



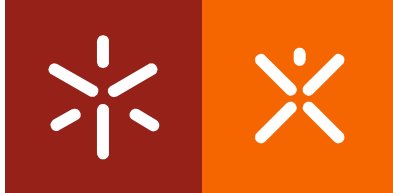
**Práticas Educativas na Educação
Pré-Escolar: O Que Falam As Crianças?**

Eunice Teresa Pestana Ascensão

Universidade do Minho
Instituto de Educação







Universidade do Minho

Instituto de Educação

Eunice Teresa Pestana Ascensão

**Práticas Educativas na Educação
Pré-Escolar: O Que Falam As Crianças?**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação de Infância
Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Emília Pinto
Vilarinho Rodrigues de Barros Zão**

Declaração

Nome: Eunice Teresa Pestana Ascensão

Endereço electrónico: eunicepestana@sapo.pt

Título da Tese de Mestrado: Práticas Educativas na Educação Pré-Escolar: O Que Falam As Crianças?

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Emília Pinto Vilarinho Rodrigues de Barros Zão

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação de Infância.

Area de Especialização: Supervisão e Pedagogia da Infância

Declaração

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de Outubro de 2014

Assinatura:

(Eunice Teresa Pestana Ascensão)

Dedicatória
Aos meus grandes amores, às minhas duas filhas!

Agradecimentos

O caminho faz-se caminhando.

Foi antes, durante e após a caminhada que encontrei, cruzei, ou quem sabe tropecei, com todos aqueles a quem hoje agradeço.

À Prof^a. Dr.^a Emília Vilarinho, pela orientação, pelo incentivo e apoio à realização do estudo.

O meu agradecimento à instituição, muito particularmente, à Diretora Pedagógica que prontamente acarinhou o estudo.

À educadora de infância que gentilmente recebeu-me na *sua* sala de Educação Pré-Escolar.

A todos os profissionais que diretamente ou indiretamente no exercício das suas funções facilitaram e proporcionaram as condições físicas e humanas para o bom desenvolvimento do estudo.

O meu agradecimento à minha amiga Marta por acudir-me nos percalços desta caminhada.

Agradeço profundamente o apoio e suporte de pessoas comuns, mas não menos importante, a quem sem a sua ajuda eu jamais conseguiria chegar tão além.

Simplemente, obrigada Domingos!

E por fim, muito obrigada a todos os meninos e meninas da sala de Educação Pré-Escolar que generosamente permitiram-me, uma vez mais, simplemente brincar!

Resumo

O presente trabalho apresentado é uma pesquisa realizada com um grupo de 24 crianças, com idades compreendidas entre os quatro e cinco de idade que frequentam uma sala de jardim-de-infância do distrito de Braga.

O estudo tem como referencial teórico a Pedagogia da Infância, os pontos de vista pós-modernos sobre a infância e as crianças, o movimento dos Direitos da Criança e o *corpus* da Sociologia da Infância que dá conta da urgência de trabalhos que privilegiem o ponto de vista das crianças.

Em Portugal, em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997) e em 2010 assiste-se a publicação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010) com claras tomadas de posição sobre as práticas pedagógicas em contextos de Jardim-de-Infância.

Este estudo pretende compreender o que pensam, o que sentem, e de que falam as crianças de Educação Pré-escolar, principalmente, sobre as práticas educativas em Educação Pré-escolar.

Deste modo, recorreremos predominantemente ao uso de metodologias de investigação participativas que assumem as crianças como competentes para advogarem em relação à realidade que as envolve. O estudo aponta o brincar como a atividade mais importante para a criança, na rotina da sala de Educação Pré-escolar.

Neste sentido apontamos para a necessidade de ampliar o debate sobre o brincar na Educação Pré-Escolar de forma a atender o pedido e o desejo de meninos e meninas de quatro e cinco anos.

Os resultados mostram que a organização do espaço e a rotina da sala de Educação Pré-Escolar são feitas e controladas por adultos, o que pode limitar a livre iniciativa das crianças. Então, é preciso encontrar caminhos nos espaços-tempos na Educação de Infância que favoreçam a construção de espaços democráticos, para que as crianças possam se expressar e que suas vozes sejam ouvidas no seu processo de aprendizagem, de modo a influenciarem a forma como os educadores de infância organizam os espaços-tempos educativos no jardim-de-infância.

Palavras-chaves: Crianças, Cidadania, Culturas Infantis, Educação Pré-Escolar, Pedagogias Participativas.

Abstract

This work presented is a survey of a group of 24 children, aged between four and five age who attend a garden room-schools of the district of Braga.

The study's theoretical framework a child pedagogy, postmodern about childhood viewpoints and children, the movement of the Rights of the Child and the corpus of the sociology of childhood that realizes the urgency of works that emphasize the point sight of children.

In Portugal, in 1997, were published the Curriculum Guidelines for Pre-school Education (Ministry of Education, 1997) and in 2010 we are witnessing the publication of Learning Goals for Pre-School Education (Ministry of Education, 2010) with clear positions on pedagogical practices in contexts of Garden-of-Childhood.

