrando-se as crianças limitadas em termos de participação (Scardanalia e Bereiter, 1999). Se houvesse a valorização da participação das crianças na escola, poderia instituir-se as bases fundamentais para estas se “prepararem” para participar na sociedade.

1.2. As Emoções no Contexto Escolar

Muitas emoções que consideramos subjetivas são influenciadas por contextos e normas sociais. A influência social das emoções torna-se relevante para compreender a formação do próprio indivíduo e o seu papel nas estruturas sociais (Bernardo, 2016). Neste sentido, procurei compreender, através das perspectivas das entrevistadas, a influência das emoções no contexto escolar e de que forma podem ser potenciadas no seu interior através do desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Seguidamente, darei particular atenção ao papel do professor nos níveis de motivação e, conseqüentemente, no sucesso pessoal e académico das crianças.

Olhar além do subjetivo: as emoções sociais

Ambas as professoras reconhecem que muitas emoções subjetivas são moldadas por contextos sociais. Por um lado, a E1 considera que esse fator leva a que as crianças se sintam presas a ideias socialmente construídas, acabando por reprimir as suas emoções²². Por isso, considera que seria importante desconstruir alguns pressupostos para que as crianças possam ser emocionalmente mais livres:

“(...) há padrões na sociedade e que as crianças refletem fruto da educação que têm (...). Eu acho que é preciso desconstruir uma série de conceitos e de situações para que elas possam ser mais livres para expressarem as suas emoções (...)” (E1, prof. do CES, março 2022)

A segunda entrevistada também considera que *“a maior parte das emoções são moldadas por contextos sociais (...)”* (E2, prof. CES, abril 2022). A partir desse testemunho, dá um exemplo concreto da sua turma que retrata a forma como as emoções podem ser absorvidas por meio das interações sociais. Reconhece, ainda, o poder que a influência de grupo tem, e que este deveria ser mobilizado nas aprendizagens formais, no sentido de potenciar um aproveitamento escolar mais enriquecedor para as crianças:

²² A este propósito, Durkeim refere que as emoções dependem das regras e normas dos espaços em situação (Fisher e Chon, 1989).

“(...) naquele dia à tarde pôde aperceber-se do contágio de emoções que às vezes se faz, do efeito de grupo [excerto de diário de campo abaixo] (...) o efeito de grupo é assim, mas é assim para tudo (...) e essa influência de grupo poderia ser usada mais em contexto escolar, nas aprendizagens” (E2, prof. do CES, abril 2022)

“[numa aula durante a visualização de um filme] (...) A professora aconchega uma criança que se queixa de dores de cabeça, encostando-se ao ombro da professora, ao mesmo tempo que recebe miminhos da mesma. (...) Um menino diz que se está a sentir mal e a professora pede a uma colega para o acompanhar lá fora. (...) Um menino queixa-se à professora de dor de cabeça. (...) A quarta criança aproxima-se da professora e diz que estar maldisposta, sendo que mesmo antes de ir ter com a professora estava a conversar e a rir-se com um colega (...)” (Excerto de registo em diário de campo em sala de aula, dia 22/03/2022)

Neste sentido, com base na observação registada em diário de campo supramencionada, levanta-se a seguinte questão: haverá emoções (referente à primeira criança que se queixou de dores) que levam a emoções sociais, influenciadas pelo grupo (as crianças que seguidamente manifestaram mal-estar)? Se as crianças são tão permeáveis às emoções dos seus pares, porque não propiciar um envolvimento emocional e social nas formas criativas de aprendizagem? Designadamente, através de trabalhos de grupo, tornando as crianças ativas na construção do seu próprio processo de aprendizagem como tanto ambicionam.

O Papel do Professor

O ambiente no qual se desenvolvem os conhecimentos cognitivos encontra-se estreitamente influenciado pela qualidade da mediação do professor. Foi, neste sentido, que a partir das perspetivas das entrevistadas se procurou compreender qual é o papel do professor em relação às crianças: *enquanto professora, de que maneira considera que a sua posição influencia a perceção que as crianças têm de si mesmas e em relação aos outros, bem como nos níveis de motivação?* Foi a questão que coloquei às entrevistadas e que agora me proponho a analisar.

Ambas as entrevistadas consideram o papel do professor preponderante no quotidiano das crianças, referindo-se como um *“exemplo”* e um *“modelo”* a seguir. Estas perspetivas colocam no professor uma responsabilidade acrescida em relação ao

contexto de sala de aula. A E2 acredita que as relações entre alunos e professor devem ser baseadas numa relação próxima. Reconhece, ainda, a importância da linguagem na motivação das crianças:

“As expectativas que o professor verbaliza influenciam muito a sua motivação. (...) se o professor tiver uma atitude positiva perante o aluno e mostrar que espera dele muito e que acredita nele, aí o aluno está motivadíssimo. (...) o professor dentro da sala de aula é exemplo de tudo.” (E2, prof. CES, abril 2022)

“(...) A professora dá a vez ao Duarte [nome fictício] para corrigir a menina que está a fazer o exercício no quadro. “Yey, vou fazer de professor”, diz ele.” (Excerto de registo em diário de campo em sala de aula, dia 14/03/2022)

A partir do testemunho da entrevistada e do registo em diário de campo supramencionado, nota-se que a professora demonstrou confiança ao Duarte e que isso despertou nele um sentimento de motivação, segurança e responsabilidade no seu processo de aprendizagem e no da colega. A percepção dos alunos em relação aos modos de ensino dos professores gera sentimentos e emoções que, por sua vez, promovem sentimentos de aproximação ou afastamento em relação ao objeto de conhecimento (Tassoni e Leite, 2011). Neste caso, a professora teve altas expectativas em relação ao Duarte e propiciou-lhe uma aproximação ao objeto, construindo uma imagem de si mesmo positiva.

Paralelamente, a E1 considera que a motivação exteriorizada pelo professor influencia a dinâmica de sala de aula que, por sua vez, influi nas emoções subjetivas das crianças, bem como o envolvimento nas aprendizagens.

“(...) o facto de uma pessoa chegar de manhã bem-disposta, com alegria e vontade de trabalhar com as crianças (...) temos de estar motivados, temos de gostar do que fazemos. (...) nós refletimos aquilo que sentimos às crianças (...)” *“Nós somos um bocado o modelo (...) praticamente o dia todo é connosco.”* (E1, prof. CES, março 2022)

A professora menciona que os professores têm de estar motivados, demonstrando emoções positivas ao longo do seu trabalho para, assim, gerar níveis de motivação elevados nas crianças. Neste sentido, Durkheim aborda a transformação das emoções subjetivas em normas sociais, ou seja, a presença de emoções específicas em

situações concretas (*“temos de estar motivados, temos de gostar do que fazemos”*). Por sua vez, estas emoções específicas/esperadas (a confiança que o professor transmite aos alunos), podem conduzir a outras emoções (participação, atenção e motivação das crianças) (Fisher e Chon, 1989). Em suma, ainda que as experiências emocionais sejam de natureza subjetiva encontram-se dependentes da ação do meio sociocultural e da qualidade das interações entre os indivíduos.

O Papel da Escola no desenvolvimento de competências sociais e emocionais

A escola não é só a sala de aula, a formalização de horários e a rigidez do currículo formal. Torna-se importante provocar modelos mais dinâmicos de ensino-aprendizagem, permitindo o desenvolvimento emocional, social e pessoal da criança. Relativamente a esta temática, as entrevistadas reconhecem que a escola deve ter um papel ativo no desenvolvimento de competências sociais e emocionais, além das competências cognitivas. Consideram que as relações são a base para a gestão das emoções – sendo a escola um espaço interpessoal – e, por isso, uma aprendizagem focada no coletivo acaba por ter mais benefícios do que um ensino meramente meritocrático e individualista.

“(…) a escola tem um papel, deve ter o papel, de ajudar os miúdos a gerir as emoções e criar competências sociais (...). O diálogo, as irritações, os conflitos ... tudo isso são emoções que é preciso saber gerir quer em sociedade, quer na escola.” (E1, prof. CES, março 2022)

“(…) as emoções constroem-se no convívio, na relação, na interação com o outro, é verdade (...). Portanto, qualquer trabalho em sala de aula que obrigue a trabalhar com o outro, obriga a trabalhar as emoções (...)” (E2, prof. CES, abril 2022)

Saídas ao exterior e uma maior aposta na formação humana do corpo docente são apontadas como estratégias para o desenvolvimento social e emocional das crianças: *“(…) tínhamos de mudar a formação de professores (...) fazer uma aposta na formação humana, numa sociedade organizada de forma que o indivíduo seja a coisa mais importante”;* *“Saídas ao exterior, jogos (...) os miúdos adquirem competências através do lúdico”* (E1 e E2, prof. CES, março e abril 2022)

A propósito do ensino no exterior, Neto (2020) refere que “o lado de fora da sala pode ser uma sala de aula incrível, onde aprender inclui movimento, pesquisa e interação” (p. 140). Deste modo, torna-se imprescindível articular os tradicionais modelos de aprendizagem, com atividades e experiências mais dinâmicas, onde as crianças se sintam desafiadas e encorajadas.

1.3. Representações e Usos do Espaço Escolar (CES)

Se as emoções estão intimamente dependentes da ação social do meio e da qualidade das relações interpessoais, os espaços assumem uma importância indiscutível na influência de toda a ação social: envolvem uma experiência concreta e subjetiva. *Space matters*, na medida em que as identidades das crianças se constroem e refazem através do uso dos espaços do seu quotidiano (Almeida, 2016, p. 122 e 123). A partir da observação dos espaços e das perspetivas dos participantes, compreendeu-se que a disposição dos atores sociais no espaço tem um impacto direto, por um lado, na forma como as aprendizagens são concretizadas (com maior ou menor sucesso) e, por outro, nos significados atribuídos às relações sociais. Esta temática assumiu uma forte relevância ao longo das entrevistas – como me proponho analisar de seguida – mas, sobretudo, ao longo dos grupos focais com as crianças, como se verá no capítulo seguinte.

Mobilidade e autonomia face ao espaço

Sabe-se que, tendencialmente, a mobilidade e autonomia da criança no espaço físico da escola encontra-se limitada, além das fronteiras que os muros lhes impõem. Porém, ao longo das observações no recreio foi possível perceber que as crianças têm liberdade praticamente total para circular pelo espaço exterior dentro da escola:

“(...) Nota-se que nenhuma funcionária/auxiliar se encontra a controlar as crianças e, portanto, a mobilidade delas é completamente autónoma e livre, dentro do espaço escolar exterior. As crianças circulam por detrás dos pavilhões, espaço que é geralmente visto como “proibido” por se encontrar numa zona de menor visibilidade e de maior acesso ao exterior da escola.” (excerto de registo em diário de campo no recreio, dia 12/01/2022).

Ambas as entrevistadas referem que a organização dos espaços físicos deveria mudar, no sentido de haver atividades organizadas por adultos. Particularmente a E2, refere que os intervalos deveriam ser supervisionados e deveria haver uma figura adulta que construísse atividades para dinamizar com as crianças:

“(...) em espaço físico as escolas precisavam de mudar, ter ateliês, os miúdos saírem para a pintura, irem para a expressão dramática, o desporto (...) os espaços físicos das escolas, não permitem que se faça muitas vezes certas atividades (...)” (E1, prof. CES, março 2022)

“Os recreios têm de ser supervisionados, têm de ser dinamizados por alguém (...) têm de ser propostas aos alunos atividades que ocupem o grande tempo (...) muitos andam aí em que acabam por envolver-se em conflitos que não se envolveriam se houvesse alguém a dizer ‘agora vamos para aqui, vamos fazer este jogo, agora vamos fazer aquele’(...)” (E2, prof. CES, abril 2022)

Esta perspetiva poderá estar associada ao sentimento de superproteção socialmente imposto do adulto face à criança e ao facto de no CES as crianças poderem circular de forma livre pelo recreio – como mencionado no registo em diário de campo. Estes fatores podem justificar-se pelo facto de à cidade ser associada o “terror” e os “perigos”, encontrando-se a escola no cerne dessas ameaças. No entanto, esta superproteção adulta e institucional retira a possibilidade de as crianças experienciarem situações próprias da idade, fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento, e terem uma infância feliz e livre (Neto, 2020), dentro das fronteiras que a escola lhes impõe. Muitas vezes, o envolvimento das crianças em conflitos físicos e/ou verbais – como mencionado pela entrevistada – têm um olhar demasiado “adultocêntrico” sendo encarados como algo externo às relações entre as crianças. Porém, essas experiências não são exteriores ao seu desenvolvimento, mas fazem parte do seu crescimento enquanto seres sociais²³.

²³ No subcapítulo seguinte, onde se privilegia as perspetivas das crianças, será possível compreender uma perspetiva sobre o sentido e significado dos conflitos subjacentes às relações entre pares. Contrariamente à visão do adulto, o conflito entre as crianças contribui, grosso modo, para o desenvolvimento de inúmeras competências e são essenciais para as relações interpessoais.

