



REVISTA E-PSI

REVISTA ELETRÓNICA DE
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

<https://www.revistaepsi.com>

Ano 7, Suplemento 1,
2017

ISSN 2182-7591

Volume especial: Estudos da criança

Coordenação:

Fernando AZEVEDO
Beatriz PEREIRA
Natália FERNANDES
Maria Helena VIEIRA
Silvana MARTINS
Pedro Armelim ALMIRO
Catarina MARQUES-COSTA

Comissão Científica das I Jornadas em Estudos da Criança

Alexandra Gomes
Ana Paula Loução
Ana Paula Pereira
Ana Serrano
Ana Tomás Almeida
António Osório
Beatriz Pereira
Camilo Cunha
Carla Antunes
Cristina Parente
Ema Mamede
Fátima Vieira
Fernanda L. Viana
Fernando Azevedo
Flor Dias
Graça Carvalho
Helena Vieira
Manuel Sarmento
Natália Fernandes
Nelson Lima
Pedro Palhares
Rui Ramos
Sandra Palhares
Sara Silva
Teresa Sarmento
Zélia Anastácio

A Nossa Missão / Sinopse

A Revista E-Psi é um periódico eletrônico científico português de Acesso Livre com revisão por pares, que foi criado a 12 de Maio de 2011 por Pedro Armelim Almiro e Catarina Marques-Costa. A revista publica artigos científicos nas áreas de psicologia, educação e saúde.

Embora este seja um espaço preferencialmente dedicado à divulgação de resultados de investigações, através da publicação de artigos empíricos, a Revista E-Psi também publica artigos de revisão teórica, de revisão de estudos, de estudo de caso, ou artigos de reflexão que sejam pertinentes.

O acesso aos artigos é livre e gratuito [Acesso Livre para autores e leitores (*no fees*), com licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0].

Este periódico possui indexações internacionais nomeadamente: no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), no *Academic Journals Database*, *Latindex*, *ERIH Plus*, *REDIB*.

Os Editores Fundadores

(E-mail: e.psi_revista@yahoo.com)

Our Mission/Synopsis

The Revista E-Psi is a peer-reviewed, open access electronic journal from Portugal that publishes scientific papers in the fields of Psychology, Education and Health. Revista E-Psi was developed by Pedro Armelim Almiro and Catarina Marques-Costa.

Although this journal is dedicated to the dissemination of research results through publication of empirical articles, Revista E-Psi also publishes papers of theoretical review, meta-analysis, case study, or relevant for reflection papers.

The access to published papers is free [open access to authors and readers (*no fees*), licensed by Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0].

This journal is indexed in: *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), *Academic Journals Database*, *Latindex*, *ERIH Plus*, *REDIB*.

The Founding Editors

(Email: e.psi_revista@yahoo.com)



REVISTA E-PSI
REVISTA ELETRÓNICA DE PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

<https://www.revistaepsi.com>

ISSN 2182-7591

Índice

Editorial

FERNANDO AZEVEDO, BEATRIZ PEREIRA, NATÁLIA FERNANDES, & MARIA HELENA
VIEIRA1

Cantem como se estivessem num prado verde, com o ar fresco no rosto...
- Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil

JANETE RUIZ, & MARIA HELENA VIEIRA.....3

**As culturas infantis em Cuba e a crise da representação: Reflexões sobre o jogo,
a performatividade e a teatralidade em práticas cênicas com crianças**

LUVEL GARCIA LEYVA18

**Programa de atividade física para grávidas: O IMC, a idade gestacional e a
prática de atividade desportiva antes da gravidez**

ANA SILVA, RAFAELA ROSÁRIO, SÉRGIO SOUZA, CÁTIA FERREIRA, & BEATRIZ PEREIRA
.....33

**Associação dos fatores ambientais com os modos de deslocamento ativo para a
escola**

SÉRGIO SOUZA, BEATRIZ PEREIRA, WELLINGTON CARVALHO, ANA PAULA MATOS, &
ANA SILVA42

**Infância e cultura contemporânea: O brincar com as mídeas e (as
novas) identidades motoras da criança na Educação Física**

EVANDRO OLIVEIRA, & CAMILO CUNHA60

Índice (Continuação)

Desatar o véu da Justiça: Participação das crianças nos processos judiciais de família e menores

HELGA CASTRO73

Mothers' ideas regarding children's forgiveness skills

NAVA NAEIMI, & ANA TOMAS DE ALMEIDA88

Editorial

O atual volume especial em Estudos da Criança constitui uma oportunidade para os leitores desfrutarem e refletirem sobre as preocupações atuais que a investigação coloca face ao campo largo e multidisciplinar dos chamados “Child Studies”. Este volume especial é baseado nas comunicações das “I JORNADAS EM ESTUDOS DA CRIANÇA” do Instituto de Educação, Universidade do Minho que decorreram de 6 a 8 de Julho de 2016.

Todos os artigos têm como foco a criança, olhada numa pluralidade de perspetivas, todas elas coadjuvantes para assegurar o adequado e necessário desenvolvimento harmonioso da mesma.

Começamos com trabalhos da área da Educação Artística, mais concretamente da Educação Musical. O primeiro artigo reflete sobre a imagética e o papel que esta desempenha no desenvolvimento da memória, no raciocínio espacial e abstrato, na aquisição e treino de competências, no controlo motor e na compreensão linguística.

O segundo artigo aborda as culturas infantis, articulando-as com o jogo e a teatralidade, visando compreender a aproximação da criança ao teatro a partir de procedimentos lúdicos em consonância com a noção de dramatização.

No terceiro artigo, é descrito um programa de atividade física para grávidas (o programa “Barriguinhas Desportistas”), relevante para garantir hábitos de vida saudáveis, que permitam melhorar o seu bem-estar físico e psicológico. Neste sentido, são apresentados descritores fundamentais como o índice de massa corporal, a idade gestacional e o nível da atividade física antes da gravidez.

No quarto artigo, é apresentado um estudo sobre a associação dos fatores ambientais e o modo de deslocamento ativo das crianças para a escola. Os autores sublinham que, cada vez mais, se verifica, em crianças e em adolescentes, um quotidiano distante de comportamentos ativos, pelo que se torna necessário estruturar estratégias suscetíveis de aumentar o nível de atividade física nestes grupos, pois crianças que vivenciam a prática de atividade física no seu quotidiano têm maiores probabilidades de assumirem comportamentos ativos na adolescência e na vida adulta.

O quinto artigo reflete sobre a criança e o brincar na sua articulação com os *media* na escola e como este imaginário simbólico se relaciona com as práticas lúdicas de Educação Física. Os autores buscam analisar o processo de produção das brincadeiras das crianças, sobretudo nas suas culturas lúdicas, a partir de uma perspetiva que se desenvolve em interface com a cultura mediática. A proposta metodológica tem como principais recursos oficinas desenvolvidas com as crianças, entrevistas e registros por meio de diário de campo. Os autores concluem que as crianças brincam na escola e agregam novas maneiras de dançar, de jogar e de competir quando se apropriam dos signos da *media* e da imaginação.

O sexto artigo equaciona o que significa ser sujeito de direitos? A autora busca mapear o processo de construção do estatuto sociojurídico da criança, balizado pelas

mudanças paradigmáticas na concepção de infância e de ser criança e pela edificação jurídica que se foi consolidando e ampliando, procurando compreender e explicar a participação das crianças nos processos judiciais de família e de menores.

O artigo final, redigido em inglês, reflete sobre o pensamento das mães portuguesas acerca das competências da criança para pedir desculpa e saber perdoar.

Nesta publicação foi dada liberdade aos autores quanto ao acordo ortográfico adotado. Dada a pluralidade de participantes neste número especial, alguns artigos estão redigidos de acordo com a norma linguística do português europeu e outros respeitam a norma linguística do português do Brasil.

Fernando AZEVEDO
Universidade do Minho

Beatriz PEREIRA
Universidade do Minho

Natália FERNANDES
Universidade do Minho

Maria Helena VIEIRA
Universidade do Minho

Cantem como se estivessem num prado verde, com ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil

Janet Costa Ruiz^a, & Maria Helena Vieira^b

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

a) Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança. E-mail: janeteruiz@gmail.com

b) Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt

Como citar/How to cite this paper: Ruiz, J., & Vieira, M. (2017). Cantem como se estivessem num prado verde, como ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 3-17.

Resumo

Cantar comporta uma realidade múltipla tal como tem sido tratada por diversos autores: Kemp (1986) salienta o ato de cantar como um processo psicomotor (“Singing is a learned behavior”); Small (1989) incide particularmente no comportamento social gerado pela atividade vocal (“The voice is the centre of all music activity”); Rao (1987) destaca o processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas, valorizando a dimensão heurística (“Teaching to sing is to teach to think of the voice as an instrument”) e Welsh (2007) fundamenta na voz a emergência da dimensão comunicacional do ser humano presente desde a primeira infância (“Vocal sound is one of the defining features of humanity”). Esta dimensão multifacetada coloca a voz numa posição privilegiada para ser veículo de aprendizagem musical e desenvolvimento artístico, estimulando apetências criativas, comunicacionais e sociais. Assim, aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação de músculos e de sons numa perspectiva tecnicista. Antes, deverá assentar num processo de aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor, transformando-o num veículo de transmissão de emoções e pensamentos (Hemsley, 1998), promovendo valores estéticos, com sentido cultural e poético. Com base nestes pressupostos, esta comunicação centra-se nos fundamentos teóricos que sustentam a reportada eficácia da imagética ao serviço da pedagogia coral na infância, focando particularmente o modo como este recurso pedagógico, embora não inovador, pode ser atualizado e melhorado. Discute-se ainda se e como a linguagem figurativa afeta a percepção musical das crianças e como participa no desenvolvimento das suas competências musicais, unificando a imaginação, o corpo, a voz e o som numa realização musical significativa.

Palavras-Chave

Imagética, Metáfora, Gesto metafórico, Coro infantil.

Para o filho do Homem o acesso ao mundo é acesso à voz: é o grito primário ou palavra de vida... Impõe um percurso iniciático, remetendo para as origens e atingindo o último. Humana e subjetiva, é o eco da vida, da nossa vida, da nossa maneira particular de nascer para o mundo, de nele estar presente e de o deixar

M. F. Castarède, *A voz e os seus sortilégios*

Introdução

O recurso à imagética enquanto estratégia pedagógica e como ferramenta de melhoria de performance tem sido uma prática amplamente difundida nas artes performativas, com principal incidência na dança (Franklin, 1996) e na música, bem como no desporto. Os estudos nos campos da percepção e cognição abordam a influência da imagética no desenvolvimento da memória sensorial, da consciência do corpo e do som e da criação da identidade através da relação entre o corpo, o movimento e o espaço (Smith, 2006) bem como da influência do imaginário na pedagogia e performance musical.

Na pedagogia vocal, a condição invisível do instrumento tem, tradicionalmente, levado ao recurso à linguagem metafórica, e à imagética como facilitadores de indicações técnicas no ensino do canto, particularmente em jovens cantores e adultos. A presente comunicação centra-se nas diversas abordagens ao conceito e suas aplicações práticas, fundamentando-se na teoria que suporta a sua reportada eficácia.

Imagética e metáfora na comunicação e na arte

Partimos do pressuposto segundo o qual cantar é um processo psicomotor, tal como o definiu a pedagoga norte americana Helen Kemp, e que cantar de modo saudável e eficaz implica uma postura relaxada, porém ativa e energética, uma ativação muscular complexa e o desenvolvimento da afinação, do sentido rítmico, frásico e da expressão de ideias musicais. No entanto, aprender (e ensinar) a cantar não resulta apenas da ativação de músculos e de sons numa perspetiva tecnicista. Antes resulta da aprendizagem do processo de mobilização, fortalecimento e refinamento desse impulso psicomotor no sentido de o transformar num veículo de transmissão de emoções e pensamentos através da voz (Hemslay, 1998), aliando valores estéticos, envoltos num sentido cultural e poético. Cabe, assim, à voz cantada um lugar central na aprendizagem musical, determinante no processo de autodesenvolvimento proporcionado pela descoberta do instrumento vocal e das suas capacidades expressivas e um papel fulcral na definição da identidade musical. No entanto, a experiência musical não se esgota na produção de som. Como afirma Rao (2005, p.7), “a música não é um estímulo ao qual respondemos, mas um modo de ser que cada um de nós constrói, e o corpo participa de

modo central e indispensável nessa construção (...) A experiência musical não é simplesmente mediada pela experiência corporal; a experiência musical é construída corporalmente”².

Ao canto caberá uma função agregadora, como aponta Edgar Willems nos fundamentos da sua teoria musical: “O cantar (como as demais formas de expressão musical e artística) requer a participação harmoniosa de todo o ser humano e da sua vida interior: dinamismo, sensorialidade, sensibilidade e inteligência” (Bago d’Uva, 2013, p. 7). É através do canto que a comunicação interpessoal se desenvolve na criança e se torna socialmente reconhecido como válido pela sua capacidade de transmitir emoções, criar e transmitir uma identidade de grupo, de ser um veículo de inovação, mudança, promoção da justiça social e por introduzir um sentido de ordem e regularidade temporal nas vivências quotidianas (na escola, nas comunidades, em instituições). A construção de uma identidade musical parece, assim, emergir de um equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade introspectiva da criança (como também de qualquer adulto): a percepção da sua postura, qualidade vocal, afinação, capacidade de reação a estímulos auditivos, visuais, cinestésicos e as consequentes possibilidades da intercomunicação (com o professor/maestro, os restantes coralistas, o público) proporcionadas pela prática musical. Ao tomar consciência das suas competências performativas, a criança adquire e desenvolve um sentido ativo, detalhado e funcional: uma identidade na música, enquanto agente, intérprete, criador ou seja, músico. Em paralelo, o reconhecimento do significado e valor da sua ação musical (através das apresentações públicas, por exemplo) consolida um valor existencial alargado: o da música na identidade, intrinsecamente ligado ao desenvolvimento global do indivíduo, no sentido global que lhe atribui Welch (2007, p. 239): “o som da voz é uma das características definidoras de humanidade”³.

Como referem Aguiar e Vieira (2011, p. 354), “a base de todo o ensino do Canto [no 1º Ciclo do Ensino Básico] deverá assentar numa abordagem lúdica dos conteúdos, brincando, jogando, criando laços de amizade, relações de afeto, de crença no imaginário infantil. O que não se deve, em momento algum, é perder o prazer de cantar”.

Nesta perspetiva, não podemos negligenciar a necessidade de estudar o papel da linguagem figurativa e da imagética na pedagogia coral na infância, procurando compreender o modo de unificação entre a palavra dita e o ato de cantar, decifrando o processo segundo o qual as metáforas e as imagens afetam a percepção musical das crianças e como participam no desenvolvimento das suas competências musicais.

² T.A. “Music is not a stimulus to which we respond, but a way of being that each of us constructs, and the body figures centrally and indispensably in that construction (...)Musical experience is not simply mediated by bodily experience; musical experience is corporeally constructed”.

³ T.A. “Vocal sound is one of the defining features of humanity”

Expressões como “Sê uma árvore, com as pernas como raízes firmemente implantadas na terra”; “imagina que és um esqueleto, pendurado do teto por um fio”; “inspira como se cheirasses uma flor”; “boceja /canta com um sorriso interior”; “imagina uma batata quente /um ovo / uma cúpula dentro da boca”, “cantem como se estivessem num prado verde, com o ar fresco no rosto” e muitas dezenas de outras poderiam aqui ser listadas como exemplos de instruções verbais destinadas a explicar, uma boa postura, o processo de respiração, a laringe baixa, uma emissão de som livre e ressonante. A maioria destas expressões refere-se a ajustamentos fisiológicos, bem como a acústicos e destina-se a alcançar um som livre de tensões, afinado, ressonante e vibrante. No entanto, e porque quando se dirige a um coro um maestro não pode ter uma ação pedagógica individual para cada coralista, algumas imagens e metáforas parecem ter um efeito positivo num grupo, promovendo neste o desenvolvimento de competências técnicas e de outras, expressivas, que transportam cada cantor para uma dimensão interpretativa, criativa e intangível. Em particular, quando aplicadas na comunicação com um coro infantil, o discurso figurativo, as imagens e metáforas surgem como uma ferramenta pedagógica eficaz, se adaptadas à idade, interesses e níveis de desenvolvimento, concorrendo para uma fusão entre o material (a fisicalidade da respiração, da postura, do som) e o imaterial (a expressão das emoções, dos sentidos do texto literário, a desenvoltura da expressividade musical, a comunicação com o público).

O papel do imaginário na existência humana e a sua importância nas artes performativas tem sido tratado de forma transversal, assumindo uma dimensão multidisciplinar que relaciona a experiência sensorial (visual, cinestésica) com o entendimento racional da realidade. Sendo a imaginação um processo e o imaginário o seu produto, o ato de imaginar assume-se como uma atividade de reconstrução, de transformação do real, em função das significações que o indivíduo confere aos acontecimentos ou das repercussões destas no seu interior, como trataram autores como Postic (1992) ou, bem antes, Ribot (1900). Num dos primeiros estudos acerca da imaginação, Ribot considera que esta é muito próxima da vontade, sendo pela fusão de elementos intelectuais, afetivos e inconscientes reunidos num corpo orgânico (onde se dá a unidade e a síntese), que se dá origem a algo novo e criativo. Quatro décadas depois, J.P. Sartre (1940) apresenta a imaginação como uma espécie de ato mágico, criador, que permite ao indivíduo apropriar-se daquilo que constrói mentalmente acerca da realidade.

A imaginação encerra em si o conceito de possibilidade, onde cabem todos os modos existenciais e todas as relações de imitação ou oposição do sujeito com o mundo. Torna-se, assim, um processo de conhecimento, em que o sujeito existe e se comporta, não em função das suas necessidades mas em função de um modelo que se elabora no próprio ato de imaginar. Ao longo da infância o pensamento e o imaginário coexistem: aquele, progredindo de modo linear; esta, desenvolvendo-se por expansão, em espiral, conquistando novos

territórios e determinando uma direção, uma construção interna do sujeito, um território pessoal, uma área de ilusão que faz a transição entre consciente e inconsciente, entre as ideias e os afetos (Postic, 1992). É Vygotsky que refere a ligação intrínseca entre a fantasia e a realidade: “a imaginação criadora penetra através da sua obra toda a vida pessoal e social, imaginativa e prática, sob todos os seus aspetos: é ubíqua” (Vigotsky, 2009, p. 51).

O desenvolvimento de estudos em torno da natureza, funções e eficácia da imagética tem sido bastante alargado e eclético, tocando áreas tão diversas como as neurociências, a psicologia cognitiva, o desporto e as artes performativas, tendo diversos autores focado a importância do apelo à imaginação, à emoção, da imagética e da metáfora no desenvolvimento de uma interpretação expressiva.

A formação mental de imagens tem sido amplamente estudada enquanto fator de desenvolvimento cognitivo (Piaget & Inhelder, 1977) e de desenvolvimento da criatividade. Shepard (1978) fundamenta a importância da imagética para a criatividade e para a visualização espacial no facto de esta oferecer uma alternativa rica aos limites impostos pela linguagem e pelo pensamento lógico. A riqueza das imagens e as suas relações com fontes externas ao indivíduo parecem sugerir relações e interações não totalmente concretizáveis através da linguagem, tornando-se veículos preferenciais para a intuição e a manipulação do pensamento e da ação em níveis que precedem mesmo o desenvolvimento da linguagem (individual e evolutivamente).

Sackett (1934) foi o primeiro autor a propor uma Teoria da Aprendizagem Simbólica (*Symbolic Learning Theory*) em que explica o papel das imagens mentais nas práticas performativas. Segundo esta teoria, os padrões de movimento estão simbolicamente codificados no sistema nervoso central, pelo que, como também sublinha Jestley (2011), a aquisição de competências cognitivas complexas no âmbito do canto (planeamento, sequenciação, precisão) será mais eficaz se for baseada em imagens e não apenas na repetição de ações motoras. Tendo estado na base das teorias do treino mental de performance em desporto, esta teoria pode ajudar a fundamentar a utilização da imagética com alunos principiantes e crianças, uma vez que, segundo ela, é possível uma maior familiaridade com os movimentos e as sensações cinestésicas.

Da neurociência à sala de aula : imagética e metáfora como ferramentas pedagógicas

No âmbito da pedagogia musical é evidente a importância desempenhada pelas imagens mentais no desenvolvimento da memória, no raciocínio concreto e abstrato, no controlo motor, na aprendizagem e treino de competências e na compreensão da linguagem. A imagética musical, considerada a capacidade de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), pode também envolver a imaginação do movimento necessário à produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente. Termos como ensaio mental ou *finger*

playing traduzem esta ação imaginada cuja eficácia está detalhadamente demonstrada por estudos no campo das neurociências em que o recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e imaginária ao nível dos sistemas auditivo e motor.

Clynes (1977) propõe a existência de uma ligação entre as emoções básicas e padrões cerebrais que se manifestam através de gestos, expressões faciais e através da expressão musical. Serão as emoções mais poderosas, como o medo, a raiva, o desejo, aquelas que desencadeiam imagens mentais mais vivas, dificilmente expressáveis através da verbalização (Roskos-Ewoldsen, Instons-Peterson, & Anderson, 1993). As imagens tenderão a reunir um maior valor afetivo e motivacional que as palavras. Serão, assim, conceitos mentais híbridos que reúnem simultaneamente propriedades perceptivas e simbólicas, desempenhando um papel fundamental na cognição humana.

Para Kosslyn, Behrmann e Jeannerod (1995), a imagética desempenha um papel determinante no desenvolvimento da memória, no raciocínio espacial e abstrato, na aquisição e treino de competências, no controlo motor e na compreensão linguística. A sua Hipótese de Equivalência Funcional (*Functional Equivalence Hypothesis*) baseia-se no princípio segundo o qual a imagética visual e a perceção visual têm origem nos mesmos circuitos neurológicos. Também a imagética relacionada com o movimento e a ativação motora partilha mecanismos neuronais comuns, pelo que a ação imaginada e a realmente executada resultam de uma atividade cerebral equivalente. Esta teoria parece fundamentar a eficácia da utilização de imagens relacionadas com a ativação e dinâmica muscular, a sensação de expansão e direção presentes na pedagogia vocal: a imagem do esqueleto pendurado do teto como exemplo do alinhamento axial; a imagem do palato como uma cúpula ou um arco gótico como exemplo de amplitude do trato vocal; os abdominais distendidos durante a inspiração comparáveis a uma boia, entre muitos outros exemplos.

Clark, Williamon e Aksentijevic (2012) partilham esta mesma perspetiva, afirmando que a imagética produz respostas fisiológicas observáveis, ao mesmo tempo que, num âmbito mais amplo, desempenha funções significativas no desenvolvimento e realce da expressividade performativa, na aprendizagem e memorização musical, no treino mental de performance (pré-experimentação de situações de performance) e ajuda à prevenção e recuperação de lesões.

Também Hargreaves, MacDonald e Miell (2012) destacam a importância que a imaginação desempenha na audição e prática musical, enquanto conceito agregador de um conjunto de fenómenos perceptivos (a receção, interpretação e transformação do estímulo auditivo) e sua tradução em performance e criatividade.

Aliada à imaginação, a imagética musical assume-se como um conceito multidisciplinar que agrega a experiência sensorial (imagens, sons, sinestesia) a um entendimento racional da realidade e baseia-se num conjunto de imagens mentais que podem ocorrer em diferentes

âmbitos sensoriais: visual (visualização da partitura que representa a música a ser executada), auditivo (o músico é capaz de ouvir ou “tocar mentalmente” uma peça ou excerto musical. O conceito de audição desenvolvido por Edwin Gordon (2000) na sua Teoria da Aprendizagem Musical, segundo o qual a aprendizagem musical se processa através da memorização auditiva dos seus padrões, motivos, frases ou analiticamente (o músico é capaz de analisar mentalmente a obra e identificar com grande precisão os seus elementos constitutivos – frases, secções, estrutura harmónica), é, como refere Trusheim (1991) um tipo de imagética experimentado ao nível do sistema auditivo que contribui amplamente para o desenvolvimento da performance musical.

Segundo Barten (1998), a imagética verbal traduz-se num modo interpretativo de usar a linguagem, para sugerir como a música deve soar e sentir-se, providenciando um elenco de imagens, estados de espírito e ações que guiam a prática e moldam a performance. Não se trata da utilização da linguagem técnica especializada, mas sim uma extensão da linguagem corrente, formando imagens que descrevem a ação a desempenhar e o seu resultado: imaginar a voz a subir até ao topo da cabeça; imaginar-se cantando/tocando como se estiver dentro de uma cúpula, etc. Este funcionamento heurístico da linguagem sugere um modo experimental em que o fator imaginativo evoca a atitude certa a desempenhar, modela o ouvido e pode influenciar o resultado performativo daqueles cujo desenvolvimento técnico e entendimento conceptual o permite. De uma indicação verbal, a linguagem metafórica transforma-se num veículo de comunicação interpessoal e estética, transformadora da realidade emergente, levando o estudante a compreender a música num nível superior e significativo e não apenas como uma sucessão de notas, frases e gestos.

Ainda segundo Barten (1998), a diversidade de imagens heurísticas utilizadas para concretizar tempo, dinâmica, fraseado, estrutura e expressão poderá ser reforçada pela utilização de expressões e metáforas afetivo-motoras: a descrição de música que “cresce”, “estende”, “alonga-se”, que é “tensa”, “calma”, sugere a existência de qualidades intrínsecas à própria música, desvinculadas do compositor e demais agentes exteriores a ela e que reúnem em si a essência da experiência musical. Estas qualidades musicais expressivas são consideradas como propriedades afetivo-motoras – nem puramente motoras, nem apenas afetivas, mas sim uma mistura de ambas - remetendo para um tipo de movimento, atitude ou postura reconhecíveis e capazes de influenciar a execução musical. Estas metáforas têm, assim, uma dupla função: servir de mediador, informando o aluno acerca do modo performativo desejado e cumprir uma função retórica, captando-lhe a atenção e a imaginação e conduzindo a sua prática através do apelo da criação e até, por vezes, do humor.

A metáfora (do Grego *meta* = depois de e *phorei* = passar, levar) é uma figura retórica que consiste em expressar numa palavra ou frase um significado distinto do habitual, mas entre os quais existe uma relação de semelhança ou analogia. Segundo Ricoer (2000), a metáfora está vinculada à palavra, assumindo uma dimensão ontológica, tendo o discurso metafórico a

possibilidade de criar uma nova realidade a partir da própria palavra. Violando as regras estabelecidas entre gêneros e espécies, o discurso metafórico servirá, segundo este autor, para criar a possibilidade de uma nova realidade a partir da própria palavra, apresentando os homens “agindo” e todas as coisas “como em ato” (...) “toda potencialidade adormecida de existência para ‘como’ eclodindo, toda capacidade latente de ação, ‘como’ efetiva” (Ricoer, 2000, p. 75). A metáfora será, assim, “uma figura ubíqua, cujo domínio será o do mundo que forjamos para nele viver” (Ricoer, 2000, p. 133).

Inseparável da linguagem, da cognição e do pensamento e com funções epistemológicas próprias, a metáfora tem sido integrada em diversas áreas do conhecimento (com particular incidência na filosofia, na linguística, na ciência e mais recentemente na política), sendo fundamental para o conhecimento das manifestações culturais. Em torno desta concepção, a Teoria das Metáforas Conceptuais (Lakoff & Johnson, 1980; Johnson, 1992; Gibbs, 1999) sustenta que a maior parte do sistema conceptual humano é entendido metaforicamente. As metáforas convencionais têm por base as experiências sensoriais do indivíduo e as associações afetivas estabelecidas com base num contexto cultural. Este processo de ancoragem sensório – motora (*grounding*) está, por sua vez, ligado a padrões culturais dominantes, criando metáforas conceptuais que se organizam em complexas redes de sentido e estruturas hierárquicas, baseadas numa memória coletiva - o que explica a compreensão universal de certas metáforas.