This study aims to understand what they think, what they feel, and they talk about the children of pre-school education, especially about educational practices in Preschool Education.

Thus, we resort to using predominantly methodologies of participatory research assumes that the children are able to advocate to the reality that surrounds them.

The study points to play as the most important activity for children in the routine of the Pre-School room.

In this regard we point to the need to broaden the debate on playing in Preschool Education in order to meet the request and desire of children four and five years.

The results show that the organization of space and the routine of Pre-School Education room are made and controlled by adults, which may limit the free initiative of children. So, we must find ways in space-times in Early Childhood Education to encourage the building of democratic spaces, so that children can express themselves and have their voices heard in their learning process, in order to influence the way educators childhood organize educational space-times in the garden for children.

Keywords: Children, Citizenship, Children's Cultures, Preschool Education, Participatory Pedagogy.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Glossário de Siglas.....	xiv
Índice de Desenhos.....	xv
Índice de Fotografias.....	xv
Índice de Quadros.....	xvi
Índice de Gráficos.....	xvi
Índice de Figuras.....	xvi
Introdução: Enquadramento e Estrutura da Investigação.....	17
Parte I.....	25
Capítulo I - História da Educação da Infância Através da História.....	25
Introdução.....	26
1. O Estudo da Educação de Infância: A Génese, Conceções e Desenvolvimento.....	27
2. O Discurso da Qualidade em Educação Pré-Escolar.....	32
2.1. A Demanda da Qualidade em Educação Pré-Escolar em Portugal.....	35
3. Percursos da Educação de Infância em Portugal.....	39
Em síntese... ..	57
Capítulo II - Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar e Modelos Pedagógicos ..	61
1. As Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar.....	62
1.1. Organização e Análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	65
2. Abordagem aos Modelos Pedagógicos na Educação Pré-Escolar.....	70
2.1. O Modelo Curricular High Scope.....	74
2.1.1. A Roda de Aprendizagens High Scope.....	84
3. A Pedagogia de Projeto.....	85
3.1. Projeto Como Abordagem Pedagógica.....	87
3.2. Fases do Desenvolvimento de Um Projeto.....	89
Em síntese... ..	92
Capítulo III - Os Contributos da Sociologia da Infância (e a investigação com crianças).....	94
1. Um Paradigma Para a Infância.....	95
1.1. Olhar Sociológico para a compreensão da infância.....	96

2. Crianças Criadoras de Culturas	102
3. Investigação Com as Crianças.....	106
3.1. Questões Éticas da Investigação com Crianças.....	111
3.1.1. Consentimento Informado das Crianças.....	113
3.1.2. “Eu, Adulto. Tu, Criança”	116
Em Síntese.....	119
Parte II.....	121
Capítulo IV - Ao Encontro Do Mundo Das Crianças	121
1. Fundamentação Das Opções Metodológicas.....	122
1.1 Etnografia das Infâncias	124
1.2. Teorias Participativas	125
2. As Nossas Metodologias	129
2.1. Observação Participante e Diário de Campo.....	129
2.2. Entrevista - Conversa	132
2.3. Os Desenhos das Crianças.....	135
2.4. A Fotografia	138
Capítulo V - Roteiro da investigação: Quem somos? Onde estamos? Como fazemos?	141
Introdução	142
1. O Contexto da Investigação	143
2. As Crianças Participantes.....	147
2.1. Quem São? As Crianças.....	148
2.2. As Minhas Atividades Preferidas.....	149
3. Quem São? As Famílias	151
4. Os Facilitadores.....	152
5. A Entrada no Terreno.....	153
5.1. Queres Brincar Comigo?.....	158
6. Observar, Fotografar, Desenhar... O Diálogo.....	161
7. E Por Fim... A Análise de Dados	165
8. A Devolução da Informação às Crianças	165
Capítulo VI - Com quê, como e quando... das ações em Educação Pré-escolar	167
1. O Palco: A Sala de Educação Pré-Escolar	168
1.1. Ambiente e Ambientes.....	173
1.2. Rotinas e Regras.....	175
1.2.1. Regras... Regras... E Mais Regras na Voz das Crianças.....	176

1.3. O Espaço-Tempo na Sala de Educação Pré-escolar	178
1.4. Jardim-de-Infância a Tempo Inteiro?	182
1.4.1. Faz-de-Conta Também Conta	186
Em Síntese	188
Capítulo VII - O Que Gostam de Fazer as Crianças na Sala de Educação Pré-Escolar	189
2.1. Entre o Desenho e o “Trabalhinho”	190
2.2. Brincar: Entre a Biblioteca e o “Quartinho”	194
2.3. Sou a Professora. Conto Mais uma Vez!.....	199
Em Síntese	200
3. Por Fim... Caracterização das Atividades da Sala de Educação Pré-Escolar Pela Voz das Crianças.....	200
3.1. Do Domínio da Linguagem Oral à Abordagem da Escrita	201
3.1.1. Eu Leio... Tu Lês.....	203
3.1.2. Que Generosidade!.....	206
3.1.3. O Conhecimento de Letras	208
3.2. O Mundo da Escrita.....	209
3.2.1. Escrevo o Meu Nome? Manuscrito?	212
3.2.2. Eu Escrevo!	213
3.2.3. Escreve: “Este Desenhos é Para Ti!”	214
3.2.4. Como Se Escreve... ..	214
4. E o Que é Que Dizem os Documentos Orientadores... ..	215
Em Síntese	218
Considerações Finais.....	221
Referências Legislativas.....	246
Apêndices	247
Anexos.....	255