Neste sentido, os adultos, como educadores ou professores, devem assumir o papel de facilitadores dos contextos de aprendizagem formal e informal e não reproduzir um modelo altamente estruturado e organizado. De facto, como refere a E1, deveria haver uma conceção e planeamento do espaço exterior que propiciasse às crianças um desenvolvimento pessoal e social mais enriquecedor, onde pudessem colocar o corpo em ação e desafiar-se nas inúmeras atividades que criassem nos espaços. Todavia, tal não significa haver um policiamento sistemático por parte dos adultos que acaba por perturbar a criatividade e imaginação das crianças (Neto, 2020). É crucial as crianças terem o seu espaço-tempo de “liberdade” recriando um conjunto de imaginários, brincadeiras e jogos em grupo e se desenvolverem como seres sociais.

As crianças na sala de aula e os significados associados ao espaço

No que concerne ao espaço da sala de aula, as opiniões das entrevistadas divergem entre si. Por um lado, a E1 não considera que a disposição da criança na sala de aula influencie na motivação, participação e envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas. Defende ainda que, desde que todos estejam virados para a frente, consigam ver o professor e o quadro, as aprendizagens são concretizáveis:

“(...) os miúdos têm que estar centrados de uma maneira a que eles estejam virados para a frente. Muitas vezes quer-se colocar os miúdos em U e não dá porque alguns não vão conseguir ver.” “(...) a ideia de que as crianças que estão mais atrás têm mais dificuldade de concentração é ilusória (...) não se deixa de trabalhar bem com os miúdos por causa da disposição (...) desde que estejam virados para nós, virados para o quadro (...)” (E1, prof. CES, março 2022)

Por sua vez, revela a conceção construída da criança como passiva na sala de aula, onde são “(...) prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio (...)” (Neto, 2020, p. 127). Ora, se atendermos às perspetivas das crianças rapidamente se percebe que a disposição da sala de aula é um fator relevante, contribuindo (a disposição atual) para um método de ensino individualista. *Se pudessem o que mudariam na sala de aula e na forma como estão dispostos?* Foi a questão proposta às crianças nos grupos focais, cuja

resposta é incompatível com a posição “espectadora” /passiva das crianças na sala de aula perante a figura do professor:

“(...) queria uma mesa redonda que desse para seis/sete pessoas, assim os amigos mais próximos estavam juntos”; “E as mesas redondas também ajudam para fazer os trabalhos de grupo (...)” (Grupo Focal 1, feminino, abril 2022)

Relativamente à disposição frente/trás na sala de aula, a E2 considera que influencia a maior ou menor participação nas atividades pedagógicas. Reconhece que, quem está atrás poderá ser mais prejudicado, atribuindo, deste modo, diferentes significados ao mesmo espaço: *“Influencia muito! Eu se pudesse ter todos na fila da frente, tinha (...) o ideal seria em U, mas quem estiver nas laterais não vê para o quadro”* (E2, abril 2022). Através das observações realizadas em sala de aula também se constatou que num mesmo espaço existem diferentes modos de estar, influenciados pela maior ou menor proximidade física em relação ao professor:

“(...) Estou sentada no centro do fundo da sala e tenho dois meninos nas mesas ao meu lado direito e esquerdo (...). Os dois meninos que estão ao meu lado são os que estão menos atentos ao longo da aula, distraíndo-se facilmente com objetos que têm na sua posse, realizando atividades paralelas. Já as crianças que estão sentadas nas filas da frente apresentam níveis de concentração, no geral, mais elevados” (Registo em diário de campo, dia 24/03/2022)

A posição do professor gera diferentes emoções conforme a criança está disposta na sala de aula e, conseqüentemente, conduz a níveis desiguais de aprendizagem. As crianças que costumam estar atrás revelam comportamentos desviantes em relação à posição que se espera de uma criança na sala de aula. Neste ponto, poderia ser relevante explorar as potencialidades da coadjuvação.

Aprendizagens informais vs aprendizagens formais

Além da urgência de uma pedagogia colaborativa (onde todos os intervenientes participam), torna-se necessário uma reforma profunda acerca da importância atribuída ao processo educativo que acontece na relação entre espaço interior (sala de aula) e espaço exterior (recreio). Neste sentido, pretendeu-se a aproximação às perspetivas das professoras acerca da importância e influência do comportamento lúdico e social na

absorção das aprendizagens formais (associadas ao cognitivo) (Neto, 2020). Ambas as entrevistadas consideram que as brincadeiras no espaço de recreio são importantes para a aquisição de aprendizagens formais dentro da sala de aula: *“(...) eles precisam de brincar, de relacionar-se, do mundo da fantasia deles, partilharem. (...) Os espaços para brincar são muito importantes para depois fazerem as aprendizagens na sala (...)”* (E1, março 2022)

Contudo, importa questionar a noção linear de aprendizagem na sala de aula e brincadeira no recreio. A brincadeira constitui um processo de aprendizagem e desenvolvimento, em que existem múltiplas possibilidades físicas, sociais e emocionais em relação ao meio envolvente. A este propósito, ao longo das observações em recreio foi possível perspetivar a aplicação, nas brincadeiras, de competências cruciais ao desenvolvimento da criança, para o seu presente e futuro:

“(...) no Vale das Fadas três meninas estão sentadas, a fingir que estão no restaurante, fazendo o seu pedido. As meninas são “avaliadoras de restaurantes”. Entretanto, aproxima-se uma outra menina que lhes serve e diz: “Eu trouxe para vocês dividirem” (...)” (Registo em diário de campo, dia 24/03/2022)

“(...) Um grupo de 11 crianças do 4º ano estão a organizar e planear o jogo das apanhadas. Estavam a combinar quem iria apanhar, de onde iria partir e por onde iriam circular tendo em conta o tempo de chuva (...)” (Registo em diário de campo, dia 11/03/2022)

Considerando os excertos de registo em diário de campo supramencionados, bem como as perspetivas das entrevistadas, brincar é uma ação muito séria. Através da cocriação de jogos, as crianças através dos elementos físicos e arquitetónicos que a escola oferece, desenvolvem competências como a criatividade, a curiosidade, a partilha, a liderança colaborativa, o poder de negociação e estratégias de planeamento. Estas competências essenciais ao ser humano não são conciliáveis com um modelo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, em que as crianças se encontram perante um plano *fechado*, em silêncio e quietas durante um longo período. Deste modo, torna-se crucial reivindicar um modelo em que o “aprender no recreio e brincar dentro da sala de aula” seja uma realidade no funcionamento global da escola (Neto, 2020, p. 133).

As entrevistadas refletem, ainda, acerca da posição do professor no espaço do recreio, sendo as opiniões divergentes. Por um lado, a E1 considera que a presença do professor – enquanto figura adulta – poderia afetar, negativamente, as dinâmicas das crianças no recreio. Acrescenta que a sua presença poderia significar “retirar” um espaço que é da criança e, neste sentido, nota-se que um mesmo espaço (recreio) gera diferentes emoções (sentimento de pertença vs de exclusão) conforme os atores em causa: “(...) eles precisam de brincar, de relacionar-se, do mundo da fantasia deles, partilharem. Eu não gosto de ir ao recreio, eu não retiro o recreio a nenhuma criança (...) Os espaços para brincar são muito importantes para depois fazerem as aprendizagens na sala (...)” (E1, março 2022). Esta perspetiva retrata uma desigualdade intergeracional na ocupação dos espaços, bem como uma imagem tradicionalmente formal do professor em contexto escolar. Por outras palavras, o professor atua somente na sala de aula, acarretando consequências, quer a nível de aproveitamento de métodos de aprendizagem, quer a nível de relação que se estabelece entre professor e aluno.

A este propósito, enquanto investigadora etnográfica no terreno, considero que a minha presença, apesar de ser adulta, não constrangeu, de modo geral, as brincadeiras das crianças, tendo estas continuado as suas atividades de forma natural e, por vezes, convidado a participar das brincadeiras²⁴. Por outro lado, considero que a presença dos professores no recreio, com uma aproximação atenta às “culturas de infâncias” e querendo conhecer de perto as atividades das crianças, poderia potenciar a transferência de algumas dessas aprendizagens para a dinamização dos conteúdos informais em sala de aula. No fundo, criar modelos baseados nas preferências das crianças.

Contrariamente à E1, a segunda professora entrevistada mostra que gosta de entrar no mundo das crianças, integrando-se, por vezes, nas brincadeiras. Considera que esse é um ato de altruísmo em relação às crianças. Durante as observações no recreio,

²⁴ “(...) duas meninas constroem uma “casa” para os insetos com areia à volta, folha e flores. Uma delas convida-me a ir com ela buscar as flores, levando-me pela mão ao local. Metem comida no canteiro e explicam onde é a cama e onde colocam a comida dos bichos (...)” (Registo em diário de campo, dia 04/04/2022).

foi possível efetivamente revelar alguns momentos de integração da professora nas brincadeiras das crianças:

“(...) a quem é permitido brincar e dizer tolices é a eles. E eu gosto muito de ser criança com eles às vezes (...)” (E2, abril 2022).

“(...) saí da sala de aula e desci as escadas. Fui em direção ao campo de futebol e vi que a professora estava a sair do campo, com uns cartões de árbitro (...)” (Registo em diário de campo, dia 4/04/2022).

O testemunho dado pela entrevistada revela a importância de proporcionar espaço para que o encontro intergeracional aconteça, esbatendo a barreira fortemente institucionalizada do recreio como um espaço exclusivamente dedicado às crianças. Assim, o encontro intergeracional entre crianças e professores poderá ser benéfico desde que não anule as necessidades de cada um.

Em suma, todas as categorias analisadas nas entrevistas tiveram subjacente as necessidades das crianças e o seu papel nos espaços escolares. Considerando que todos os contributos são relevantes para o objeto de estudo da investigação, torna-se indispensável considerar as perspetivas e opiniões das crianças acerca dos tópicos abordados nas entrevistas.

2. De Pequenos Prisioneiros a Pequenos Participantes

Analisadas as categorias que serviram de base à análise das entrevistas às professoras torna-se relevante considerar a perspetiva das crianças em relação ao tema de pesquisa. A participação das crianças foi, ao longo da presente investigação, uma prioridade constante e, por isso, este capítulo constitui uma peça fundamental para a concretização dos objetivos a que me propus inicialmente. Apesar de, neste capítulo, o foco ser as perspetivas das crianças, ter-se-á em conta os testemunhos dados anteriormente pelas professoras, triangulando informação.

Assim, à semelhança do procedimento utilizado para a análise das entrevistas, foram definidas um conjunto de categorias de análise que permitiram filtrar as informações mais relevantes e interpretar os múltiplos significados inerentes às

temáticas em questão. O caráter interativo dos grupos focais revelou-se particularmente importante, permitindo encontrar zonas de conflito e contradições, bem como conhecer (ainda mais de perto) as crianças em grupo. O contexto de grupo propiciou debates entre as crianças, de troca de ideias e experiências que culminaram em perspectivas e contributos excepcionais.

2.1. O “Eu” em relação aos outros

O contexto pandémico e a escola além da sala de aula

As crianças atualmente vivem prisioneiras do espaço e do tempo, com base em dinâmicas impostas por modelos de gestão escolar, familiar, social, cultural e, mais recentemente, pela pandemia. Nem todas as crianças têm condições para *terem infância* e, muitas vezes, as suas casas são mais perigosas do que os “perigos exteriores”. A pandemia trouxe consigo uma regressão nas formas de liberdade, de estar e de ser, tornando-se urgente repensar os métodos sobre os quais se têm regido os programas curriculares nas escolas (Neto, 2020). É necessário, mais do que nunca, valorizar as brincadeiras e as atividades ao ar livre e descativar o corpo da sala de aula.

Assim, numa primeira fase, pareceu pertinente compreender, através do testemunho das crianças, o significado que atribuem à escola, pelo que, foi colocada a questão “*O que sentiram mais falta, em relação à escola, durante os confinamentos por causa da Covid-19?*”. A falta de convívio com os amigos e a vivência nos espaços escolares é defendida por grande parte das crianças, ainda que o sentido e significado associados possa ser diferente:

“Brincadeira. Em minha casa não há assim tanta coisa como aqui (...)”
“Ya, ficar ao ar livre, tocar, brincar, falar (...) tocar nas coisas, falar com as pessoas. Eu gosto de tocar em tudo!” (Grupo Focal (GF) 1, feminino, 6/04/2022)

Nota-se que há opiniões semelhantes, mas que divergem nos significados inerentes. Por um lado, há crianças que sentiram falta da escola por não terem a

oportunidade, fora dela, de experienciar certas brincadeiras. Referem o *ar livre*, *tocar*, *brincar*, *falar* como experiências que não tiveram durante os confinamentos marcados pela pandemia, refletindo uma carência de experiências em espaços que só a escola é capaz de propiciar.

“Eu senti falta de estar ao pé dos do 1º e 2º ano, dos intervalos juntos (...)”
“Senti falta de estar presente, de poder conversar com os meus amigos durante o intervalo e essas coisas” (GF 2, misto, 8/04/2022)

Por outro lado, referem também o *estar presente*, fisicamente, como algo que sentiram mais falta em relação à escola, destacando o convívio com os amigos e com as crianças mais novas, do 1º e 2º ano respetivamente.