Segundo Gibbs (1999), a presença recorrente de metáforas no discurso quotidiano é fundamentada pelas suas funções comunicativas: as metáforas oferecem um meio de expressão de ideias que seriam extremamente difíceis de expor usando linguagem literal; providenciam um meio compacto de comunicação, permitindo aos indivíduos comunicar a complexidade, riqueza e fluência das experiências e permitem que o discurso capte vividamente a experiência fenomenológica, transmitindo imagens ricas e detalhadas próprias da subjetividade e dificilmente transmissíveis pela linguagem literal. A linguagem metafórica pressupõe e reforça, segundo o mesmo autor, a relação de proximidade e intimidade comunicativa entre falante e ouvinte, emergindo entre ambos um elo de partilha de experiências, interesses e sensibilidades comuns que lhes permite descodificar e interpretar as metáforas. A utilização de linguagem metafórica parece, pois, servir na perfeição a pedagogia das artes em geral e da música em particular. No entanto, esta ligação não será tão linear e simples quanto se possa supor.

Os partidários da música pura defendem que, tratando-se a música de um meio de expressão não - verbal, a experiência musical não pode ser traduzida ou comunicada por palavras, mesmo nos gêneros em que a voz e a palavra são centrais - a ópera, o oratório, a canção. Nestes, o conhecimento do texto pode realçar a experiência musical mas não será essencial para a experiência estética. Este mesmo argumento é também defendido a propósito da importância das imagens na criação de um sentido musical, como acontece no

caso da música programática, em que um programa (um quadro, um texto filosófico ou poético, a evocação histórica) está subjacente à estrutura musical. Entendidos como uma exceção, os elementos extramusicais são mesmo considerados elementos supérfluos e distrativos que apenas permitem uma apreensão superficial daquilo que a música verdadeiramente será. Neste contexto, a aprendizagem musical deverá fazer-se apenas através da prática racional, contínua e diligente tendo em vista o desenvolvimento da audição e da percepção musical.

No extremo oposto encontramos defensores da formulação verbal da experiência musical, que habitualmente fundamentam esta opção com a tendência humana “natural” para o pensamento figurativo. Fazendo a fusão entre a indicação técnica e a intenção estética, a metáfora usada com fins pedagógicos é comum a vários povos e tradições musicais, sendo culturalmente definida (Schippers, 2006).

Os defensores de uma pedagogia de base psicomotora defendem um uso continuado de metáforas, imagética e linguagem figurativa e vêm os seus argumentos ancorar numa série de estudos que demonstram que o pensamento figurativo e metafórico é uma apetência intrínseca ao modo humano de pensar e racionalizar a realidade e a existência (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1999) e noutros que defendem a impossibilidade de traduzir a essência simbólica da arte através da objetividade da linguagem discursiva (Langer, 1957).

Vários pedagogos consideram a linguagem figurativa a mais eficaz para a tradução das sensações experimentadas durante o ato de cantar (Dumbar-Wells, 2003; Hemsley, 1998) sendo vitais para a construção da experiência sensório – motora. Chen (2006), refere a prevalência desta prática com maior incidência nos estudantes menos avançados nos estudos vocais, comprovando por análise computacional um incremento da intensidade sonora, da acuidade de afinação e de uma maior amplitude sonora em estudantes expostos à imagética.

Estas análises levam-nos a questionar a utilidade real da metáfora na pedagogia vocal de crianças e jovens. Gibbs (1999, p.414) salienta que “o pensamento metafórico não é uma propriedade inata da mente, mas emerge das experiências corporais da criança (...) frequentemente correlacionadas com experiências emocionais que formam as bases de conceitos metafóricos”⁴. Assim, a compreensão das metáforas pelas crianças parece ser bastante eficaz quando estas se referem a aspetos físicos ou quando envolvem comparações, bem como quando as expressões e as tarefas em causa são adequadas aquilo que a criança conhece, à sua idade e ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Esta perspetiva encontra fundamentos na Linguística Cognitiva, onde a metáfora não é tratada como um assunto de retórica, antes é entendida como um fenómeno de natureza conceptual, instrumento ou

⁴ T.A. “Metaphorical thinking is not an innate property of the mind but arises from children’s bodily experiences (...) often correlated with various emotional experiences and comes to form the grounding of such basic metaphorical concepts”.

modelo cognitivo, responsável pela configuração e estruturação da experiência humana, seja criando, seja introduzindo inovação na vivência dos indivíduos.

A metáfora na pedagogia vocal

Enquanto operação intelectual, a metáfora encerra um valor cognitivo particular: a sua interpretação não consiste em encontrar semelhanças previamente existentes, mas antes em criá-las, dando origem a uma “inovação conceptual” (Amaral, 2001), potenciadora da aprendizagem. As metáforas conceptuais (ontológicas e orientacionais) serão representativas da experiência sensorial. Conceitos de “acima-abaixo”, “frente-trás”, “dentro-fora”, “longe-próximo”, representam fórmulas de pensamento e linguagem que traduzem valores fundamentais de uma cultura cuja coerência é expressa em metáforas conceptuais: mais é acima, bom é acima; mau é abaixo; menos é abaixo; ira é calor; o corpo é um recipiente, nas quais a percepção é associada à emoção e às sensações a ela associadas, bem como a um sentido de direção / movimento/ integração espacial. Distintas destas, as metáforas novas ou criativas servem também um propósito de criar sentidos e estruturar coerentemente a existência, mas contribuem para a criação de um novo significado. Incluem mapeamentos, redes de sentido, podendo mesmo integrar outras metáforas ou conceitos concretos. O entendimento destas metáforas é, assim, parcialmente determinado histórica e culturalmente e parcialmente determinado pela experiência pessoal. Ações, acontecimentos ou objetos são compreendidos como um todo estrutural significativo (*Gestalt*), sendo a partir dele que o sentido da realidade emerge, organizada e estruturada.

O estudo da aplicabilidade da metáfora na pedagogia vocal de estudantes adultos permite inferir a prevalência de um sentido pragmático: a metáfora destina-se a induzir, sugerir sensações físicas para um resultado técnico e acústico previsível. Centradas nas referências sensório - motoras do indivíduo, estas expressões metafóricas e imagens, influem principalmente nos parâmetros sonoros físicos, mensuráveis: altura, intensidade, duração, dinâmica. O uso de metáforas relacionadas com o timbre (característica mais abstrata do som), parece estar mais diretamente ligado a imagens sensório - afetivas (aromas, sabores, imagens, emoções), sendo a sua percepção mais subjetiva.

Estabelecendo um paralelo com a metáfora verbal, Wis (1999) refere a importância da metáfora física como veículo para o desenvolvimento de competências vocais e musicais em coro. Reportando-se à Teoria das Metáforas Conceptuais de Lakoff e Johnson, segundo a qual a essência da metáfora é a capacidade desta transferir as características de uma coisa para outra, Wis aponta vantagens na utilização do gesto metafórico em contexto coral: a utilização de um gesto que encarne a essência da ideia musical a abordar (afinação, projeção,

articulação, fraseado), permitirá aos cantores o experimentar da sensação física correspondente, desenvolvendo a capacidade de relacionar a consciência cinestésica com as variações do som.

Gibbs (1999, p. 413) realça a capacidade das crianças para reconhecer desde muito cedo semelhanças entre propriedades visuais e auditivas, tais como: som grave = escuro; som agudo = brilhante; som suave = grave (“baixo”); som forte = agudo (“alto”). Estas relações intermodais evidenciam a capacidade da criança compreender indicações metafóricas (“um som brilhante”, por exemplo) desde que devidamente contextualizadas, o que permite aferir a utilidade desta prática como ferramenta pedagógica.

No entanto, o efeito da metáfora pode também ser mal sucedido. A comunicação de ideias, a transferência de semelhanças entre domínios distintos poderá não existir se a moldura de referência (cultural, etária) não existir no recetor (o aluno), impossibilitando a sua compreensão. Uma outra fraqueza da metáfora parece residir na sua excessiva simplicidade ou, pelo contrário, numa rebuscada complexidade. A eficácia da metáfora parece radicar-se na sua capacidade de incrementar o entendimento de um determinado aspeto da execução musical, a meio caminho entre a banalidade e um certo obscurantismo gerador de confusão (Schippers, 2006). A existir um risco na sua utilização, este poderá residir no facto desta frequentemente remeter para uma dimensão estética, expressiva, até espiritual, com pouco ou nada de concreto (à exceção das metáforas que têm uma clara indicação técnica).

Conclusão

Numa perspetiva construtivista, a linguagem metafórica servirá o propósito de gerar uma “dissonância cognitiva” que permite ao aluno reorganizar as suas referências e modelos conceptuais, levando-o para além do óbvio (as notas, as figuras rítmicas), construindo uma nova realidade, numa aprendizagem global, integrada e criativa (Barten, 1998). No entanto, muito embora a tradicional aprendizagem musical incida no domínio e aperfeiçoamento da técnica (instrumental e vocal), não podemos excluir a pertinência e importância da prática de um discurso que conduza o aluno a uma exploração estética e emocional da performance, numa dimensão que vá para além do tangível.

O recurso à imagética e ao discurso metafórico como ferramenta pedagógica, apresenta-se, assim, como um processo privilegiado de articulação entre a experiência sensorial e a expressão musical, contrapondo-se à linguagem literal e resultando numa forma externa, criativa, de representação de um processo interno. Como refere Field (Clements, 2008, p. 2), é da mente imaginativa que partirá o processo de construção de sentido e eficácia da voz cantada, sendo este o sentido último da pedagogia: “A imagética mental providencia o plano e o propósito da expressão vocal. A formação dos sons da voz e a sua adequada projeção são imagens desses conceitos subjacentes e a expressão vocal é governada pelo poder de visualização e de imaginação mental do cantor (...). Basicamente, é a Mente que canta, não a

voz. Apenas se pode dizer ou cantar o que se pensa, uma vez que a voz segue o pensamento. (...) Assim, devemos aprender a cantar no pensamento, porque o tom está embebido na ideia que o produz”⁵.

Referências

- Bago d'Uva, J. (2013). Contributos metodológicos e programáticos para o processo de ensino e aprendizagem do canto coral no Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 3, 97-113.
- Barten, S. (1998). The use of motor-affective metaphors in music instruction. *Journal of Aesthetic Education*, 32(2), 89-97.
- Castarède, M. (1998). *A Voz e os seus sortilégios*. Lisboa: Caminho.
- Chen, T. W. (2006). *Role and efficacy of verbal imagery in the teaching of singing: case study and computer vocal analysis*. (Tese de Doutoramento não publicada). Hong Kong: Hong Kong Baptist University.
- Clark, T., Williamon, A., & Aksentijevic, A. (2012). Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. In D. Miel, M. R., & D. Hargreaves (Eds.), *Musical Imaginations - Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception* (pp.351-368). Nova Iorque: Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780199568086.001.0001
- Clements, J. (2008). *The use of imagery in teaching voice to the Twenty-first century student*. (Tese de Doutoramento não publicada). Florida: Florida State University, College of Music.
- Clynes, M. (1977). *Sentics: the touch of emotions*. Nova Iorque: Anchor Press.
- Franklin, E. (1996). *Dynamic alignment through imagery*. Leeds: Human Kinetics.
- Dumbar-Wells, R. (2003). Using appropriate language modes and explicit teaching aids. *Australian Voice*, 9, 63-68
- Gibbs, R. (1999). *The Poetics of Mind: figurative thought, language and understanding*. Cambridge University Press.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, D., MacDonald, R., & Dorothy, M. (2012). Explaining musical imaginations: creativity, performance and perception. In D. Hargreaves, R. MacDonald, & M. D., *Musical Communication* (pp.1-14). New York: Oxford University Press
- Hemsley, T. (1998). *Singing and Imagination. A human approach to a great musical tradition*. Oxford University Press.
- Jestley, J. (2011). *Metaphorical and non metaphorical imagery use in vocal pedagogy: an investigation of underlying cognitive organisational constructs*. (Tese de Doutoramento não publicada). Vancouver: University of British Columbia.
- Johnson, M. (1992). *The Body in the Mind. The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kemp, H. (1985). Understanding and developing the child's voice. In D. Rotermond, *Children sing His praise*. St.Louis: Concordia.
- Kosslyn, S., Behrmann, M., & Jeannerod, M. (1995). The cognitive neuroscience of mental imagery. *Neuropsychologia*, 33(11), 1335-1344
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, S. (1957). *Philosophy in a new key- a study in the symbolism of Reason, Rite and Art*. The New American Library.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). *A imagem mental na criança: estudo sobre o desenvolvimento das representações imagéticas*. Porto: Livraria Civilização.
- Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Rao, D. (2005). *Circle of Sound Voice Education. A contemplative approach to singing through meditation, movement and vocalization*. Nova Iorque: Boosey and Hawkes.
- Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination creatice*. Paris: C. Bouriau.
- Ricoer, P. (2000). *A Metáfora Viva*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Roskos-Ewoldsen, B., Instons-Peterson, M., & Anderson, R. (1993). *Imagery, Creativity and Discovery - A Cognitive perspective*. Amsterdam: Elsevier.
- Sackett, R. (1934). The influence of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology*, 13, 113-130.

⁵ T.A. “ Mental imagery provides the very plan and purpose of vocal expression. The formation of the sounds of the voice and their adequate projection are direct picturings of these underlying concepts and vocal expression is therefore said to be governed by the singer’s power’s of visualisation and mental imagery (...). Basically, it is the Mind that sings, not the voice. You can say or sing only what you think, since your voice follows your thoughts (...) Hence, we must learn to sing in thought, for the tone is embedded in the idea that produces it”.

-
- Sartre, J. (1996). *O Imaginário. Psicologia fenomenológica da imaginação*. S.Paulo: Editora Ática.
- Schippers, H. (2006). "As if a little bird is sitting on our finger..." Metaphor as a key instrument in teaching and learning music. *International Journal for Music Education*, 24(3), 209-218.
- Shepard, R. (1978). Externalization of mental images and the act of creation. In B. E. Randhawa, *Visual Learning, thinking and communication*. Nova Iorque: Academic Press.
- Small, C. (1998). *Musicking - the meaning of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, J. (2006). Bodily awareness, Imaginations and the Self. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 49-68.
- Welsh, G. (2007). Singing as Communication. In D. M. Miel, *Musical Communication*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Wis, R. (1999). Physical metaphor in the choral rehearsal: a gesture based approach to developing vocal skill and musical understanding. *Choral Journal*, 25-33.
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água.

Sing as if you were in a green field, with fresh air on your face... – Imagery and metaphor in children choral pedagogy

Abstract

Singing is a multiple reality, as several authors have underlined: Kemp (1986) focuses on the singing act as a psychomotor process (“Singing is a learned behaviour”); Small (1989) emphasizes the social behaviour generated by vocal activity (“The voice is the centre of all music activity”); Rao (1987) highlights the self-development process enabled by the discovery of the vocal instrument and its expressive capacities, and gives special attention to the heuristic dimension (“Teaching to sing is teaching to think of voice as an instrument”); Welch (2007) grounds in voice the emergence of the human communication dimension, since childhood (“Vocal sound is one of the defining features of humanity”). This multidimensional reality places voice in a privileged position as a musical and artistic learning possibility, stimulating social, communicational and creative abilities. Therefore, learning (and teaching) how to sing is not just about activating muscles and sounds on a technic perspective. Instead, it should be about a process of learning how to mobilize, strengthen and refine the psychomotor impulse, making it a means to express emotions and thoughts (Hemslay, 1998), as well as aesthetic perceptions, cultural and poetic meaning through music. This presentation is, therefore, grounded on the theory that supports the reported effectiveness of imagery in choral pedagogy for children, focusing on the way this pedagogical resource, although maybe not so new, can be updated and improved. The discussion is also focused on if and how figurative speech affects the musical perception of children and how it participates on the development of musical skills, unifying the imagination, the body, the voice and the sound in one significant musical achievement.

Keywords

Imagery, Metaphor, Metaphoric Gesture, Children Choir.



As culturas infantis em Cuba e a crise da representação: Reflexões sobre o jogo, a performatividade e a teatralidade em práticas cênicas com crianças

Luvel Garcia Leyva^a

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

^aDoutorando do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo. Foi Membro do Comitê Executivo Mundial da Associação Internacional de Teatro/Drama e Educação. E-mail: luvel1976@gmail.com

Como citar/How to cite this paper: Leyva, L.(2017). Cantem como se estivessem num prado verde, como ar fresco no rosto... - Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 18-21.

Resumo

A chamada crise da representação tem-se manifestado como um grande desafio, no contexto cubano, para os estudos em torno das relações entre as crianças e a cena. Essa é uma questão que ultrapassa ao teatro e que atinge a todas as ordens da vida humana. Essa crise refere-se à tensão na qual encontra-se o modelo de representação fruto da Primeira Modernidade, que instaurou as equivalências ou substituições entre o representante e o representado. Trata-se dum colapso da política e do político associado aos efeitos globais da Segunda Modernidade e que trouxe para as culturas infantis cubanas, após a queda do Muro de Berlin, uma alteração radical do simbólico, situando às crianças num entre lugar, num estado de liminaridade. Nesse sentido, este trabalho pretende analisar os fenômenos do jogo, da performatividade e da teatralidade em práticas cênicas com crianças, como elementos que estão sendo reconfigurados pelas mudanças estruturais das culturas infantis na ilha, bem como expor as razões do poder da representação nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos no teatro.

Palavras-Chave

Crise da representação, culturas infantis cubanas, jogo, teatralidade, performatividade.

Introdução

Resultam cada vez mais notáveis as discussões colocadas por diversos pesquisadores no mundo, ao redor dos desafios impostos pela chamada crise da representação aos estudos sobre as relações entre as crianças e a cena. Percebe-se nessas discussões uma marcada inquietação pois os ditos desafios são uma questão de peso que ultrapassam ao teatro e que respondem à própria crise representacional existente em todas as ordens da vida humana (Grüner, 2004), e da qual não conseguem afastar-se a arte, as culturas infantis e as crianças. São deliberações que criticam os discursos promovidos pela psicologia e pelos enfoques desenvolvimentistas da Primeira Modernidade, que sustentaram a ideia do infantil no teatro como uma identidade monolítica, quando na verdade atualmente eles experimentam uma expansão e contaminação dos seus domínios artísticos. Nesse sentido, uma reflexão sobre o jogo, a teatralidade e a performatividade em práticas cênicas com crianças no contexto cubano precisa considerar essas questões.

As crianças cubanas e o estado de liminaridade

Quando falamos da crise da representação estamos colocando como alvo dessa expressão, a crise da política e do político que tem sido associada aos efeitos globais da radicalização da Primeira Modernidade, e que para Cuba tornou-se notavelmente visível a partir da queda do Muro de Berlim e a desintegração da URSS. Um complexo e significativo conjunto de acontecimentos sociais começaram a confluir na ilha desde o ano 1988 até a atualidade. Esses eventos têm marcado profundamente os destinos da nação e de suas crianças. Entre eles podemos citar o fim da participação militar cubana na guerra de Angola, a aceitação de religiosos e homossexuais nas fileiras do Partido Comunista, a descriminalização da portabilidade do dólar, a crise migratória dos Balseiros e as Ocorrências do 94¹, a recuperação dos restos mortais de Che Guevara, a visita do Papa João Paulo II, a parceria política e econômica com a Venezuela e a China e os derivados programas sociais nomeados Batalha de Ideias, a abrangente campanha governamental pelo retorno da criança naufraga Elián González sequestrada nos EUA, a separação do poder por doença de Fidel Castro, a atualização do modelo econômico e social cubano por Raúl Castro e o restabelecimento das relações diplomáticas entre Cuba e os EUA. Acontecimentos todos que têm permeado a vida e o imaginário do cubano. Uma espécie de drama social (Muguerca, 2007, como citado em Turner, 1987, p.166) estabeleceu-se na sociedade cubana desde então cujo ciclo ainda não tem concluído.

“O drama social sobrevém quando o fluxo da vida da comunidade é interrompido por uma sequência de acontecimentos que altera a sua *normalidade*. Essa sequência dissidente canaliza desejos e tenta introduzir valores distintos aos consagrados pela ordem tradicional”

¹ Sob esse nome define-se a maior insubordinação popular acontecida no governo de Fidel Castro na década dos anos 90.

(Turner, 1987, p. 166). Turner considerou que nesses dramas operavam quatro fases: a fenda (corre um mal-estar, a facção dissidente cristaliza algumas transgressões emitindo um aviso para a ordem legítima); a crise (a comunidade divide-se em dois, acontecem confrontos ideológicos e físicos, a ordem tradicional multiplica os ritos confirmatórios para lembrar à comunidade seus valores sagrados fundacionais); a ação reparadora (resolve-se ou atenua-se a crise, continuam os ritos confirmatórios para desqualificar aos rebeldes); a reintegração ou cisma (se não se impor, o bando opositor abandona o território e, em outro espaço, promoverá seu modelo de convivência alternativo).

No âmbito da crise, Turner colocou a emergência da liminaridade. Devido a uma intensa alteração do equilíbrio social, dos códigos que permitem identificar a norma, dá-se passo a um especial parêntesis "liminar" na vida da comunidade. Essa liminaridade configura-se como uma movediça zona de fronteira onde todo valor fica momentaneamente em entredito, e tudo pode acontecer; proliferam práticas e pensamentos oscilantes que misturam o velho e o novo, o consenso e a heresia; a experiência da comunidade tingem-se de ambivalências e hibridações (Muguercia, 2007, p.167).

A fenda e a crise apontada por Turner precipitaram-se em Cuba com a incerteza econômica instituída pela perda dos principais fornecedores de alimentos e petróleo, e a necessária abertura ao mercado capitalista. Durante os anos 90, a população infantil cubana emagreceu consideravelmente e houve uma redução acentuada na percentagem do crescimento infantil. Um drama social de profundo significado, identificado em Cuba como Período Especial em Tempo de Paz², que colocou a ilha no âmbito das sociedades de riscos globais (Beck, 2002), e a suas crianças num estado de liminaridade.

A definição de sociedades do risco global permite-nos uma maior compreensão desse drama social, e dessa liminaridade em que se encontram os infantes cubanos desde os anos noventa. Na medida em que se desvanece o sistema bipolar, Cuba passa dum mundo de aliados e inimigos a um mundo de perigos e riscos. Os Estados Unidos, por exemplo, estão deixando de ser o tradicional adversário para transformar-se num potencial de alto risco como o pode ser um *tsunami*, um intenso furacão, a corrupção governamental generalizada ou uma complexa crise financeira. Estas sociedades de risco global são o resultado do que Beck nomeia como Segunda Modernidade³ e têm o desafio de lidar com cinco processos inter-

² Definição do governo à crise econômica vivida em Cuba após o colapso do bloco socialista na Europa de Leste e da URSS, como extensão duma classificação militar: "período especial em tempo de guerra" para "período especial em tempo de paz".

³ Segundo essa perspectiva, em vez de expor uma dissolução das fronteiras e dos limites estabelecidos pela Primeira Modernidade, interessa abordar os novos fenômenos políticos de fixação de fronteiras sob as condições de dissipação das mesmas. Se para Beck a Primeira Modernidade é um termo que descreve os processos de modernização baseados nas sociedades de estados-nação, nas quais as relações e redes sociais e as comunidades são consideradas num sentido territorial, a Segunda Modernidade é um conceito que tenta explicar os riscos e as consequências imprevistas da radicalização da primeira modernização. Também reconhecido por outros autores como Modernidade Reflexiva, ou Modernidade Radicalizada, ou Modernidade Tardia, o termo que nos

relacionados: a globalização, a individualização, a revolução dos gêneros, o subemprego e os riscos globais, consequências imprevistas essas, da primeira modernização nos estados nacionais.

Apesar de Cuba, pelas condições históricas, políticas e sociais, não se encaixar ao pé da letra como a Europa e os EUA no protótipo da Segunda Modernidade esboçado por Beck, o alcance dos riscos globais derivados dessa, tal como já dissemos, têm afetado sim as crianças e têm redefinido os procedimentos da administração simbólica das infâncias. Os ditos processos têm estabelecido limites cada vez mais estreitos entre os adultos e as crianças, bem como entre os modelos de sociedade e cultura⁴ (Navarro, 2007) existentes na ilha. Desse modo, o lugar social imputado às crianças já não é o mesmo lugar que antes do Período Especial. Desde então, tem-se constituído um novo tipo de economia, uma nova ordem cidadã, um novo tipo de controle, um novo tipo de vida pessoal e uns novos modelos de infância que oscilam liminarmente entre uma fronteira e outra, entre uma nostálgica visão do passado, um precário presente e um incerto futuro, entre o comunismo de quartel e o neoliberalismo selvagem.

A crise da representação e a liquidação do representado

Essa alteração radical do simbólico no contexto das culturas infantis cubanas forma parte da tensão global na qual se encontra o modelo de representação fruto da Primeira Modernidade, que instaurou as equivalências ou substituições entre o representante e o representado. Sob essa perspectiva, a representação seria a “interpretação da essência do ente como objeto da representação” (Derrida, 1996, p.11). Tudo o que se torna presente é apreendido em forma de representação. “O discurso moderno, portanto, tem recorrido a essa categoria para designar as relações entre os sujeitos e os objetos” (1996, p.11). Talvez o exemplo mais significativo das equivalências representacionais dessa Modernidade seja a criação do sistema político representativo. Ele “produz o efeito imaginário de suprimir as diferenças entre representantes/representados”, mas “são diferenças objetivas sem as quais, paradoxalmente, o próprio conceito de representação, carece absolutamente de sentido” (Grüner, 2004, p.15).

Esse é um fato totalmente diferente do medievo europeu onde o termo representação foi associado às efígies escultóricas que acompanhavam as procissões fúnebres do féretro do

ocupa vem sendo amplamente discutido no âmbito da sociologia a partir dos anos 90 e tem-se estendido ao campo da arte.

⁴ Desiderio Navarro aponta que em Cuba, desde os anos 90, estabeleceram-se vários modelos de sociedade e cultura os quais lutam pela sua primazia. São eles: o comunismo de quartel (monismo artístico, uma arte apologética e acrítica), socialismo democrático (diálogo artístico inclusivo, uma arte crítico e social), capitalismo de estado ou socialismo de mercado (pluralismo artístico com exclusão da arte crítica social, abertura à globalização americanocêntrica, a cultura destinada ao mercado transnacional) e capitalismo neoliberal (submissão da arte ao mercado transnacional).

rei morto. As condições putrefatas do corpo do rei o faziam não-mostrável diante do povo. Sua condição corporal talvez tivesse produzido um efeito visual de extrema decadência do Poder Real. Daí então a ideia de colocar as efígies como representação simbólica do Rei que funcionavam, simultaneamente, como substituição do Rei, mas também como o corpo do Poder. A imagem representante (a efígie do rei) tornava presente ao objeto representado (o rei). Neste caso, a condição própria da representação estava dada pela eliminação visual do objeto, mas ao mesmo tempo, pela crença da existência virtual do objeto invisível (o corpo real do rei). Todo um jogo entre a presença e a ausência sob os princípios de identificação e distância com o objeto representado, que dava conta do interesse de confirmar as diferenças incomensuráveis, sem equivalências possíveis, como na noção moderna de representação, entre o dominante e o dominado, entre o poder e o não poder.