Glossário de Siglas

PEDEPE - Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

MAEPE - Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar

ME - Ministério da Educação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

CNE - Conselho Nacional de Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

IPSS - Instituições Privadas de Solidariedade Social

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo

PEDEPE - Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

LQ - Lei-quadro da Educação Pre-Escolar

MTSS - Ministério do Trabalho e Solidariedade Social

NAYEC - National Association for the Education of Young Children

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

PRA - Participatory Rural Appraisal

IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement

GEDEI - Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

Índice de Desenhos

Desenho 1 - Nota de campo da criança

Desenho 2 - Sou um palhaço!

Desenho 3 - A família

Desenho 4 - As letras

Desenho 5 - A tromba de um elefante

Desenho 6 - O Luís a fazer os trabalhos

Desenho 7 - O amarelo e os amigos

Desenho 8 - O azul e o amarelo a brincar no quartinho

Desenho 9 - A sala do jardim-de-infância

Índice de Fotografias

Foto 1 - O corredor de acesso as salas do jardim-de-infância

Foto 2 - Cozinha ocupada

Foto 3 - Estendal de fotos

Foto 4 - Áreas da sala de Educação Pré-escolar

Foto 5 - Quadro de comportamentos

Foto 6 - Exposição de desenhos

Foto 7 - *Placar* de trabalhos da sala de Educação Pré-escolar

Foto 8 - Área da Biblioteca

Foto 9 - Cartazes da sala de Educação Pré-escolar

Índice de Quadros

Quadro 1 - Planificação da Componente Sócio-Educativa

Quadro 2 - Caracterização biográfica

Quadro 3 - Situação profissional do pai e da mãe *versus* Nível de escolaridade e idade

Quadro 4 - Rotinas institucionais no tempo

Quadro 5 - Horário das atividades extracurriculares

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das crianças segundo a variável género

Gráfico 2 - Distribuição das crianças segundo a variável idade

Gráfico 3 - Percursos institucionais

Gráfico 4 - Atividade que mais gosto de realizar no jardim-de-infância

Gráfico 5 - Atividades Extracurriculares

Índice de Figuras

Figura1 - Planta da sala de Educação Pré-escolar

Introdução: Enquadramento e Estrutura da Investigação

*“E porque se havia de preferir
uma fria designação técnica, “pré-escolar”
a uma bela metáfora “jardim”?”
Agostinho Ribeiro, 2002*

Na história de vida pessoal e profissional inscrevem-se várias experiências em contextos educativos diversos, de formação de crianças e de adultos.

Este trabalho de investigação nasce da nossa experiência profissional aquando Psicóloga em contexto de Educação de Infância numa sala de Educação Pré-Escolar.

As visitas semanais às crianças permitiram perceber a falta de coerência entre os imensos rabiscos que a educadora exibia orgulhosamente dos *seus meninos* no portfólio e os verdadeiros interesses das crianças.

Em contexto psicoterapêutico, o orgulho dos *seus meninos* eram pequenas conquistas esquecidas; sem direito a serem nomeadas no portfólio.

Ainda recordamos, foi de volta das fichas padronizadas que percebemos que os *seus meninos* eram muito mais do que a soma das suas atividades.

Deste modo, o percurso profissional na área da Educação de Infância entrelaçado pelo nosso interesse, só recentemente despertado, pela Sociologia da Infância foram os grandes impulsores da intenção de compreensão da realidade valorizando a perspectiva das crianças.

Para a valorização das perspectivas das crianças concorrem particularmente neste estudo os pontos de vista pós-modernos sobre a infância e as crianças, a Pedagogia da Infância, o *corpus* da Sociologia da Infância e o movimento dos Direitos da Criança.

Destacando-se, ainda, as linhas de investigação comprometidas com o escutar a voz das crianças (entre outros, Tomás, C., 2000; Graue e Walsh, 2003; Ferreira M. 2004; Soares, N. F., 2004; Christensen e James, 2005; Mayall, B., 2005; Gallacher L. e Gallagher, M., 2008) na compreensão da perspectiva das crianças e a urgência de lhes reconhecer competências e direitos fundamentais na sua vivência quotidiana, sustentando que estas não podem continuar a ser simplesmente considerados os sujeitos passivos.

Assim o protagonista deste estudo é a *voz* das crianças que frequentam uma sala de Educação Pré-Escolar. Sim, a voz das crianças. Porque as crianças gostam de conversar acerca do seu dia-a-dia, e podem e devem de ser ouvidas com seriedade.