“Eu senti muita falta de muita coisa. Das árvores ... eu gosto de muitas coisas aqui na escola. (...) eu só falava com os meus amigos por WhatsApp.”
“Senti falta de animação!” (GF 3, masculino, 12/04/2022)

Todos os contributos, ainda que com significados diferentes, permitem perceber que para as crianças a escola é muito mais do que a sala de aula, ultrapassando a ideia de um espaço onde adquirem, muitas vezes de forma imposta, somente aprendizagens cognitivas. Desta forma, considera-se relevante compreender, através das suas próprias narrativas, os significados que as crianças atribuem às brincadeiras.

“Brincar é coisa séria”²⁵: a componente simbólica das brincadeiras

A brincadeira ao ar livre consiste numa prática saudável no crescimento, permitindo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais nas crianças (Rodrigues e Ferro, 2020). O brincar é, de acordo com Neto (2020), uma ação e linguagem transversal a todos, independentemente das crenças ou dos contextos socioespaciais. Ao brincar, a criança adapta-se a situações incertas, vive o inesperado e

²⁵ Neto, 2020.

a imprevisibilidade e utiliza o corpo no espaço físico e na relação com os outros (Neto, 2020). Neste sentido, consideraram-se as potencialidades das brincadeiras e os significados atribuídos ao espaço físico pelas crianças como elementos de compreensão e análise centrais ao longo da realização dos grupos focais.

Ora, apesar de as brincadeiras serem uma linguagem entendível por todos, acontecem de forma variada, em diferentes contextos de ação. Neste sentido, pretendeu-se compreender, afastada de uma perspectiva *adultocêntrica*, através dos testemunhos das crianças, os jogos e tipos de brincadeira que costumam fazer em grupo, bem como as dinâmicas inerentes e significados associados. Particularmente nesta categoria, notou-se uma homogeneidade de comportamentos entre os grupos focais realizados, no sentido em que houve uma forte interação entre as crianças. Estas foram discutindo entre si – mesmo aquelas que não fazem parte do mesmo “círculo de amigos” – acerca dos papéis e posições de cada uma nas brincadeiras. Destaca-se a forma como argumentam e sustentam as suas opiniões, atendendo às ideias introduzidas pelos colegas.

“Nós brincamos a muitas coisas, tipo mães e aos pais e assim (...) e outras brincadeiras que tem a ver com filmes e com essas coisas”

“Também brincamos com os pequeninos do 1º ano”

“Também brincamos à Beyoncé (...) e ao Big Brother” (GF 1, feminino, 6/04/2022).

“Apanhadas, escondidas e polícia e ladrão”

*“Eu gosto muito de apanhadas, mas eu gosto mais de cima e baixo (...) é mais desafiante!”
(GF3, masculino, 12/04/2022)*

Destaca-se, desde logo, as diferenças de género na dinâmica das brincadeiras. Por um lado, as crianças do sexo feminino, tendem a fazer atividades mais sedentárias, ligadas às relações interpessoais e à vertente emocional. Além disso, também tendem a realizar brincadeiras que representam a realidade social (nomeadamente, o contexto

familiar, escolar e cultural)²⁶. Por outro, as crianças do grupo masculino tendem a preferir brincadeiras e jogos mais desafiantes e que exigem maior mobilidade do corpo.

Assim, o “jogo simbólico”, entendido pela “extensão da imaginação em representações de vários papéis” numa imersão entre realidade e fantasia, é mais pronunciado pelas crianças do sexo feminino. Por outro, os “jogos de atividade física” (Neto, 2020) relacionado com a externalização de energia, nomeadamente jogo de luta e perseguição (as tradicionais *apanhadas* ou “*cima e baixo*” referidos) que exigem maior complexidade e desafio, são os preferidos das crianças do sexo masculino.

Movidos pela curiosidade e imaginação, destaca-se no exemplo abaixo o “jogo com objetos” (Neto, 2020), refletindo a capacidade que as crianças têm em manusear objetos, reconstruindo os significados associados de forma a adaptá-los às suas brincadeiras e necessidades. O *compasso*, instrumento utilizado para auxiliar na disciplina de matemática, passou a ser um *telemóvel* onde comunicavam por *WhatsApp*: “*O nosso telemóvel é uma caixa de compasso (...) e fizemos um papel a fingir ser o WhatsApp*” (GF 2, misto, 8/04/2022)

Ainda, foi realizado um grupo focal com um grupo de amigas que revelou, tanto nas atividades realizadas no recreio como nas apreciações feitas nos grupos focais, contributos que corroboram a conceção de que o “brincar é uma coisa séria” (Neto, 2020):

“Inventámos um jogo que quase todos os dias jogávamos que era o Cima e Baixo Especial (...) e eu sentia-me feliz, porque estava com elas!” “(...) esse jogo chama-se especial porque fomos nós que inventamos!”; “(...) os jogos que as pessoas jogam na escola somos nós que inventamos.” (...) depois começamos a treinar danças para a turma e eu gosto disso” (GF 4, grupo de amigas, 19/04/2022)

Através dos testemunhos acima, destaca-se a capacidade de cocriação de jogos por parte das crianças, revelando uma grande satisfação por terem sido elas a construir,

²⁶ Contudo, importa não reduzir este fator à questão de género e analisar este fenómeno (em futuras investigações) à luz de outras categorias sociais. Grosso modo, esta foi a realidade captada ao longo dos grupos focais, contudo houve testemunhos de crianças cujas brincadeiras contrariam esta diferença de género.

a ditar as regras do jogo e a influenciar os restantes colegas a praticá-lo. Paralelamente, percebe-se um significado que ultrapassa a mera concretização do jogo, revelando que estar com as amigas, em grupo, é a prioridade quando jogam ao “Cima e Baixo Especial” (“*eu sentia-me feliz, porque estava com elas!*”).

Além da criação do jogo “Cima e Baixo Especial”, este grupo também jogava diariamente à “brincadeira das escolas” (na sala ao ar livre)²⁷ que consistia em darem aulas de forma rotativa entre elas, de acordo com a explicação dada em contexto informal (recreio). Contudo, essas aulas eram rigorosamente concretizadas, atendendo ao horário que fizeram em conjunto (Figura 2).

“(…) O grupo que costuma brincar às escolas, está a fazer uma aula de “Transfiguração de Plantas”. Uma delas adota a posição de professora, tendo uma expressão corporal muito peculiar - mão à cintura, pé a bater no chão e cabeça erguida (...).”

“Reparo que têm na sua posse um horário e peço para tirar uma fotografia, sendo consentido. Questiono sobre como fazem quando está a chover, pelo que respondem ‘fazemos ao pé das mesas amarelas’. Pergunto, ainda, se cumprem sempre com o horário, respondendo em simultâneo: ‘Sim!’” (Registo em diário de campo, dia 10/03/2022)

Figura 2 – Horário de planeamento das brincadeiras

segunda	terça	quarta	quinta	sexta
1ª música	1ª acrobacia	1ª música	1ª brincadeira	1ª EV
2ª música	2ª dança	2ª música	2ª acrobacia	2ª desenho
3ª música	3ª música	3ª música	3ª acrobacia	3ª brincadeira
4ª música	4ª música	4ª música	4ª acrobacia	4ª brincadeira
5ª música	5ª música	5ª música	5ª acrobacia	5ª brincadeira

Fonte: Autoria própria (março de 2022)

Destaca-se que a brincadeira desenvolvida por este grupo particular permite o desenvolvimento de competências informais de organização, cooperação, planeamento, liderança, coordenação, compromisso e trabalho colaborativo.

²⁷ Ver anexo VIII.

Ainda, a extensão da imaginação para a realidade (representação de uma sala de aula), poderá funcionar como uma forma privilegiada de conhecer as opiniões das crianças acerca dos contextos em que estão inseridas, e captar formas de tornar os processos de ensino-aprendizagem mais benéficos à faixa etária:

“(...) O grupo de amigas está na sala ao ar livre a dar uma aula (...) uma delas pergunta à amiga que está a dar a aula porque é que está a imitar a professora de inglês. (...) No final dos exercícios, fazem uma heteroavaliação, indo à frente do quadro dar as suas perspetivas sobre o próprio trabalho e o das colegas. Acho um aspeto curioso e pergunto se costumam fazer aquilo na sala de aula, pelo que respondem que geralmente não, que só tinham feito uma vez com a professora de inglês (...)” (Registo em diário de campo, dia 24/03/2022).

No contacto com este grupo foi perceptível duas questões relevantes: por um lado, o prazer em participar nas dinâmicas da sala de aula (a ação de se deslocarem ao quadro para avaliarem o seu trabalho e o dos colegas) e, por outro, o facto de não terem essa possibilidade de participação na sala de aula. Considerando estes contributos, é possível compreender, *a priori*, a necessidade de maior participação por parte das crianças na criação do próprio processo de aprendizagem na sala de aula, nomeadamente em momentos de autoavaliação e de cultura de feedback. Além disso, através dos testemunhos dados ao longo dos grupos focais e, em particular, este último exposto, foi possível perceber a existência de um processo de aprendizagens crucial ao desenvolvimento das crianças nas brincadeiras.

A dimensão corporal e os conflitos como meio de aproximação

Um dos elementos centrais da utilização do grupo focal como procedimento etnográfico foi interpretar, a partir das perspetivas das crianças, como é que elas utilizam os tempos e espaços do CES nas relações interpessoais que estabelecem. Assim, o corpo foi uma dimensão que se revelou particularmente importante na relação entre as crianças, nomeadamente na descoberta de si e dos outros. As crianças mantêm entre si uma distância íntima ou pessoal, evidenciando a relação corporal e física, o tato e a proximidade como centrais da relação com os seus pares e adultos (Simão, 2014): *“(...) tocar nas coisas, falar com as pessoas. Eu gosto de tocar em tudo!”* (GF 1 feminino, 6/04/2022)

Ora, ao longo da pesquisa realizadas com as crianças – quer seja nos grupos focais como nas observações etnográficas realizadas no recreio – foi possível evidenciar que a dimensão corporal, enquanto mediadora das relações, carrega simultaneamente elementos cognitivos, sensoriais e emocionais. O corpo torna-se, deste modo, um meio de ação social e de expressão de sentimentos e emoções (Simão, 2014). Destaco, a seguir, excertos de notas em diário de campo que evidenciam a importância do corpo na ação social, exteriorizando um envolvimento emocional e sentimental:

“(...) durante a realização do jogo inicial de ice-breaker, as crianças respeitam a regra do silêncio. Utilizam muito a expressão corporal para trabalharem em equipa para conseguirem cumprir o objetivo. Quando querem dar uma resposta afirmativa, fazem gestos com as mãos e sorriem. Quando querem dar uma resposta negativa acenam negativamente com as mãos e franzem as sobrancelhas, demonstrando rejeição (...)” (Diário de campo, dia 6/04/2022)

“(...) duas meninas olham para mim, com alguma distância, parecendo quererem se aproximar (...), entretanto, quando outras três meninas se aproximam, elas aproximam-se também, querendo saber quem sou” (Diário de campo, 12/01/2022)

“(...) a funcionária chama a atenção para um grupo de crianças que está em cima dos bancos dizendo que estes são para sentar. As crianças saem, não dizendo nada. No entanto, quando a funcionária se afasta, as crianças voltam a colocar-se em cima dos bancos e a saltar de um lado para o outro (...)” (Diário de campo, 14/01/2022)

Particularmente, este último excerto apresenta dimensões relevantes: por um lado, como se abordará mais à frente, nota-se a importância do espaço em situação na mobilidade do corpo e, por outro, destaca-se a utilização da comunicação não-verbal em detrimento da verbal por parte das crianças. Quando as crianças são alertadas para a brincadeira que estavam a realizar em cima dos bancos, não respondem. Porém, ao voltarem a fazê-lo demonstra que não consentiram.

Se as crianças se envolvem sensorial e emocionalmente com os seus pares, exteriorizando as suas emoções, o corpo assume relevância na mediação dos conflitos, quando estes surgem. Ainda que não fosse parte integrante do guião pré-definido, foram questionadas, em alguns grupos focais, de que forma resolvem os conflitos que surgem entre si. As respostas revelaram um padrão interessante, na medida em que as

crianças consideram que os conflitos são importantes para o seu crescimento e desenvolvimento enquanto pessoas, bem como no fortalecimento das relações:

*“(...) Nós damo-nos bem todas ... mas nós também aprendemos com os conflitos (...)”
“Aproximamo-nos mais (...) e também quando eu me chateei com a Lara [nome fictício],
ficamos mais aproximadas por acaso”*

“Eu e ela somos vizinhas e já tivemos muitos conflitos, mas acho que já aprendemos tanto com eles que nós agora nunca mais tivemos um.” (GF 1, feminino, 6/04/2022).

Por um lado, destaca-se que, através dos conflitos e das consequências que daí advém, as crianças desenvolvem um autoconhecimento e um conhecimento em relação aos outros, sabendo como irá ser a reação de cada um: *“Ela chora. Ela vai para a casa de banho, para um cantinho, e chora (...) nós somos muito diferentes, mas nós nunca nos chateamos” (GF 1, feminino, 6/04/2022).*

“É assim num dia estamos a discutir, no outro já estamos bem como se não tivesse acontecido nada (...)”; “Há cinco mundos na nossa amizade, que é o de cada uma de nós e, às vezes, a Ana (nome fictício) diz ‘epa é que o meu mundo está sempre no meio entre o da Joana e da Sofia (nomes fictícios)” (GF 4, grupo de amigas, 19/04/2022).