Com as mudanças características da Segunda Modernidade o modelo de representação, em particular a eliminação e não só a substituição do objeto, foi levado à suas consequências extremas. O valor da representação, a legitimidade da sua verdade ou a adequação da representação com o que ela representa tornou-se a grande questão destas mudanças globais. Os meios de comunicação contribuíram para esse fato, e nos fizeram passar da identificação entre o representante e o representado “à liquidação pura e simples do representado, a uma desmaterialização globalizada do mundo” (Grüner, 2004, p.16). Esse é um critério-chave para compreender a recolocação experimentada pelas infâncias nas últimas décadas, e particularmente em Cuba, como uma das muitas construções discursivas, como uma das múltiplas representações do homem dentro dessa crise representacional. Com base nisso, até os massacres mais sangrentos das crianças, como parte das guerras, são reduzidos a uma espécie de *reality show* televisivo por trás do qual parece não haver nada, e em que os objetos, mas sobretudo os corpos mortos das crianças, ficam deslocados a uma distância infinita, inacessível, perdendo-se qualquer relação conflituosa entre a imagem (dos corpos mutilados das crianças) e o objeto mesmo (as próprias crianças).

Esse é um tema magistralmente abordado pelo realizador iraniano Bahman Ghobadi, no seu filme *As tartarugas também podem voar* (2004), onde expõe a crua realidade de sobrevivência de crianças do Curdistão iraquiano antes da invasão norte-americana no Iraque contra o regime de Saddam Hussein. Essa crise do modelo representacional da infância também tem sido tratada pelo pesquisador espanhol Jorge Larrosa (2001). Para abordar isso, ele coloca em discussão a imagem da criança da terceira metamorfose do espírito, exposta por Nietzsche no texto *Assim falava Zaratustra*, desvelando os fios dessa crise representacional. Nessa análise, Larrosa aponta que essa situação tem a ver, por um lado, com a fascinação que o homem tem com a meninice como representação da inocência, como espaço de refúgio, como figura da dificuldade do novo e o futuro melhor, mas por outro lado, revela também a relação conflituosa que o homem contemporâneo mantém com a história, com o tempo e consigo mesmo enquanto sujeito. Trata-se, segundo ele, dum conflito que dá

conta duma mudança de paradigmas sociais, com “uma tensão não dialetizável entre continuidade e descontinuidade” (284). No centro desse conflito, a imagem da criança debate-se por um lado como uma figura dum mundo futuro melhor, prisioneira dum tempo linear e progressivo, aliada da história; e por outro lado, como uma figura do porvir, mais associada a um presente inatural, que não se pode predizer nem fabricar, mas que nasce. Debate-se entre uma figura da “origem da vida” e uma figura da “abertura da vida”. Debate-se entre uma figura como “ponto de partida duma narrativa de amadurecimento” e uma figura como “horizonte dum relato de libertação” (Larrosa, 2001, p.283).

Essa crise representacional em torno da infância abordada por Larrosa, emerge no contexto duma crítica ao logo-adulto centrismo, ao império do Adulto Criador, como Deus Pai Luminoso e Falante, fundador de presenças, palavras e conceitos. Por isso para Agambem (2005), o fato de pensar que o homem adulto não seja sempre um ser falante, que tenha sido e seja ainda um infante, e que para falar não só necessita aceder a uma língua preexistente, mas transformar a linguagem em fala, desconstrói a história construída pelos adultos como progresso contínuo da humanidade falante e também a representação da criança com o ser que não fala. O homem deveria, nesse sentido, “reentrar na infância como pátria transcendental da história” (p.65).

Essa observação está dotada duma alta carga política e nos sugere a necessidade de continuar deixando ao descoberto o “conflito das equivalências representacionais”, bem como a “liquidação do representado” (Grüner, 2004, p.16). Essa seria uma questão essencial a observar numa análise sobre a teatralidade, a performatividade e a dimensão lúdica em práticas cênicas com crianças pois, mais que uma relação de exclusão entre adultos e crianças, entre presença e representação, o que está em jogo é o uso das representações da infância (bem como as presenças infantis) a serviço dos regimes adultos e da constituição duma narrativa que sustente seus imaginários.

Jogo, performatividade e teatralidade: estratégias representacionais e de poder

Com a chegada do Período Especial em Cuba, as relações entre as crianças e a cena experimentaram uma diversificação como resultado da destotalização do universo teatral infantil e das mudanças das culturas infantis. Esses processos levaram, conseqüentemente, a uma gradativa reconfiguração da ludicidade, da performatividade e da teatralidade nas práticas cênicas com crianças. Dita reconfiguração nos faz pensar hoje as funções desses três dispositivos, como construções específicas que podem produzir um efeito ou outro, como políticas do ato e do olhar, e como a intensidade e a distribuição do visível (Diéguez, 2014). Ou seja, o assunto recai em como -e por que dessa forma- é colocada uma criança na cena, assim como -e por que dessa maneira- se olha uma criança que está na cena.

Essa perspectiva nos situa necessariamente na dupla condição do conceito de representação (Derrida, 1996): a de apresentar, a de tornar presente, a de fazer vir à presença

apresentando; e a de restituir, a de poder repetir, a de deixar vir novamente à presença na ausência da coisa.

Assumir esse enfoque implica colocar em discussão a gradativa legitimação que, nos vínculos entre teatro e infância, vem tomando o conceito de representação a partir das relações entre o verdadeiro e o ilusório. As associações feitas da presença com o verdadeiro, como resultado das influências dos critérios da representação como presença do real-representado, nos alertam sobre os condicionamentos em proveito de determinados interesses adultos e sobre as dimensões de poder que se estabelecem entre os adultos e as crianças nos processos teatrais. No interesse de solenizar um tipo de verdade teatral associada com uma cultura adulto-logocêntrica, fundam-se instâncias de legitimação que dão conta dessas relações.

Um olhar crítico sobre essa verdade teatral, sobre esse logocentrismo adulto, sobre esse Pai Deus, Autor, Fundador Falante recolocaria essa perspectiva proeminente do conceito de representação, o que implicaria uma análise das definições e conceitos que vêm enquadrado em Cuba as relações entre o teatro e as crianças.

É importante destacar que estar em representação (teatral) para uma criança cubana é também mostrar-se, é representar de parte de ou por alguma coisa, é tornar-se visível ou ser para alguém. São essas as definições que marcam o lugar da representação e que estão atravessadas por uma subjetividade infantil que está se constituindo num estado de liminaridade. Trata-se duma espécie de delegação, de envio, que se materializa, que se torna visível no corpo presente da criança em cena. E essa delegação, esse envio converte a criança numa sorte de representante num ato de presentificação.

Nesse sentido, o jogo, a performatividade e a teatralidade mostram-se como processos representacionais, com suas interligações e particularidades, que acontecem similarmente. São ações da presença num âmbito de diferentes estratégias representacionais. Todas elas supõem o ato de colocar diante dos olhos e configurar imaginários. As três optam por procedimentos representacionais contaminados pela metáfora e pela metonímia. Daí que sua discussão ganhe relevância neste trabalho.

Nos estudos já clássicos de Huizinga e Caillois sobre a natureza e o significado do jogo na vida humana, revelam-se os amplos espaços que este abre para a corporeidade, para a metáfora e para a ficção. Nessa perspectiva, o comportamento lúdico torna-se uma expressão inerentemente associada ao humano. O específico desse comportamento consiste em seu “caráter não monossêmico” (Lotman, 2000, p.60). Ou seja, o jogo pressupõe a realização simultânea duma ação prática e duma ação convencional (*signica*). A criança que joga lembra que não está exatamente na realidade, mas num mundo lúdico-convencional: ela não caça, mas faz como se caçasse; ela não navega pelo mar entre furacões e monstros selvagens, mas faz como se viajasse. Simultaneamente experimenta as emoções correspondentes a uma autenticidade das circunstâncias imaginadas. A essência desse comportamento lúdico

“consiste em saber e não saber ao mesmo tempo, em lembrar e esquecer que a situação é fictícia” (2000, p.60). A arte do jogo, na visão de Lotman, situa-se precisamente na aquisição da prática do comportamento desses dois planos.

Essa perspectiva chama a atenção sobre a codificação do jogo a partir de regras específicas (Féral, 2015). As regras impõem tanto uma “moldura virtual” de ação no interior da qual a criança pode tomar ou não certas liberdades em relação ao cotidiano, quanto um enquadramento que lhe permite uma interpretação da experiência lúdica.

Nesse sentido, as brincadeiras de faz-de-conta evidenciam que as crianças operam uma distinção entre o significado (barco no mar que navega entre furacões e monstros selvagens) e o significante (pano no chão com que ela fez o barco) (Pupo, 2015). Isso indica que elas tornam presente algo que não está diante de si, ou seja, configuram um imaginário que é colocado diante do olhar dos outros jogadores, mas que fica numa dimensão do real intersubjetivo das crianças. No entanto, essa articulação promovida pelo mundo lúdico-convencional, pelos sistemas sógnicos num âmbito de estratégias representacionais, constitui o eixo da aprendizagem da linguagem teatral vivenciada numa perspectiva lúdica pela criança.

Quando falamos de jogo ou de dimensão lúdica estamos nos referindo à valorização da ludicidade nos processos formativos infantis. Ou seja, se trata de compreender a aproximação da criança ao teatro a partir de procedimentos lúdicos em consonância com a noção de dramatização. Essa perspectiva “fundamenta-se na ideia de que o desenvolvimento estético do processo teatral é indissociável do crescimento pessoal” (Pupo, 2015, p.25) da criança que joga. “Prescinde-se da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao ato de jogar” (Pupo, 2015, p.25). Nesse processo a criança é convidada a “formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física duma ficção composta pela ação” (Pupo, 2015, p.25) e pelos outros elementos constitutivos do teatro. É uma prática que permite à criança jogadora, mediante uma ação significativa objetivada na sua performance, equacionar as relações entre o teatro e o mundo.

Mas essa perspectiva, no entanto, nem sempre está vinculada de modo estreito com a subjetividade infantil. Muitas vezes também esses elementos lúdicos, como procedimentos na construção da linguagem, não se tornam significativos na experiência e na ressignificação do mundo da criança. Quando isso ocorre, ela se fecha na imitação repetitiva e estereotipada dos modelos adultos⁵ (Garcia, 2009). Nesse caso, o processo formativo não se baseia mais na descoberta experimental dos fenômenos do jogo, pois o formador termina impondo um código que acaba sendo reproduzido na encenação pelas crianças (Ryngaert, 2009). Daí que resulta importante perguntar-se: para além da utilização duma estratégia lúdica na encenação, qual é o uso que os discursos adultos fazem desses procedimentos lúdicos

⁵ Em Cuba o desempenho da Companhia Teatral Infantil A Colmeinha é um exemplo significativo dessa afirmação.

formativos? Qual é o corpo político que sustenta esse tipo de representação lúdica e a serviço de quem está?

A noção do lúdico abordada até aqui partilha características comuns com categorias estabelecidas nos estudos da performance. “Schechner define que jogar é fazer alguma coisa de falso” (Féral, 2009, p.58). O ato de jogar interpreta-se aqui como um estado de ânimo, como uma atitude, como uma força que veicula, ajuntado ao ritual, um sentido. Nessa concepção, a dimensão representativa da performance recairia numa certa medida nas estruturas do jogo. Daí que *performar* seja o resultado de ser ou comportar-se, de fazer e de mostrar fazendo ou dar-se em espetáculo, particularidades essas associadas à natureza polissêmica do jogo descritas por Lotman. Uma performance seria, portanto, feita de ações que se mostram, de restaurações de comportamentos e de representações de comportamentos.

Essa apreciação evidencia a perda da ilusão e a entrada do real e da realidade imediata nas práticas cênicas com crianças. Nelas desloca-se o procedimento de representação metafórica para introduzir o princípio de contiguidade (o metonímico) que opera por descontextualização. A dimensão da representação nestas práticas relaciona-se com uma densidade ou um maior acento da presença da criança. Os materiais estéticos são os componentes ou os mecanismos do eu da criança, ou seja, seus comportamentos restaurados que, ao serem colocados na cena, tornam-se novamente restaurados (comportamentos restaurados) (Féral, 2009).

Nesse sentido, perceber o potencial performativo em acontecimentos cênicos com crianças implica abranger que a noção de performatividade expressa a realização de atos ou ações através das quais as crianças apresentam-se e constituem-se diante dos outros, tanto adultos quanto crianças, outorgando-lhe significado a seu estar no mundo. O processo performativo age diretamente na identidade e na subjetividade da criança performer sem precisar da apelação de estratégias de simulação ou da passagem por uma personagem⁶ (Garcia, 2010). Mas essas ações contidas no enunciado performativo estão revestidas pelo fator de sucesso ou malogro. Na medida em que essa observação se volve um real princípio inerente à própria natureza da presença da criança na cena, a significância do fracasso, do perigo, do imprevisto torna-se uma tensão constitutiva da performatividade (Féral, 2009) nas práticas cênicas infantis.

De modo que, embora nem todo acontecimento de performatividade produza teatralidade, esses fatores de sucesso ou malogro da performatividade estão implícitos também em determinadas teatralidades de práticas cênicas infantis. Trata-se de “entrecruzamentos que reconhecem a performatividade como aspecto fundamental da teatralidade, entanto execução de imagens através do corpo” (Diéguez, 2014, p.31) da criança. Nesse contexto considera-se a teatralidade como resultante dum jogo de forças

⁶ As experiências do Projeto Zunzún confirmam essa perspectiva em Cuba.

entre dois universos que se complementam: o mundo simbólico do teatro e os fluxos energéticos da criança performer.

No entanto, essa contaminação não nega a criação dum universo ficcional que representa o real, mas que também infunde uma ilusão (Féral, 2015) Através do olhar do espectador, tanto de crianças quanto de adultos, postula-se e cria-se um espaço outro, onde emerge a teatralidade. É um dispositivo de análise, de leitura, que possibilita colocar de maneira intencionada o olhar na criança que está na cena. Trata-se dum olhar real para uma realidade imaginária. É um acontecimento que expressa a pulsão escópica que gera no olhar do espectador a presença peculiar dum criança na cena.

Essa visão da teatralidade faz parte de determinados posicionamentos que em Cuba tentaram distanciar as relações entre as crianças e o teatro do didatismo banal e escolarizante. No entanto, não podemos afirmar que hoje em dia essa tendência à cena teológica tenha sido totalmente transformada. Apesar de estar sob uma gradual crítica, essa tendência sobrevive e continua dominando o panorama teatral infantil da ilha.

A definição da cena teológica em práticas teatrais com crianças, e à sua correspondente teatralidade, associa-se a uma estrutura concebida e dominada pela vontade da palavra adulta que governa à distância a representação (Derrida, 1989). O autor-criador-adulto, distante e com o poder da fala, vigia e dirige o sentido da representação, deixando que ela o represente numa mostra das suas boas intenções em relação à infância. Mas isso não é outra coisa senão uma ilusão nostálgica -e portanto ilusão, representação- dum passado infantil que tenta ser recuperado e presentificado a partir da materialidade corporal da criança na cena. Representar por meio de crianças representantes, sob essa perspectiva, é uma tentativa de restituir uma ausência, de evocar uma presença cada vez mais irrecoverável pelo adulto, resultando numa relação imitativa, caricaturesca e reprodutiva com isso que o autor-criador-adulto chama do real.

Todos esses elementos expostos até aqui dão conta das complexidades que envolvem no contexto cubano as relações entre as crianças e a cena. O tecido que define hoje determinadas ações artísticas com crianças em Cuba revela as hibridações entre a dimensão lúdica, a performatividade e a teatralidade, como universo que problematiza as diversas estratégias de representação. Essa é uma perspectiva que nos possibilita por um lado, expor as razões do poder da representação nas relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos no teatro e, por outro lado, encarar as reconfigurações destes três fenômenos a partir das transformações que as culturas infantis da ilha e seus sistemas de representações têm introduzido na cena.

Outra representação possível

No marco desta análise, onde se revelam amplas hibridações entre o mundo real das crianças cubanas e o universo poético do teatro, onde se evidencia um diálogo entre distantes

territórios como a arte, as culturas infantis, a política, a estética, resulta essencial compreender que não é a perspectiva lúdica por si mesma, nem a fisicalidade da criança na cena, nem a infantilidade no discurso teatral os que vão incidir e assegurar uma saída às crianças cubanas da crise representacional -entenda-se o estado de liminaridade existente em torno das infâncias na ilha, e das desequilibradas relações de poder em que elas estão inseridas. É -gostaria de pensar- nas transformações intersubjetivas, sociais, culturais, políticas entre os adultos e as crianças que poderia ser razoável a desconstrução das atuais representações e a exposição das presenças infantis. Essa seria, ao menos, uma outra representação possível.

Referências

- AEAS. (2014). Clubes (2014-2015) EB Augusto Gil. Obtido em 29 de Outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Recuperado de <http://ae-aureliadesousa.com/clubes.html#>
- AEAS. (2014). Escola Básica Augusto Gil. Obtido em 29 de Outubro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Recuperado de <http://ae-aureliadesousa.com/agil.html>
- AEAS. (2013). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2013-2017 - Educação para a Cidadania. Obtido em 16 de Novembro de 2014, de Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. Recuperado de http://ae-aureliadesousa.com/docs/pe2013_2017.pdf
- Agamben, G. (1999). Ideia do estudo. In G. Agamben (ed.), *Ideia de prosa* (pp. 52-56). Lisboa: Cotovia.
- Agamben, G. (2005). *Infância e história. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Andresen, S. M. (1996). *Obra Poética III*. Alfragide: Caminho.
- Aróstegui, J. L., & Louro, A. L. (2009). What we teach and what they learn: Social identities and cultural background forming the musical experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 19-29.
- Beck, U. (2002). *La Sociedad del Riesgo Global*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A..
- Boal-Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. Surrey Roehampton. Faculty of Education, University of Surrey Roehampton.
- Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Música, Psicologia e Educação*, 2, 5-30.
- Bruner, J. (2011). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Carignan, N. (2003). Thinking about music: For a construction of meaning. In S. Leong (ed.), *Musicianship in the 21st century: Issues, trends & possibilities* (pp. 39-50). Australia: Australia Music Centre.
- Carneiro, I., Santos, L. T., & Carlos, C. (2012). *Music Box - Educação Musical 3º Ciclo do Ensino Básico* [Exemplar do Professor]. Lisboa: Raiz Editora.
- Classificação Nacional das Profissões. (n.d.). *Cidade das Profissões*. Retirado de <http://cdp.portodigital.pt/profissoes/classificacao-nacional-das-profissoes-cnp>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4ª ed.). New York: Routledge.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.
- Derrida, J. (1989). El teatro de la crueldad y la clausura de la representación. In P. Peñalver (ed.), *La escritura y la diferencia* (pp. 318 – 343). Barcelona: Editorial Anthropos.
- Derrida, J. (1996). Envío. Discurso inaugural del XVIII congreso de la Sociedad francesa de filosofía sobre el tema la representación. In P. Peñalver (ed.), *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Madrid: Paidós.
- Dieguez, I. (2014). *Escenarios liminales: teatralidades, performances, políticas*. DF México: Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas.
- Escola Básica das Antas. (n.d.). *Agrupamento de Escolas António Nobre*. Retirado de <http://www.ae-anobre.pt/index.php/2014-02-25-17-09-48/escolas-do-agrupamento/escola-basica-antas>
- Féral, J. (2015). *Além dos limites. Teoria e prática do teatro*. São Paulo: Perspectiva.
- Féral, J. (2009). Performance e performatividade: o que são os estudos performáticos? In E. Mostaço (ed.), *Sobre performatividade* (pp. 49 – 86). Santa Catarina: UESC.
- Garcia, L. (2009). *Del Niño Actor al Niño Performer: concepciones pedagógicas en la historia del teatro con niños* (1ª ed.). La Habana: Editorial Caminos.

- García, L. (2010). *El viaje del colibrí: re-construyendo una metodología arteducativa con y desde los niños*. La Habana: Caminos.
- Godinho, J. C. (2012). *Educação Musical 5º ano – Manual do aluno. Caderno de Atividades. Guia de Recursos do Professor*. Carnaxide: Santillana Constância.
- Grüner, E. (2004). De las representaciones, los espacios y las identidades en conflicto. In C. Lobeto (ed.), *Prácticas socioestéticas y representaciones en la Argentina de la crisis* (pp. 7 – 18.). Buenos Aires: GESAC.
- Hallam, S. (2001). Learning in music. Complexity and diversity. In C. Philpott, & C. Plummeridge (eds.), *Issues in music teaching* (pp. 61-75). Oxon: Routledge Falmer.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesing the research. *Music Education Research*, 4(2) , 225-244.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hauser, A. (1998). *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Jacob, C., Guptill, C., & Sumsion, T. (2009). Motivation for continuing involvement in a leisure-based choir: The lived experiences of university choir members. *Journal of Occupational Science*, 16(3), 187-193.
- Larrosa, J. (2001). Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In J. Larrosa, & C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (S. d. Gorini , Trans., pp. 281–295). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lotman, I. (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. (D. Navarro, Trad.) Madrid: Frónesis. Cátedra Universitat de València.
- McCrary, J. (2001). "Good" and "Real reasons college-age participants join university gospel and traditional choral ensembles. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 23-29.
- Mendonça, J. T. (2013). *O hipopótamo de Deus*. Prior Velho: Paulinas.
- Ministério da Educação. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2001b). *Música - Orientações Curriculares 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2º Ciclo - Vol I*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Muguercia, M. (2007). *El Cuerpo Cubano. Teatro, performance y política en Cuba 1992-2005*. Buenos Aires: CELCIT.
- Navarro, D. (2007.). Introdução al Ciclo La Política Cultural del Período Revolucionario: Memoria y reflexión. *Revista Criterios*, 3-9.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (12 de Outubro de 2012). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio* [Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP a 20/05/2011]. Obtido em 30 de Junho de 2015, de Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/at_download/file
- O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música, Psicologia e Educação*, 1, 35-43.
- Ortega y Gasset, J. (2000). Sobre o estudar e o estudante. In O. Pombo (ed.), *Quatro textos excêntricos* (pp. 87-103). Lisboa: Relógio D'Água.
- Parker, E. C. (2010). Exploring student experiences of belonging within an urban high school choral ensemble: an action research study. *Music Education Research*, 12(4), 339-352.
- Parker, E. C. (2011). Uncovering adolescent choral singers' philosophical beliefs about music-making: A qualitative inquiry. *International Journal of Music Education*, 29(4), 305-317.
- Pitts, S. (2005). *Valuing musical participation*. Aldershot: Ashgate.
- Pupo, M. d. (2015). *Para alimentar o desejo de teatro*. São Paulo: Hucitec.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). When rewards compete with nature: the undermining of intrinsic motivation and self-regulation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation - The search for optimal motivation and performance* (pp. 13-54). San Diego: Academic Press.
- Ryngaert, J.-P. (2009). *Jogar, representar. Práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify.
- Serra, A. (2015). *Meninos Cantores Município Trofa*. Recuperado de Facebook: <https://www.facebook.com/meninoscantores.trofa/about?section=bio&pnref=about>
- Spadaro, A., & Bergoglio, J. M. (2013). *Temos de ser normais. Papa Francisco em conversa aberta com Antonio Spadaro*. Prior Velho: Paulinas Editora.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Berkshire. Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. (1990). Educação musical numa sociedade pluralista. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* 65, 9-12.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège, & G. A. Wiggins, *Musical Creativity - Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (pp. 134-157). Hove and New York: Psychology Press.

-
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth Identity and Music. In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (eds.), *Musical Identities* (pp. 134-150). New York: Oxford University Press.
- Vieira, F. (1993). It made me think... about the role of routine in the classroom. *Modern English Teacher*, 2(1), 50-51.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. In G. E. McPherson (ed.), *The child as musician - A handbook of musical development* (pp. 311-329). New York: Oxford University Press.
- Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., Preti, C., Lani, J., Vraka, M., & Hill, J. (2009). The National Singing Programme for primary schools in England: an initial baseline study. *Music Education Research*, 11(1), 1-22.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Ativa - Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Children's cultures in Cuba and the crisis of representation: reflections on play, performativity and theatricality in scenic practices with children

Abstract

The crisis of representation has been, in the Cuban context as a great challenge for studies about the relationship between children and the scene. This is an issue that goes beyond theatre and reaches all sectors of human life. This crisis refers to the tension present in the model of representation resulting from the First Modernity, who established equivalences or substitutions between the representative and the represented. It is a policy and political collapse associated with the global effects of Second Modernity, and that brought to Cuban children's cultures, after the fall of the Berlin Wall, a radical change of the symbolic, placing children in an in-between space, in a state of liminality. In this sense, this article intends to analyse the phenomena of play, performativity and theatricality in scenic practices with children, as elements that are being reconfigured by the structural changes of the children's cultures in the island, as well as to explain the reasons of the power of representation in the relationships between children and adults in theatre.

Keywords

Crisis of representation, Cuban childhoods, play, theatricality, performativity.

Programa de atividade física para grávidas: O IMC, a idade gestacional e a prática de atividade desportiva antes da gravidez

Ana Silva^{1,2}, Rafaela Rosário^{2,3}, Sérgio Souza^{1,2}, Cátia Ferreira⁴, & Beatriz Pereira^{1,2}

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Universidade do Minho, Instituto de Educação (Portugal). A. Silva (anasilva0883@gmail.com), S. Souza (sergioadesouza@gmail.com), B. Pereira (beatriz@ie.uminho.pt).

² Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) (Portugal).

³ Universidade do Minho, Escola de Enfermagem (Portugal). R. Rosário (rafaelarosario@gmail.com).

⁴ Hospital da Senhora da Oliveira, Guimarães (Portugal). C. Ferreira (catialmferreira@gmail.com).

Como citar/How to cite this paper: Silva, A., Rosário, R., Souza, S., Ferreira, C., & Pereira, B. (2017). Programa de atividade física para grávidas: O IMC, a idade gestacional e a prática de atividade desportiva antes da gravidez [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 33-41.

Resumo

A importância dos hábitos de vida saudáveis durante a gravidez é atualmente um facto indiscutível na melhoria da saúde quer da grávida quer do recém-nascido. O programa “Barriguinhas Desportistas” surge com o intuito de informar e incentivar as grávidas a adquirirem estilos de vida saudáveis, que lhes permitam melhorar o seu bem-estar físico e psicológico. As grávidas que não possuem qualquer contra-indicação médica ou obstétrica para a prática de exercício físico e que pretendem frequentar as aulas são reencaminhadas para as aulas, através do hospital ou centros de saúde. O programa consiste em 3 aulas semanais, sendo uma delas em meio aquático e pode ser frequentado em qualquer idade gestacional.

O principal objetivo deste estudo é caracterizar as participantes que integram este programa, analisando especificamente o índice de massa corporal (IMC), a idade gestacional e os hábitos de atividade física antes de iniciar o programa. Participaram neste estudo 116 grávidas com idades compreendidas entre 23 e 42 anos ($M=32.01$, $DP=3.60$). A idade gestacional média com que iniciaram o programa é de 22.91 semanas ($DP=3.22$). O IMC antes da gravidez apresenta uma correlação positiva significativa com o estatuto socioeconómico ($p=.004$). Não se verificaram correlações entre o IMC, a atividade física antes da gravidez e a idade gestacional no início do programa.

Palavras-chave

Gravidez, atividade física, IMC, idade gestacional.

Introdução

Para uma gravidez saudável, é recomendado a criação de hábitos de vida saudáveis, entre os quais, a realização de atividade física diária e uma alimentação adequada e equilibrada são tidos como fundamentais para o bem-estar da grávida e do bebê. Apesar da opinião dos especialistas nem sempre ter sido favorável em relação à realização de exercício físico durante a gravidez, a prática de atividade física regular é, atualmente, considerado um dos fatores influentes na melhoria de condição de saúde materna e neonatal (May, 2012; Domenjoz, Kayser & Boulvain, 2014; Lewis et al., 2008).