Em conformidade com Mayall (2005), é através dos diálogos com crianças que podemos aprender aquilo que elas conhecem, como conhecem e o que aprendem, ou, como referem Manuel Sarmiento e Manuel Pinto (1997), há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, apreendidas e analisadas.

Num momento tão crucial da história da Educação da Infância em Portugal em que se define a expansão e o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar como *quase* prioridade da política educativa do Estado Português, tal como tem vindo a desenhar-se historicamente nestes últimos 25 anos e assistindo-se ao emergir de uma relativa *uniformização* da Educação Pré-Escolar dentro do sistema educativo dadas as mudanças legislativas implementadas desde 1997 em Portugal, com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Ministério da Educação, 1997) conjuntamente com a publicação das Metas de Aprendizagem para Educação Pré-escolar (MAEPE), em 2010 tornando cada vez mais visível a componente educativa da Educação Pré-Escolar deter-nos-emos de que modo foram levados em conta os direitos das crianças à educação e à participação no processo educativo.

Entre a elaboração de legislação, ações, orientações e programas, questionámos: Onde ficou a *voz* das crianças de Educação Pré-Escolar? Ou melhor, até que ponto os interesses e necessidades das crianças de Educação Pré-Escolar foram levados em conta à luz dos contributos teóricos da Sociologia da Infância.

Longe de desconsiderar a importância de se conhecer o que pensam os adultos sobre as práticas educativas desenvolvidas em Educação Pré-Escolar, este estudo, a partir da *voz* das crianças, procura compreender o que elas pensam, o que elas sentem, do que falam, quando se referem ao que fazem no jardim-de-infância.

Nesta perspetiva concentramo-nos no *conhecimento* (Mayall, B. 2005:123) que as crianças revelam possuir acerca dos espaços e rotinas educativas que vivem quotidianamente na sala de Educação Pré-escolar.

Deste modo, a pesquisa propõe-se investigar a experiência específica dos meninos e das meninas que frequentam uma sala de Educação Pré-Escolar, a partir dos seus próprios pontos de vista.

A orientação metodológica do estudo é qualitativa, de base etnográfica.

Uma das principais características dos estudos etnográficos tem a ver com a presença prolongada do investigador nos contextos em estudo e o contacto direto com as pessoas, as situações, os acontecimentos.

Tratou-se exatamente de “olhar as mesmas coisas vezes sem conta até que elas comecem a falar sobre si” (Vasconcelos, 1997 *cit. in* Lima 2006: 94).

Partimos para o campo reconhecendo, o nosso ”não saber” sobre as crianças (Cerisara, 2004) e não nos limitamos a questionar aquilo que supostamente a criança estará em condições de responder, uma vez que “tomar a criança a partir dela” própria implica, antes de mais, orientar a pesquisa em função daquilo que as crianças têm para nos dizer (Graue e Walsh, 2003).

Desta forma, fomos ao encontro do referencial teórico proposto pela Sociologia da Infância que reclama a redefinição do estudo das crianças, colocando-as no centro de interesse a partir delas próprias e assim libertando as crianças da invisibilidade e a afonia a que têm sido sujeitas ao longo de séculos.

Para nós, foi um desafio, distanciarmo-nos dos discursos produzidos pela sociedade sobre o que é ser criança¹, desde a modernidade, sendo concebidas como seres que ainda *não são*, mas que virão ser como adultos, implicando deste modo em deixar de ver a criança por aquilo que não faz, mas sim por aquilo que já é e por aquilo que já faz. Fomos para o campo confiando na premissa - as crianças já são capazes de revelar informações sobre os assuntos do seu interesse ou seja são *atores sociais* plenos, informadoras de direito próprio.

As crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem (Soares, Sarmiento e Tomás, 2004).

Nesse mesmo sentido, Manuel Sarmiento (1997), também aponta escutar as crianças enquanto atores sociais procurando entender “os saberes que as crianças têm de si próprias”. Deste modo, o compromisso de conduzir um estudo *com* as crianças, em vez de *sobre* elas, obrigou-nos a uma necessidade de reconsiderar de um modo mais cuidado as questões metodológicas e éticas.

¹ Isto significa abandonar a ideia da criança como dependente, incompetente, vulnerável, ser inacabado, incompetente, irresponsável, imaturo, incapaz, irresponsável (Ferreira, 2004) e da consideração de crianças como meros objetos da socialização imposta pelos adultos.

Propusemo-nos ao uso de uma metodologia *compósita*; uma gama de diferentes métodos e técnicas, quer tradicionais quer inovadores, que permitiram escutar a *voz* das crianças.

Como instrumentos de investigação privilegiados, foram selecionadas as técnicas participativas, metodologia de investigação que ia de encontro aos nossos objetivos nesta investigação, uma vez que as metodologias participativas com as crianças atribuem aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento e como parceiras na investigação (Soares, 2005).