Desta forma, desenvolvem competências cruciais que lhes permite antecipar problemas e prever soluções, à medida que desenvolvem capacidades de gestão, reciprocidade, adaptabilidade e espírito de interajuda. Por outro, nota-se que reconhecem e respeitam a diversidade entre elas e que esse fator é crucial na gestão dos conflitos. Ao reconhecerem estes benefícios, as crianças desenvolvem uma enorme capacidade de relativização: *“aproximamo-nos mais”; “nunca nos chateamos”; “É assim num dia estamos a discutir, no outro já estamos bem como se não tivesse acontecido nada (...)” (GF 4, 19/04/2022).*

Em relação à dimensão corporal na gestão dos conflitos e a forma como a proximidade íntima e pessoal das crianças se altera, atenta-se ao excerto de diário de campo: *“(...) a Jéssica (nome fictício) está encostada a um poste a chorar, enquanto as amigas*

dela estão sentadas mais à frente a conversar. Aproximo-me e pergunto-lhe o que se passa e se quer conversar. Ela explica que se chateou com as amigas e diz ‘elas estão ali todas juntas, eu aqui a chorar e elas não querem saber de mim’” (Diário de campo, 23/03/2022).

A partir desta observação evidencia-se uma particularidade nas relações entre as crianças no que concerne às distâncias físicas entre elas e no modo como estão dispostas espacialmente no momento em que há o conflito. Neste momento, a proximidade entre a Jéssica e as amigas está comprometida, o que faz com que ela pense que as amigas não querem saber dela, havendo um forte envolvimento emocional neste momento. É neste sentido que se nota que o espaço interfere diretamente nas emoções subjetivas e, conseqüentemente, nas relações interpessoais.

Ora, se por um lado, as crianças encaram os conflitos que existem entre eles como benéficos e cruciais ao seu desenvolvimento pessoal e social, por outro, recordemos a perspetiva de uma das professoras acerca deste tópico: *“Acho que atividades organizadas, espaços dedicados a certas atividades específicas, acho que as crianças viriam para a sala de aula com mais predisposição porque não viriam lá de fora com os conflitos que vem entre eles”* (E2, abril 2022).

Estas perspetivas divergentes – entre crianças e professora – poderá estar associada a um olhar *adultocêntrico* que encara os conflitos (físicos e verbais) entre as crianças como algo externo ao seu desenvolvimento e até negativo. Os conflitos desempenham uma importante função social na aprendizagem. A socialização afetiva torna-se relevante na interpretação destas diferenças, na medida em que dita “(...) o modo como as crianças devem reagir (...) o que as crianças devem sentir em determinadas situações, bem como o que e como se pode falar a respeito desse sentimento (...)” (Simão, 2014, p. 105). Neste sentido, o olhar do adulto sobre os conflitos que existem entre as crianças enfatiza a necessidade de tornar as emoções organizadas e controladas mediante o contexto social, reprimindo certas emoções ao não corresponderem às expectativas sociais. Porém, se considerarmos a importância que as crianças conferem aos conflitos, como parte integrante da sua experiência social, bem como a espontaneidade natural deste grupo, rapidamente se compreende que transformar as emoções em normas sociais não trará benefícios no desenvolvimento da

criança. Neste sentido, tornou-se importante introduzir a questão de forma a poder compreender o significado que as crianças atribuem aos conflitos.

2.2. O Currículo Escolar Formal: e o da infância?

Perspetivas sobre a (re)estruturação do programa curricular

No sentido de compreender a satisfação das crianças em relação ao currículo escolar, foi questionado o que mudariam ou acrescentariam ao programa curricular. As respostas demonstram a necessidade que as crianças sentem em transpor as aprendizagens teóricas/cognitivas da sala de aula para a prática do seu quotidiano. Além disso, acreditam que o programa curricular deveria atender mais à sua participação, nomeadamente através de momentos de partilha em grupo sobre sentimentos:

“Gostava que ensinassem a falar espanhol, porque eu tenho uma prima espanhola e eu não percebo nada do que ela diz.”

“Era mais aulas tipo destas ... falar do que sentimentos e falar em grupo e falar do que sentimos.”

“Expressar-nos mais!”

“Por exemplo, como ajudar os outros a resolver os problemas.” (GF1, feminino, 6/04/2022)

Destaca-se uma particularidade transversal a todos os testemunhos dados pelas crianças: todos os conteúdos que gostavam de abordar em sala de aula incluem o envolvimento com o outro, direta ou indiretamente. Além disso, entende-se uma forte necessidade em expressarem-se mais e terem um papel mais participativo nos processos de aprendizagem. Paralelamente, também referem que gostavam de participar na criação de jogos pedagógicos:

“Eu gostava que, por exemplo, a professora falasse ‘hoje vamos criar um jogo! (...) tu, diz uma ideia!’”

“Eu gostava que a nossa turma criasse um teatro (...)” (GF 4, grupo de amigas, 19/04/2022)

Desta forma, poderiam potenciar, por um lado, a maior absorção de aprendizagens formais, ao mesmo tempo que desenvolveriam competências sociais de trabalho em equipa, organização, autonomia e criatividade. A este propósito, recordemos os testemunhos das entrevistadas que referem a importância de se considerar as competências sociais e emocionais na ação pedagógica e na absorção das aprendizagens formais. Além disso, consideram os programas curriculares desajustados à faixa etária das crianças e, através dos contributos nos grupos focais, destaca-se o desejo de ultrapassar a posição de meramente recetores de conteúdos, para um processo de coparticipação e cocriação. Na realidade, se atendermos às particularidades deste grupo etário, conclui-se que um programa curricular ajustado à faixa etária corresponde a um modelo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, que descative o corpo parado e “invisível” na sala de aula.

A seguir disponibilizo excerto de notas em diário de campo em que durante uma aula de matemática a professora dá um exemplo do dia-a-dia, cativando a atenção dos alunos: *“(...) as crianças estão, de forma geral, muito agitadas, principalmente os rapazes (...). Noto a ânsia em quererem participar (...) A professora explica as frações a partir de um exemplo de uma caixa de pizza que os pais hipoteticamente compram para o jantar. Instala-se de imediato uma calma na turma, ficando todos concentrados na explicação da professora”* (Diário de campo, 14/03/2022)

Neste sentido, tal como referido ao longo dos grupos focais pelos participantes, sentem-se mais motivadas e interessadas quando os conhecimentos adquiridos em sala de aula são transpostos para a praticabilidade do seu quotidiano.

O Papel do Professor e as emoções

Os significados atribuídos ao papel do professor foi uma das principais dimensões que me propus analisar na presente pesquisa, tanto junto das professoras como através da participação das crianças. *O que gostariam que a professora fizesse para se sentirem mais motivados a aprender? O que gostariam que a professora dissesse ou fizesse quando estão com alguma dificuldade? Acham que há emoções que devem ser escondidas na sala de aula?* Estas foram as principais questões colocadas às crianças

durante os grupos focais, cujas respostas considero centrais para compreender o papel mediador do professor no envolvimento das crianças.

Através da colaboração das entrevistadas e da literatura que acompanha a presente pesquisa, perspectiva-se a importância que o professor tem na absorção das aprendizagens por parte dos alunos. Sabe-se que o compromisso do aluno na sala de aula é tanto maior quanto melhor for a relação estabelecida com o professor. Assim, os sentimentos e emoções que se encontram subjacentes às aprendizagens afetam as múltiplas relações que se estabelecem em contexto escolar (Tassoni e Leite, 2011).

Paralelamente às perspectivas acerca da reestruturação do programa curricular, as crianças concedem novamente importância à articulação da matéria com jogos/brincadeiras criados pelos próprios, ao mesmo tempo que sugerem descativar o corpo da sala de aula e ter aulas ao ar livre:

“(...) gostava que a professora brincasse connosco como faz muitas vezes (...) e ao mesmo tempo a estudar (...). Eu gostava que tivéssemos jogos e atividades logo a seguir porque muitas vezes ficamos sem fazer nada (...)”

“Ir para a sala ao ar livre, falar mais um bocadinho com a natureza e também quando nós acabamos as coisas a professora não nos dá muito para fazer.” (GF 1, feminino, 6/04/2022)

Ensinar de uma forma mais divertida (...) tipo um jogo que se aprende matemática ou português.” (GF 3, masculino, 19/04/2022)

Referem novamente a importância de terem mais apoio emocional e participarem mais. Fazem ainda uma referência à posição passiva da criança na sala de aula (“*estar sempre calada*”). Referem o ato de “*pensar*” (à priori subjetivo) como uma ação coletiva - “*pensar com ela*”, referindo-se à professora:

“Olha acerca dos jogos que nós gostaríamos de ter mais aqui²⁸... também gostava que tivéssemos mais aulas destas contigo.” (...); “A desabafar o que temos cá dentro. (...) é que eu

²⁸ Referindo-se ao espaço onde se realizou o grupo focal (Ver Anexo X, Figura 7 - Sala onde se realizou o grupo focal).

gosto mais de desabafar do que, pronto, estar sempre calada. (...) falar do que nós precisamos ou pensar com ela ... porque eu às vezes guardo muitas coisas para mim. E depois a professora diz que nós podemos falar com ela (...) só que depois nunca há tempo. (...)

“Eu acho que nós não devemos esconder nada na sala de aula porque a professora pode sempre nos ajudar” (GF 1, feminino).

As crianças mencionam que a professora muitas vezes oferece apoio extracurricular, contudo a exigência do currículo escolar não permite que haja tempo adequado para esse acompanhamento, nomeadamente pela exigência da monodocência, mencionado anteriormente pelas professoras. Paralelamente, nota-se que as emoções são uma constante na relação entre crianças e professor, representando o professor um papel preponderante na mediação e envolvimento emocional das crianças:

“Nada, porque eu já me sinto motivada com as conversas que a professora tem connosco diariamente (...) menos numa coisa, matemática. (...)

(...) ela compreende-nos muito bem, é muito simpática e às vezes quando nós estamos tristes ou a chorar (...) ela faz-nos questão de nos levar numa sala particular (...) para resolver a situação, mesmo que isso implique parar a aula para nos ajudar.” (GF 2, misto, 12/04/2022).

Neste sentido, as crianças perspetivam o professor além do seu papel formal de transmissor de conhecimentos. As emoções que são a base das relações estão diretamente correlacionadas com a motivação das crianças nas aprendizagens na sala de aula e na forma como encaram o professor e apreendem o que ele diz. A este propósito, o facto de a professora ser simpática, conversar com os seus alunos e estar atenta a manifestações de tristeza nos seus alunos permite criar uma proximidade das crianças em relação à professora e, conseqüentemente, em relação às aprendizagens.

Paralelamente, quando questionadas sobre as emoções em contexto de sala de aula²⁹, algumas crianças consideram que não se deve esconder a tristeza, porque a

²⁹ Como auxílio à resposta a esta questão foi apresentado às crianças a Roda das Emoções (Anexo X).

professora pode ajudar a resolver a situação: *“Eu acho que a tristeza não deve ser escondida porque a professora pode-nos ajudar. (...) a raiva deve ser escondida (...) podemos ofender alguma pessoa na aula e mesmo a professora”*. A este propósito, recordemos Bourdieu que considera o *habitus* em que o *habitus* individual molda-se e desenvolve-se dependendo das condições sociais específicas, a par do conjunto de regras que ditam a forma como as emoções devem ser exteriorizadas em cada situação (Bernardo, 2016). Ainda assim, o facto de as crianças referirem que devem esconder a raiva para *não ofender alguma pessoa* demonstra uma capacidade de adaptabilidade às necessidades do outro, desenvolvendo competências como a empatia e, contribuindo, deste modo, para a construção identitária pessoal e social da criança.

Destaca-se também que a sala de aula é, para eles um espaço seguro, onde não sentem ter medo por estar com colegas e amigos: *“(...) nós estamos com colegas, talvez amigos, para mim não há motivo para ficar com medo.”* (GF 2, misto, 12/04/2022). Neste sentido, destaca-se que o espaço de sala de aula é, para as crianças, composto por emoções e significados associados às relações que mantêm entre pares e com a professora.

Quando questionadas sobre o que gostariam que a professora fizesse quando estão com alguma dificuldade, as crianças conferem uma importância crescente às palavras, à semelhança da perspetiva das entrevistadas. De acordo com os testemunhos das crianças, a comunicação por parte da professora é um fator relevante que está intimamente associado à motivação intrínseca:

“Gostava que a professora dissesse: ‘Muito bem meninos, hoje vamos aprender um jogo de matemática e eu sei que vocês são capazes, força! Vocês conseguem!’ E mesmo que errássemos a professora dissesse ‘muito bem!’”