É reconhecido que os hábitos de vida saudáveis adotados durante a gravidez podem afetar a saúde da mulher para o resto da sua vida, assim como dos recém-nascidos: melhor controle do ganho de peso gestacional e conseqüente interferência na saúde do bebê (Mottola, 2013) e a criação de estados de humor mais positivos, reduzindo os sintomas de depressão durante a gravidez e após o parto (Gorman et al., 2004).

O *American College of Obstetrics and Gynecology* (ACOG, 2002, reafirmado em 2015) reconhece estes benefícios e recomenda que todas as mulheres grávidas sejam encorajadas a ser ativas pelo menos 30 minutos na maior parte dos dias, caso não existam contraindicações médicas ou obstétricas. Devem manter-se as atividades físicas realizadas antes da concepção, sendo que as mulheres sedentárias devem começar com exercício de intensidade moderada, num mínimo de 15 minutos, 3 a 4 vezes por semana, aumentando posteriormente para 30 minutos 5 vezes por semana (Wolfe & Davies, 2003).

Está recomendada a prática de exercício aeróbio e/ou de resistência. Exercícios de força, coordenação e flexibilidade devem ser incluídos no plano, privilegiando a possibilidade de atividades aquáticas, tendo em vista que o meio aquático é motivante, diminui o impacto dos movimentos, alivia o peso e é relaxante (Granath, Hellgren & Gunnarsson, 2006).

Devem evitar-se as seguintes situações (ACOG, 2002; Artal & O'Toole, 2003): prática de exercício em locais quentes e húmidos, uso da manobra de valsalva, atividades com risco elevado de queda ou traumatismo abdominal, atividades que requerem movimentos de salto ou rápidas mudanças de direção, exercícios em decúbito dorsal, treino de resistência com levantamento de pesos muito pesados, exercícios isométricos intensos repetitivos.

É recomendada uma atividade física de intensidade moderada, até atingimento de 70% da frequência cardíaca máxima. Uma vez que pode ser difícil a monitorização da frequência cardíaca de todas as grávidas, para avaliar a intensidade do exercício físico sugere-se a utilização do "talk test", que pressupõe que para graus moderados de atividade física, a grávida seja capaz de ter uma conversa normal enquanto se exercita.

Ainda de acordo com estas recomendações, as grávidas devem ser incentivadas a iniciar atividade física no 1º trimestre, sendo que quanto mais tempo praticarem exercício, maiores são os seus benefícios nos *outcomes* maternos e neonatais. Contudo, a participante

deve parar imediatamente o exercício nas seguintes situações: hemorragia vaginal, dispneia prévia ao esforço, tonturas, cefaleias, dor no peito, fraqueza muscular, dor nos gêmeos ou edema, ameaça de parto pré-termo, diminuição dos movimentos fetais ou perda de líquido amniótico.

Apesar de todos os benefícios conhecidos, em diversos estudos verifica-se uma diminuição da atividade física a partir do momento em que há o conhecimento da gravidez (Tendais, Figueiredo, & Mota, 2007; Zhang et al., 2014), seja atividade física no trabalho ou lazer. Um estudo realizado na China com 1056 grávidas conclui que apenas 11% praticou atividade física de acordo com as recomendações internacionais, de 150 minutos por semana (Zhang et al., 2014).

Alguns fatores condicionam a adoção de estilos de vida saudáveis por parte das grávidas: a falta de conhecimento sobre os benefícios e as recomendações internacionais e os próprios hábitos culturais, sendo que em algumas sociedades ainda existe a ideia de que a gravidez é um momento de se resguardar e que o esforço pode causar o aborto (Zhang et al., 2014) ou parto pré-termo (Melzer et al., 2010). O nível de escolaridade também influencia a participação em atividades físicas, mulheres com maior escolaridade são mais propensas a cumprir as diretrizes internacionais em relação à atividade física. As mulheres que já exercitavam regularmente e as que tinham maridos que se exercitavam habitualmente foram identificadas como as que têm maior chance de atender às recomendações internacionais (Zhang et al., 2014).

O facto é que a inatividade física ou até mesmo a diminuição do nível da atividade física acabam potencializando um dos problemas mais comuns da gravidez, o excesso de peso e/ou obesidade, e que produzem impactos negativos as mães e seus bebês. Tendo a prática de exercício físico benefícios na saúde da grávida e do recém-nascido, é necessário encontrar o melhor programa para promover a atividade física na gravidez e no período pós-parto, bem como avaliar a eficácia de programas estruturados com o objetivo de implementar políticas e ações que ofereçam a esta população uma melhor qualidade de vida. Neste sentido, surge o programa denominado “Barriguinhas Desportistas”, uma parceria entre a Universidade do Minho, Centro Hospitalar do Alto Ave, Agrupamento de Centros de Saúde do Alto Ave, Câmara Municipal de Guimarães e Câmara Municipal de Vizela.

Este estudo tem como principal objetivo caracterizar as participantes que integram este programa, analisando especificamente o índice de massa corporal (IMC), a idade gestacional e os hábitos de atividade física antes de iniciar o programa.

Métodos

Participantes

O programa está a ser realizado com grávidas do concelho de Guimarães, que através do Centro Hospitalar do Alto Ave (CHAA) ou centros de saúde são informadas e convidadas a participar no projeto “Barriguinhas Desportistas”. Podem realizar as aulas todas as grávidas que não possuam qualquer contra-indicação médica ou obstétrica para a prática de exercício físico.

No presente estudo participaram 116 grávidas com idades compreendidas entre 23 e 42 anos ($M=32.01$, $DP=3.60$). A idade gestacional média com que iniciaram o programa é de 22.91 semanas ($DP=3.22$). No que respeita as habilitações literárias, verificámos que 66 (56.9%) grávidas possuem uma habilitação superior ao 12º ano e ao nível do estatuto socioeconómico 83 (71.5%) encontra-se nas classes 1 e 2 do *índice de Graffar*.

Instrumentos

Para a caracterização inicial das participantes, foram recolhidas informações relativas ao perfil sociodemográfico, anamnese, atividade física e dados antropométricos da grávida. O perfil sociodemográfico é avaliado através de questionário construído para o efeito, a anamnese por análise da informação clínica e o peso anterior à gravidez é reportado pelas grávidas. Para aferir os dados relativos à atividade física, as participantes responderam ao questionário *Pregnancy Physical Activity Questionnaire* (PPAQ) validado para a população portuguesa por Mesquita (2015). O PPAQ é constituído por 32 questões, agrupadas em diferentes tipos de atividade, incluindo atividades domésticas, ocupacionais, desportivas/exercício, transporte ou inatividade. As participantes, por cada atividade, são convidadas a selecionar a categoria que melhor se aproxima à quantidade de tempo gasto nessa atividade, por dia ou por semana (Chasan-Taber et al., 2004).

Programa de intervenção

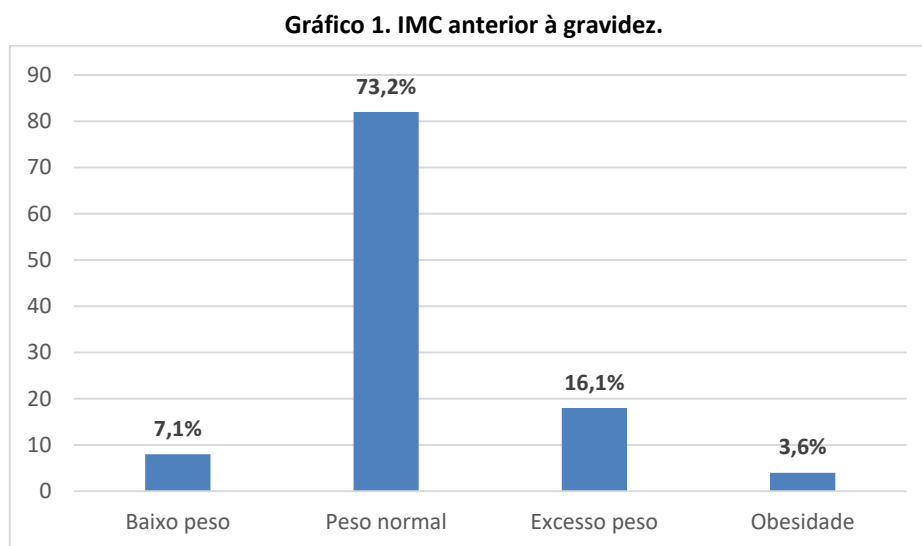
As participantes realizam um programa de atividade física orientado por professores de Educação Física da Câmara Municipal de Guimarães e da Câmara Municipal de Vizela, que receberam previamente formação específica para esta tarefa.

O programa pode ser realizado a partir das 12 semanas até ao final da gravidez, 3 vezes por semana, uma das quais desenvolvidas em meio aquático (instalações cedidas pela Câmara Municipal).

As aulas têm duração de 45/50 minutos, divididas da seguinte forma: aquecimento geral (7/8 minutos), parte fundamental (30 minutos) e retorno à calma (10 minutos). Os exercícios realizados são de intensidade moderada/vigorosa e, incluem trabalho aeróbio, força, coordenação e flexibilidade.

Resultados

A idade gestacional média com que as 116 grávidas iniciaram o programa é de 22.92 semanas ($DP=3.22$). De 36 participantes que já tiveram filhos anteriormente, 13 (36,1%) foram partos por cesariana. Antes da gravidez, 22 (19.7%) apresentavam excesso de peso e obesidade. Relativamente aos hábitos de vida da grávida, 80 (69%) pratica ou praticou atividade física regularmente. A maioria das grávidas, 108 (93.1%), não tem hábitos de consumo de tabaco. No Gráfico 1 são apresentados os valores do IMC anterior à gravidez.



Relativamente ao nível de atividade física, a média de gasto energético semanal é de $161.36 \text{ Met}\cdot\text{h}\cdot\text{wk}^{-1}$ ($DP=90.50$), sendo que a maioria é gasto em atividades sedentárias ou de intensidade leve (71.9%).

Os valores do gasto energético semanal são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1. Gasto energético semanal.

Intensidade:	%	Tipo de atividade	%
Sedentária	32.7	Doméstica	34.5
Leve	39.2	Ocupacional	45.0
Moderada	27.4	Desportiva	3.6
Vigorosa	0.7	Transporte	7.3
		Inatividade	9.6

Como se pode verificar na Tabela 1, o maior gasto energético semanal é em atividades de intensidade leve (39.2%) e apenas 28.1% é gasto em atividades moderadas e vigorosas. Quanto ao tipo de atividade, 45% do gasto energético é em atividades ocupacionais (local de

trabalho). A atividade em que se verifica menor gasto é a desportiva/exercício físico, com 3.6% do total.

O IMC antes da gravidez apresenta uma correlação positiva significativa com o estatuto socioeconómico ($p=.004$). Não se verificaram correlações entre o IMC, a atividade física antes da gravidez e a idade gestacional no início do programa.

Considerações finais

Como verificamos neste estudo, 19.7% das participantes apresentam valores de excesso de peso e obesidade, sendo que 31% não praticavam qualquer tipo de exercício físico regular antes da gravidez. O maior gasto energético semanal é em atividades sedentárias ou de leve intensidade, maioritariamente em atividades ocupacionais.

Estudos indicam que a prática regular de atividade física durante a gravidez tem um impacto positivo tanto na saúde da grávida como do recém-nascido (Haakstad & Bo, 2011; Melo et al., 2012; Hui et al., 2014; Ghodsi & Asltoghiri, 2014; Petrov, Glantz, & Fagevik Olsen, 2015) e, é por isso, necessário Identificar formas de manter ou aumentar a atividade física durante a gravidez. Continua a ser um desafio encontrar o melhor programa que promova a atividade nesta fase da gravidez e do pós-parto, assim como perceber o impacto que este poderá ter na saúde de ambos, proporcionando a esta população uma melhor qualidade de vida.

Agradecimentos

Este estudo foi financiado com bolsa de doutoramento pela Fundação da Ciência e Tecnologia (FCT).

Referências

- American College of Obstetrics and Gynecology (2002, reaffirmed in 2015). Committee opinion number 267: Exercise during pregnancy and the postpartum period. *Obstetrics and Gynecology*, 99(1), 171-173.
- Artal, R., & O'Toole, M. (2003). Guidelines of the American College of Obstetricians and Gynecologists for exercise during pregnancy and the postpartum period. *British journal of Sports Medicine*, 37(1), 6-12.
- Chasan-Taber, L., Schmidt, M. D., Roberts, D. E., Hosmer, D., Markenson, G., & Freedson, P. S. (2004). Development and Validation of a Pregnancy Physical Activity Questionnaire. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 36(10), 1750-1760.
- Domenjoz, M. I., Kayser, M. B., & Boulvain, M. P. M. (2014). Effect of Physical activity during pregnancy on mode of delivery. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 211(4), 401.e1-11.
- Ghodsi, Z., & Asltoghiri, M. (2014). Effects of aerobic exercise training on maternal and neonatal outcome: A randomized controlled trial on pregnant women in Iran. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 64(9), 1053-1056.
- Gorman, L.L., O'Hara, M.W., Figueiredo, B., Hayes, S., Jacquemain, F., Kammerer, M.H., ... TCS-PND Group (2004). Adaptation of the structured clinical interview for DSM-IV disorders for assessing depression in women during pregnancy and post-partum across countries and cultures. *The British Journal of Psychiatry, Supplement*, 46, S17-23.
- Granath, A. B., Hellgren, M. S., & Gunnarsson, R. K. (2006). Water aerobics reduces sick leave due to low back pain during pregnancy. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 35(4), 465-471.
- Haakstad, L., & Bo, K. (2010). Exercise in pregnant women and birth weight: A randomized controlled trial. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 11:66.

- Hui, A., Back, L., Ludwig, S., Gardiner, P., Sevenhuysen, G., Dean, H.J., ... Shen, G.X. (2014). Effects of lifestyle intervention on dietary intake, physical activity level and gestational weight gain in pregnant women with different pre-pregnancy body mass index in a randomized control trial. *BMC Pregnancy & Childbirth*, 14:331.
- Lewis, B., Avery, M., Jennings, E., & Sherwood, N. (2008). The effect of exercise during pregnancy on maternal outcomes: Practical implications for practice. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 5(2), 441-455.
- May, L. E. (2012). *Physiology of Prenatal Exercise and Fetal development*. New York: Springer.
- Melzer, K., Schutz, Y., Soehnchen, N., Othenin-Girard, V., Martinez de Tejada, B., Irion, O., & Kayser, B. (2010). Effects of recommended levels of physical activity on pregnancy outcomes. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 202(3), 266.e1-6.
- Mesquita, A. (2015). Adaptação Cultural e Validação do Questionário: Pregnancy Physical Activity Questionnaire para a População Portuguesa. Dissertação de Mestrado em Fisioterapia (não publicada), Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto, Porto.
- Mottola, M. F. (2013). Physical activity and maternal obesity: cardiovascular adaptations, exercise recommendations, and pregnancy outcomes. *Nutrition Reviews*, 71(Suppl 1), S31-36.
- Oliveira Melo, A.S., Silva, J.L., Tavares, J.S., Barros, V.O., Leite, D.F., & Amorin, M.M. (2012). Effect of a physical exercise program during pregnancy on uteroplacental and fetal blood flow and fetal growth: A Randomized Controlled Trial. *Obstetrics & Gynecology*, 120(2), 302-310.
- Petrov Fieril, K., Glantz, A., & Fagevik Olsen, M. (2015). The efficacy of moderate-to-vigorous resistance exercise during pregnancy: A randomized controlled trial. *Acta Obstetrica et Gynecologica Scandinavica*, 94, 35-42.
- Tendais, I., Figueiredo, B., & Mota, J. (2007). Atividade física e qualidade de vida na gravidez. *Análise psicológica*, 25(3), 489-501.
- Wolfe, L. A., & Davies, G. A. (2003). Canadian guidelines for exercise in pregnancy. *Clinical Obstetrics and Gynecology*, 46(2), 488-495.
- Zhang, Y., Dong, S., Zuo, J., Hu, X., Zhang, H., & Zhao, Y. (2014). Physical activity level of urban pregnant women in Tianjin, China: A cross-sectional Study. *PloS one*, 9(10), e109624.

Physical activity program for pregnant women: BMI, gestational age and pre-pregnancy

Abstract

The importance of healthy lifestyles during pregnancy is currently an indisputable fact in the improvement of the health of both the pregnant and the newborn. In this sense, to inform and encourage pregnant women to acquire healthy lifestyles, enabling them to improve their physical and psychological well-being, was designed the program "Healthy Bellies". In this paper, we aim to characterize the participants that integrate this program, specifically analyzing BMI, gestational age and physical activity habits before pregnancy. Healthy Bellies is a physical activity program, performed 3 times per week, one of which in the aquatic environment and can be attended by all pregnant women, at any gestational age, provided that it does not present any medical or obstetric contraindication to the exercise. A total of 116 pregnant women, aged 23-42 years old, with a mean of 32.01 years old (SD=3.60) participated in this study. The average gestational age at which they started the program was 22.91 weeks (SD=3.22). BMI before pregnancy has a significant positive correlation with socioeconomic status ($p=.004$). There were no correlations between BMI, pre-pregnancy physical activity and gestational age at the beginning of the program.

Keywords

Pregnancy, physical activity, BMI, gestational age.

Associação dos fatores ambientais com os modos de deslocamento ativo para a escola

Sérgio Souza^{1,2,3}, Beatriz Pereira³, Wellington Carvalho², Rafaela Rosário³,
Ana Paula Matos³, & Ana Silva³

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Bolsista FAPEMA/MA (Brasil). S. Souza (sergioadesouza@gmail.com).

² Universidade Federal do Maranhão, UFMA (Brasil). W. Carvalho (wrgcarvalho@uol.com.br).

³ Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) (Portugal). B. Pereira (beatriz@ie.uminho.pt), R. Rosário (rafaelarosario@gmail.com), A.P. Matos (paularmatoso@yahoo.com.br), A. Silva (anasilva0883@gmail.com).

Como citar/How to cite this paper: Souza, S., Pereira, B., Carvalho, W., Rosário, R., Matos, A.P., & Silva, A. (2017). Associação dos fatores ambientais com os modos de deslocamento ativo para a escola [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(suplm.1), 42-59.

Resumo

Introdução: Verifica-se cada vez mais, em crianças/adolescentes, um cotidiano distante de comportamentos ativos. Torna-se necessário estruturar estratégias para aumentar o nível de atividade física nestes grupos, pois, crianças que vivenciam a prática de atividade física em seu cotidiano tem maiores probabilidades de assumirem comportamentos ativos na adolescência e vida adulta. O deslocamento ativo (a pé/bicicleta) caracteriza-se como uma das possibilidades de potencializar os níveis de atividade física de crianças em sua rotina de vida escolar. Contudo, estudos têm demonstrado que diversos fatores (intrapessoais, políticos, ambientais, etc.) podem influenciar na decisão aos modos de deslocamento. **Objetivo:** Analisar os métodos e instrumentos de avaliação do ambiente (objetivo e percebido) em estudos que investigaram a relação entre o ambiente e os modos de deslocamento ativo de crianças do ensino básico (2º/3º ciclo) no trajeto casa-escola. **Metodologia:** Revisão sistemática em estudos publicados nas bases PubMed, EBSCO, LILACS, Web of Science, BVS e B-On. Os descritores selecionados foram active commuting, children, school, environmental factors, seus similares padronizados pelo Medical Subject Headings (MeSH) e respectivos correspondentes em língua portuguesa. **Resultados:** A maioria dos estudos (58.5%) utilizou a combinação de métodos subjetivos e objetivos na coleta de dados. Questionários elaborados com questões específicas para a percepção do ambiente foram utilizados em 56.1% dos estudos. Dez estudos (24.4%) utilizaram os instrumentos Neighborhood Environment Walkability Scale (NEWS) e suas versões (NEWS-Y) e (NEWS-A), o Neighborhood Physical Activity Questionnaire (NPAQ) e o Environmental Module do International Physical Activity Questionnaire (IPAQ-E). O Sistema de Informação Geográfica (SIG) foi utilizado em 68% dos estudos para avaliar objetivamente as características do ambiente e a distância casa-escola. A Observação Sistemática foi utilizada em apenas seis estudos e alguns estudos utilizaram dados de outras investigações e censos sobre o ambiente. **Conclusão:** Avaliar o ambiente e sua relação com a atividade física tem-se tornado um desafio aos pesquisadores. É importante inquirir aqueles que vivenciam o ambiente em seu cotidiano, contudo, é importante a utilização de medidas objetivas para uma melhor compreensão das evidências na influência do ambiente aos modos de deslocamento ativo.

Palavras-chave

Deslocamento ativo, fatores ambientais, revisão sistemática.

Introdução

Evidencia-se atualmente uma realidade preocupante em relação ao nível de atividade física e comportamentos sedentários na população em geral e em crianças e adolescentes. A inatividade física, classificada hoje em dia como uma pandemia e direta ou indiretamente responsável por mais de cinco milhões de óbitos por ano (Ramirez, Martins, & Hallal, 2015) tem sido considerada como uma prioridade de saúde pública mundial (Kohl et al., 2012). Neste sentido, torna-se fundamental investigar, elaborar e executar políticas, estratégias e ações potencializadoras da atividade física no cotidiano das crianças em seus diversos domínios.

O deslocamento ativo (a pé/bicicleta) para a escola apresenta-se como uma estratégia de colaborar no cumprimento do nível diário de atividade física (Timpério et al., 2006) e na promoção de comportamentos ativos e saudáveis no cotidiano escolar de crianças e adolescentes (Pereira, Silva, Monteiro, Farenzena, & Rosário, 2014).

Contudo, compreende-se que diversos fatores podem influenciar os comportamentos e a decisão em relação à prática da atividade física, sobretudo nas atividades de lazer e de deslocamento, entre eles, os fatores intrapessoais, políticos e os ambientais (Mota & Sallis, 2002). O ambiente, segundo Sallis, Owen e Fisher (2008) pode ser classificado em físico (natural e construído) ou social. O ambiente construído é definido como parte do ambiente físico que é construído ou alterado pelo homem e, em geral, é composto pelas construções, padrões de uso da terra, infraestrutura física (passeios, passarelas, ciclovias, etc.), sistema de transporte e aparência dos aspectos físicos de uma comunidade (Saelens & Handy, 2008). O ambiente social refere-se às questões de interação social entre o sujeito e as diversas instituições inseridas em seu cotidiano, bem como, os aspectos provenientes destas interações como a cultura, normas sociais, criminalidade, desordem, segurança, entre outros.

Segundo Hino, Reis e Florindo (2010) três métodos baseados em medidas subjetivas (percepção do ambiente) e em medidas objetivas (observação sistemática e informações geoprocessadas) são utilizados atualmente para se obter informações sobre o ambiente construído.

O método baseado em medidas subjetivas se fundamenta em como as pessoas percebem o ambiente do entorno da sua residência, bairro ou as características de um ambiente específico, como a escola ou o trajeto casa-escola. O método baseado em medidas objetivas permite obter informações precisas (quantitativas/qualitativas) sobre determinados aspectos do ambiente, fundamenta-se em medidas baseadas na observação sistemática e em medidas baseadas em dados geoprocessados por meio da aplicação do Sistema de Informações Geográficas (SIG).

Os aspectos ambientais relacionados à segurança do bairro, infraestrutura para caminhar/pedalar, segurança no tráfego (sinalização, conectividade das ruas, passadeiras, guardas) e a distância da casa até a escola são alguns dos fatores identificados como relevantes na decisão aos modos de deslocamento (Bringolf-Isler et al., 2008; Carlson et al., 2014), principalmente, por serem os encarregados de educação os reais decisores das formas em que seus filhos vão para as aulas.

Neste íterim, destaca-se a importância das informações sobre as características do ambiente e os métodos/instrumentos de avaliação para melhor sustentar investigações e ações sobre a prática da atividade física do deslocamento ativo. Logo, este estudo objetivou analisar os métodos e instrumentos de avaliação do ambiente (objetivo e percebido) em estudos que investigaram a relação entre o ambiente e os modos de deslocamento ativo de crianças do ensino básico (2º/3º ciclo) no trajeto casa-escola.

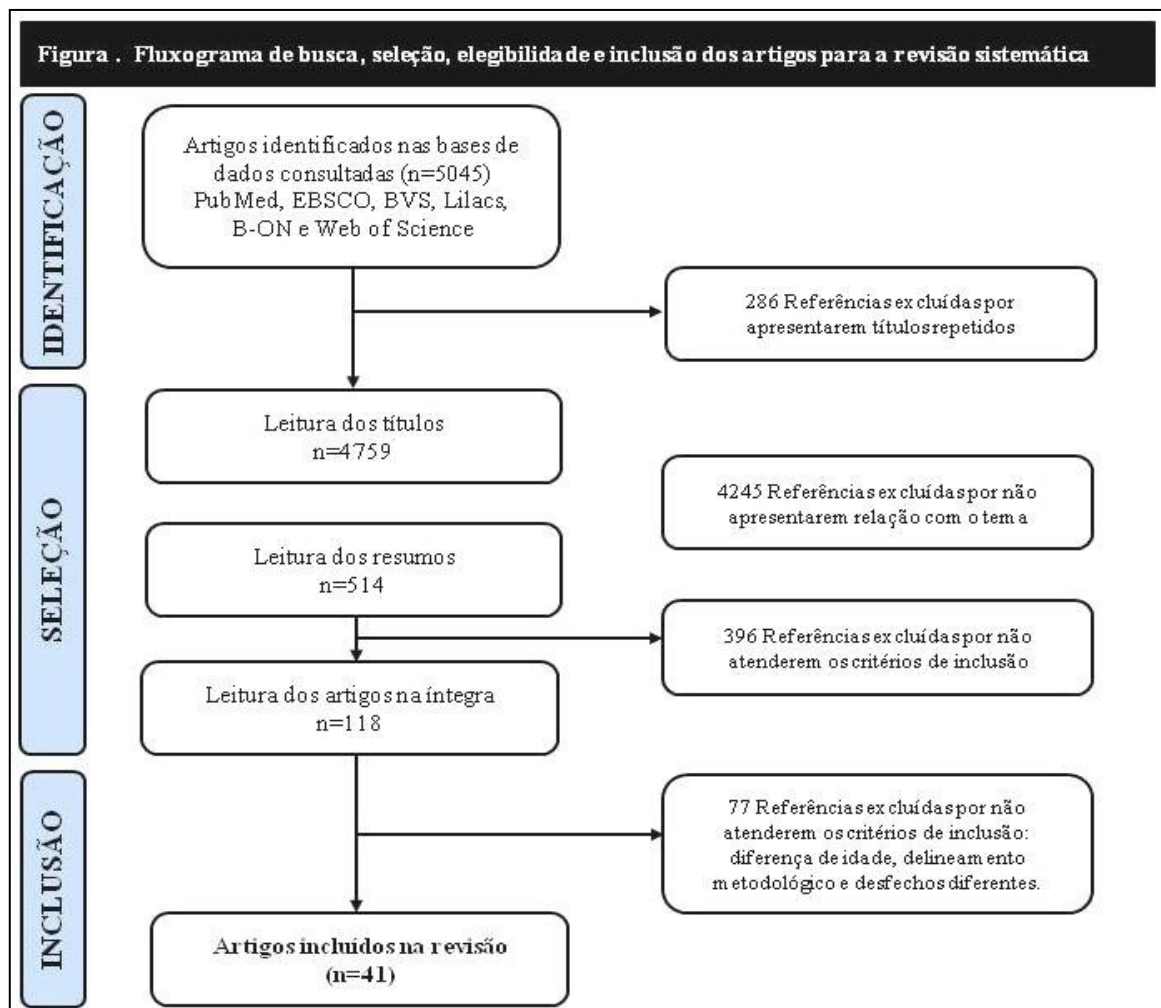
Metodologia

Estudo caracteriza-se como Revisão Sistemática de Literatura sem Metanálise e apresenta resultados parciais (métodos/instrumentos de avaliação) inseridos no âmbito do Projeto de Investigação “Por que não vou caminhando ou pedalando para a escola? Os fatores ambientais e os modos de deslocamento na rotina de crianças” da responsabilidade de Sérgio Souza referente ao curso de Doutorado em Estudos da Crianças da Universidade do Minho.