Assim sendo, fizemos uso da fotografia, dos desenhos, das histórias, que de acordo com Sarmiento (2011 *cit. in* Santana e Fernandes, 2011), “...potenciam o texto polifónico, aberto à diferença e promotor da dissonância e exploração de novos sentidos”.

Assim, neste estudo foram levadas em conta as múltiplas linguagens, verbais e não-verbais das crianças, todas elas significativas e fundamentais para desenvolver os seus processos de comunicação e caracterização do e com o mundo que as rodeia. Isto é, tomamos em conta as “cem linguagens das crianças” de Reggio Emilia dado que permitem às crianças liberdade de exprimirem, opiniões, fantasias e interpretações dos seus mundos nos seus próprios termos (cf.. Edward *et al.*,1999).

Em relação à dimensão ética na investigação com crianças, foi um ponto particularmente importante no desenvolvimento da investigação. Ambicionamos seguir o enunciado por Christensen e Prout (2002:488), no âmbito da pesquisa com crianças, cujas questões éticas não se limitam a negociar o acesso e permissão, mas constituem uma parte importante do processo, em todo o percurso da investigação. “Eles podem surgir antes, durante e depois que um projeto de investigação seja concluído” (Ibidem).

Adotamos, os preceitos e cuidados éticos (Lima, 2006; Sarmiento e Cerisara, 2004; Soares, 2005, 2006; Oliveira-Formosinho, 2008) no que respeita ao processo de obtenção prévia da autorização dos encarregados de educação das crianças para o estudo, à obtenção por parte das crianças do consentimento informado e à garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

No nosso interesse pela investigação das práticas educativas em Educação Pré-Escolar, segundo o ponto de vista das crianças, pretendemos afastarmo-nos das considerações generalizadas das experiências das crianças caracterizadas pelos adultos; num discurso amplamente adulto-centrado e aproximarmo-nos do ponto de vista das crianças, um ângulo ainda pouco explorado.

Esperamos ter sido capazes, de através deste estudo, dar algum contributo válido à reflexão das práticas e que *outros olhares* se abram no campo da Educação da Infância. Para, deste modo, ampliar os conhecimentos dos profissionais na área da Educação da Infância para que *elas (crianças)* e com *elas* (crianças) sejam o centro do trabalho educativo.

Itinerário

Esta dissertação está organizada em duas partes, que se articulam entre si. Na primeira apresentamos uma contextualização histórica e normativa da Educação Pré-escolar e o enquadramento teórico a partir do qual interrogamos o nosso objeto de estudo. Na segunda parte explicitamos o quadro metodológico utilizado e apresentamos a discussão das informações significativas recolhidas a partir da voz e de materiais produzidos pelas crianças.

A primeira parte do trabalho é composta por um enquadramento teórico que está dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos de leve âmago as questões da qualidade em Educação Pré-escolar e terminamos o capítulo percorrendo a história da Educação da Infância desde as primeiras instituições para a infância que tinha um caráter predominantemente assistencial para chegarmos, às instituições de Educação de Infância que hoje se orientam no sentido de assumir simultaneamente uma função social e uma função educativa.

No segundo capítulo apresentamos o atual enquadramento normativo da Educação Pré-Escolar em Portugal desde a Lei-Quadro Educação Pré-Escolar (lei nº 5/97) à explicitação das Orientações Curriculares para a Educação da Infância (OCEPE) até à publicação das Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (MAEPE).

E finalizamos o último ponto deste capítulo apresentando uma reflexão teórica em torno das principais características dos modelos pedagógicos para a Educação de Infância, centrando-nos com maior desenvolvimento ao modelo curricular High-Scope e a Pedagogia de Projeto, modelos aplicados na sala de Educação Pré-Escolar do presente estudo

No último capítulo damos conta dos contributos da Sociologia da Infância e deste logo, assumimos o pressuposto de que a infância não é uma realidade natural (deduzida automaticamente pela idade biológica) mas uma construção social, fruto do tempo e do espaço contingente e variável nas formas em que se apresenta. Neste sentido, assumimos também que a Sociologia da Infância pode dar um contributo relevante para o questionamento de como se organizam e desenvolvem as práticas educativas no jardim-de-infância. O último ponto deste capítulo centra-se na discussão em torno da ética nas pesquisas com crianças. Esta discussão foi aqui integrada, uma vez que ela se assume, cada vez mais, como um elemento particularmente importante no

desenvolvimento de investigação junto a grupos historicamente sem poder, como é, indiscutivelmente, o grupo geracional da infância.

A segunda do trabalho é composta por quatro capítulos.

No primeiro capítulo, expõe-se e justifica-se as principais opções metodológicas. São expostas as dificuldades e os desafios que o uso de metodologias participativas ofereceu à investigação com crianças, sobretudo em contextos onde as crianças estão pouco habituadas a serem ouvidas e a participar em processos de pesquisa.

No segundo capítulo, damos conta do contexto do estudo, e apresentamos os «protagonistas» do estudo-as crianças e ainda indicam-se os modos de recolha e análise dos dados.