“(...) num exercício de matemática, imagina que eu não percebo, eu gostava que ela fizesse um jogo para eu perceber a matéria. Ou então que dissesse assim ‘tu consegues, eu vou explicar mais uma vez ou duas para tu perceberes’.” (GF 4, feminino, 22/04/2022)

Particularmente, nota-se que gostariam que a professora valorizasse mais o esforço do que o resultado (“*mesmo que errássemos dissesse ‘muito bem’*”). A motivação está muito associada à confiança que a professora exterioriza em relação ao potencial dos seus alunos. Neste sentido, a professora deve reger o seu envolvimento com as crianças gerado por emoções positivas, que indiquem confiança e motivação (“*emoções sociais*”) para que, por sua vez, criem autoconfiança nas crianças em relação ao objeto de estudo (Fisher e Chon, 1989).

2.3. Os espaços das crianças: representações e significados

Através das observações realizadas ao longo da pesquisa, percebeu-se que a vivência do espaço escolar pode ser diferente do espaço construído para o seu uso, ultrapassando as funções que lhe foram atribuídas e sendo-lhes atribuídos múltiplos significados. E é neste sentido que as representações sobre os espaços se tornou um tópico de destaque ao longo dos grupos focais. Portanto, considerou-se as perspectivas das crianças, conhecendo de perto os significados atribuídos ao espaço escolar e a forma como adaptam o espaço físico concebido às suas necessidades e os seus significados.

O espaço da sala de aula e emoções: estar perto, bem perto!

Ora, de forma a compreender a importância do espaço para as crianças, iniciou-se o tema com a seguinte questão: *Se pudessem o que mudavam no espaço da sala de aula e na forma como estão dispostos?*

“(...) queria uma mesa redonda que desse para seis/sete pessoas, assim os amigos mais próximos estavam juntos”

“E as mesas redondas também ajudam para fazer os trabalhos de grupo (...) também quero fazer mais trabalhos de grupo, porque nós não fazemos nada!”

“(...) Falar em grupo e ... e eu queria resolver as coisas em grupo, fazer desenhos em grupo, pensar em grupo, para isso as mesas redondas tal como estamos a falar.” (GF1, feminino, 6/04/2022)

As respostas revelam que a maioria das crianças alteravam a disposição das mesas de forma a poderem trabalhar em grupo e estar próximo dos amigos. “(...) e depois ficava ao pé de quem eu queria (...) eu também queria muitos mais trabalhos de grupo!” (GF2, misto, 8/04/2022); “(...) mesas muito maiores, para escrever e trabalhar em grupo (...)” (GF3, masculino, 12/04/2022).

Ao longo da realização dos grupos focais os trabalhos em grupo foram sendo frequentemente mencionados pelas crianças como algo que consideram ser benéfico às aprendizagens, indicando que é algo que geralmente não é valorizado em contexto escolar. Recorde-se que as entrevistadas também referem as aprendizagens coletivas, através de trabalhos em grupo, como cruciais ao desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Porém, os desafios subjacentes à monodocência e a exigência do programa curricular parecem não coadunar com um método de ensino-aprendizagem centrado no coletivo.

Particularmente um grupo de crianças refere que gostavam de personalizar a sala de aula, como se fosse uma “imagem de marca” que permitisse consolidar o sentimento de pertença ao espaço: *Eu mudava daquela sala para outra sala, mais divertida, com mais decoração, com mais espaço (...)*; *“Querida ter só uma parede toda desenhada por nós (...) a cada aula nós fazíamos ali um coração, a nossa mão (...)*” (GF1, feminino, 6/04/2022)

Estes testemunhos revelam uma necessidade de sentir que aquele espaço é delas (crianças), construído pelas próprias. Além disso, a partir destes contributos, percebe-se que as crianças pensam o espaço não como um mero ambiente em que as ações se desenvolvem, mas encaram-no de forma dinâmica, onde se desenrolam experiências subjetivas e concretas. Paralelamente, as crianças estimam um sentimento de pertença ao espaço que lhes transmita uma segurança ontológica, formando um elo entre a identidade dos indivíduos e a pertença ao espaço (Santos, 2014), explicando a necessidade de introduzirem desenhos e decorações feitas por elas.

O espelho da cidade na escola

Considerar a questão dos espaços torna-se essencial para compreender os fenómenos sociais. Assim, será que os discursos que colocam a cidade no centro de

ameaças têm implicações na forma como as crianças utilizam e simbolizam os espaços escolares? Foi neste sentido que a conexão entre a cidade e a escola foi um fator considerado, no sentido de compreender como é que os espaços escolares são configurados face aos “perigos” externos da cidade, socialmente instituídos. Será que os perigos que associam o terror à rua têm implicações na forma como os espaços estão estruturados dentro da escola e na forma como as crianças utilizam os espaços exteriores da escola (com maior ou menor cuidado)? Assim, questionou-se às crianças: *para que acham que servem os muros e grades à volta da escola? Acham que é necessário?*

A resposta a esta questão que proponho suscita inquietação e debate entre as crianças ao longo dos vários grupos. Por um lado, consideram os muros e grades necessários para a proteção das crianças, sobretudo as mais novas (do 1º ano). Entre outros motivos que justificam esta necessidade, mencionaram a apropriação dos muros durante brincadeiras, fazendo esta estrutura parte das mesmas:

“(...) mas ao mesmo tempo, eu também acho que nós já somos responsáveis e sabemos que não podemos sair, mas acho que os meninos do 1º ano não.”

“Eu é os dois, sim e não. Não porque os muros são fixos e também podemos estar a pintar nos muros (...)” (GF 1, feminino, 6/04/2022)

Ainda mencionam a necessidade dos muros e das grades, devido aos perigos externos associados à cidade, nomeadamente as pessoas do bairro que poderiam aceder à escola, bem como o facto da cidade ser muito marcada pelo tráfego rodoviário:

“Eu acho que os muros e grades à volta da escola servem para nossa proteção, porque há pessoas no bairro de Santiago ... há umas boas e simpáticas, mas há outras más que nos poderiam fazer mal (...)”

“Eu acho que é mais para as crianças não fugirem para a rua porque podem ter acidentes com os carros (...)”

“Acho que é para os grandes não virem e partirem tudo” (GF2, misto, 8/04/2022)

Note-se que as crianças referem os muros como um elemento físico relevante à “(...) exploração livre, descoberta, curiosidade e sociabilização (...)” (Neto, 2020, p. 132). Recorde-se que o Centro Escolar está localizado numa área envolvida pelo Bairro de Santiago, um dos mais conhecidos na cidade de Aveiro e ao qual já foram associados inúmeros problemas sociais. Importa considerar este fator na análise dos testemunhos das crianças as quais refletem um receio face aos perigos do bairro - “(...) *há pessoas no bairro (...) más que nos poderiam fazer mal*” e “*acho que é para os grandes não virem e partirem tudo*”. Assim, deteta-se no discurso das crianças o viés adultocêntrico que associa o espaço público como perigoso para as crianças, socialmente encarados como seres frágeis, inocentes e incapazes. Tal fenómeno leva a uma superproteção excessiva dos adultos, tornando as crianças prisioneiras do espaço privado (casa) e do espaço escolar, (aparentemente) camuflados dos perigos da cidade. Assim, os muros e grades à volta da escola protegem, ilusoriamente, das ameaças da cidade, dos *stranger-dangers*, conferindo um sentimento de segurança à comunidade educativa (Almeida, 2016).

Além da disseminação dos discursos predatórios em relação à cidade que limitam a prática das crianças na rua (Rodrigues e Ferro, 2020) sabe-se que a intensificação do tráfego rodoviário acompanhado pelo desenvolvimento da sociedade industrial torna os espaços urbanos poucos convidativos à mobilidade das crianças, intensificando os “perigos” inerentes. Paralelamente, as crianças referem que existem muros e grades na escola para prevenir acidentes rodoviários: (...) *também há risco se um ladrão entrar e se a gente sair e um carro passa assim a alta velocidade e pumba!*” (GF 3, masculino, 12/04/2022).

Por outro lado, houve crianças que reconhecem já ter a responsabilidade, considerando que o facto de existir muros e grades lhes fazem sentir presas. Este sentimento de aprisionamento é reforçado pela opinião das entrevistadas sobre a necessidade de haver um maior controle por parte do adulto no recreio: “*O muro, acho que sim, as grades depende (...) não porque nós sentimo-nos mais presos e nós já temos responsabilidade (...)*” (GF1, feminino, 6/04/2022); “*Não! Porque acham que nós não somos espertos (...)*” (GF 3, masculino, 12/04/2022).

Se, por um lado, as crianças consideram ter responsabilidade e autonomia para utilizarem os espaços, por outro, o viés adultocêntrico que reproduz os perigos associados à cidade e a ideia das crianças como ser dependente, marginaliza as crianças a um espaço livre. É urgente ultrapassar este olhar adultocêntrico e retirar a criança do estado de quarentena, possibilitando um crescimento mais autónomo.

Ressignificar o Recreio: representações e emoções associadas

De forma a dar continuidade à análise das representações e usos dos espaços escolares pelas crianças, realizou-se uma breve dinâmica final em cada grupo de modo a compreender, a partir das próprias perspectivas das crianças, os significados atribuídos aos espaços de recreio. Assim, ao longo dos meses de observação foi sendo possível conhecer os espaços mais utilizados pelas crianças. Recolhida essa informação, foram utilizadas imagens fotográficas desses espaços do recreio. A partir das fotografias impressas foi proposto às crianças que escolhessem o espaço que gostam mais, explicando as brincadeiras que costumam fazer nele e os significados inerentes. Além disso, foi questionado o que mudariam nos espaços escolhidos, através do desenho.

Ao longo dos grupos focais foi mencionado frequentemente um espaço – o *Vale das Fadas* (Figura 3) – sobre o qual existem múltiplas representações e significados diferentes. Apesar de os usos do *Vale das Fadas* variar consoante os atores e grupos em causa, certas práticas sociais são exatamente as mesmas entre crianças. Almeida (2016), a este propósito, destaca a “(...) importância do significado da utilização do espaço ‘em situação’, bem como a apropriação e competência que os alunos revelam no seu uso” (p. 125).

Figura 3 – Vale das Fadas (traseiras do edifício das turmas de 1º, 3º e 4º ano)



Fonte: A autoria própria (abril de 2022)

Através das fotografias (Figura 3), de acordo com as crianças, estas experienciam de forma concreta e subjetiva os espaços do *Vale das Fadas* (espaço “em situação”). A criação de um restaurante entre as árvores, cantos de leitura, peças de teatro e imitação de desenhos animados foram algumas das práticas mencionadas pelas crianças neste espaço:

“(...) nós gostamos de brincar aqui aos cozinheiros (...) e eu gosto de também ficar aqui a falar e às vezes (...) ficamos aqui a fazer piscinas e teatros”

“Nós costumamos brincar aqui a uma espécie de restaurantes (...)”

“(...) aqui ao fundo era a sala de reuniões do restaurante” (GF1, feminino, 6/04/2022)

“No vale das fadas eu gosto de me sentar neste banco e ler, gosto de brincar aqui às cozinhas (...)” (GF2, misto, 8/04/2022)

“Eu gosto do vale das fadas para fingir ser um animal ou um herói (...)” (GF3, masculino, 12/04/2022)

Apresenta-se, ainda, um excerto de diário de campo sobre este espaço: *“No vale das fadas, três meninas estão sentadas no chão e fingem estar no restaurante, fazendo o seu pedido. São “avaliadoras de restaurantes”. Uma menina que faz de funcionária aproxima-se e diz “Eu trouxe para vocês dividirem”* (Diário de Campo, dia 24/03/2022)

Compreende-se que as competências como a criatividade, a liderança e a partilha em grupo são enriquecidas através destas brincadeiras, colocando as crianças em múltiplos papéis distintos. Além disso, nota-se a importância para as crianças de fazerem parte da construção da sua própria aprendizagem (informal) e na criação da “imagem” da escola. Contrariamente ao que as entrevistadas referem – espaços construídos para determinadas finalidades e supervisionados por adultos – percebe-se as múltiplas vantagens que advém da cocriação por parte das crianças das suas brincadeiras nos diferentes espaços.

A zona do refeitório também é muitas vezes mencionada como um local propício ao jogo das “apanhadas” ou das “escondidas”, pela facilidade de se esconderem: “*Eu gosto de estar ao pé do refeitório para me esconder*” (GF2, misto, 8/04/2022). Também é referido como um espaço onde se contacta com as crianças do jardim de infância, sendo essa relação importante. Neste sentido, nota-se uma ligação entre a escola e a família, onde os contactos interpessoais entre familiares assumem importância na escola³⁰: “*Eu neste espaço (próximo do refeitório) costumo ir lá visitar a minha irmã no jardim de infância*” (GF3, masculino, 12/04/2022).

Particularmente, uma criança de um grupo focal refere o seu espaço preferido como aquele onde consegue estar em contacto com o seu irmão que está no jardim de infância, mencionando (através do desenho, figura 4) que gostava que o muro não existisse: “*Eu gosto muito deste sítio porque o meu irmão anda na pré e eu gosto muito de estar com ele (...)*”; Ainda, quando questionada sobre o que mudariam no espaço, a participante descreve o seu desenho (Figura 4): “*Estão a ver aqui a parte eu está a dividir a pré e a nossa escola? Pronto, eu gostava que aquilo não existisse para que tivéssemos ligados com a pré*” (GF4, grupo de amigas, 19/04/2022)

Figura 4- Desenho de uma criança



A partir do desenho da criança (Figura 4), é possível destacar alguns elementos essenciais. Por um lado, a criança para estar em contacto com o seu irmão tem de se colocar em cima de um pneu para alcançar a parte de cima do muro. Por outro, a criança faz questão de destacar que o irmão gosta de estar com ela, reforçando a importância de manter a relação entre escola e família.