A busca pelos estudos foi realizada nas bases de dados PubMed, EBSCO, Lilacs, *Web of Science*, BVS e B-On. Utilizou-se a combinação dos descritores *active commuting*, *children*, *school*, *environmental factors*, seus similares padronizados pelo *Medical Subject Headings* (MeSH) e respetivos correspondentes em língua portuguesa padronizados pelo Descritores em Ciências da Saúde (DeCS).

Incluiu-se estudos publicados até 31/12/2016 (s/data inicial), de delineamento transversal, quantitativos, amostras com crianças de idades aproximadas entre 10-15 anos, que envolvam os modos de deslocamento à escola, com resultados da análise da associação e/ou relato das variáveis ambientais com o transporte ativo para a escola e em língua portuguesa, inglesa ou espanhol. Estudos qualitativos, editoriais, resumos, conferências, teses, entre outros, foram excluídos.

O processo inicial de busca apresentou como resultado o total de 5045 artigos. Tendo como orientação no processo o fluxograma no modelo da Declaração de PRISMA (Moher, Liberati, Tetzlaff, & Altman, 2009) foram eleitos 41 artigos para comporem o corpus de análise desta revisão sistemática (ver Figura 1).



Resultados e Discussão

A Tabela 1 apresenta um resumo dos instrumentos e origem dos dados coletados nos estudos incluídos em relação ao ambiente. As informações detalhadas estão apresentadas na Tabela 2.

Tabela 1. Características Metodológicas/Resumo (Medidas do ambiente e instrumentos utilizados).

Características	Frequência	%	Artigos
<i>Medição do Ambiente</i>			
Subjetivos (Percebido)	9	22	5,6,12,15,16,24,28,38,41
Objetivos	8	19,5	9,10,17,19,25,26,27,31
Subjetivos e Objetivos	24	58,5	1,2,3,4,7,8,11,13,14,18,20,21,22,23,29,30,32,33,34,35,36,37,39,40
<i>Instrumentos Medidas</i>			
<i>Subjetivas do Ambiente</i>			
Questionários NEWS, NEWS-Y, NEWS-A, NEWS/NPAQ, Módulo IPAQ-E	10	24,4	4,11,12,14,15,16,20,28,30,38
Questionário elaborado	20	48,8	2,3,5,6,7,8,18,21,22,23,29,32,33,34,35,36,37,39,40,41
Entrevista	3	7,3	1,13,24
Não utilizou	8	19,5	9,10,17,19,25,26,27,31
<i>Instrumentos Medidas</i>			
<i>Objetivas do Ambiente</i>			
SIG	16	39	1,3,4,7,8,11,13,14,18,27,30,32,34,35,37,40
SIG e Outros meios	8	19,5	2,17,19,20,25,26,33,36
SIG, Observação Sistemática e outros meios	4	9,7	10,22,23,31
Observação Sistemática	2	4,9	21,39
Outros dados (Censo, etc.)	2	4,9	9,29
Não utilizou	9	22	5,6,12,15,16,24,28,38,41

Verificou-se que a maioria dos estudos (58.5%) utilizou a combinação de métodos subjetivos e objetivos como procedimentos de coleta de dados.

Os resultados apresentaram que 56.1% dos estudos utilizaram questionários elaborados com questões relacionadas aos objetivos dos estudos. Dez estudos (24.4%) utilizaram instrumentos aplicados em outras investigações sobre a temática como o *Neighborhood Environment Walkability Scale* (NEWS) e suas versões para jovens (NEWS-Y) e abreviada (NEWS-A), o *Neighborhood Physical Activity Questionnaire* (NPAQ) e o *Environmental Module* (IPAQ-E) do *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ).

O *Neighborhood Environment Walkability Scale* (NEWS) tem sido utilizado nos estudos sobre a percepção do ambiente e sua associação com a atividade física. O instrumento e suas respectivas versões avalia, entre outros aspectos, a densidade residencial, infraestrutura para caminhar/pedalar, estética, incivildades no bairro, tráfego, uso do solo, segurança, criminalidade e satisfação geral do bairro (<http://sallis.ucsd.edu/>). As investigações sobre o tema também têm utilizado um módulo do *International Physical Activity Questionnaire* (IPAQ) denominado de *Physical Activity Neighborhood Environment Survey*. Composto por seis questões este módulo trata sobre as percepções do ambiente avaliando a densidade residencial, acesso ao transporte público, infraestrutura para caminhar e pedalar, aspectos relacionados à segurança e criminalidade, entre outros (Hino et al., 2010).

Em vinte e oito estudos (68%) o Sistema de Informação Geográfica (SIG) foi utilizado para avaliar objetivamente as características do ambiente e principalmente o fator distância casa-escola. As medidas baseadas em dados geoprocessados por meio da aplicação do SIG vem sendo muito utilizadas nas investigações em relação ao ambiente e o tema do deslocamento ativo, pois permitem calcular a distância real e melhores rotas do trajeto casa-escola. O SIG caracteriza-se por ser um conjunto de ferramentas que possibilita a coleta, análise e difusão de dados baseados em informações identificadas espacialmente (Hino et al., 2010).

A Observação Sistemática, que coleta dados provindos da observação direta e presencial nos espaços investigados por pesquisadores treinados, foi utilizada em apenas seis estudos. Não foi utilizado algum instrumento específico de observação/registo, contudo, os espaços observados foram as escolas participantes, seu entorno e seus equipamentos e ambientes que facilitam o deslocamento ativo, o ambiente no trajeto, a vizinhança e a entorno da residência dos alunos envolvidos nas investigações. As medidas baseadas em observação sistemática podem utilizar instrumentos que registam as informações e características do ambiente investigado e para além da análise quantitativa, possibilita elencar dados e informações de caráter qualitativo em relação ao ambiente como: qualidade dos passeios, estética, presença de lixo nas ruas e passeios, manutenção das estruturas, aspectos relacionados à acessibilidade, entre outros (Hino et al., 2010).

Alguns estudos utilizaram dados objetivos provenientes de outras investigações e/ou diagnósticos estatísticos sobre determinados fatores envolvidos no ambiente. Como exemplo os estudos de Mitra e Buliung (2014, 2015) realizados no Canadá que utilizaram para além do SIG, dados de diversas outras fontes como: *Toronto Transit Comission* (rotas de trânsito), *City of Toronto's Transportation Department* (ruas e luzes dos bairros), *Statistics Canada* (densidade do bloco das ruas e quadras) e *Canadian Business Data* (densidade de estabelecimentos comerciais no ambiente). Outro exemplo seria o estudo de Larsen, Gilliland e Hess (2012) também realizado no Canadá que para além de outras fontes utilizou

dados do *City's Florestry Group* (arborização nas ruas/bairro) e do *London Police Services* sobre a segurança crime nos bairros participantes da investigação.

Cada método apresenta vantagens e desvantagens, sendo dependentes do tipo de investigação, objetivos, recursos, área, tempo, etc. As medidas baseadas na percepção têm como principal limitação a subjetividade, pois, a percepção de determinados aspectos pode ser diferente sobre o mesmo atributo devido a variáveis como nível socioeconômico, idade, escolaridade, gênero, entre outras e pode divergir da informação objetiva do mesmo aspecto (Autran, Ramos, Pina, & Santos, 2012). Um bom exemplo seria a distância, onde, os inquiridos, principalmente se forem crianças, apresentam dificuldades no conhecimento da real distância casa-escola, o que pode comprometer posteriores análises sobre a temática. Contudo, apresenta algumas vantagens em relação aos custos que são menores, procedimentos de coleta que podem ser variados e simples (telefone, entrevistas, autorrelato, etc.), possibilidade de avaliar um grande número de variáveis e pessoas (Reis, Salvador, & Florindo, 2011), aspectos qualitativos como estética e segurança (Hino et al., 2010) e, um aspecto muito importante, o de possibilitar que os sujeitos envolvidos na investigação (Crianças/EE) sejam 'ouvidos' sobre os fatores relacionados aos modos de deslocamento em seu cotidiano, como a segurança, constrangimentos, comportamento dos motoristas, respeito aos pedestres, manutenção dos espaços e equipamentos, entre outros fatores, que, somente àqueles que realmente vivenciam em sua rotina e ambiente podem expressar a partir da maneira como percebem, o que não acontece com os dados coletados de forma objetiva.

A observação sistemática apresenta como principal limitação o fato de não ser facilmente empregada em grandes áreas, além de diversos fatores como avaliação presencial, tempo, quantidade, tamanho e tipo dos espaços investigados e equipe de avaliadores treinados, que acabam encarecendo a investigação e dependente de uma quantidade maior de envolvidos. Como vantagens, possibilita a coleta de informações qualitativas/quantitativas precisas, característica esta impossibilitada na investigação baseada em dados geoprocessados (Hino et al., 2010).

O método baseado em dados geoprocessados e que utiliza o SIG apresenta como desvantagens as questões temporais de coleta e a assimilação das informações qualitativas (estética, manutenção, etc.) dos espaços investigados. Contudo, possibilita determinar a distância real casa-escola e se mostra superior em relação a avaliação pela percepção do ambiente (Autran et al., 2012).

Tabela 2. Características Metodológicas dos estudos selecionados (Medidas do ambiente e instrumentos).

Nº	Autores/Ano	Medidas SUBJETIVAS Ambiente (Percebido)	Medidas OBJETIVAS Ambiente (Dados objetivos)
1	Babey et al., 2009	Entrevista telefone: segurança na vizinhança, trajeto e no geral.	SIG: distância.
2	Bringolf-Isler et al., 2008	Questionário: segurança no trajeto, se os filhos tinham autorização para se deslocarem sozinhos.	SIG: distância. Rede de rotas: TwixRoute Tele Atlas, 2001.
3	Broberg & Sarjala, 2015	Questionário Internet aplicado em sala de aula (Metodologia sofGIS): segurança tráfego, pessoal, bem-estar pessoal no trajeto, lugares significativos.	SIG: distância.
4	Carlson et al., 2014	Questionário "NEWS-Y" (pais): segurança no bairro em geral, segurança crime e tráfego.	SIG: distância.
5	Carver et al., 2005	Questionário: percepções do bairro, vizinhança, segurança.	
6	Chillon et al., 2014	Questionário: segurança no trajeto, segurança no bairro, crime, tráfego, barreiras ao deslocamento ativo.	
7	Christian et al., 2015	Questionário: segurança no bairro, crime, tráfego, <i>design</i> e incividades.	SIG: medidas objetivas do entorno (1600m) da casa e escola.
8	Christiansen et al., 2014	Inquérito preenchido WEB: aspectos sobre a vizinhança, trajeto casa-escola, tráfego.	SIG (ESRI ArcGIS 10.0): distância.
9	Curtis et al., 2015		Índice do governo Australiano de Comunidade de Benefício Socioeducativa (ICSEA) e Departamento Australiano de Estatística (Censo 2011): distância, características da escola, seu ambiente construído e seu entorno.
10	Dalton et al., 2011		SIG (ESRI ArcGIS 10.0): características do ambiente, ruas, cruzamentos; TransCAD v.9 (Caliper Corporation, 2010): distância; Observação sistemática do entorno/vizinhança (1km) das escolas participantes.

11	De Meester et al., 2013	Questionário NEWS: atributos do bairro para caminhar e andar de bicicleta, tráfego.	SIG: distância.
12	De Meester et al., 2014	Questionário NEWS-Y (pais): bairro, atributos do ambiente construído, segurança.	
13	Deweese et al., 2013	Entrevista aplicada por telefone: ambiente, bairro, trajeto casa-escola, segurança tráfego, crime.	SIG: distância.
14	D'Haese et al., 2011	Questionário NEWS-Y (pais): bairro, atributos do ambiente construído, segurança.	SIG (Planejador de Rotas Routenet): distância e rotas mais curtas.
15	Ducheyne et al., 2012	Questionário NEWS-Y (pais): bairro, atributos do ambiente construído e manutenção, segurança tráfego, crime, etc.	
16	Durand et al., 2012	Questionário NEWS: bairro, atributos do ambiente construído e manutenção, segurança tráfego, crime, etc.	
17	Easton & Ferrari, 2015		SIG (ArcGIS 10.1). Rede Integrada de Transporte (ITN) de Sheffield: distância e rotas mais curtas. Censo Sheffield (2011): características da vizinhança.
18	Faulkner et al., 2013	Questionário: localização da residência e trajeto casa-escola pelas crianças (foram convidadas a desenhar o seu caminho para a escola em um mapa de imagem).	SIG (ArcGIS): distância e rotas escolares.
19	Giles-Corti et al., 2011		SIG (ArcGIS 9.2): distância. Departamento de Educação e formação da Austrália Ocidental: índice <i>walkability</i> das escolas participantes.
20	Kerr et al., 2006	Questionário NEWS: bairro, atributos do ambiente construído e manutenção, estética, segurança.	SIG: distância Estudo Qualidade de vida do bairro (NQLS): índice de <i>walkability</i> das escolas participantes.
21	Larouche et al., 2014	Questionário: ambiente escolar e instalações que podem influenciar a mobilidade ativa das crianças, ambiente do entorno da escola, segurança tráfego, lixo nas ruas, vizinhança, crime.	Observação sistemática: aspectos relacionados ao deslocamento ativo no ambiente escolar.

22	Larsen et al., 2012	Questionário: vizinhança, trajeto.	<p>SIG: distância.</p> <p>Observação sistemática: características ambientais do entorno da escola.</p> <p>Divisão de Engenharia de Serviços Ambientais da cidade de Londres/CAN (<i>City of London's Environmental and Engineering Services Division</i>): dados sobre tráfego, passeios, usos da terra, etc.</p> <p>Grupo Florestal da Cidade (<i>City's Forestry Group</i>): inventário árvores nas ruas.</p> <p>Polícia de Londres/CAN (<i>London Police Services</i>): dados sobre segurança crime nos bairros participantes.</p>
23	Larsen et al., 2009	Questionário: características do trajeto.	<p>SIG (ArcGIS 9.2): distância e características da vizinhança/bairro.</p> <p>Divisão de Engenharia de Serviços Ambientais da cidade de Londres/CAN (<i>City of London's Environmental and Engineering Services Division</i>): dados sobre o tráfego, passeios, usos da terra, vizinhança, etc.</p> <p>Grupo Florestal da Cidade (<i>City's Forestry Group</i>): inventário árvores nas ruas.</p> <p>Observação sistemática no entorno das escolas participantes - instrumento não informado.</p>
24	McDonald et al., 2010	Entrevista aplicada por telefone: bairro, vizinhança, ambiente social.	
25	Mitra & Buliung, 2015		<p>SIG (<i>RouteLogistics DMTI CanMap – V. 2007.3</i>): distância e características da rede de ruas.</p> <p>Comissão de Trânsito de Toronto/CAN (<i>Toronto Transit Commission -TTC</i>): dados sobre as rotas de trânsito.</p> <p><i>Canadian Business Data</i> (2010.04 - <i>Pitney Bowes Software</i>): densidade de estabelecimentos comerciais no ambiente.</p> <p>Departamento de Estatística do Canadá: densidade do bloco das ruas/quadras.</p> <p>Departamento de Transportes de Toronto: dados sobre ruas/luzes dos bairros.</p>

26	Mitra & Buliung, 2014		SIG (<i>RouteLogistics DMTI CanMap</i> – V. 2007.3): distância e características da rede de ruas. Comissão de Trânsito de Toronto/CAN (<i>Toronto Transit Comission -TTC</i>): dados sobre as rotas de trânsito. <i>Canadian Business Data</i> (2010.04 - <i>Pitney Bowes Software</i>): densidade de estabelecimentos comerciais no bairro/ambiente. Departamento de Estatística do Canadá: densidade do bloco das ruas/quadras. Departamento de Transportes de Toronto: dados sobre ruas/luzes dos bairros.
27	Mitra & Buliung, 2012		SIG (<i>RouteLogistics DMTI CanMap</i> – V. 2007.3): distância, características da rede de rua e características do ambiente no trajeto casa-escola.
28	Mota et al., 2007	Questionário <i>Environmental Module (Perceived Neighborhood Environments)</i> - Módulo do IPAQ: segurança, estética, vizinhança, infraestrutura, etc.	
29	Page et al., 2010	Questionário informatizado: segurança crime, tráfego, vizinhança segura, normas sociais, incômodos, segurança no geral, etc.	Diretório Nacional de Estatística de Código Postal (<i>National Statistics Postcode Directory</i>): distância.
30	Panter et al., 2010	Questionário NEWS-A: bairro, coesão social, segurança, vizinhança, infraestrutura, etc.	SIG (ArcGIS 9.2): distância e rotas mais curtas.
31	Panter et al., 2010		SIG (ArcGIS 9.2): características ambientais do bairro, segurança do tráfego. Banco de dados Mastermap (<i>Ordnance Survey/UK</i>): distância. Observação sistemática: instalações e características que facilitem/motivem o deslocamento ativo para a escola (bicicletários, etc.).
32	Ridgewell et al., 2009	Questionário: segurança crime, tráfego, permissão para ir de modos ativos para a escola.	SIG (MapInfo): distância.
33	Rossen et al., 2011	Questionário: segurança na vizinhança e no trajeto casa-escola.	SIG (ArcGIS e Bath Geocode): distância. Dados Projeto MORE avaliados pelo Método NifETy: características da vizinhança e bairro em relação à segurança, incivildades, violência, etc.

34	Schlossberg et al., 2006	Questionário: fatores que influenciam a decisão dos modos de deslocamento - ambientais, tráfego, segurança.	SIG (TIGER - <i>Topologically Integrated Geographic Encoding and Referencing</i>): distância, rotas mais curtas e características da rede urbana.
35	Timperio et al., 2006	Questionário: vizinhança, tráfego, infraestrutura, percepções sociais e ambientais.	SIG (ArcView 3.3): distância e rotas mais curtas, características das redes urbanas das escolas.
36	Trapp et al., 2011	Questionário: segurança vizinhança, crime, trânsito, infraestrutura.	SIG: distância, rotas mais curtas, características das redes de ruas do trajeto e bairro. Departamento de Educação e formação da Austrália Ocidental (<i>Western Australian Department of Education and Training</i>): índice <i>walkability</i> das escolas e respetivo entorno.
37	Trapp et al., 2012	Questionário: presença de estranhos, segurança crime, tráfego, infraestrutura.	SIG: distância casa-escola, e características do bairro da escola, índice <i>walkability</i> para cada escola.
38	Van Dyck et al., 2009	Questionários NEWS e NPAQ: conectividade, densidade residencial, uso misto do solo são avaliados, índice <i>walkability</i> .	
39	Van Kann et al., 2015	Questionário baseado no NEWS: segurança tráfego, infraestrutura, estética, incivildades, segurança no geral.	Observação sistemática: avaliaram os ambientes da vizinhança da escola, não informa o instrumento.
40	Voorhees et al., 2010	Questionário: segurança crime, tráfego, estética, instalações, infraestrutura para deslocamento ativo, etc.	SIG (ArcGIS): distância e características da vizinhança e bairro.
41	Wilson et al., 2010	Questionário: motivos de escolha da escola pelos pais (distância, design, currículo, etc.).	

Legenda: SIG=Sistema de Informação Geográfica; NEWS=*Neighborhood Environment Walkability Scale*; NEWS-Y=*Neighborhood Environment Walkability Scale for Youth*; NEWS-A=*Neighborhood Environment Walkability Scale-Abbreviated*; NPAQ=*Neighborhood Physical Activity Questionnaire*, IPAQ=*International Physical Activity Questionnaire*; NifETy=*Neighborhood Inventory of Environmental Typology*; MORE=*Multiple Opportunities to Reach Excellence*; NQLS=*Neighborhood Quality of Life Study*).

Considerações Finais

Em sua maioria, os estudos analisados utilizaram a combinação de métodos subjetivos e objetivos como procedimentos de coleta de dados. O questionário elaborado para fins específicos foi o instrumento mais utilizado para coletar informações sobre o ambiente

percebido pelos inquiridos, contudo, evidenciou-se a utilização de instrumentos já validados e utilizados em diversos estudos.

A observação sistemática não foi muito utilizada como método objetivo, provavelmente pelas limitações que apresenta como alto custo e necessidade do envolvimento de mais pessoas treinadas na investigação, entre outras. O SIG foi utilizado em grande parte dos estudos, principalmente para investigar a variável distância casa-escola, pois permite apresentar dados reais sobre a mesma e alicerçar os resultados das investigações analisadas.

Compreende-se que para avaliar o ambiente e sua relação com o deslocamento ativo é importante definir o método e/ou métodos que serão utilizados, bem como os instrumentos e procedimentos, a partir dos objetivos da investigação, necessidades, custos, número de participantes/pesquisadores e tempo para executá-la. Sugere-se a utilização de instrumentos já validados e a combinação de métodos objetivos e subjetivos para a realização de futuras investigações.

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/Brasil - FAPEMA (BD-05074/15).

Referências

- Autran, R. G., Ramos, E., & Santos, M. P. (2012). A associação entre a proximidade a equipamentos desportivos e a prática de atividade desportiva em adolescentes de 13 anos de idade do Município do Porto, Portugal. *Cadernos de Saúde Pública*, 28, 549-558. doi:10.1590/S0102-311X2012000300015
- Babey, S. H., Hastert, T. A., Huang, W., & Brown, E. R. (2009). Sociodemographic, family, and environmental factors associated with active commuting to school among US adolescents. *Journal of Public Health Policy*, 30, S203-S220. doi:10.1057/jphp.2008.61
- Bringolf-Isler, B., Grize, L., Mäder, U., Ruch, N., Sennhauser, F. H., & Braun-Fahrländer, C. (2008). Personal and environmental factors associated with active commuting to school in Switzerland. *Preventive Medicine*, 46, 67-73. doi:10.1016/j.ypmed.2007.06.015
- Broberg, A., & Sarjala, S. (2015). School travel mode choice and the characteristics of the urban built environment: The case of Helsinki, Finland. *Transport Policy*, 37, 1-10. doi:10.1016/j.tranpol.2014.10.011
- Carlson, J. A., Sallis, J. F., Kerr, J., Conway, T. L., Cain, K., Frank, L. D., & Saelens, B. E. (2014). Built environment characteristics and parent active transportation are associated with active travel to school in youth age 12–15. *British Journal of Sports Medicine*, 48(22), 1634-1639. doi:10.1136/bjsports-2013-093101
- Carver, A., Salmon, J., Campbell, K., Baur, L., Garnett, S., & Crawford, D. (2005). How Do Perceptions of Local Neighborhood Relate to Adolescents' Walking and Cycling?. *American Journal of Health Promotion*, 20(2), 139-147. doi:10.4278/0890-1171-20.2.139

- Chillon, P., Hales, D., Vaughn, A., Gizlice, Z., Ni, A., & Ward, D. S. (2014). A cross-sectional study of demographic, environmental and parental barriers to active school travel among children in the United States. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *11*, 61. doi:10.1186/1479-5868-11-61
- Christian, H. E., Klinker, C. D., Villanueva, K., Knuiman, M. W., Foster, S. A., Zubrick, S. R., . . . Giles-Corti, B. (2015). The Effect of the Social and Physical Environment on Children's Independent Mobility to Neighborhood Destinations. *Journal of Physical Activity & Health*, *12*(6 Suppl 1), S84-93. doi:10.1123/jpah.2014-0271
- Christiansen, L. B., Toftager, M., Schipperijn, J., Ersbøll, A. K., Giles-Corti, B., & Troelsen, J. (2014). School site walkability and active school transport – association, mediation and moderation. *Journal of Transport Geography*, *34*, 7-15. doi:10.1016/j.jtrangeo.2013.10.012
- Curtis, C., Babb, C., & Olaru, D. (2015). Built environment and children's travel to school. *Transport Policy*, *42*, 21-33. doi:10.1016/j.tranpol.2015.04.003
- Dalton, M. A., Longacre, M. R., Drake, K. M., Gibson, L., Adachi-Mejia, A. M., Swain, K., . . . Owens, P. M. (2011). Built Environment Predictors of Active Travel to School Among Rural Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, *40*(3), 312-319. doi:10.1016/j.amepre.2010.11.008
- De Meester, F., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, G. (2014). Parental perceived neighborhood attributes: Associations with active transport and physical activity among 10-12 year old children and the mediating role of independent mobility. *BMC Public Health*, *14*: 631. doi:10.1186/1471-2458-14-631
- De Meester, F., Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2013). Does the perception of neighborhood built environmental attributes influence active transport in adolescents?. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *10*, 38. doi:10.1186/1479-5868-10-38
- DeWeese, R. S., Yedidia, M. J., Tulloch, D. L., & Ohri-Vachaspati, P. (2013). Neighborhood Perceptions and Active School Commuting in Low-Income Cities. *American Journal of Preventive Medicine*, *45*(4), 393-400. doi:10.1016/j.amepre.2013.04.023
- D'Haese, S., De Meester, F., De Bourdeaudhuij, I., Deforche, B., & Cardon, G. (2011). Criterion distances and environmental correlates of active commuting to school in children. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *8*, 88. doi:10.1186/1479-5868-8-88
- Ducheyne, F., De Bourdeaudhuij, I., Spittaels, H., & Cardon, G. (2012). Individual, social and physical environmental correlates of 'never' and 'always' cycling to school among 10 to 12 year old children living within a 3.0 km distance from school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *9*, 142. doi:10.1186/1479-5868-9-142
- Durand, C. P., Dunton, G. F., Spruijt-Metz, D., & Pentz, M. A. (2012). Does community type moderate the relationship between parent perceptions of the neighborhood and physical activity in children?. *American Journal of Health Promotion*, *26*(6), 371-380. doi:10.4278/ajhp.100827-QUAN-290
- Easton, S., & Ferrari, E. (2015). Children's travel to school — The interaction of individual, neighbourhood and school factors. *Transport Policy*, *44*, 9-18. doi:10.1016/j.tranpol.2015.05.023
- Faulkner, G., Stone, M., Buliung, R., Wong, B., & Mitra, R. (2013). School travel and children's physical activity: A cross-sectional study examining the influence of distance. *BMC Public Health*, *13*: 1166. doi:10.1186/1471-2458-13-1166
- Giles-Corti, B., Wood, G., Pikora, T., Learnihan, V., Bulsara, M., Van Niel, K., . . . Villanueva, K. (2011). School site and the potential to walk to school: The impact of street connectivity and traffic exposure in school neighborhoods. *Health & Place*, *17*(2), 545-550. doi:10.1016/j.healthplace.2010.12.011
- Hino, A. A. F., Reis, R. S., & Florindo, A. A. (2010). Ambiente construído e atividade física: uma breve revisão dos métodos de avaliação. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, *12*(5), 387-394. doi:10.5007/1980-0037.2010V12N5P387
- Kerr, J., Rosenberg, D., Sallis, J. F., Saelens, B. E., Frank, L. D., & Conway, T. L. (2006). Active commuting to school: Associations with environment and parental concerns. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *38*(4), 787-794. doi:10.1249/01.mss.0000210208.63565.73
- Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., . . . Group, L. P. A. S. W. (2012). The pandemic of physical inactivity: Global action for public health. *The Lancet*, *380*(9838), 294-305. doi:10.1016/S0140-6736(12)60898-8
- Larouche, R., Chaput, J.-P., Leduc, G., Boyer, C., Bélanger, P., LeBlanc, A. G., . . . Tremblay, M. S. (2014). A cross-sectional examination of socio-demographic and school-level correlates of children's school travel mode in Ottawa, Canada. *BMC Public Health*, *14*(1), 793-812. doi:10.1186/1471-2458-14-497
- Larsen, K., Gilliland, J., & Hess, P. M. (2012). Route-Based Analysis to Capture the Environmental Influences on a Child's Mode of Travel between Home and School. *Annals of the Association of American Geographers*, *102*(6), 1348-1365. doi:10.1080/00045608.2011.627059