Os dois últimos capítulos dizem respeito ao desenvolvimento do estudo na descoberta do olhar das crianças e no desbravar dos seus entendimentos do dia-a-dia na sala de Educação Pré-Escolar.

E por fim, encerramos com as reflexões finais sobre o estudo realizado.

Parte I

Capítulo I - História da Educação da Infância² Através da História

² A distinção entre Educação de Infância e Educação Pré-Escolar é fundamental no nosso estudo. É sabido que Educação Pré-Escolar faz parte integrante da Educação de Infância e quando a ela nos referimos neste estudo estamos a falar do nível de educação previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986) destinado às crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Sabemos que a Educação de Infância compreende um período mais alargado e, é definida na comunidade científica como a educação das crianças desde o nascimento até aos 8 anos de idade (cf. Spodek, e Brown, 2002). Assim, no estudo e atendendo à realidade portuguesa, particularmente, quando referimo-nos à Educação de Infância falamos das respostas educativas destinada às crianças entre os 0 e os 5 anos de idade.

Introdução

Neste capítulo, abordaremos a relevância atribuída à educação das crianças nos sistemas educativos das sociedades contemporâneas até a concepção da Educação Pré-Escolar como “primeira etapa da educação básica” (cf. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar) e como estrutura fundadora e de “suporte de uma educação e que se desenvolve ao longo da vida” (Vasconcelos, 1997a).

Assim, procedemos à revisão de alguns trabalhos académicos na área da Educação de Infância que abordam a Educação de Infância numa perspectiva histórica/diacrónica (Cardona, 1997; Ferreira, 2000; Sarmiento, 2004; Vasconcelos, 2005; Vilarinho, 2000) e damos conta do processo de construção das políticas para a Educação de Infância em Portugal, sobretudo as que concernem a Educação Pré-Escolar, dado que são mais relevantes para a compreensão e desenvolvimento do presente estudo. Procuraremos, principalmente, os discursos, os diplomas, os textos oficiais e as medidas educativas marcadas por avanços e recuos ao sabor dos contextos sociais e políticos vividos que caracterizam a história portuguesa.

Entre lacunas, reticências e muitas referências desbravamos um longo percurso, como *portos de abrigo* destacam-se os quatro grandes períodos da história da Educação de Infância em Portugal. I) O período da monarquia (1834-1909); II) o período da 1ª República (1910-1932); III) o período do Estado Novo (1933-1973) e IV) o período após a Revolução de Abril de 1974.

Ainda que nos custe, limitar a história da Educação de Infância em Portugal a uma análise histórica e cultural, faremos necessariamente um esforço de reflexão sistemática e até mesmo prospectiva acerca da história Educação de Infância.

Mais ainda, quando estudos internacionais atribuem uma especial importância à qualidade dos contextos de Educação de Infância como fator determinante na vida das crianças (Katz, 1997; Marques, 1986), abrimos um parêntesis para explorar de forma breve as questões da qualidade em Educação Pré-Escolar, procurando perceber melhor a definição do seu conceito e objetivos.

A terminar o capítulo apresentamos uma *Abordagem aos Modelos Pedagógicos na Educação Pré-escolar* destacam-se os modelos curriculares High-Scope e a Pedagogia de Projeto, abordando de forma sucinta as suas principais características e a sua aplicabilidade na sala de Educação Pré-Escolar do presente estudo.

1. O Estudo da Educação de Infância: A Gênese, Concepções e Desenvolvimento

Por tradição, a educação da primeira e segunda infância tem estado a cargo de todos e de ninguém em especial, mas inequivocamente e durante muito tempo na história da humanidade, a família era a única responsável pela educação das crianças. “A família é um espaço educativo, a instituição educativa mais antiga e também a atual” (Correia, 1981: 146).

No século XVII o filósofo e pedagogo Comênio³, já preconizava a importância da educação das crianças; autores como Rousseau⁴ e Pestalozzi também se destacariam no desenvolvimento da Educação Infantil⁵, mas o breve olhar na perspectiva histórica diz-nos que a Educação de Infância, como campo distinto da educação, só emerge lentamente durante o século XIX.

Conforme refere Ferreira Gomes (1977:14), a “escola infantil ou jardim-de-infância” nasceu da Revolução Industrial. As suas raízes sociais estão intimamente ligadas ao processo de industrialização e aos fenómenos que o acompanharam: a urbanização; a alteração no conceito tradicional da família; a progressiva ocupação da mulher fora do lar e assim como outras alterações significativas que tiveram lugar no âmbito da vida familiar. No sentido de colmatar a “necessidade de se formarem bons cidadãos que contribuam para o desenvolvimento da educação a todos os níveis” (Spodek e Brown 2002:193).

O desenvolvimento da área da Educação de Infância, como entidade autónoma baseou-se na premissa de que as crianças mais novas são diferentes, a vários níveis, das crianças mais velhas e em virtude dessas diferenças, começou a sentir-se que a educação das crianças mais novas deveria ser diferente da educação das crianças mais velhas (Spodek e Brown, 2002).