Além desses espaços, o campo de futebol foi frequentemente mencionado como espaço de destaque. “*(...) quando está a chover eu jogo “futpinha” (...) numa área ao pé do gabinete. (...) e desenhei relva porque quando eu caio magoo-me e pus um campo e*

³⁰ Anexo IX – imagem de desenho, onde a criança retrata que gostava que não houvesse o muro que separa a escola da pré.

à volta diz lava, porque sem o meu campo de futebol eu não vivia!” (GF2, misto, 8/04/2022). Por um lado, o testemunho supramencionado revela um forte sentimento de pertença ao espaço – “o meu campo” – reforçando a ideia de que os espaços são dotados de significado (*space matters*). Por outro, quando questionadas sobre como jogam futebol nos dias de chuva, referem um outro espaço, demonstrando que não são necessários recreios “futebolocêntricos”, que acentuam as diferenças de género.

A este propósito, Carlos Neto (2020) refere que as organizações dos recreios em campos de futebol empurraram as raparigas para atividades mais sedentárias:

“Estou no campo de futebol e estão 14 crianças a jogar futebol, sendo que só uma é rapariga. (...) Nota-se que, no geral, as raparigas têm brincadeiras que envolvem mais contacto interpessoal (conversas) e atividades mais sedentárias em sítios mais abrigados (...)” (Diário de Campo, dia 10/03/2022)

Assim, num momento em que todas as instituições escolares instalam um campo de futebol, está a colocar-se nas escolas um estereótipo do adulto, condicionando as atividades livres das crianças. Criam-se espaços padronizados, marcados por diferenças de género, em vez de proporcionar espaços mais desafiantes para as crianças (Neto, 2020). Neste sentido, quando questionadas sobre o que mudariam nos espaços que escolheram, os participantes referem que o campo de futebol poderia ser utilizado para outras atividades:

“(...) podes desenhar até um campo mais pequeno para vocês jogarem futebol e o resto, olha, modificas para o que tu quiseres” (diz uma criança a outra)

“Eu fiz no campo, no meio do campo, uma piscina!” (GF2, masculino, 8/04/2022)

Através dos desenhos (Figura 5 e 6) e dos testemunhos supramencionados, nota-se que as crianças, apesar de gostarem de jogar à bola, reconhecem que o campo de futebol poderia potenciar outras práticas e uma maior diversidade de formas de brincar e aprender na escola.

Figura 6 – Desenho de uma criança (escorrega e baloiço no campo de futebol)



Figura 5 – Desenho de uma criança (uma piscina no campo de futebol)



A partir dos desenhos realizados pelas crianças destaca-se elementos novos que, *à priori*, não fazem parte de um campo de futebol: uma piscina (Figura 5), baloiços e escorregas (Figura 6). Uma vez mais, a autonomia da criança ao espaço do recreio vê-se limitada por uma conceção arquitetónica dos espaços estática e destinada a determinadas atividades. A este propósito, tornar-se-ia essencial ouvir as perspetivas das crianças acerca dos espaços da escola, respondendo às suas necessidades, ao invés de criar espaços centrados numa visão do adulto.

Além disso, o espaço do recreio permite às crianças experienciarem vivências que se veem restringidas dentro da sala de aula, nomeadamente na criação de jogos e na coconstrução de significados e representações associados a determinados espaços. E, nesse sentido, quando questionadas sobre o que mudariam em contexto de sala de aula referem frequentemente hábitos e experiências que vivem fora da sala de aula. Por sua vez, torna-se imprescindível conhecer não só o contexto de sala de aula, mas também a forma como as crianças se apropriam do espaço exterior, captando elementos, significados e aprendizagens que podem ser transferidos para as ações pedagógicas dentro da sala de aula.

Diferentes Percursos, Uma Causa: considerações finais

Percorrido este caminho de construção de conhecimento, chega a fase de refletir sobre os principais resultados obtidos, bem como os significados e desafios associados. Iniciou-se esta pesquisa com a certeza de que a educação é a alavanca perfeita para tornar o mundo num lugar mais digno, justo e equitativo para todos. Na Sociologia múltiplas são as desigualdades que nos preocupam, podendo a educação ser tanto um elevador social como um mecanismo reprodutor das desigualdades sociais. Ora, a par das preocupações relativamente ao sistema educativo acresce a visão socialmente instituída da criança como ser destituído de participação. Como tal, a pesquisa foi realizada com foco na participação ativa das crianças, por acreditar que estas são atores sociais dotados de contributos excecionais sobre os assuntos que lhes dizem respeito (neste caso, a educação).

Consciente de que ficaram algumas dimensões por aprofundar, é possível afirmar que a questão de partida - *De que modo uma ação pedagógica que trabalha e considera as emoções potencia um maior aproveitamento escolar?* - os objetivos de investigação e as preocupações que guiaram a concretização desta dissertação foram sendo respondidos ao longo da presente pesquisa. Partindo de uma abordagem teórica acerca do papel da criança na sociedade, das desigualdades no sistema educativo e das emoções em contexto escolar, foi possível ter um pano de fundo para a concretização dos pressupostos metodológicos propostos. Assim, explorou-se as perspetivas sobre a posição da criança na sociedade e na escola, as emoções em contexto escolar e os usos do espaço escolar; fazer um levantamento dos significados atribuídos à relação entre professor e aluno/a; assim como, foi fundamental questionar às crianças e professoras as mudanças que gostariam de vislumbrar para melhorar o contexto educativo.

O presente estudo pretendeu contribuir para uma necessidade que tem vindo a ser identificada na literatura: uma educação mais equitativa e alinhada com as necessidades atuais e uma participação mais ativa das crianças na escola. Assim, olhando para os resultados obtidos através da presente dissertação e considerando a literatura explorada no primeiro capítulo, é possível afirmar que estas possuem um

certo consenso entre si. A visão meritocrática-individualista em contexto escolar e pedagógico reflete os processos de desenvolvimento desiguais produzidos pela escola (Abrantes, 2012), ao desconsiderar os *backgrounds* das crianças. Na linha de pensamento das entrevistadas da presente investigação, estas reconhecem a forte correlação que existe entre a aprendizagem e a posição social e familiar da criança, considerando que a escola tem o papel de conferir igualdade de oportunidades a todos os seus alunos. Sendo a desigualdade educativa um problema estrutural que influi diretamente no sucesso escolar, destacou-se que a escola deve guiar a sua ação pedagógica através de métodos mais inclusivos.

Corroborar-se, através dos resultados obtidos, a desadequação dos programas curriculares, por um lado à faixa etária das crianças e, por outro, às necessidades que a sociedade impõe. Nesse sentido, os participantes reconhecem a capacidade transformadora em aproximar a educação formal da educação informal, possibilitando um conhecimento mais concreto da realidade. A participação colaborativa e a aplicabilidade de saberes às culturas quotidianas revelaram-se dois elementos cruciais para o processo de aprendizagem. No entanto, estes elementos cruzam-se com duas dimensões: por um lado, a formatação escolar que propõe uma educação igual para todos e reduz a autonomia das escolas e, por outro, a monodocência incompatível com a exigência do programa curricular. Estas dimensões revelam-se “duas faces da mesma moeda” constituindo um desafio à inovação dos métodos de ensino-aprendizagem, ainda que não sejam completamente redutíveis ao fracasso; a partir dos testemunhos das crianças, estas revelam ritmos e processos de aprendizagem diferentes entre si quando, por exemplo, mencionam que terminam as atividades mais cedo e ficam “sem fazer nada”. Neste caso particular, os professores podem ter a autonomia de criar um *Cantinho da Leitura* ou uma “*busy box*” com jogos e exercícios pedagógicos para ocupar esse tempo.

Perante este cenário, o papel do professor é reconhecido como sendo fundamental, por um lado, no processo de absorção de aprendizagens – e, conseqüentemente, na redução da desigualdade educativa – e, por outro, no bem-estar das crianças. Os eixos da linguagem positiva – reconhecer o esforço em detrimento do

resultado -, do feedback construtivo e das estratégias de motivação por parte do professor são os mais valorizados e reconhecidos como alicerces de um melhor rendimento escolar. Ainda, identificou-se que a gestão das próprias emoções e a relação de proximidade que o professor estabelece com os seus alunos geram efeitos positivos nas aprendizagens. As crianças reconhecem a importância de o professor “ver além do óbvio” (os comportamentos) e atender aos seus sentimentos, pensamentos e crenças.

Sendo a socialização o processo de constituição das pessoas e da sociedade, através de práticas sociais e relações, regulados por emoções (Abrantes, 2011) e, tendo-se observado a influência que o envolvimento emocional – ou, pelo contrário, a sua ausência – tem na absorção das aprendizagens, tentou-se perceber de que forma as emoções podem ser potenciadas em contexto escolar. Os participantes reconhecem que a influência de grupo, nomeadamente através de trabalhos de grupo, possibilita um maior envolvimento emocional e, conseqüentemente, uma maior ligação com o objeto de conhecimento. Além disso, foi frequentemente mencionado pelos participantes a importância de haver uma aprendizagem mais coletiva e de aulas mais dinâmicas. As entrevistadas reconhecem a necessidade de desconstruir preconceitos sociais para haver uma maior expressão das emoções por parte das crianças.

No seguimento da análise sobre as emoções, tentou-se aprofundar a forma como as relações, as aprendizagens e a motivação se encontram correlacionadas com a representação dos espaços escolares. Corrobora-se a ideia de que existem múltiplos significados associados ao mesmo espaço: por um lado, diferentes disposições na sala de aula acarretam significados e emoções diversas para os alunos e, por outro, o mesmo espaço (recreio) gera diferentes emoções conforme os atores em causa (professores e alunos). Esta última constatação entrelaça-se com outras dimensões: interfere na existência (ou ausência) de um espaço de encontro intergeracional e o espaço é, ele próprio, um mediador de relações e possíveis conflitos.

Paralelamente à importância dos espaços, as crianças reconhecem a importância de terem aulas ao ar livre. Se o recreio é um espaço rico em aprendizagens e de um envolvimento emocional positivo para as crianças, porque não inovar os métodos de ensino e sair da sala de aula? Por outro lado, dentro da sala de aula,

propõem a disposição das mesas em grupos e a decoração das paredes por elas mesmas, estimulando um sentimento de pertença e segurança ao espaço. Neste sentido, as perspectivas das crianças corroboram com os estudos realizados: contrabalançar atividades mais sedentárias com dinâmicas mais ativas melhora a capacidade de aprendizagem e rendimento escolar (Neto, 2020).

Por outro lado, também se considerou o espaço do recreio como um local onde se desenvolvem aprendizagens informais cruciais ao desenvolvimento da criança. Corroborou-se a tese de que *space matters* (Almeida, 2016) em que as identidades das crianças se criam e recriam através da apropriação dos usos dos espaços, coconstruindo múltiplos significados. Para além desses aspetos, as crianças mostraram que *brincar é uma coisa séria*, através dos seus testemunhos e das dimensões observadas no recreio. O grupo de amigas que realizou um grupo focal suscitou particular destaque na medida em que as brincadeiras delas, além de competências como cooperação, planeamento, liderança colaborativa, exigiam um processo de permanente autoavaliação e feedback.

Relativamente à participação das crianças em contexto escolar os resultados obtidos evidenciam que a passividade das crianças na sociedade se reproduz no contexto escolar. Foi perceptível, a partir das entrevistadas, a visão socialmente instituída das crianças como seres incapazes de participar ativamente nas questões que lhes dizem respeito. Este fator contrapõe-se com as perspectivas das crianças que consideram importante participarem na construção do seu próprio processo de aprendizagem; esta mudança poderia começar, por exemplo, por propiciar momentos de interação em copresença, uma espécie de “Assembleia”, onde professores/as, crianças e funcionários/as debateriam e coconstruíam possíveis soluções de melhoria da escola. Concomitantemente, de forma geral, revelou-se que uma ação pedagógica que trabalhe as emoções poderá reverter-se num maior aproveitamento escolar, na medida em que se revelaram importantes nas principais dimensões analisadas – papel do professor, programa curricular e importância dos espaços.

Apresentados os principais resultados da análise dos dados recolhidos, importa refletir acerca dos contributos que a presente investigação traz para a expansão do conhecimento no campo da Sociologia da Educação e da Sociologia da Infância. A

carência de estudos que analisem as emoções de um modo que abrangesse outras dimensões de análise além da psicológica, revela-se agora fundamentada. As emoções, enquanto estímulo cognitivo, associadas a experiências subjetivas, são também consequência das práticas sociais e do processo de socialização. Ao reconhecer-lhe este caráter no contexto escolar, percebe-se que há um forte envolvimento emocional, em relação ao currículo formal e à forma como os espaços estão apropriados, que é influenciado pela socialização na escola. Por outro lado, nota-se a escassez de investigações que se preocupem com as emoções, numa perspectiva social e como promotor de sucesso (ou, pelo contrário, de insucesso) escolar. Poucos são os estudos que possibilitam detetar uma ligação entre as emoções e as relações em contexto escolar no sentido de promover uma coconstrução de aprendizagens mais equitativa. Ora, ao longo do meu trabalho manifestei sempre a necessidade de estabelecer esta conexão. Ainda, a Sociologia da Educação tem focado a sua análise na influência que o sistema de ensino e a escola tem nas trajetórias das crianças e jovens, excluindo uma análise.