- Larsen, K., Gilliland, J., Hess, P., Tucker, P., Irwin, J., & He, M. (2009). The Influence of the Physical Environment and Sociodemographic Characteristics on Children's Mode of Travel to and From School. *American Journal of Public Health, 99*(3), 520-526. doi:10.2105/AJPH.2008.135319
- McDonald, N. C., Deakin, E., & Aalborg, A. E. (2010). Influence of the social environment on children's school travel. *Preventive Medicine, 50*, S65-S68. doi:10.1016/j.ypmed.2009.08.016
- Mitra, R., & Buliung, R. N. (2012). Built environment correlates of active school transportation: Neighborhood and the modifiable areal unit problem. *Journal of Transport Geography, 20*(1), 51-61. doi:10.1016/j.jtrangeo.2011.07.009
- Mitra, R., & Buliung, R. N. (2014). The influence of neighborhood environment and household travel interactions on school travel behavior: An exploration using geographically-weighted models. *Journal of Transport Geography, 36*, 69-78. doi:10.1016/j.jtrangeo.2014.03.002
- Mitra, R., & Buliung, R. N. (2015). Exploring differences in school travel mode choice behaviour between children and youth. *Transport Policy, 42*, 4-11. doi:10.1016/j.tranpol.2015.04.005
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269. doi:10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135
- Mota, J., & Sallis, J. F. (2002). *Atividade física e saúde. Fatores de influência da atividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras.
- Mota, J., Gomes, H., Almeida, M., Ribeiro, J. C., Carvalho, J., & Santos, M. P. (2007). Active versus passive transportation to school-differences in screen time, socio-economic position and perceived environmental characteristics in adolescent girls. *Annals of Human Biology, 34*(3), 273-282. doi:10.1080/03014460701308615
- Page, A. S., Cooper, A. R., Griew, P., & Jago, R. (2010). Independent mobility, perceptions of the built environment and children's participation in play, active travel and structured exercise and sport: the PEACH Project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 7*, 17. doi:10.1186/1479-5868-7-17
- Panter, J. R., Jones, A. P., van Sluijs, E. M., & Griffin, S. J. (2010a). Attitudes, social support and environmental perceptions as predictors of active commuting behaviour in school children. *Journal of Epidemiology & Community Health, 64*(1), 41-48. doi:10.1136/jech.2009.086918
- Panter, J. R., Jones, A. P., Van Sluijs, E. M., & Griffin, S. J. (2010b). Neighborhood, route, and school environments and children's active commuting. *American Journal of Preventive Medicine, 38*(3), 268-278. doi:10.1016/j.amepre.2009.10.040
- Pereira, B. O., Silva, I. P., Monteiro, R. J. F., Farenzena, R., & Rosário, R. (2014). Transporte ativo nas rotinas de vida das crianças: Estudo em escola urbana. In B. O. Pereira, A. N. Silva, A. C. Cunha, & J. V. Nascimento (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer. Olhar e pensar sobre o corpo* (1ª ed., pp. 193-204). Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Ramirez, A., Martins, R., & Hallal, P. (2015). Observatório global de atividade física: Monitoramento de uma pandemia do século 21. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde, 20*(4), 327. doi:10.12820/rbafs.v.20n4p327
- Reis, R. S., Salvador, E. P., & Florindo, A. A. (2011). Atividade física e ambiente. In A. A. Florindo & P. C. Hallal (Eds.), *Epidemiologia da atividade física* (pp.113-128). São Paulo: Editora Atheneu.
- Ridgeway, C., Sipe, N., & Buchanan, N. (2009). School Travel Modes: Factors Influencing Parental Choice in Four Brisbane Schools. *Urban Policy & Research, 27*(1), 43-57. doi:10.1080/08111140802304793
- Rossen, L. M., Pollack, K. M., Curriero, F. C., Shields, T. M., Smart, M. J., Furr-Holden, C. D., & Cooley-Strickland, M. (2011). Neighborhood incivilities, perceived neighborhood safety, and walking to school among urban-dwelling children. *Journal of Physical Activity & Health, 8*(2), 262-271. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3114557/>
- Saelens, B. E., & Handy, S. L. (2008). Built environment correlates of walking: A review. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 40*(7 Suppl), S550-66. doi:10.1249/MSS.0b013e31817c67a4
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, F. M. Lewis, & B. K. Rimer (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research and practice* (pp.465-485). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Sallis, J.F. (2016). Measures. Consultado a 23 maio 2016, http://sallis.ucsd.edu/measure_news.html
- Schlossberg, M., Greene, J., Phillips, P. P., Johnson, B., & Parker, B. (2006). School Trips: Effects of Urban Form and Distance on Travel Mode. *Journal of the American Planning Association, 72*(3), 337-346. doi:10.1080/01944360608976755
- Timperio, A., Ball, K., Salmon, J., Roberts, R., Giles-Corti, B., Simmons, D., . . . Crawford, D. (2006). Personal, family, social, and environmental correlates of active commuting to school. *American Journal of Preventive Medicine, 30*(1), 45-51. doi:10.1016/j.amepre.2005.08.047
- Trapp, G. S., Giles-Corti, B., Christian, H. E., Bulsara, M., Timperio, A. F., McCormack, G. R., & Villaneuva, K. P. (2011). On your bike!. A cross-sectional study of the individual, social and environmental correlates of cycling to school. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 8*, 123. doi:10.1186/1479-5868-8-123

-
- Trapp, G. S., Giles-Corti, B., Christian, H. E., Bulsara, M., Timperio, A. F., McCormack, G. R., & Villaneuva, K. P. (2012). Increasing children's physical activity: individual, social, and environmental factors associated with walking to and from school. *Health Education & Behavior, 39*(2), 172-182. doi:10.1177/1090198111423272
- Van Dyck, D., Cardon, G., Deforche, B., & De Bourdeaudhuij, I. (2009). Lower neighbourhood walkability and longer distance to school are related to physical activity in Belgian adolescents. *Preventive Medicine, 48*(6), 516-518. doi:10.1016/j.ypmed.2009.03.005
- Van Kann, D. H. H., Kremers, S. P. J., Gubbels, J. S., Bartelink, N. H. M., de Vries, S. I., ... Jansen, M. W. J. (2015). The Association Between the Physical Environment of Primary Schools and Active School Transport. *Environment & Behavior, 47*(4), 418-435. doi:10.1177/0013916513519644
- Voorhees, C. C., Ashwood, S., Evenson, K. R., Sirard, J. R., Rung, A. L., Dowda, M., & McKenzie, T. (2010). Neighborhood Design and Perceptions: Relationship with Active Commuting. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 42*(7), 1253-1260. doi:10.1249/MSS.0b013e3181cd5dfd
- Wilson, E. J., Marshall, J., Wilson, R., & Krizek, K. J. (2010). By foot, bus or car: Children's school travel and school choice policy. *Environment & Planning A, 42*(9), 2168-2185. doi:10.1068/a435

Association of environmental factors with modes of active commuting to school. Methods and instruments for environmental assessment (objective and perceived)

Abstract

Active behaviors in children and adolescents continue to decline. Active commuting (walking / cycling) is characterized as one of the possibilities to increase the levels of physical activity in their school life routine. However, studies have shown that several factors (intrapersonal, political, environmental, etc.) can influence the decision on the mode of displacement. This study aimed to analyze the methods and instruments of environmental evaluation (objective and perceived) in studies that investigated the relationship between the environment and the modes of active displacement of primary school children (2nd / 3rd cycle) in the home-school path. This study aimed to analyze the methods and instruments of environmental evaluation (objective and perceived) in studies that investigated the relationship between the environment and the modes of active displacement of primary school children (2nd / 3rd cycle) in the home-school path. In this sense, a systematic review of published studies in the PubMed, EBSCO, LILACS, Web of Science, VHL and B-On databases was made. Selected descriptors: active commuting, children, school, environmental factors, their standardized ones by the Medical Subject Headings (MeSH) and their corresponding ones in Portuguese language. Most of the studies (58.5%) used the combination of subjective and objective methods in data collection. Questionnaires elaborated for the perception of the environment were used in 56.1% of the studies. Ten studies (24.4%) used the Neighborhood Environment Walkability Scale (NEWS) and its versions (NEWS-Y and NEWS-A), Neighborhood Physical Activity Questionnaire (NPAQ) and International Physical Activity Questionnaire (IPAQ-E). The Geographic Information System (GIS) was used in 68% of the studies to objectively evaluate the characteristics of the environment and distance from home to school. Systematic observation was used in six studies and some studies used data from other environmental investigations and statistical censuses. Assessing the environment and its relation to physical activity has become a challenge for researchers. It is important to inquire those who experience the environment in their daily lives, however, it is also relevant to use objective measures to better understand the evidence on the influence of the environment on modes of active displacement.

Keywords

Active commuting, environmental factors, systematic review.

Infância e cultura contemporânea: O brincar com as mídias e as (novas) identidades motoras da criança na educação física

Evandro Salvador A. Oliveira^a, & Camilo Cunha^b

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

a) Doutorando em Estudos da Criança (Universidade do Minho), Especialidade de Educação Física, Lazer e Recreação. Graduado em Educação Física. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Coordenador e Professor no curso de Educação Física do Centro Universitário de Mineiros (UNIFIMES), Goiás, Brasil. E-mail: evandro_edfisica@hotmail.com

b) Doutor em Estudos da Criança. Professor da Universidade do Minho. E-mail: camilo@ie.uminho.pt

Como citar/How to cite this paper: Oliveira, E. S. & Cunha, A. C. (2017). Infância e cultura contemporânea: O brincar com as mídias e as (novas) identidades motoras da criança na educação física [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 60-72.

Resumo

Esta pesquisa, em nível de doutoramento, permeia os estudos sobre a temática da infância por investigar questões/fenômenos relativos à brincadeira, imaginação e referências simbólicas, subsidiada pelas mídias, no campo da Educação Física escolar. A ênfase recai em analisar o processo de produção das brincadeiras das crianças, sobretudo suas culturas lúdicas, a partir de uma perspectiva que se desenvolve em interface com a cultura midiática. O trabalho objetiva debruçar-se sobre o problema central, que é verificar como as crianças constroem, em contexto educativo, as suas (novas) identidades motoras (brincar, jogar, competir - lúdico) a partir das interações estabelecidas com as personagens da cultura midiática, com as quais interagem. O objetivo nuclear que conduz a investigação consiste em conhecer as representações e as práticas motoras das crianças que acontecem na escola, que refletem em suas brincadeiras. A metodologia refere-se a uma pesquisa qualitativa, em andamento e período da coleta de dados, a seguir os pressupostos da abordagem etnográfica, com uma turma de crianças da Educação Infantil, entre 4 e 5 anos, de uma escola pública na região centro-oeste do Brasil, estado de Goiás. A proposta metodológica, também com caráter de observação participante, tem como principais recursos oficinas desenvolvidas com as crianças, entrevistas e registros por meio de diário de campo. No campo da educação, e, para além dos momentos lúdicos que as crianças constroem em contextos educativos, como a escola, bem como nas aulas de Educação Física, elas se relacionam com a cultura e com o outro de modo a apresentar que as tecnologias e a cultura midiática (e os elementos que elas trazem) se fazem presentes em suas novas maneiras de ser, brincar e agir, principalmente no (se)movimentar. As crianças brincam na escola e agregam novas maneiras de dançar, de jogar e competir quando se apropriam dos signos da mídia e da imaginação.

Palavras-chave

Criança, Identidades Motoras, Brincadeira e mídia, Educação Física.

Introdução

Atualmente convivemos em uma sociedade praticamente dominada pelos recursos tecnológicos em que a televisão (TV), por exemplo, tem sido uma importante ferramenta veiculadora de informações. Esse objeto tecnológico, existente em diversos cantos do espaço social, em que milhões de pessoas têm acesso, inclusive as crianças, permite com que elas estabeleçam relações com personagens e heróis da cultura midiática no contemporâneo.

Com base em estudos de autores pós-modernos, Stuart Hall (2006), por exemplo, entende que quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Nesta pesquisa, as identidades motoras das crianças são tomadas como objeto de estudo, que nos impulsionam em aprofundar os estudos sobre essa perspectiva.

As crianças, artífices da cultura contemporânea, quando brincam, apropriam-se da imaginação principalmente ao interagir com os desenhos e programas animados da televisão. Essas interações permitem que suas brincadeiras sejam permeadas pelas experiências e modos de ser, agir e brincar das personagens e heróis midiáticos que povoam suas histórias. No campo da educação, sobretudo nos momentos lúdicos de contextos educativos, como a escola, bem como nas aulas de Educação Física, as crianças se relacionam com a cultura e com o outro de modo a apresentar o rompimento de uma fronteira que antes existia entre as novas tecnologias e o universo infantil.

As crianças têm reivindicado, no entanto, cada vez mais espaço para estar e pertencer ao mundo midiático, incluindo as manifestações dos adultos, de modo a permitir que se apropriem dos aparelhos eletrônicos, internet, redes sociais etc... Elas têm construído relações dialógicas num contexto atravessado por ideologia política, capitalista e pela natureza tecnológica que tem se expandido de forma expressiva e abrangente. As interações das crianças com o outro acontecem nos ambientes permeados por jovens, adultos e velhos, onde todos convivem e constroem afinidades, sobretudo na pré-escola.

A infância, em conexão com esses tempos de vida distintos, encontra-se em constantes sinapses com a cultura, marcada, notadamente, pela presença das mídias. Distorcer as imagens que simbolizam uma criança ingênua, pura e inocente é o que elas fazem constantemente, desafiando a família, professores e sociedade, de modo geral, a compreender como essas modificações acontecem, principalmente, em suas brincadeiras e modos de ser.

Nesta pesquisa, buscamos compreender algumas questões do universo infantil inseridas em contextos educativos emergentes, como as aulas de Educação Física, onde

ocorrem interações capazes de construir novos conhecimentos, a partir das relações que as crianças estabelecem entre si e das interações que se processam com a mídia (em especial os personagens que se destacam nela) durante suas vidas e em suas culturas lúdicas.

O ato de fazer pesquisa com crianças nos impulsionam a adentrar-nos nesse campo de construção do conhecimento que ocorre a partir das percepções da criança, desdobrando-se na vertente investigativa, a infância contemporânea, o brincar e suas identidades motoras, a imaginação e as mídias eletrônicas.

Esta tese refere-se a uma pesquisa com pessoas, crianças pequenas (entre 4 e 5 anos), e não sobre pessoas/crianças. Pesquisar a infância, com a criança, observá-las e estabelecer diálogos com elas em suas interações, é um fenômeno que permite analisar as vozes que ecoam e aquelas que ressoam em seus discursos, além de suas ações. Isso possibilita, assim, um aprofundamento científico ao analisar o que é vivido no processo etnográfico, de intervenção e observação participante, no qual a palavra da criança também expressa o valor que a pesquisa apresenta.

Pesquisar com as crianças e analisar como tem se constituído suas relações com o brincar (novas identidades motoras), reflexo das interações com as personagens e heróis, e verificar como acontecem as interações que estabelecem entre si, a partir dos produtos, objetos e discursos de mídia dos quais elas se apropriam, implica em assumir a abordagem dialógica, também, como importante postura metodológica.

Habitamo-nos em uma sociedade, na qual a criança estabelece relação desde a mais tenra idade com recursos midiáticos compostos no mundo contemporâneo. Como afirma Fernandes e Oswald (2009), estamos diante de novos sujeitos culturais, cujos modos de ler o mundo, e de nele interferir, são mediados pelas sensibilidades desenvolvidas na relação que estabelecem com os artefatos midiáticos.

Sendo assim, percebemos que os sujeitos aos quais Fernandes e Oswald se referem estão em processo de transformação no sentido de modificação das culturas, das interfaces, dos relacionamentos, pois com a abrangência e inter-relação com esses elementos midiáticos, outras oportunidades de vivências diferentes se oferecem, as quais contribuem para as mudanças a que nos referimos.

A fundamentação teórica deste trabalho compreende alguns aportes: a teoria da enunciação de Bakhtin (1992, 1995, 1998); a sociologia da infância com Belloni (2009), Corsaro (2001), Prout (2010) e Sarmiento (1997, 2005, 2009); o jogo, brincar e cultura lúdica em Brougère (2002, 2010); Kishimoto (2011); Neto (1997), Camilo Cunha (2011, 2013) e Pereira & Neto (1997); e as relações entre infância, identidades, imaginação e mídias, com Sarlo (2006), Hall (2006), Salgado (2005), Pereira (2012), Silva (2015), Santaella (2003), Buckingham (2007), entre outros.

Quadro teórico-conceitual/estado da arte

No decorrer do dia-a-dia escolar, observamos que muitos meninos pequenos gostam de brincar de luta, de dar tiros com arma de brinquedo e imitar algum herói de desenho ou filme de ação. São reflexos das cenas que fazem parte de seus cotidianos. Podemos fazer uma análise e perceber que a criança não é um sujeito que apenas absorve aquilo que é lhe imposto, ela também é um ser pensante, que possui opiniões, pois constrói conhecimento, adquire experiência e, por isso, deve ser compreendida como tal.

Portanto, compreender a infância contemporânea não implica apenas em criticar as maneiras como as crianças se comportam a partir da relação estabelecida com os conteúdos midiáticos, mas refletir sobre a maneira como as educamos perante essa perspectiva.

Quando a criança passa a frequentar a escola, visitada por outras crianças, e reduz sem tempo entre os familiares, o seu mundo é expandido e o processo de socialização, que teve início no âmbito da família, continua sendo desenvolvido em contato com outro ambiente de pessoas, estas que compartilham outros espaços e diferentes culturas.

Na escola, ao seguir uma nova rotina, as crianças passam a perceber que existe uma organização em que o tempo da cronologia é o que demarca suas ações, tem a hora do lanche, do recreio, das atividades e de brincar. Nos segmentos da Educação Infantil, o tempo livre é muito utilizado na escola, ocasião em que as crianças brincam ao mesmo tempo em que aprendem. Educação Física, como ela acontece nessas fases do desenvolvimento infantil na escola?

A Educação Física é uma disciplina que existe para também ser trabalhada na pré-escola, e que permite trabalhar atividades rítmicas, corporais e expressivas. Faz parte da grade curricular da escola, sendo que ela, na educação infantil, tem como foco trabalhar, de forma lúdica, os aspectos psicomotores da criança, conhecida como psicomotricidade.

Pereira & Neto (1997) já nos chamavam a atenção para prestar atenção ao estudar o lazer na infância, tomando como viés a atividade lúdica (brincar) e a televisão. Como as crianças pequenas brincam bastante na escola, vemos que o jogo é uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, desde as primeiras idades. Já as mídias em geral, em especial a televisão, por exemplo, é uma atividade em que a criança adere por longos períodos e que permite a construção de infinitos diálogos com os personagens e heróis que se destacam nela.

O conceito de cultura lúdica, importante neste trabalho, abordado por Brougère (2002), refere-se a um conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos e regras, que, para ele, não está isolado da cultura geral. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar o jogo, que pode remeter à ideia do brincar como faz-de-conta ao romper com as significações da vida cotidiana.

A cultura lúdica é definida por Brougère (2002) como um conjunto de regras e significações próprias do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o

seu contexto, isto é, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica.

Para Brougère (2002), a cultura lúdica como toda cultura é um produto da interação social. É a partir das relações estabelecidas entre criança, brincar e meio social que a criança constrói sua cultura lúdica. Segundo ele, a cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social a partir dessas relações e interações que envolvem indivíduos, ações e objetos materiais.

É a partir dessa perspectiva que nosso olhar, no desenvolver da tese, segue, tomando como base as interações entre crianças, imaginação, cultura midiática e seus personagens que aparecem na escola durante as brincadeiras infantis. Ao observar o imaginário, percebemos que as crianças incorporam personagens e reproduzem suas ações. Elas, por meio dos diálogos que estabelecem, constroem novos modos de ser e de brincar, constituindo, também, diferentes identidades que “flutuam no ar”, como destaca Bauman (2005).

A respeito da imaginação, Silva (2015) assinala que as brincadeiras, retratadas pelas experiências imaginativas, são capazes de adquirir uma função significativa na vida das crianças. Portanto, o jogo e o contexto lúdico que o envolve deve fazer parte do cotidiano escolar.

Criança, brincar, cultura lúdica, identidade motora, Educação Física e escola, são as palavras-chave elegidas para direcionar o processo investigativo. Pode-se dizer que não há como deixar de considerar a brincadeira como arte na infância. Com as reflexões de Cunha (2011) em seu texto, “a criança e o brincar como obra de arte: o sentido de um esclarecimento”, as crianças e as suas brincadeiras, sendo uma obra de arte, não escapam de uma sensibilidade original, uma “coisa extra” (substrato, suporte), pré-reflexão, energia iniciática.

Por outro lado, a profusão das mídias, importante conhecer para compreender os dados da pesquisa, alcançou uma proporção considerável, permitindo-nos afirmar que ela se tornou onipresente, ou seja, atinge muitos povos nas diversas classes sociais do mundo. Essa questão nos impulsiona a refletir como os textos midiáticos, que circulam nos espaços na sociedade, invadem as variadas esferas da população infantil quando tratamos especificamente da televisão.

A TV apresenta em suas ações tanta evidência e poder controlador, ao ponto de afirmarmos que hoje muitas pessoas pensam com a “cabeça” da rede televisiva. Esse modo de pensar, que mencionamos é compreendido como uma fase em que nos vemos totalmente “atravessados” por textos midiáticos, produzidos especialmente para atingir uma massa que se alimenta dessas informações, sobretudo as programações direcionadas às crianças.

Beatriz Sarlo (2006, p. 81) ressalta que “a sociedade vive em estado de televisão”. Nessa perspectiva, a rede de televisão que domina as telas do Brasil está preocupada com a audiência o tempo todo. Observamos que a TV se torna uma extensão do sujeito, em que o homem contemporâneo, sem perceber, precisa dela para se constituir, para sobreviver.

No leque de reflexões de Sarlo (2006), é aceitável apontar uma questão, traçada por um dispositivo relativamente simples, o controle remoto, que, junto com imagens, torna possível o grande avanço interativo das últimas décadas, que não foi resultado de um desenvolvimento tecnológico da parte das grandes corporações e sim dos usuários comuns e correntes.

O papel da televisão no processo de socialização da criança é abordado por Belloni (2009), pois, segundo a autora, em se tratando das novas gerações, este processo constitui um poderoso fator de reprodução social e um mecanismo eficaz de controle. As publicidades criam fenômenos de mídia ao lançar febrilmente um novo galã de novela ou cinema. É por isso que a televisão, bem como a forma como as crianças interagem com ela, é um instrumento que tem sido considerado, de modo expressivo, durante a pesquisa.

Problema e objetivos

A pesquisa parte de um problema. As razões que movem esta pesquisa são frutos de algumas inquietações e, por conseguinte, dos problemas que, em princípio, deixam em suspenso respostas impalpáveis. É fato que pesquisamos aquilo que “não sabemos” ou que ainda representa lacunas não compreendidas em nosso contexto de vida, seja no aspecto pessoal, profissional e acadêmico. Portanto, a preocupação central (problema) é compreender como as crianças (4 e 5 anos) constroem, em contexto educativo, as suas (novas) identidades motoras, por meio do brincar, jogar, competir (lúdico), a partir das interações estabelecidas com as personagens da mídia. Isto posto, outras questões também aparecem nesse contexto de problemas, tais como: Por que e como isso acontece? Como o educador poderá trabalhar a dimensão da Educação Física em interface com a cultura midiática e articular sua prática com os componentes curriculares do campo da educação?

A partir dessas provocações, e com intuito de traçar os objetivos que norteiam o processo de investigação, apresenta-se outras questões que também orientam esta pesquisa a ser desenvolvida com crianças, como: quais conhecimentos podem ser construídos a partir das configurações que se processam no universo infantil, subsidiada pela mídia e dos personagens (heróis) que a compõem? Considerando a criança como sujeito brincante, que produz cultura e estabelece relações com o outro em contextos educativos, como ocorre essas repercussões (entre os discursos da mídia e as crianças) na escola, principalmente nas aulas de Educação Física? Como ocorre a troca de saberes, experiências, compartilhamento de ideias e a produção da cultura lúdica a partir do processo instaurado nas relações que as crianças estabelecem com o outro, auxiliada pela presença da mídia? Como se configuram,

na contemporaneidade, os jogos e atividades lúdicas das crianças, bem como as agregações da cultura midiática que se faz presente no contexto educativo (escola) desses sujeitos? A ênfase recai em analisar como as crianças dialogam e interagem com os personagens e heróis da mídia, de modo a repercutir em suas identidades motoras.

Nessa perspectiva, onde destacamos a importância da relação professor-aluno, e, calcado nos pilares da Educação, apresentamos outro viés provocativo que também serve como aporte para os questionamentos que descrevemos aqui. Esse ponto vai ao encontro de respostas e reflexões, no sentido de convidar os docentes (incluindo os responsáveis pelas crianças e comunidade em geral) a refletir sobre as questões educativas voltadas à criança: a partir dos quatro pilares da educação, como o professor/adulto pode aprender a conhecer (instrumentos de/da compreensão, no caso aqui, de como as crianças interagem com o universo midiático), para depois aprender a fazer – agir sobre o meio em que está envolvido – sobretudo na escola em suas aulas de Educação Física? Como os adultos podem aprender a viver juntos (onde o foco é com as crianças na sala de aula, apropriando da abordagem lúdica)? E por fim, como aprender a ser (considerando todos os outros conceitos – visando a construção do conhecimento em uma via de mão dupla: da criança para o adulto e do adulto para a criança)?

Dessa forma, apresentamos o *objetivo nuclear* da tese, que é conhecer as representações e as práticas motoras das crianças que acontecem na escola a partir das interações/influências estabelecidas com as personagens da mídia. Quanto aos outros *objetivos*, pretende-se:

- a) Conhecer quais são os heróis que se destacam nos discursos das crianças (construção das suas representações)
- b) Saber quais as características (qualidades e não qualidades) desses heróis midiáticos;
- c) Evidenciar os atributos dos personagens mais valorizados pelas crianças;
- d) Identificar as práticas motoras (brincar, jogar, competir) das crianças que ocorrem em função dos heróis referidos;
- e) Conhecer novas formas de práticas motoras na infância;
- f) Verificar como as personagens e os heróis que circulam na mídia se fazem presentes nas brincadeiras das crianças na escola, como isto acontece e os modos como elas se apropriam desta;
- g) Compreender a influência dos heróis e personagens de mídia na imaginação das crianças;
- h) Contribuir com um novo olhar para o movimento das crianças na escola e na Educação Física.

Metodologia

O desdobramento desta investigação segue os princípios da abordagem qualitativa porque são os fenômenos (brincadeiras, diálogos) que serão trabalhados e analisados. A pesquisa terá estratégia metodológica pautada na imersão do cotidiano das crianças, na escola. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico, a desenvolver-se com crianças da Educação Infantil (Pré-escola), na rede escolar brasileira, mais especificamente em Mineiros, Estado de Goiás. A pesquisa tem sido realizada com uma turma de crianças, entre 4 e 5 anos, do ensino público. A turma é composta por 13 crianças. A Intervenção Ação será uma das estratégias metodológicas utilizada.