Como um dos pioneiros da História da Educação de Infância destaca-se o pastor protestante Jean Frédéric Oberlin (1740-1826) com a fundação da *escola de tricô* - primeira instituição para a Educação de Infância. Uma instituição de carácter religioso

³ Jan Amos Komenský (em português, Comênio).

⁴ Rosseau publicou a obra *Emílio*, na qual apresentou uma proposta educacional incompatível com a situação vigente na época. Insistiu em procura conhecer as características da infância, para que a educação da criança pequena fosse melhor.

⁵ Pestalozzi, preocupou-se com a educação da criança, dedicando sua vida a esta causa. Defendia as ideias de que a criança começa a sua aprendizagem desde o nascimento, ou seja, que a infância não era um mero período latente, de esperar para ficar adulto, e, mediante isto, justifica a necessidade de pensar uma educação infantil que leve em conta o desenvolvimento psíquico da criança.

fundada com a ajuda de um grupo de mulheres – as *conductrices de la tendre jeunesse* – acolhia crianças dos quatro aos sete anos. As atividades eram organizadas em torno do fiar, o tricotar, o coser e concomitantemente a leitura do alfabeto, a caligrafia, o cálculo mental, a recitação e o reconhecimento de episódios da história natural e bíblica (Vilarinho, 2000:49).

A primeira instituição *infant school* foi criada em 1816 por Robert Owen, em Inglaterra. Era destinada a acolher os filhos dos operários, menores de oito anos, das suas manufaturas de algodão. Na *infant school* aprendia-se a ler, a escrever, a aritmética, a música, a dança, a história e a geografia. Marca o início da passagem do usual atendimento ou assistência para uma ação de educação e de instrução.

Ainda no contexto inglês, Owen propunha uma reforma geral da sociedade, e as suas Instituições educativas deveriam preparar cidadãos para essa nova sociedade (Gomes, 1977:15). Havia ainda a convicção de que a escola deveria ser um lugar apazível e que as crianças não deveriam sofrer castigos corporais (Spodek e Brown, 2002).

As *infant schools* desde logo chamaram a atenção de alguns franceses interessados na Educação de Infância. Em Paris, criou-se uma instituição análoga à *infant school*, a *salle d'asile*. A primeira *salle d'asile* modelo surge em 1828. As salas recebiam crianças de ambos os sexos, entre os dois e sete ou oito anos.

Das manufaturas (...) permitia a absorção de mão-de-obra feminina. A partir dos sete anos, de mão-de-obra infantil. Restavam no entanto, as crianças mais pequenas de quem ninguém tomava conta (Fernandes, 2004:454).

Deste modo, os problemas recentemente criados pelo início da industrialização, fizeram propagar este tipo de instituição. O ano de 1881 marcaria a integração da escola maternal no sistema escolar público, tornando-se gratuita, laica mas não obrigatória.

Paralelamente à criação da *infant Scholl* inglesa e da *salle d'asile* francesa, assistia-se à emergência do *Kindergarten* (1837) alemão, idealizado pelo pedagogo Frederico Froebel.

Froebel⁶ via na reforma da educação infantil a base de qualquer reforma educativa e apelida a sua instituição com o nome de *Kindergarten* (jardim-de-infância).

(...) para indicar que, como as plantas são tratadas num jardim com a proteção de Deus, em harmonia com a natureza e sob o cuidado de jardineiros experimentados, também as crianças,

6 Froebel foi fortemente influenciado por Rousseau e Pestalozzi. A sua conceção "romântica" da criança é sintomática das ideias de Rousseau, que acredita na "boa" natureza da criança, considerando que esta, quando colocada em contextos adequados, desenvolve naturalmente bons sentimentos e capacidades.

com as plantas delicadas e embriões do homem de amanhã, devem ser tratadas de harmonia com Deus, com a natureza e com elas mesmas (Gomes, 1977:17).

Froebel foi inovador ao defender a ideia de desenvolver o jogo como atividade educativa e apresenta as primeiras explicações dos jogos por ele inventados para a educação das crianças, que ficaram conhecidos como o *material froebeliano*.⁷

O *Kindergarten* de Froebel alcançou grande popularidade na Alemanha e rapidamente se estendeu a outros países da Europa e depois aos Estados Unidos da América.

Assim sendo, na segunda metade do século XIX, a influência de Froebel, foi determinante na redefinição do papel das instituições de assistência às crianças. Conforme referem Spodek e Brown (2002), Froebel “tinha uma visão única da natureza da infância, da natureza do conhecimento e dos objetivos da educação, o que lhe permitiu dar a este campo um contributo ainda hoje reconhecido”. Como afirma Vilarinho (2002:52), o *kindergarden* passou a ser a instituição Pré-Escolar de referência, sendo a própria designação, ainda hoje, a mais adotada a nível mundial.

Desde os primórdios, o estudo da Educação de Infância centrou-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças. Contudo, não podemos deixar de referenciar o grande impacto que tiveram na sua época e à sua maneira na área da Educação de Infância, principalmente valorizando a primeira fase da infância como fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo (Spodek e Brown, 2002).