Sem prejuízo das contribuições que esta pesquisa possa trazer para a área da Sociologia da Educação e Sociologia da Infância e ciente de que nenhuma investigação consegue abarcar todas as dimensões de um fenómeno social, esta pesquisa ainda tem lugar para novas reflexões. Deste modo, com o intuito de realizar uma investigação mais holística, espero que a presente investigação contribua para deixar sugestões para possíveis investigações futuras sobre a temática. O presente estudo centrou-se numa comunidade escolar específica (o Centro Escolar de Santiago), contudo as dimensões analisadas necessitariam de uma análise mais profunda, envolvendo mais atores sociais, além das professoras e crianças que participaram no estudo. Assim, alcançar um maior número de participantes entrevistados, ouvir as perspetivas da comunidade, os encarregados de educação e as funcionárias da escola sobre o fenómeno em estudo, permitiria conseguir uma análise mais fina e deixar métodos de intervenção mais eficazes. Não obstante, é possível evidenciar alguns eixos que ficaram por explorar mais profundamente que considero serem passíveis de dar seguimento e enriquecer abordagens, teóricas e empíricas, desta investigação,: o uso do espaço e o simbolismo

das brincadeiras ligado à classe social de pertença; as diferenças de género nas brincadeiras; a experimentação de métodos de *co-teaching*; a formação de professores; modelos de aprendizagem autónomos pelas crianças e novas estratégias de aprendizagem, através do lúdico.

Enquanto investigadora importa considerar a minha posição ao longo da pesquisa e refletir sobre alguns constrangimentos e potencialidades sentidos. Como qualquer pesquisa, esta também se pautou por avanços, recuos e momentos de incerteza. Em relação à observação, enquanto investigadora, tive o receio da minha presença constranger o desenrolar das brincadeiras entre crianças; porém, no geral, não só não teve impacto, como ainda fui, muitas vezes, convidada a participar nas atividades. No recreio percebi que a minha posição corporal teve muita influência na forma como as crianças se aproximavam de mim e, conseqüentemente, na recolha de dados: era muito mais abordada pelas crianças quando estava sentada (à altura da maioria delas).

Em termos de constrangimentos nos grupos focais foi possível prever alguns: as crianças verem o exercício de grupo focal como uma avaliação e o investigador como um adulto típico, o que não se verificou na realidade pelo acesso a métodos criativos nos grupos focais e pela relação próxima que estabeleci com as crianças (“adulto atípico”); a presença do professor na sala de aula pode resultar num controle de transmissão de pensamentos e significados das crianças relativamente aos tópicos; e, por último, as crianças recusarem a gravação do áudio do grupo focal. Este último aconteceu num grupo focal, não sendo possível integrá-lo na investigação. Ainda, senti um desafio na gestão de expectativas na atividade final aquando da questão: “*o que mudariam no espaço que escolheram, se pudessem?*”. Enquanto investigadora exigiu da minha parte justificar que o exercício serviria apenas para os conhecer melhor e que, infelizmente, algumas das propostas não poderia garantir que se viriam a concretizar.

Considero que a verdadeira força transformadora do sistema educativo se encontra no envolvimento de todos e na coconstrução de uma educação mais justa e equitativa, assente nas necessidades de cada criança e adaptada ao contexto de cada escola. Importa repensar sobre o significado da educação para nós enquanto seres sociais e pensar em alternativas educativas que respondam aos desafios da sociedade.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2009). Perder-se e encontrar-se à entrada da escola. Transições e desigualdades na educação básica. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 60, 33-52. Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262541393_Perder-se_e_encontrar-se_a_entrada_da_escola_Transicoes_e_desigualdades_na_educacao_basica
- Abrantes, Pedro (2011). Para uma teoria da socialização. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XXI, 121-139. Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2229>
- Abrantes, Pedro (2012). A Escola como motor de uma modernidade dual. O caso português no contexto europeu. *Revista da Associação Portuguesa de Sociologia*, 5, 6-33. ISSN 1647-3347. Disponível em: <https://revista.aps.pt/pt/a-escola-como-motor-de-uma-modernidade-dual-o-caso-portugues-no-contexto-europeu/>
- Abrantes, Pedro (2014). *Aprendizagens e histórias de vida da classe trabalhadora portuguesa: a importância das emoções, das práticas e da reflexão identitária-biográfica*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2 (2), 98-114. Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em: <https://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/69>
- Almeida, Ana Nunes (2016). *Para uma Sociologia da Infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2ª Ed. ISBN: 978-972-671-234-3
- Baptista, Luís V., Cordeiro, Graça. I., Costa, A. F. C. (org.) (2003). Territórios, imagens e poderes. In *Etnografias Urbanas* (Chap. 2). <https://books.openedition.org/etnograficapress/362#text>

- Barbalet, J. M. (1998). *Emotion, Social Theory, and Social Structure: a macrosociological approach*. United Kingdom: University Press, Cambridge. Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/books/emotion-social-theory-and-social-structure/5D69B262B89BDC1150CA4678713F6595>
- Barbosa, A.; Magalhães, M. (2008). A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais*. ISSN: 1983-9065. Consultado em 10 abr. 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456>
- Barreto, António (2017). *De Portugal para a Europa*. Relógio D'Água. ISBN 978-989-641-804-5.
- Bernardo, Aristides Ariel (2016). O campo da sociologia das emoções: relevância acadêmica e perspectivas de análise. *Revista Acadêmica Multidisciplinar, UEM*, Nº 34. ISSN 1519-6178. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/31727>
- Bettin, Gianfranco (1982). Park, Burgess y McKenzie: *La ecología de la ciudad*. In *Los sociólogos de la ciudad* (Chap. IV). Barcelona: Editora Guatavo Gili, S. A.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, J. Claude (1992). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino* (3ª ed.). França: Les Editions.
- Broccolichi, Sylvain; Ayded-Ben, Choukri (2001). *The school and the success of every student*. Vol. 33, nº 2. ISSN: 1056-4934. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2753/EUE1056-4934330233>
- Castro, Alexandra (2002). *Espaços Públicos, Coexistência Social e Civilidade. Contributos para uma Reflexão sobre os Espaços Públicos Urbanos*. Cidades – Comunidades e Territórios, 5, 53-67.
- Cordeiro, Graça. I., Baptista, Luís V., Costa, A. F. C. (org.) (2003). A antropologia urbana entre a tradição e a prática. In *Etnografias Urbanas* (Chap. 1). <https://books.openedition.org/etnograficapress/362#text>

- Costa, Ana; Faria, Luísa (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), pp. 407-424. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70841/2/88017.pdf>
- Creswell, John (2004). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4a Edição. Londres: Sage Publications. ISBN: 978-1-4522-2610-1.
- Colognese, Silvio Antonio; Melo, José Luiz Bica de (1998). *A técnica de entrevista na pesquisa social*. Porto Alegre: Cadernos de Sociologia. ISBN: 978-85- 88686-81-5.
- Costa, Ana; Faria, Luísa (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI), pp. 407-424. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70841/2/88017.pdf>
- Delalande, Julie (2021), Etnografia com Crianças. In Cat. Tomás (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância*. Perspetivas Globais. ISBN 978-989-8974-45-7. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36>
- Durkheim, Émile (2007). *As regras do método sociológico*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. Consultado em 5 set. 2022. Disponível em: <https://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2014/03/durkheim-c3a9mile-as-regras-do-mc3a9todo-sociolc3b3gico-3-ed-sc3a3o-paulo-martins-fontes-2006.pdf>
- Fernandes, António Teixeira (s.d.). *Espaço social e suas representações*. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6661.pdf>
- Ferro, Lígia (2005). Ao encontro da sociologia visual. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 15, 373-398. Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2398>
- Ferreira, Danieli Cristina; Cruz, Jaqueline da; Azevedo, Nair Correia Salgado de (2018). Educação e Sociedade: o aluno no processo de ensino e aprendizagem segundo a sociologia da infância. *Colloquium Humanarum*, V. 15, nº 1, pp. 68-82.

- Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/fcb0/9004bbdd5ce1b16e1fcf2797365c23ae6f3e.pdf>
- Fisher, Gene A.; Chon, Kyum Koo (1989). *Durkheim and the Social Construction of Emotions. Social Psychology Quarterly*. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/268042638_Durkheim_and_the_Social_Construction_of_Emotions
- Machado, Fernando Luís, Costa, António Firmino da (1998). Processos de uma modernidade inacabada: mudanças estruturais e mobilidade social. In J. M. Viegas & A. F. da Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (17-44). Oeiras: Celta Editora.
- Magnani, José G. C. (2002). *De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 17 (49). Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em:
https://nau.fflch.usp.br/files/upload/paginas/de_perto_de_dentro_0.pdf
- Marchi, Rita de Cassia (2018). Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. *Educação & Realidade*, 43 (2), 727-746. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLv3x9V4y/?lang=pt>
- Morgado, José C., Sousa, Joana & Pacheco, Augusto J. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, 14, 1-10. Disponível em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65846>
- Neto, Carlos (2020). *Libertem as Crianças. A Urgência de Brincar e ser ativo*. 1ª ed. ISBN: 978-989-666-239-4
- Palhares, José Augusto (2009). Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (2), 53-84. Consultado em 29 ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13966>

- Rodrigues, Júlia; Ferro, Lígia (2020). As Crianças e a Rua em tempos de Covid-19: os usos de dois parques públicos na cidade do Porto no período pós-confinamento. In E. C. Seixas (org.), *Crianças na Cidade em Tempos de COVID-19: Reflexões a -partir da Investigação em Espaços Públicos no Porto e em Lisboa*. ISBN: 978-989-8969-67-5. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18320.pdf>
- Santos, Sofia (2014). Mobilidade geográfica e desigualdades sociais: lugares e caminhos de investigação sociológica sobre território. *Centro de Investigação e Estudos de Sociologia*. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/9875/1/CIES-WP179_Santos.pdf
- Sarmiento, Manuel Jacinto (s.d.). *A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos, Sociologia da Infância e a formação de professores*, pp. 13-46. Consultado em 15 abr. 2021. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36756/1/Sociologia%20da%20Inf%3%a2ncia%20e%20Sociedade%20contempor%3%a2nea.pdf>
- Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In M. Sarmiento & M.C.S. de Gouveia (Org.), *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Consultado em 9 jun. 2021. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608>
- Scardamalia, Marlene; Bereiter, Carl (1999). *School as Knowledge-Building Organizations*.
- Setton, Maria da Graça Jacintho (2002). *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Universidade de São Paulo, nº 20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/?lang=pt&format=pdf>
- Simão, Márcia Buss- (2014). Relações sociais na educação infantil: olhar sobre o corpo e os sentimentos. *Educação (Porto Alegre)*, 37 (1), 101-109. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/111992>

- Soares, Vanessa do Couto Amicucci (2019). *A Escola Pública como um espaço contraditório de contenção e liberdade para o jovem da classe popular*. Giramundo, Rio de Janeiro, (6) 12, pp. 79-90. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2814971-a-escola-publica-como-espaco-de-contencao-e-liberdade-para-o-jovem-da-classe-popular
- Tapie, Guy (2018). *Sociologia do espaço: modelos de interpretação*. Sociologia, Porto Alegre, 47, 370-391. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/79yBWq7gcd3vmrCHhShLPcB/?lang=pt&format=pdf>
- Tassoni, Elvira Cristina Martins; Leite, Sérgio Antônio da Silva (2011). *Um Estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar*. Comunicações, 2, 79-91. ISSN 2238-121. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>
- Velho, Gilberto (s.d.). Individualismo e Cultura. In *Observando o Familiar*.
- Veloso, Luisa; Abrantes, Pedro (2013). *Sucesso Escolar. Da compreensão do fenômeno às estratégias para o alcançar*. Consultado em 5 jul. 2022. Disponível em: https://www.mundossociais.com/temps/livros/12_16_13_10_sucessoescolarfftindiceintrod.pdf
- Whyte, William Foote (s.d.). *Sobre a evolução de Sociedade de Esquina*. In *Sociedade de Esquina*. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor. Consultado em 5 jul. 2022. Disponível em: <https://csociais.files.wordpress.com/2014/05/whyte-william-foote-sociedade-de-esquina.pdf>
- Yefimova, Katya, Neils, M., Newell, B. C. & Gomez, R. (2015). Fotohistorias: Participatory Photography as a Methodology to Elicit the Life Experiences of Migrants. *Hawaii International Conference on System Sciences*.