Nas análises de Bauman (2005), ele dedicou seu tempo em abordar e discutir sobre as “identidades” de sujeitos que, para ele, convivem na sociedade pós-moderna. Segundo o autor, as identidades não são estáveis, elas flutuam no ar, em que o indivíduo pode assumir uma delas aqui, outra ali, como algo que se faz e refaz, escapando da ótica da cristalização e fixidez. A partir desse contexto, neste projeto pretendemos trabalhar fortemente sobre um novo conceito, “identidades motoras”.

Partindo do pressuposto que a máquina motora humana envolve movimento, pretende-se, aqui, desenvolver esse conceito para investigar, aprofundar e analisar que as crianças também assumem identidades de movimentos diferentes. Essas identidades, denominada por nós de identidade motora, são construídas e reconstruídas a partir do movimento de vai e vem com a cultura da brincadeira que é influenciada, de maneira muito expressiva, pela cultura midiática e pelas personagens que se fazem presente nela. É por isso que o nosso foco central será investigar as identidades motoras das crianças.

Por outro lado, a grandeza dos diálogos infantis, marcados por frequentes encontros e conflitos, bem como suas ações (brincantes), é o que também caracteriza uma das principais questões que mobilizam a construção desta pesquisa, sobretudo do trabalho metodológico que a constitui.

A proposta metodológica, também com caráter de observação participante, tem como principais recursos oficinas (lúdicas) desenvolvidas com as crianças, entrevistas semiestruturadas, registros por meio de diário de campo e a própria observação. As oficinas são desenvolvidas a partir dos elementos que as crianças reportam por meio dos diálogos e de suas brincadeiras.

É por meio da relação estabelecida entre pesquisador e criança que ambos contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar a infância. Não há como o pesquisador neutralizar-se e se posicionar como ator que não afeta o processo da pesquisa, mas entender-se como aquele de quem depende a continuação do processo, que é marcado por sua presença e por sua ação (Castro, 2008).

Coutinho e colaboradores (2009) dizem que a observação participante é uma estratégia muito utilizada pelos professores e investigadores, pois consiste na técnica da

observação direta e que se aplica nos casos em que o investigador está implicado na participação e pretende compreender determinado fenômeno em profundidade.

A pesquisa tem um delineamento do tipo etnográfico em razão das circunstâncias que os objetivos exigem - tempo maior de inserção a campo com os sujeitos para captar preciosidades nos dados e construir um diário de campo enriquecido com detalhes. Os discursos produzidos pelas crianças - as linguagens - serão analisados sob a ótica da teoria bakhtiana (Mikhail Bakhtin), tendo como base os conceitos de dialogismo e alteridade.

Como se trata, também, de uma investigação em que buscamos permanecer um considerável período em campo, a etnografia fornece condições para que o fenômeno seja mais bem observado. Portanto, quanto à escolha da perspectiva etnográfica, Geertz (2008) explica que praticar a etnografia é o mesmo que estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante.

As crianças são observadas, de modo especial, durante as aulas de Educação Física que acontecem na escola, na Educação Infantil. O recreio e a hora do lanche também são momentos que temos observado para registrar alguns fenômenos que possam nos interessar por ter relações com o tema estudado.

Partindo para outro aspeto, a respeito da escolha da abordagem de intervenção, ao tratar desse tipo de pesquisa, Castro (2008, p. 21) afirma que “a pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles, como também funda o saber científico”. Nesse sentido, a criança é provocada em assumir algumas consequências do ponto de vista da pesquisa, ou seja, articular teoria (quem é a criança?) com metodologia (como pesquisar com crianças?).

É por meio da relação estabelecida entre pesquisador e criança que ambos contribuem para a construção da própria experiência da criança, tornando-se esse o alvo do processo de pesquisar a infância. Não há como o pesquisador neutralizar-se e se posicionar como ator que não afeta o processo da pesquisa, mas entender-se como aquele de quem depende a continuação do processo, que é marcado por sua presença e por sua ação (Castro, 2008).

A observação participante, uma das estratégias metodológicas, ao longo do processo investigativo e do contato com os sujeitos, permitirá que o pesquisador deixe de ocupar a posição de “hóspede”, adquirida no início da inserção a campo, e se torne um “anfitrião”². Este último é aquele que consegue dominar o contexto em seu entorno e, de certo modo, conduzir as relações envolvendo as crianças num jogo de perguntas e respostas, ou seja, por meio da dialogicidade. Conforme Amorim (2001, p. 26) argumenta, “para que alguma coisa

² “Hóspede” e “Anfitrião” são termos utilizados por Amorim (2001). De acordo com essa perspectiva, depois de ocupar uma posição de pesquisador/hóspede, no decorrer do processo de investigação, de repente é possível se ver como anfitrião no mesmo território em que se encontram os sujeitos. Dessa maneira, o sujeito tido como hóspede, que, a princípio, representava um elemento a mais no contexto, torna-se um aliado e participa das mesmas atividades que os investigados realizam.

possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”.

Considerações

O contexto da pesquisa nos revela algumas questões. Ao visitar algumas escolas no município de Mineiros, no Estado de Goiás, deparamo-nos com situações distintas. Algumas escolas possuem ginásio poliesportivo (quadra de esportes), outras funcionam em casas alugadas e adaptadas, sem espaços e quadras para realização de Educação Física e atividades fora da sala de aula.

As crianças, que convivem no cenário dessa última escola mencionada, o *lócus* da pesquisa, possuem seus movimentos privados, limitados, pois ao observar algumas atividades nela, desenvolvida pela professora de Educação Física da turma, ficou visível que os movimentos básicos, compreendidos como as habilidades motoras básicas – saltar, correr, pular, etc – são realizados de modo muito restringido.

Os impactos e os efeitos que a intervenção possibilitará, nesta investigação (pós-inserção a campo), miram-se em novas formas e possibilidades de educar e dialogar com crianças, considerando a expansão das novas tecnologias que adentram a vida dos seres humanos, sobretudo no universo infantil.

A mídia entra na escola sem pedir licença. Portanto, penetra as relações das crianças e traz à tona, nas brincadeiras e jogos infantis, questões do universo midiático que compõem o enredo de suas culturas lúdicas, que têm sido transformadas constantemente.

Essa investigação tem contribuído, portanto, com as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, sobretudo na área da Educação Física e dos estudos do Lazer, no sentido de compreender as transformações que ocorrem nas identidades motoras infantis, as relações com o jogo (lúdico) e os significados que as crianças constroem em meio às referências simbólicas que circulam na cultura midiática e que estão presentes em suas vidas.

Referências

- Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1998). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP/Hucitec.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Belloni, M. L. (2009). *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T.M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola.
- Castro, L. R., & Besset, V. L. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In L. R. Castro, & V. L. Besset, (Eds.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 9-12). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In L. R. Castro, & V. L. Besset, (Eds.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ.

- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A. C. (2011). A Criança e o Brincar como Obra de Arte: O Sentido de um esclarecimento. In: *A17 Atas VII Seminário EF Lazer Saúde*.
- Cunha, A. C. (2013). O Brincar e a Criança como Obra de Arte. Uma tomada de consciência. In L.V. Dornelles & N. Fernandes (Eds.). *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras* (p. 262-269). Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, A. H., & Oswald, M. L. M. B. (2009). Criança, mídia e produção de narrativas: As relações com a imagem e o pensar. In G. Gouvêa, & M. F. Nunes (Eds.) *Crianças, mídias e diálogos* (p. 95 – 155). Rio de Janeiro: Rovelte.
- Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Jobim e Souza, S. & Salgado, R. G. (2008). A criança na idade mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In M. J. Sarmiento, & Gouvea, M. C. S. (Eds.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (p. 207- 221). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Jobim e Souza, S. (1994). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus.
- Kishimoto, T. M. (2011). O Jogo e a educação infantil. In Kishimoto, T. M. (Ed.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. – São Paulo: Cortez.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, R. M. R. (2012). Pesquisa com crianças. In R. M. R. Pereira, & N. M. R. Macedo, (Eds.). *Infância em Pesquisa* (pp. 25-57). Rio de Janeiro: Nau.
- Pereira, B. O. & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas: estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 anos 10 anos. In M. Pinto, & M. J. Sarmiento, *As crianças, contextos e identidades* (pp. 219-264). Braga: IEC/Universidade do Minho.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 141(40), 729-750.
- Salgado, R. G. (2005). *Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese de doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Santaella, L. (2003). *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.
- Sarlo, B. (2006). *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Sarmiento, M. & Gouvea, M. C. S. (2009). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sarmiento, M. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, 91(26), 361-378.
- Silva, D. O. (2015). *Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física*, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Childhood and contemporary culture: Playing with the media and (new) child motor identities in physical education

Abstract

This research focuses on the theme of childhood and on researching issues related to play, imagination and symbolic references, subsidized by the media, in the field of School Physical Education. The emphasis is on analyzing the process of children's play, especially their playful cultures, from a perspective that develops in interface with media culture. The goal of this research is to examine the central problem, which is to verify how children build their (new) motor identities (play, playgames) in the educational context from the interactions established with the characters of the media culture. The main goal is to understand the representations and motor practices of children that happen in school, reflecting in their games. The research methodology is qualitative and it follows the principles of ethnographic approach, with a group of children from Early Childhood Education, between 4 and 5 years, in a public school in the central west of Brazil, in the state of Goiás. The methodological proposal also includes participatory observation, workshops with children, interviews and field diary records. In addition to the playful moments that children create in educational contexts (such as school and Physical Education classes) they also relate to culture and to each other in ways that show that technologies and media culture (and related elements) are present in their new ways of being, playing and acting, especially in moving. Children traditionally play in school, but they add new ways of dancing, playing and competing when they incorporate media symbolism and imagination.

Keywords

Child, Motor Identities, Play and media, Physical Education.

Desatar o véu da justiça: Participação das crianças nos processos judiciais de família e menores

Helga Castro¹

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ Doutoranda em Estudos da Criança – Sociologia da Infância, IE, CIEC- Universidade do Minho. E-mail: helgacastro@sapo.pt

Resumo

O que significa ser sujeito de direitos? Esta é a interrogação que subjaz à proposta que aqui se apresenta e que pretende olhar e mapear o processo de construção do estatuto sociojurídico da criança, balizado pelas mudanças paradigmáticas na concepção de infância e de ser criança e pela edificação jurídica que se foi consolidando, densificando e ampliando.

Deste caminho cronológico resulta que o despertar de um novo paradigma da infância implicou, de “iure” (pela lei), o abandono da visão da infância numa perspectiva assistencialista, para se reconhecerem as crianças como agentes ativos e participativos na sociedade – como sujeitos de direitos. Este protagonismo implica os Estados na definição de uma nova regulação pública e privada da família, na organização da proteção social da família e das crianças e na afetação de recursos (estruturas e meios) para a implementação dos direitos da criança, de modo a que as crianças possam reivindicar reconhecimento e justiça.

Dando cumprimento a estas exigências evidenciar-se-á o modo como hoje se constrói “uma justiça amigável para as crianças”, seja no plano internacional como no nacional. Superando visões meramente legalistas dos direitos e compreendendo os direitos da criança como um trabalho em curso que se vai aperfeiçoando (num processo constante de transformação) e, porquanto exigindo a participação das crianças nessa construção – como sujeitos de direitos. Tanto mais que a lei consagra e regulamenta a posição política das crianças na sociedade, definindo o que é a infância e como é sistematizada a interação entre as crianças e os adultos.

Apresentaremos ainda, alguns dados preliminares decorrentes da pesquisa realizada no âmbito do doutoramento, junto de quatro secções de família e menores, sitas a norte do país, pretendendo contribuir para evidenciar como se concretiza esse exercício efetivo e afetivo de participação que assiste às crianças neste contexto institucional – rigoroso, formal e simbólico – que mediante decisões e dinâmicas múltiplas influi diretamente nos quotidianos e mundivivências das crianças.

Palavras-chave

Direitos, participação, crianças, justiça amigável, processos judiciais.

Introdução

A proteção da criança é uma dimensão indissociável na construção jurídica do direito das crianças, pressupondo um enquadramento normativo no Direito Internacional, no Direito Constitucional, no Direito Civil ou ainda na lei ordinária.

Neste sentido, James & James (2004) reconhecem que a lei é um mecanismo social chave, dado que consagra e regulamenta a posição das crianças na sociedade, ajudando a definir o que é a infância e como são sistematizadas as relações entre adultos e crianças. Também, Smith (2007) defende que um dos fios condutores, na rede de teorias que conformam a sociologia da infância, é o conceito de direitos da criança uma vez que sustentam uma imagem da criança enquanto cidadão detentor de direitos – civis, políticos, económicos, culturais e sociais – os quais são fundamentais na edificação de um estatuto jurídico próprio das crianças. De igual modo, Archard (2004, citado em Tobin, 2013) afirma que também concorrem para as concepções de infância e de criança, aquelas que são as determinações legais que se vão consagrando.

A imagem da criança como um sujeito de direitos está, intrinsecamente, relacionada com uma outra que defende uma ligação estreita entre o investimento social na infância com a qualidade da sociedade futura (Hart, 1992). Não se ignorando também, a associação da ideia de infância a uma etapa, com necessidades e direitos que lhe deverão ser próprios e específicos.

Estes e outros argumentos marcaram um percurso de crescente juridificação do mundo da criança e da família, em particular, a partir do séc. XX, de tal sorte que se traduziu esta centúria como o “século da criança” (título do livro de Ellen Key e expressão usada também, por Karl Mannheim). Consolidou-se uma visão da infância como grupo social autónomo, firmou-se mais uma etapa na construção da cidadania das crianças, verificaram-se grandes transformações nas famílias e reconheceu-se a criança como “um ser social, integrante e parte preciosa da sociedade” (Canha, 2000, p. 22).

Uma densificação do estatuto jurídico da criança

Enquadramento internacional

Nesta linha temporal a preocupação com a proteção à infância teve o seu prólogo em 1913, com a organização de uma associação internacional, ainda que sem concretização face à precipitação da primeira guerra mundial. Imediatamente a seguir, em 1919, Eglantyne Jebb e Dorothy Buxton fundaram a “Save the Children Fund UK”, em Londres, procurando minimizar os efeitos do período pós-guerra e, a Sociedade das Nações cria o Comité de Proteção à Infância – este foi aliás um dos organismos pioneiros no questionamento do poder dos Estados sobre as crianças. Em 1920, em Genebra, foi fundado o movimento humanitário “Save the Children International Union” com a participação das diversas

organizações da “Save the Children” e do Comité Internacional da Cruz Vermelha e, em 1921, em Bruxelas, foi ainda constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância.

Aquela mesma ativista, Eglantyne Jebb, foi a responsável pela redação da Declaração dos Direitos da Criança que dará corpo à Declaração dos Direitos da Criança (comumente designada por Declaração de Genebra), adotada pela Sociedade das Nações e que considerava cinco princípios: proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança; alimentar, tratar, auxiliar e reeducar a criança; dar primazia no socorro às crianças em situações de perigo; protegê-las de qualquer forma de exploração; educá-la para o serviço aos outros. Esta veio a ser alargada posteriormente, consagrando sete princípios, onde se acentuava a premissa da proteção independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença e, do auxílio respeitando-se a integridade da família. Ambas as declarações refletiam sobretudo concepções positivistas e higienistas, mas careciam de qualquer carácter vinculativo.

As consequências das guerras deram origem, em 1946, à criação do International Children’s Emergency Fund para prestar ajuda de emergência às crianças europeias, proporcionando-lhes os cuidados de saúde, educação e nutrição necessários – que, em 1953, dá origem à UNICEF.

No rescaldo (ainda) da segunda guerra mundial, em 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, suportada em cinco princípios fundamentais – universalidade, responsabilidade, individualidade, participação e inalienabilidade – aplicável às crianças enquanto pessoas, contemplando uma atenção especial à família e aos direitos de natureza cultural, além de configurar uma proteção da maternidade e da infância. E ainda, a Convenção para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, dois anos depois, que mantém a mesma lógica de separação de crianças e adultos, não havendo qualquer referência explícita a direitos específicos das/para as crianças. Em ambas o termo “direitos da criança” não é utilizado, uma vez que se assume que os normativos de direitos humanos se aplicam às crianças, tal como a todos os outros grupos, não havendo por isso necessidade de lhes dar relevo (Alston, Tobin, & Darrow, 2005).

Posteriormente, em 1959, a Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou, por unanimidade, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, consagrando um conjunto alargado de dez princípios em prol da proteção e do desenvolvimento da criança, vide:

1. Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade;
2. Direito a especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
3. Direito à identidade, ao nome e à nacionalidade;
4. Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe;

-
5. Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
 6. Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;
 7. Direito à educação gratuita e ao lazer infantil;
 8. Direito a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes;
 9. Direito a ser protegida contra o abandono e exploração no trabalho;
 10. Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Apresentava como aspetos inovadores, sobretudo, o direito que assiste às crianças de se desenvolverem numa atmosfera de paz e amizade e, afirmava a ideia de criança como sujeito de direitos civis uma vez que reconhecia que tinham direito ao nome e à nacionalidade. Apesar de não comportar quaisquer obrigações jurídicas é, comumente, aceite como conformadora de um enquadramento moral para os direitos da criança e uma verdadeira Carta das Nações Unidas (Ballesté, 2015) – tal como afirma Monteiro (2002, p. 147) “resume-se no direito da criança aos seus ‘direitos do homem’ e à consideração da sua diferença de criança”.

Comemorando os vinte anos da Declaração e procurando enaltecer a relevância do documento, a Assembleia-Geral das Nações Unidas proclamou o ano de 1979 como o Ano da Criança. Esta circunstância e a proposta entretanto apresentada pelo governo polaco determinou a criação de um grupo de trabalho, de composição ilimitada, que durante dez anos agregou e definiu aquela que viria a ser a Convenção sobre os Direitos da Criança (doravante CDC ou Convenção), adotada e aberta a assinatura, ratificação e adesão pela Resolução n.º 44/25 da Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Este que é, hoje, o documento internacional mais ratificado (apenas em falta os EUA) e que consagra um corpo de cinquenta e quatro artigos (quarenta dizem respeito ao conteúdo dos direitos da criança) assente em quatro pilares – sobrevivência e desenvolvimento, não-discriminação, interesse superior da criança e participação da criança. Reconhece-se a criança como cidadã com capacidade para titular direitos e liberdades fundamentais e implica os Estados na responsabilidade pública sobre o melhor cumprimento dos mesmos. Portugal ratificou a Convenção em 21 de setembro de 1990, não tendo apresentado quaisquer reservas.

À margem da CDC foram já aprovados três protocolos facultativos, vide: relativo ao envolvimento das crianças em conflitos armados (2000), relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantil (2000) e, relativos aos procedimentos de comunicação (2012).

A CDC tem sido entendida por muitos autores como um marco para a construção e consolidação do paradigma da infância, representando um quadro de referência normativo e universal. Seja pelo corte com uma concepção paternalista presente nas convenções

anteriores, seja por decorrência da transnacionalização do campo jurídico (Santos, 1995), da força vinculativa em que se traduz, da legitimação assente na *pacta sunt servanda*, da afirmação da positividade da administração simbólica da infância (Sarmiento, 2004), seja ainda por ter conseguido encontrar uma unificação associada à responsabilidade do Estado com o envolvimento ativo da sociedade civil (Pais, 2000). Desde então, a criança passou a usufruir de um estatuto de sujeito ativo e “agente constitutivo da sua própria socialização e projeto de vida” (Sottomayor, 2014, p. 313).

Não obstante esta marca de consensualidade gizada pela/na globalização neste processo histórico de promoção e proteção dos direitos da criança, hoje os seus direitos não têm ainda uma agenda e não se assumem como uma verdadeira prioridade nas dinâmicas locais ou regionais.

Enquadramento europeu

Direcionando o olhar para uma dimensão regional, confirma-se que no contexto da União Europeia também se prosseguiu o intento de contemplar os direitos das crianças em outros documentos de carácter supranacional – num movimento de afirmação, reconhecimento e densificação dos direitos da criança (Monteiro et al., 2004).

Porém, apenas em 1984 a expressão “criança” surge nos normativos, no âmbito do Protocolo n.º 7 da Convenção para a Proteção dos Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais (comumente, Convenção Europeia dos Direitos Humanos), ainda que se referindo a uma provisão e, não a um direito da criança (conferir artigo 5.º). Segundo Alston et al. (2005) três argumentos sustentam esta não inclusão de direitos específicos para as crianças: os direitos civis e políticos aplicarem-se de igual modo a adultos e crianças, não havendo pois necessidade de plasmar uma referência específica; a Carta Social Europeia responde de modo mais concreto aos direitos económicos e sociais, revelando-se porquanto desnecessária essa referência no texto da própria convenção; existem no contexto europeu um conjunto de outros tratados especialmente dedicados aos direitos da criança.

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, aprovada em 2000, veio estabelecer um conjunto de normativos respeitantes às crianças, ora superando as determinações da CDC (estabelecendo a escolaridade obrigatória e a liberdade de escolha dos estabelecimentos de ensino, consagrando o superior interesse da criança como consideração primária), ora mantendo-as (a criança tem direito a expressar livremente as suas opiniões e perspetivas, tendo por referência a sua idade e maturidade). O artigo 24.º consagra expressamente os direitos da criança, identificando-a como um sujeito igual e privilegiado de direito (Silveira & Canotilho, 2013). Este documento assume maior significância em virtude das alterações introduzidas pelo Tratado de Lisboa e, que o tornam juridicamente vinculativo.

De igual modo, o Tratado de Lisboa consagra no artigo 3.º, n.º 3 e 5 a proteção dos direitos da criança como um “novo” objetivo, vide:

Artigo 3.º

1. A União tem por objetivo promover a paz, os seus valores e o bem-estar dos seus povos.

2. A União proporciona aos seus cidadãos um espaço de liberdade, segurança e justiça sem fronteiras internas, em que seja assegurada a livre circulação de pessoas, em conjugação com medidas adequadas em matéria de controlos na fronteira externa, de asilo e imigração, bem como de prevenção da criminalidade e combate a este fenómeno.

3. A União estabelece um mercado interno. Empenha-se no desenvolvimento sustentável da Europa, assente num crescimento económico equilibrado e na estabilidade dos preços, numa economia social de mercado altamente competitiva que tenha como meta o pleno emprego e o progresso social, e num elevado nível de proteção e de melhoramento da qualidade do ambiente. A União fomenta o progresso científico e tecnológico.

A União combate a exclusão social e as discriminações e promove a justiça e a proteção sociais, a igualdade entre homens e mulheres, a solidariedade entre as gerações e a proteção dos direitos da criança.

4. A União estabelece uma união económica e monetária cuja moeda é o euro.

5. Nas suas relações com o resto do mundo, a União afirma e promove os seus valores e interesses e contribui para a proteção dos seus cidadãos. Contribui para a paz, a segurança, o desenvolvimento sustentável do planeta, a solidariedade e o respeito mútuo entre os povos, o comércio livre e equitativo, a erradicação da pobreza e a proteção dos direitos do Homem, em especial os da criança, bem como para a rigorosa observância e o desenvolvimento do direito internacional, incluindo o respeito dos princípios da Carta das Nações Unidas.

6. A União prossegue os seus objetivos pelos meios adequados, em função das competências que lhe são atribuídas nos Tratados.

No âmbito das instituições, o Conselho da Europa tem sido particularmente proactivo nas matérias relacionadas com as crianças, apresentando ao longo deste últimos anos um conjunto de recomendações que passam pela participação das crianças na família e na vida social (1998), pela educação em prol de uma cidadania democrática (2002), pela participação dos jovens na vida local e regional (2003), pelos direitos da criança em situação de acolhimento institucional (2005), pela informação para os jovens (2010), pelos direitos da criança e serviços sociais amigáveis para as crianças e as famílias (2011) ou pela participação das crianças e jovens menores de 18 anos (2012). Para além destas recomendações e, no seguimento do programa transversal “Construir a Europa para e com as crianças”, apresentado em 2006, foram implementadas diversas estratégias orientadoras definidas por ciclos, vide:

- Estratégia de Estocolmo aplicável ao período 2009-2011, que definia como áreas prioritárias a promoção do acesso das crianças à justiça, a erradicação de todas as formas de violência contra as crianças e a sua participação e influência na sociedade;

- Estratégia do Mónaco definida para o período de 2012-2015, que promoveu uma abordagem integrada e holística dos direitos da criança baseada em quatro objetivos estratégicos – a promoção de serviços e sistemas (justiça, saúde e serviços sociais) amigáveis das crianças, a eliminação de todas as formas de violência contra as crianças (violência sexual, tráfico, castigos corporais, violência na escola), a garantia dos direitos das crianças em situações vulneráveis (deficientes, detidos, acolhidos, migrantes e pertencentes a minorias étnicas) e a promoção da participação das crianças;

- (Nova) Estratégia para o Direitos da Criança, apresentada em inícios de abril em Sófia, definida para o período 2016-2021, que identifica cinco áreas de intervenção prioritárias para todas as crianças, designadamente, a igualdade de oportunidades, a participação, uma vida livre de violência, uma justiça amigável e os direitos da criança no ambiente digital.

Sob a batuta deste quadro estratégico que se inicia, são intenções do Conselho da Europa:

– No âmbito da promoção do direito da criança a participar, apoiar essa participação com base na recomendação CM/Rec(2012)2 de modo sistemático através: do encorajamento do uso da ferramenta de avaliação da participação das crianças; da alteração da legislação e políticas; da troca de experiências em cooperação entre as múltiplas organizações promotoras dos direitos da criança; da maior divulgação da própria recomendação; da investigação de ferramentas e materiais amigos das crianças, desenvolvidos com as próprias; do projeto piloto “Direitos humanos e democracia em ação”; da realização da conferência sobre “Educação para a democracia” que terá lugar em Estrasburgo em 2017;

– No que respeita a uma justiça amigável para todas as crianças, desde logo: promover a implementação das linhas orientadoras definidas pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa, em 17 de Novembro de 2010, incluindo neste domínio as ações implementadas, em particular, pelo European Committee on Legal Co-operation e pelo Programme on Human Rights Education for Legal Professionals; tomar as devidas ações no sentido de apoiar os Estados-membros a ratificar e implementar o terceiro protocolo adicional da CDC sobre procedimentos de comunicação; desenvolver ações em prol do interesse superior da criança no contexto dos novos modelos de união familiar, da bioética e do processo de avaliação do interesse superior da criança nas questões relacionadas com a família; explorar como os Estados-membros podem colocar em prática leis, regulamentos e procedimentos que assegurem o interesse superior da criança como consideração primária na retirada e na reunificação da criança da família, bem como no acolhimento; disseminar boas-práticas

através de encontros regionais; avaliar necessidades e novos desafios no direito da família e no campo biomédico.

Por sua vez, a Comissão Europeia no âmbito das suas competências tem vindo a apresentar algumas comunicações, designadamente, “Em torno de uma estratégia da União Europeia sobre os Direitos da Criança”, “Agenda para os Direitos da Criança” e “Investir nas crianças para quebrar o ciclo vicioso da desigualdade”, mas também o plano Estratégia de Lisboa e o programa Europa 2020. Este último, promove uma estratégia para um desenvolvimento que se quer inteligente, sustentável e inclusivo, onde os direitos das crianças e seu bem-estar são essenciais, identificando-se a melhoria da educação, a promoção da inclusão social e o combate à pobreza como temas centrais.

Enquadramento nacional

No que concerne ao enquadramento normativo nacional, a Constituição da República Portuguesa enquanto referência primeira, giza a promoção e proteção dos direitos das crianças em múltiplos domínios, desde aos direitos, liberdades e garantias pessoais, aos direitos e deveres económicos, entre outros.