Anexos

Anexo I – Guião de Observação (Sala de Aula)

Tabela 1 – Guião de Observação Categorial (Sala de Aula)

Início da Aula	<p>Entrada na Sala (em grupo, a pares ou individual)</p> <p>Caracterização do ambiente inicial</p> <p>Rotinas</p>
Usos do Espaço da Sala	<p>Organização e disposição do espaço</p> <p>Mobilidade (regras e autonomia)</p> <p>Significados atribuídos ao espaço</p> <hr/> <p>Deslocações da professora</p>
Relações interpessoais	<p>Dinâmicas entre pares</p> <p>Participação (ativa/passiva) das crianças</p> <p>Formas de comunicar/expressar (comunicação verbal e não verbal)</p> <p>Motivação e empenho nas atividades pedagógicas</p> <p>Regulação Social e Emocional</p> <p>Fatores que influenciam a expressão emocional</p> <p>Reações à intervenção da professora</p> <p>Atividades desenvolvidas no âmbito da situação (reações e atividades paralelas à realização do proposto)</p>
Posição da professora	<p>Relação entre professora-alunos</p> <p>Intervenção estratégica do professor</p> <p>Gestão da sala de aula (mediação e envolvimento das crianças)</p>

Fim da aula	Saída (em grupo/a pares/individual) Caracterização do ambiente final
--------------------	---

Anexo II – Guião de Observação (Espaço do Recreio)

Tabela 2 – Guião de Observação Categorical (Espaço do Recreio)

Usos do Espaço do Recreio	<p>Mobilidade (uso autónomo/restrito)</p> <p>Organização e Uso do Espaço (práticas sociais idênticas/distintas)</p> <p>Confronto com o espaço natural ou construído (comportamentos “de risco”)</p> <p>Caracterização e representação dos Espaços e significados atribuídos</p>
Dinâmicas de Grupo	<p>Grupos (estruturados/organização própria por género/idade)</p> <p>Exteriorização de sentimentos de solidão/exclusão/desigualdade</p> <p>Influência do “eu” no grupo e <i>vice-versa</i></p>

	Participação e envolvimento com os outros
Interações Sociais e Comportamentos Lúdicos	<p>Atividades realizadas e tipos de jogo (simbólico, com materiais, cooperativo/de oposição ou atividade física)</p> <p>Utilização de objetos/materiais</p> <p>A dimensão corporal associada à componente emocional e simbólica</p> <p>Literacia motora e relacional face à pandemia</p> <p>Regulação Social das Emoções</p> <p>Resolução de conflitos/problemas</p> <p>Formas de comunicar/expressar (comunicação verbal/não verbal)</p> <p>Comportamentos Sociais (diferenças e significados)</p>

Anexo III – Guião de Grupo Focal

Tabela 3 – Guião de Grupo Focal

Categorias Temáticas	Dimensões	Perguntas
O “Eu” em Relação aos Outros	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto pandémico • Componente simbólica nas brincadeiras • Regulação Social e Emocional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que sentiram mais falta durante os confinamentos por causa do covid-19? 2. O que sentiram diferente quando voltaram à escola? 3. Que tipo de brincadeiras/jogos costumam fazer em grupo? Como se sentem? 4. O que costumam fazer na escola quando se sentem mais tristes/chateados?
O Currículo Formal e as Atividades Extracurriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do professor • Rendimento Escolar 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Além das disciplinas, que conteúdos gostavam de aprender nas aulas? 2. O que gostariam que o professor fizesse para se sentirem mais motivados a aprender? 3. Acham que há emoções que devem ser escondidas na sala de aula? Quais? 4. O que costumam fazer quando saem da escola?
O Espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Aula • Recreio • A mobilidade e a autonomia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se pudessem o que mudavam no espaço da sala de aula e na forma como estão dispostos? 2. Já tiveram aulas ao ar livre? <i>Se a resposta for positiva:</i> o que sentiram? De que forma aprenderam mais? 3. Para que servem as grades e muros à volta da escola?

	<ul style="list-style-type: none"> • Significados e emoções associados 	<p>4. Algum de vocês costuma jogar futebol aqui na escola? <i>Se alguma das respostas for positiva: se não houvesse um campo de futebol na escola, como/onde jogavam à bola?</i></p> <p><i>Através de imagens fotográficas impressas dos espaços do recreio mais utilizados:</i></p> <p>5. Escolham um espaço que gostam mais. Que brincadeiras costumam fazer nele? O que significa para vocês esse espaço?</p> <p>6. Se tivessem a oportunidade, o que mudariam nesse espaço de forma a poderem brincar melhor? Se quiserem, desenhem na imagem o que acrescentariam ao espaço.</p>
--	---	---

Anexo IV – Guião de Entrevista

Tabela 4 – Guião de Entrevista

Categorias Temáticas	Dimensões	Perguntas
<p>O Sistema Educativo português e o Papel da Criança na Sociedade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação em Portugal • Desigualdades Sociais e Educativas • Sucesso Escolar • Currículo Formal • Competências Sociais e Emocionais • A Criança como Ator Social 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sabe-se que, apesar de uma crescente melhoria, múltiplas são as desigualdades que ainda prevalecem. De que forma considera que as desigualdades estão presentes em contexto escolar? E como é que esse problema social contribui para a persistência de alguns casos de insucesso escolar? 2. Sabe-se que o programa curricular se encontra muito focado numa competição individual assente numa orientação meritocrática-individualista e por provas de esforço cognitivo. De que forma considera este método eficaz?

		<p>3. Imaginemos que lhe davam a oportunidade de reestruturar o programa curricular do 1º ciclo, mudaria algo? Se sim, o quê?</p> <p>4. A criança é frequentemente encarada como um ser que ainda não é adulto, havendo uma forte barreira à visão da criança como um ator social em si mesmo. De que forma considera que na escola este fenómeno se reproduz?</p> <p>5. Considera que as crianças deveriam ter uma participação mais ativa e coletiva nas questões da educação, particularmente na definição de políticas públicas? Se sim, de que forma?</p>
<p>As Emoções no contexto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competências sociais e emocionais em contexto escolar • Emoções socialmente construídas • Papel mediador do professor 	<p>1. Muitas emoções que consideramos subjetivas são, na verdade, moldadas por contextos e normas sociais. De que forma considera que esta afirmação está patente no quotidiano escolar?</p> <p>2. O social e a subjetividade emocional de cada indivíduo mantêm uma relação de interdependência. Em que medida é que os métodos de ensino-aprendizagem consideram a influência do social na esfera emocional e <i>vice-versa</i>?</p> <p>3. Sabe-se que a introdução de competências sociais e emocionais na escola depende de programas e, no caso do currículo formal, do plano curricular nacional em vigor. Assim sendo, em alternativa, de que forma considera que a escola poderia potenciar o desenvolvimento dessas competências?</p> <p>4. Considera que uma aprendizagem coletiva, focada nas relações</p>

		<p>interpessoais e no trabalho em grupo, poderia potencializar mais de um desenvolvimento das emoções? Como?</p> <p>5. Enquanto professor, de que maneira considera que a sua posição influencia a percepção que as crianças têm de si e em relação aos outros, bem como nos níveis de motivação?</p> <p>6. Fale-me um pouco da importância que atribui à figura do professor, se considera que deveria mudar alguma coisa e o quê.</p>
<p>Representações e Usos do Espaço Escolar (CES)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilidade e autonomia • Significados e emoções associados • Componente simbólica e emocional das brincadeiras 	<p>1. Em relação à posição da criança na sala de aula de que forma considera que influencia a sua maior ou menor participação?</p> <p>2. De que forma considera que o comportamento lúdico e social no espaço exterior influencia a absorção das aprendizagens formais?</p> <p>3. Na sua opinião, considera que a vivência do espaço exterior pelas crianças ganhou uma nova representação pós-pandemia? Se sim, em que sentido?</p> <p>4. Já lecionou alguma aula fora da sala de aula no espaço que a escola criou destinado a essa finalidade? <i>Se sim</i>: fale-me um pouco dessa experiência, nomeadamente as potencialidades dessa forma de ensino, tanto para si como para as crianças.</p>

Anexo V – Fotografia do “Vale das Fadas”



Anexo VI – Fotografias do Campo de Futebol do CES



Fonte: Autoria própria



Fonte: Autoria própria

Anexo VII – Fotografia da Zona do Refeitório



Fonte: Aatoria própria

Anexo VIII – Fotografia da Sala de Aula ao Ar Livre



Fonte: Aatoria própria

Anexo IX – Desenho de Criança

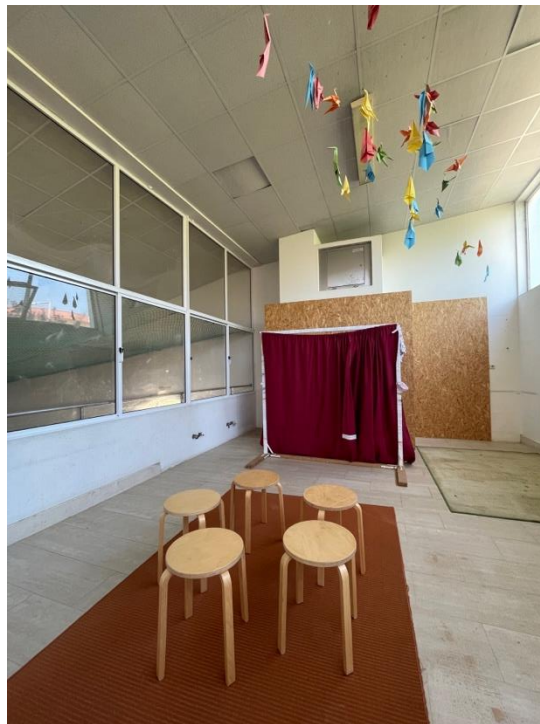


Anexo X – Dinâmica Inicial de ice-breaker (grupos focais)

Objetivo: trabalhar a comunicação não-verbal, o trabalho em equipa e o sentido de interajuda.

Atividade: Na sala (figura 7) encontram-se dispostos um banco para cada criança, em que cada uma é desafiada a colocar-se em cima dele, em pé. De seguida, o objetivo é que as crianças se organizem por ordem decrescente de alturas (a iniciar por um aluno escolhido aleatoriamente) em que as regras são: não podem falar nem emitir sons, apenas podem usar a expressão corporal.

Figura 7 – Sala onde se realizaram os grupos focais



Fonte: Autoria própria

Anexo XII – Consentimento Informado dos Encarregados de Educação

CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÉMICA-CIENTÍFICA

Título do Estudo: A influência das emoções nos processos de aprendizagem: impactos no sucesso escolar

Nome do Investigador: Raquel Sofia Silva Pereira

Serve o presente documento para informar que o seu educando foi convidado a participar no trabalho de Investigação Científica sobre o tema “A influência das emoções nos processos de aprendizagem: impactos no sucesso escolar”, conduzido por Raquel Pereira. O objetivo é compreender a importância das emoções nos processos de aprendizagem, simultaneamente formal e informal. Esta investigação está a ser realizada no âmbito do mestrado em Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A investigação é da responsabilidade de Raquel Pereira, sob a supervisão e orientação da Prof.^a Doutora Lígia Ferro.

Uma vez que a pesquisa privilegia uma metodologia participativa assente na participação ativa das crianças foram selecionadas duas turmas, de 3º e 4º ano respetivamente, que correspondem à faixa etária mais velha do Centro Escolar de Santiago. Nesse sentido, e em articulação com a direção do Centro Escolar de Santiago foi autorizado a realização da investigação nas turmas do 3ºB e 4ºB, inserindo-se o seu educando neste grupo. A participação não é obrigatória, pelo que a qualquer momento poderá desistir ou retirar o seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará qualquer tipo de consequência para o seu educando ou para si.

A investigação decorrerá em período letivo estando previstas, ao longo do mês de março e abril, momentos de observação dentro e fora da sala de aula e a

realização de grupos focais com os alunos. A realização desta pesquisa tem o potencial de realçar a importância de dar voz às crianças nas questões da educação e, recolhidos os dados, o presente estudo tem a ambição de apresentar uma leitura sobre o fenómeno em estudo que possa ser útil e traga contributos de intervenção social na escola.

Os dados serão recolhidos de forma rigorosa e serão utilizados exclusivamente para fins científicos do trabalho em curso. Assim sendo, a investigadora assegura a preservação da confidencialidade dos dados obtidos e de qualquer informação a que tenha acesso através da investigação, uma vez que não será recolhida informação passível de identificação dos participantes, nem a recolha de imagens.

Caso surjam dúvidas sobre a investigação ou a participação na mesma, poderá entrar em contacto com a investigador Raquel Pereira, através do contacto telefónico (912124912) ou via e-mail para: raquelspereira99@gmail.com. Na impossibilidade de contactar diretamente com a investigadora, comunique com a direção do Centro Escolar de Santiago.

Muito obrigada,
Raquel Sofia Silva Pereira
Estudante de Mestrado em Sociologia
Investigador(a) Responsável pela Pesquisa

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o meu educando participe voluntariamente na investigação sobre “A importância das emoções nos processos de aprendizagem: impactos no sucesso escolar”, permitindo a utilização dos dados, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade que me são dadas pela investigadora.

Nome do Encarregado de Educação:

Nome do Educando:

Ano/Turma: _____

Grau de Parentesco ou tipo de representação:

Aveiro, ____ de _____ de 2022

(Assinatura do Encarregado de Educação)