Correspondendo ao incentivo de reformas estruturais apoiado pela União Europeia, temos vindo a assistir à aprovação de um conjunto de medidas operacionais (ex. modernização do processo de gestão nos tribunais, utilização das novas tecnologias de informação e concepção de sistemas alternativos de resolução de litígios) e estruturais (ex. reestruturação orgânica dos tribunais, revisão do mapa judiciário, simplificação das normas processuais) que dão uma “nova” configuração à promoção e proteção dos direitos da criança. Nesta multiplicidade de aprovações legislativas promovidas pelo XIX Governo Constitucional de destacar as alterações introduzidas na Lei Tutelar Educativa (Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro), na Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Lei n.º 142/2015, de 8 de setembro), na aprovação do Regime Jurídico do Processo de Adoção (Lei n.º 143/2015, de 8 de setembro), no Regime Geral do Processo Tutelar Cível (Lei n.º 141/2015, de 8 de setembro), no Regime de Alimentos em caso de filhos maiores ou emancipados (Lei n.º 122/2015, de 1 de setembro), no Regime de Exercício das Responsabilidades Parentais (Lei n.º 137/2015, de 7 de setembro).

Estão, agora, definidos como princípios orientadores da intervenção de promoção e proteção dos direitos das crianças: o interesse superior da criança, a privacidade, a intervenção precoce, a intervenção mínima, a proporcionalidade e atualidade, a responsabilidade parental, o primado da continuidade das relações psicológicas profundas, a prevalência da família, a obrigatoriedade da informação, a audição obrigatória e participação, a subsidiariedade, a simplificação instrutória e oralidade, bem como a consensualização. Nesta nova conformação o legislador prestou particular atenção: ao interesse superior da criança, referindo que a intervenção deve atender prioritariamente aos

seus interesses e direitos, nomeadamente, à continuidade de relações de afeto de qualidade e significativas; ao primado da continuidade das relações psicológicas profundas, estabelecendo que a intervenção deve respeitar esse direito à preservação das relações afetivas estruturantes, de significado e de referência para o seu desenvolvimento saudável e harmonioso, devendo prevalecer as medidas que garantam a continuidade de uma vinculação securizante; à prevalência da família, consagrando que deve ser dada preferência às medidas que integrem as crianças em família, seja na família biológica, seja através da adoção ou outra forma de integração familiar mais estável.

As novas regras definidas no âmbito da audição e participação da criança vêm confirmar, na forma, as preocupações seguidas no âmbito internacional para a oportunidade de um envolvimento da criança em todos os processos que com ela se relacionem e, para uma justiça que se pretende mais amigável das crianças. Assim, a criança tem direito a ser escutada e a sua opinião e conhecimentos tidos em consideração pelas autoridades na determinação do seu interesse superior, devendo essa audição ser precedida da prestação de informação clara sobre o significado e alcance da mesma. Em qualquer caso, deve garantir-se a existência de condições adequadas para o efeito, designadamente: a não sujeição da criança a um espaço ou ambiente intimidatório, hostil ou inadequado à sua idade, maturidade e características pessoais; a intervenção de operadores judiciais com formação adequada.

Os direitos das crianças em Portugal, no domínio normativo, estão marcados indelévelmente pela universalização e europeização em virtude da ratificação dos primordiais documentos de cariz internacional, pela constitucionalização face aos direitos específicos consagrados na Constituição da República Portuguesa e pela ampliação do modelo de proteção e proteção.

Desta feita, ser sujeito de direitos não é “uma expressão retórica, mas um desígnio político que supõe a cidadania da infância, o reconhecimento da criança como sujeito de cultura, a participação infantil e a exigência da igualdade na diversidade” (Sarmiento, 2015, p. 79-80).

Desatando o véu da Justiça

Confirma-se, de “*iure*” (pela lei), o abandono da visão da infância numa perspetiva assistencialista, para se reconhecerem as crianças como agentes ativos e participativos na sociedade. Contudo, esse protagonismo reconhecido à criança não se refletiu nas práticas sociais e profissionais, onde o seu direito a participar continua refém da invisibilidade, da afonia e da não presença perpetuados pela herança sociocultural. Corroborando esta perspetiva, Boaventura Sousa Santos considera que no momento de elaborar a legislação o consenso parece ser geral, o mesmo já não sucedendo aquando da sua aplicação, havendo um hiato acentuado entre teoria e prática no que concerne à aplicabilidade dos direitos da

criança, entre a “law in books e a law in action” (Santos, 1993, p. 39). Será porquanto necessário superar uma visão meramente legalista dos direitos e compreender os direitos da criança como um trabalho em curso, que se vai aperfeiçoando mediante processos constantes de transformação (Gaitán, 2014).

Ora, a investigação que aqui se apresenta traduz a consciência e a convicção de que pesquisar a infância e as crianças nos contextos institucionais – tribunal – implica um compromisso com as políticas e as práticas, tendo em atenção que as mudanças nas culturas políticas e legislativas ilustram a percepção sobre como nesse dado momento e lugar se compõe a relação entre adultos e crianças e, como se define a infância.

Nesta perspetiva procura-se conhecer, compreender e analisar os contextos de atuação das crianças na justiça, suportada na expressão jurídica da participação. Uma abordagem interdisciplinar marca as opções metodológicas que nortearam o estudo de caso, operacionalizado em quatro seções de família e menores, mediante uma análise documental de processos judiciais. A escolha da metodologia teve subjacente a adequação às exigências de complexidade e profundidade, bem como a possibilidade de espelhar as diferentes dimensões e contextos, além de oferecer uma base de comparação no âmbito da (re) organização judiciária.

O pressuposto orientador da pesquisa - a participação das crianças – assume-se, como já tivemos oportunidade de referir, como um dos grandes desafios que emanam das propostas apresentadas a nível europeu, relacionadas com os direitos da criança e com o assegurar de uma justiça amigável para com as mesmas. Este é, portanto, um princípio e, também um desafio central na reflexão.

Falar de participação das crianças implica, tal como defendem Graham & Fitzgerald (2010), que se considerem três aspetos: a identidade do sujeito-criança; o seu estatuto, lugar na vida social e política; a sua voz, no sentido de resgatar o que elas têm a dizer. As mesmas autoras defendem (idem) ainda, que é fundamental desenvolver competências no sentido de os adultos compreenderem melhor o diálogo entre adultos e crianças, enquanto elemento essencial para assegurar a participação efetiva das crianças.

Mais ainda, falar de participação das crianças implica inclusão, entendida enquanto processo em que o sistema se altera para acomodar a participação e os valores das crianças, ao contrário de integração, em que as crianças participam em estruturas e de formas pré-definidas (Percy-Smith & Malone, 2001) – “é através destes argumentos que a nossa teorização acerca da participação das crianças necessita ser encaminhada, se queremos celebrar e valorizar o papel das crianças como participantes tanto nos nossos projetos e em direito próprio” (Malone & Hartung, 2010, p. 36).

Não havendo ainda resultados definitivos ou finais para apresentar podemos desde já, afirmar que as questões das crianças nestas secções de família obedecem a uma realidade nova e recente marcada pela implementação de um novo modelo de gestão na organização

judiciária, pela centralidade social que se anuncia mediante o alargamento da base territorial das circunscrições judiciais que se fazem coincidir com as capitais de distrito (com exceção de Lisboa, Porto e ilhas) e pela formação de jurisdições orientadas pela especialização. Podemos confirmar que os litígios em análise são marcados: por contextos de conflito e tensão dentro da família; por um controlo e monitoramento institucional (em particular pela Segurança Social e CPCJ); pela supremacia dos relatórios enquanto suporte das decisões judiciais; pela falta de uma cultura judicial, quer das crianças como dos adultos; pela imperfeição no cumprimento do direito da criança a ser ouvida e a participar nas decisões que lhes dizem respeito; pelo paternalismo e subordinação ainda vertido nos relatórios e nas decisões; pelo estatuto de sobrançeria e de repressão que se perpetua nas vivências institucionais.

Ainda que as normas internacionais e nacionais afirmem o direito da criança a ser ouvida, informada, não discriminada e envolvida nos processos judiciais que com ela se relacionem, a generalidade das decisões envolvendo a família e as crianças são tomadas sem que as crianças sejam chamadas a esse exercício. Este afastamento da criança da disputa judicial, reduzindo a sua presença às situações em que se revela essencial baseia-se em argumentos como o risco de trauma, gravidade dos assuntos a abordar e que não adequados para serem dirigidos a crianças (como se elas próprias não os vivessem na primeira pessoa), a crença na manipulação das crianças e conseqüente apresentação de um discurso trabalhado (IAC, 2009). Confirma-se, como enuncia Liebel (2007, p. 57) “ter direitos não significa necessariamente que consigamos colocá-los em prática”.

Desta feita, este contexto institucional continua a configurar-se como rigoroso, formal, simbólico e não amigável para as crianças, uma vez que não têm a oportunidade “como um grupo social de exprimir eficazmente os seus interesses comuns” (Thomas, 2007, p. 207).

Para além da dimensão processual importará ainda refletir, discutir e alterar o próprio edificado arquitetónico que também não é amigável das crianças e da família. Não obstante as novas configurações do mapa judiciário operada pelo DL 49/2014, de 27 de março, que estabelece o regime aplicável à organização e funcionamento dos tribunais judiciais e que tinha por escopo melhorar o funcionamento dos tribunais – proporcionando uma justiça de melhor qualidade para o cidadão mediante uma resposta judicial mais flexível e mais próxima do cidadão, mas também uma justiça mais célere e eficaz, mais acessível e menos dispendiosa, houve oportunidade de confirmar que assim nem sempre se passa. Uma das secções não oferece condições com dignidade para se operar a justiça – o espaço não é acolhedor, apesar de limpo, é escuro, o mobiliário é antigo e nem sempre em bom estado; todos quantos necessitam de se deslocar à seção apenas têm algumas cadeiras para aguardar no espaço das secretarias, isto é, não há salas; tendencialmente as famílias, as crianças, as testemunhas, os técnicos que acompanham os processos, etc. acabam por aguardar no patamar do elevador, um espaço frio e com ressonância. Numa outra seção os

funcionários judiciais não têm um espaço próprio para atendimento e, inclusive nem todos têm visibilidade para o balcão dos serviços do Ministério Público, que partilham. Não obstante algumas melhorias, continua a ser nos corredores, sem garantia de respeito pela privacidade que as questões se vão colocando, que os acordos se vão discutindo, que a informação vai sendo veiculada, que as quezílias se vão dirimindo, que as advertências se vão esboçando, etc.

Ainda no que há reforma diz respeito constatou-se que nas seções do interior maior impacto a reforma acabou por operar, mas em sentido contrário à intenção do legislador. Efetivamente, não se consegue cumprir justiça quando se verifica uma dificuldade de acesso do cidadão que dista da comarca, não tem transportes e vivem em situação de carência económica. Esta situação tanto mais se agrava quando as seções de proximidade não atendem a determinadas questões, se revelam insensíveis às dificuldades e não têm recursos para operar novos modelos de intervenção. A título meramente exemplificativo, as muitas dificuldades ao nível do funcionamento do sistema de videoconferência, que utilizado praticamente todos os dias sem que se consiga garantir a sua operacionalidade, revelando os funcionários dificuldade em lidar com as anomalias.

Não obstante os obstáculos e resistências é importante notar o potencial que a participação das crianças podem desempenhar nas mudanças socioculturais no mundo de hoje – de risco, global, dinâmico, multicultural, complexo, reproduzível – uma vez que são parte dessa construção social em curso. Assim, e parafraseando Fleming (2013, p. 493) “se a participação é progressão e contribuição progressiva, os profissionais e decisores políticos necessitam de se mover a partir do foco organizacional da participação atual e as crianças necessitam de definir uma agenda para a ação” pois de outra forma “quando não existem os meios para fazer uso dos direitos, estes ficam reduzidos somente a algo simbólico” (Gaitán, 2014, p. 75).

Referências

- Alston, P., Tobin, J., & Darrow, M. (2005). *Laying the foundations for children's rights: an independent study of some key legal institutional aspects of the impact of the Convention on the Rights of the Child*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Ballesté, I. R. (2015). *Aproximación histórica a la construcción sociojurídica de la categoría infancia*. València: Editorial Universitat Politècnica de València.
- Canha, J. (2000). *A criança maltratada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Fleming, J. (2013). Young people's participation - where next? *Children & Society*, 27(6), 484-495.
- Gaitán, L. (2014). *De "menores" a protagonistas: los derechos de los niños en el trabajo social*. Barcelona: Libros A Punto.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2010). Children's participation in research: some possibilities and constraints in the current Australian research environment. *Journal of Sociology*, 46(2), 133-147.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- IAC. (2009). *O superior interesse da criança na perspectiva do respeito pelos seus direitos*. Lisboa: Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança.
- James, A., & James, A. L. (2004). *Constructing childhood: theory, policy and social practice*. Hampshire e New York: Palgrave MacMillan.
- Liebel, M. (2007). Paternalism, participation and children's protagonism. *Children, Youth and Environments*, 17(2), 56-73.

- Malone, K., & Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Monteiro, A. R., Leandro, A. L., Albuquerque, C. D., Rocha, D., Barreto, I. C., & Benes, R. (2004). *Direitos das crianças*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pais, M. S. (2000). Child participation, 92-101. Disponível em: <http://www.gddc.pt/atividade-editorial/pdfs-publicacoes/8182MartaPais.pdf>. Consultado em 16 de março de 2016.
- Percy-Smith, B., & Malone, K. (2001). Making children's participation in neighbourhood settings relevant to the everyday lives of young people. *PLA Notes*, 42, 18-22.
- Santos, B.S. (1993). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense: law, science and politics in the paradigmatic transition*. New York: Routledge.
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmento & A. B. C. Cerisara (Eds.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Edições ASA.
- Sarmento, M. J. (2015). Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In V. C. d. Araújo, M. J. Sarmento, L. V. Maurício, E. M. Peixoto, T. M. Schuchter, & L. L. d. Aquino (Eds.), *Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Silveira, A., & Canotilho, M. c. (2013). *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia - comentada*. Coimbra: Edições Almedina.
- Smith, A. B. (2007). Children as social actors: an introduction. *The International Journal of Children's Rights*, 15(1), 1-4.
- Sottomayor, M. C. (2014). *Temas de direito das crianças*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tobin, J. (2013). Justifying children's rights. *Internacional Journal of Children's Rights*, 21(3), 395-441.
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), 199-218.

Untie the justice veil: Child participation in family judicial proceedings

Abstract

What does it mean to be a subject of rights? This is the question that underlies the proposal presented here, which aims to survey and map the child socio-legal status construction process, marked by the paradigmatic changes in childhood conception and by the legal framework that has been consolidated, thickened and expanded.

From this chronological path, it turns out that the awakening of a new childhood paradigm implied, “de iure”, the phasing out of an assistance perspective of childhood, the recognition of children as active and participatory society agents – as subjects of rights. This role implies States in a new public and private family regulation definition, in social protection organization for family and children and in resources allocation (structures and means) for child rights implementation, so that children could demand recognition and justice.

Meeting these requirements, thus highlight how today is being built child-friendly justice, whether internationally or nationally. Overcoming rights views, merely legalistic, understanding the rights of the child as a work in progress that is being improved (through a permanent transformation process) and that requires children participation in this construction - as subjects of rights. Especially since law enshrines and regulates children’s political position in society, defining what childhood is and how children and adults’ interaction is systematized.

Some preliminary data from PhD research also will be presented, a work carried out in four family courts, located in the north, intending to reveal how this effective and affective participation exercise, that children are entitled to, is been implemented in this institutional context – rigorous, formal and symbolic – through multiple decisions and dynamics that directly influences their daily lives and the children’s world.

Keywords

Rights, participation, children, friendly-justice, judicial proceedings.

Mother's ideas regarding children's forgiveness skills

Nava Naeimi¹, & Ana Tomas de Almeida²

Copyright © 2017.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Open Access

¹ University of Minho, Portugal. E-mail: nava_naeimi64@yahoo.com

² University of Minho, Portugal. E-mail: aalmeida@ie.uminho.pt

Como citar/How to cite this paper: Naeimi, N., & Almeida, A.T. (2017). Mothers' ideas regarding children's forgiveness skills [Volume Especial, I Jornadas em Estudos da Criança, 6-8 Julho, 2016]. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 88-94.

Abstract

This study aims at assessing how mothers reason about the importance of forgiveness and which are their preferred strategies to enhance their children forgiveness. To our knowledge, this is the first study to assess mothers' forgiveness-promoting strategies concerning their preschoolers in Portugal to date. A total of 129 mothers with 4 to 6 year-old children in Portugal participated in this study and responded to the mothers' forgiveness-promoting strategies scale (MFSS). MFSS includes nineteen items to explore the mothers' strategies when helping their child to forgive a peer aggressive behavior. Mothers were contacted through kindergartens in urban area and individually responded to the scale. Results indicated that Portuguese mothers were more likely to endorse moral agency orientation in their forgiveness reasoning and strategies compared with normative and restitution orientations, which represents Portuguese mothers' cultural values and parenting orientations. Conclusions will further address these results.

Keywords:

Forgiveness, pre-school children, mother's reasoning and strategies, children's forgiveness skill.

Introduction

It seems that many parents are aware about the importance of educating their children to have values, but perhaps not many have considered particularly of educating them to develop an attitude of forgiveness. Positive peer relationship plays an important role in children's socio-emotional development and wellbeing (Bukowski, 2003; Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990). In this regard, forgiveness can be a demanding educational goal for young children's parents not only as an end in itself but also enhancing children's social competence and positive development (Denham et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; McDowell & Parke, 2005; Mize & Pettit, 1997). Therefore, parents' rational thinking and their evaluations of wrongdoings along with their forgiveness socialization strategies is important concerning children's understanding and their willingness to forgive. The purpose of the current study is to explore mothers' reasoning and strategies when helping their preschool-aged children to forgive the other's wrong doing. With this purpose, the present study developed a new model of mothers' reasoning and forgiveness strategies related to their preschoolers. This model is as contributions of socio-moral reasoning theories (Enright, Santos, & Al-Mabuk, 1989; Keller & Edelstein, 1991; Kohlberg, 1969) and parental reasoning (Newberger, 1980; Smetana, 1995). In this model, mothers reasoning and forgiveness-promoting strategies are categorized into three constructs. The first is the restitution orientation that forgiveness is conditional on a retributive action and highlights the consequences of bad behavior and breaking the law, so that the child will not reciprocate the offence. The second is the normative orientation that forgiveness is perceived as a benefit to the self and as satisfying the needs, feelings, interests and expectations of others. Forgiveness is also an instrumental resource for resolving conflict and encouraging normative and socially-regulated behavior. The third and last is moral agency orientation that forgiveness is oriented by moral obligations and personal responsibilities. Based on this model, mothers living in Portugal were studied to explore their reasoning and forgiveness-promoting strategies concerning their preschool-aged children.

Methodology

Participants

A total of 129 Portuguese mothers of 4 to 6 year-old children were recruited for the purpose of this study. Participants were collected from 10 kindergartens in urban area of Portugal. Before the interview, all mothers were contacted to be informed about the aim of the research study and the ethical standards of confidentiality of their answers.

Instrument

Mothers' forgiveness-promoting Strategies Scale (MFSS). The MFSS (Naeimi & Almeida, 2015) includes nineteen items for the purpose of exploring a mother's forgiveness-promoting strategies in the hypothesized situation that her child is harmed by a peer. These items refer to a mother's rational thinking, reasoning, emotions and behavior she represents to develop her child's forgiveness skill. Mothers rated on a 5 point scale ("I never say" to "I always say") the frequency with which they employed each behavior. In accordance with the socio-moral reasoning theories (Enright et al., 1989; Keller & Edelman, 1991; Kohlberg, 1969) and parental reasoning (Newberger, 1980; Smetana, 1995) reflected in the new models of mothers' forgiveness-promoting strategies and reasoning, this new instrument (MFSS) includes three constructs of restitution, normative and moral agency orientations.

Procedure

Mothers were asked to answer paper-pencil questions individually regarding their individual demographic characteristics (e.g., age, educational level, age of a child), and then complete the *Mothers' forgiveness-promoting Strategies Scale (MFSS)* (Naeimi & Almeida, 2015). Participants answered the questions in a private room in their child's kindergarten with the presence of a researcher. It took about 15 minutes to complete the questionnaire and no participant reported any difficulties or doubts about the questions and instrument.

We used the IBM SPSS Statistics software (version 22.0) to analyze the data.

Results

Statistical analysis indicated that there was a statistically significant difference at the $p < .001$ level in three dimensions of mothers' forgiveness-promoting strategies scores [$F(2.386) = 165.793$, $p < .001$; Eta-squared = .46]. Post-hoc comparisons using the Tukey HSD test illustrated that the mean score of Portuguese mothers' moral agency forgiveness-promoting strategy ($M = 3.72$, $SD = 0.77$) was significantly higher than both normative ($M = 2.36$, $SD = 0.88$) and restitution-oriented forgiveness-promoting strategy ($M = 2.01$, $SD = 0.77$). In other words, Portuguese mothers are more likely to endorse moral agency forgiveness-promoting strategy than normative and restitution-oriented. Thus, different forgiveness-promoting strategies of Portuguese mothers are likely to be due to their cultural values and parenting orientations (Figure 1).

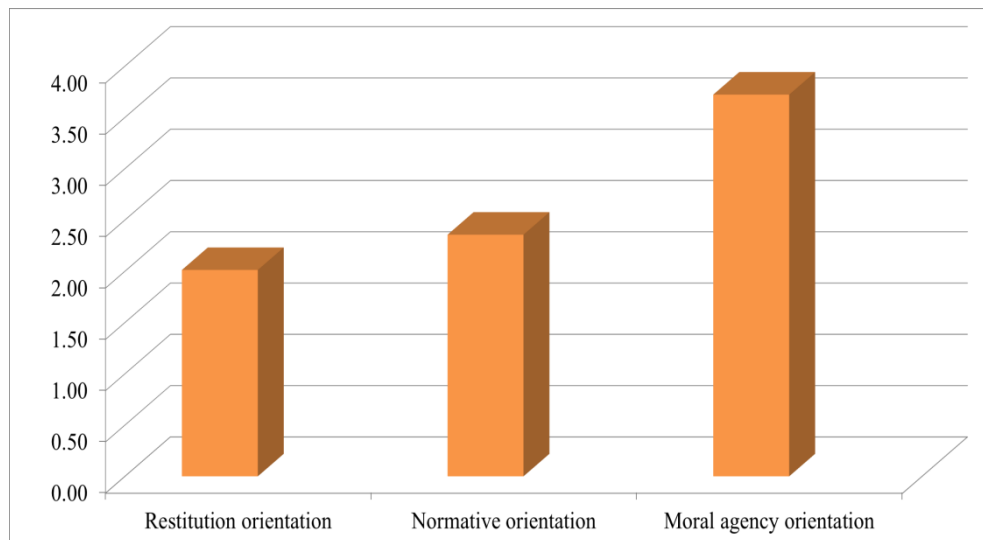


Figure 1. Mothers' forgiveness-promoting strategies in Portugal.

Discussion

The current study examined how mothers encourage their preschool children to forgive a peer aggressive behavior in Portugal as representative of an independence cultural orientations (Keller, Demuth, & Yovsi, 2008), and to our knowledge, represents the first reported cultural study of mothers' forgiveness-promoting strategies in this country to date. According to the statistical analysis, Portuguese mothers give more importance to the moral agency orientation than the restitution and normative orientations, which is according to their independent and individualistic cultural models of parenting (Kagitcibasi, 1997; Keller et al., 2006). These results also supports earlier findings that in western cultures, mothers tend to encourage their children to develop their own beliefs independently (Shahaeian, Nielsen, Peterson, Aboutalebi, & Slaughter, 2014). Thus, the results of the present study represent that Portuguese mothers are more likely to develop their child's forgiveness skill according to the moral agency orientation in which forgiveness is oriented by moral obligations and personal responsibilities.

Final Considerations

This study explored the orientation of Portuguese mothers' forgiveness-promoting strategies and reasoning related to their preschool-aged children through measure of MFSS. However, further studies are required for the validity and reliability of data complied regarding this new study and area of research. In addition, further studies are suggested to compare MFSS with other scale of parenting strategies, parenting practices and socialization goals in order to compare Portuguese mothers' parental model with their forgiveness-promoting strategies. Additionally, other future studies are required to explore

mothers' forgiveness-promoting strategies and reasoning through cultural lens and across different countries.

References

- Bukowski, W. (2003). Peer relationships. In M. Bornstein, L. Davidson, C. Keyes, & K. Moore (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp.221-233). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development and Psychopathology, 12*(1), 23-45.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R., Guthrie, I., Reiser, M., Murphy, B., ... Padgett, S. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology, 15*(2), 183-205. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0893-3200.15.2.183>
- Enright, R. D., Santos, M. J., & Al-Mabuk, R. (1989). The adolescent as forgiver. *Journal of Adolescence, 12*(1), 95-110. doi: [http://doi.org/10.1016/0140-1971\(89\)90092-4](http://doi.org/10.1016/0140-1971(89)90092-4)
- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall, & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 1-49). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Keller, H., Demuth, C., & Yovsi, R. (2008). The multi-voicedness of independence and interdependence: The case of the Cameroonian Nso. *Culture & Psychology, 14*(1), 115-144. doi: 10.1177/1354067X07082752
- Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R., Borke, J., Jensen, H., ... Chaudhary, N. (2006). Cultural models, socialization goals, and parenting ethnotheories: A multicultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(2), 155-172. doi: 10.1177/0022022105284494
- Keller, M., & Edelstein, W. (1991). The development of socio-moral meaning making: Domains, categories, and perspective-taking. In *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, pp. 89-114). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlberg, L. (1969). The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274-305). New York: Cambridge University Press.
- McDowell, D., & Parke, R. (2005). Parental control and affect as predictors of children's display rule use and social competence with peers. *Social Development, 14*(3), 440-547. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00310.x
- Mize, J., & Pettit, G. (1997). Mothers' social coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: Is the medium the message?. *Child Development, 68*(2), 312-323. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01942.x
- Naeimi, N., & Almeida, A. (2015). Mothers' forgiveness strategies scale: Exploring parental socialization and preschool-age children's forgiveness. In *17th European Conference on Developmental Psychology*. Braga: European Association of Developmental Psychology / University of Minho.
- Newberger, C. (1980). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. *New Directions for Child and Adolescent Development, 1980*(7), 45-67. doi: 10.1002/cd.23219800705
- Shahaeian, A., Nielsen, M., Peterson, C., Aboutalebi, M., & Slaughter, V. (2014). Knowledge and belief understanding among Iranian and Australian preschool children. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 45*(10), 1643-1654. doi: <https://doi.org/10.1177/0022022114548484>.
- Smetana, J. (1995). Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships. In M. Killen, & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 225-255). New York: Cambridge University Press.

A percepção das mães sobre as competências de perdão dos filhos

Resumo

O objetivo deste estudo é avaliar a percepção das mães acerca da importância do perdão e o tipo de estratégias escolhidas para melhorar a tolerância de seus filhos. Até à data, em Portugal, e tendo em conta a revisão da literatura, este é o primeiro estudo que avalia as estratégias de promoção do perdão das mães relativamente aos seus filhos em idade pré-escolar. Um total de 129 mães portuguesas com filhos com idades entre os 4 e os 6 anos participaram neste estudo e responderam à escala de estratégias de promoção de perdão das mães (MFSS). O MFSS inclui dezanove itens que exploram as estratégias das mães utilizadas para ajudar o seu filho a perdoar um comportamento agressivo por parte dos seus pares. As mães foram contactadas através dos jardins-de-infância situados na área urbana e responderam individualmente à escala. Os resultados indicaram que as mães portuguesas eram mais propensas a endossar a orientação da agência moral no seu raciocínio e estratégias de perdão em comparação com as orientações normativas e de restituição, que representam os valores culturais das mães portuguesas e as orientações parentais. As conclusões abordarão com mais detalhe estes resultados.

Palavras-chave

Perdão, crianças pré-escolares, raciocínio e estratégias da mãe, competências de perdão das crianças.