A Educação de Infância, como campo distinto da educação, emerge lentamente durante o século XIX, pela força dos fatores da industrialização, como já anteriormente anunciados, mas também devido ao impacto que os conhecimentos cada vez mais aprofundados no modo como as crianças aprendem e desenvolvem, marcados pela influência da educação progressiva e da teoria psicanalítica que não tardou a sentir-se na Educação de Infância.

Destacam-se, ainda, deste período, dois sistemas de grande difusão na Itália a *Casa dei Bambini* de Montessori e na Bélgica as propostas pedagógicas de Decroly⁸. Que conjuntamente com as *Nursery Schools* de McMillan marcam a fase que podemos dizer

7 Os meios propostos por Froebel para a educação infantil classificam-se em quatro grupos. I-jogos de ginástica acompanhada de cânticos; II- cultura de pequenos jardins; III-ginástica de mão; IV-narrativas, contos, poesias e cânticos (cf. Gomes, 1977).

8 Ambos nasceram da observação de crianças deficientes e foram sistematizados por educadores com formação em medicina. Assim, nessa época, ocorreu uma valorização em torno de observações de crianças com crescimento e desenvolvimento irregular ou anormal, para que se pudesse esclarecer o que se admitia por desenvolvimento regular, ocorrendo, com isto, sistematizações científicas das diferentes fases e períodos do desenvolvimento infantil.

caracterizada pela influência do conhecimento científico acerca do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no âmbito da Educação de Infância.

Desde então, tem sido enorme a expansão verificada na área da Educação de Infância, sofrendo principalmente a influência das teorias da Psicologia do Desenvolvimento da Criança e da Teoria Psicanalítica. Assiste-se, deste modo, à evidente propagação do modelo de Educação de Infância e à clara coexistência de diferentes abordagens⁹.

Nos anos 60, um conjunto de fatores – sociais, políticos, económicos e ideológicos – sendo um deles, o interesse renovado da comunidade científica sobre o *papel do meio* no desenvolvimento humano determinarão a ocorrência de algumas transformações profundas na Educação de Infância (Spodek e Brown, 2002).

No interesse, por parte da comunidade científica, pelo papel do meio ambiente no desenvolvimento humano destacam-se os trabalhos publicados por Hunt¹⁰ e Bloom¹¹.

Estes investigadores implementaram uma série de modelos para a infância com o objetivo de estudarem os efeitos desses modelos experimentais de intervenção em crianças oriundas de famílias de baixo rendimento (Spodek e Brown, 2002:202).

Um dos programas mais duradores e importantes foi o Movimento *Head Start*¹². Se no começo do Movimento *Head Start*, havia muita pouca preocupação com qual o tipo de modelo de Educação Pré-Escolar mais eficaz, os resultados deste projeto de investigação revelaram resultados surpreendentes, as crianças que frequentavam os modelos *Head Start* obtinham pontuações mais elevadas no teste de QI¹³, em todas as avaliações cognitivas, do que as crianças que não frequentavam o modelo. Abrem-se, então, novos caminhos de investigação na Educação de Infância.

9 Estas abordagens podem ser classificadas em quatro categorias gerais: i) os modelos de Montessori II)os modelos behavioristas, III)os modelos de educação aberta, e IV) as abordagens construtivistas. (cf. Spodek e Brown, 2002).

10 Hunt (1961) defende que a inteligência é o produto de fatores ambientais e realça a importância da experiência na infância. (cf. Spodek e Brown, 2002).

11 Bloom (1964) sublinhou a importância da experiência no desenvolvimento infantil e se processa mais rapidamente nos primeiros anos de vida (Cf. Spodek e Brown, 2002).

12 O projeto Head Start foi iniciado em 1964 como parte integrante do plano conduzido pelo Presidente Johnson “War on Poverty” (Guerra à Pobreza).

13 Nos anos 60 era muito grande o interesse na influência do meio sobre a inteligência e acreditava-se que a intervenção durante a primeira infância podia afetar a inteligência das crianças, ainda em desenvolvimento.

Uma série de estudos¹⁴ seguintes, também concluiriam na existência de efeitos positivos sob o ponto de vista social e educacional pela frequência de programas de educação compensatórios, nomeadamente no combate ao insucesso escolar (Marques, 1997).

Os programas compensatórios de Educação Pré-Escolar são a marca dos anos 60 nos Estados Unidos e estariam destinados a compensar as “deficiências culturais” das crianças de meios e etnias mais marginalizados (Cardona, 1997:59). Assim, a Educação Pré-Escolar era considerada como uma medida compensadora para as condições de pobreza das crianças desprivilegiadas e para a sua falta de experiências educativas.

A Educação Pré-Escolar é, então, nos anos 60 um movimento internacional de expansão, assistindo-se ao esforço de políticos, de educadores, de investigadores, tanto nos Estados Unidos como na Europa, para generalizar a Educação Pré-Escolar dos *meios populares*, com a finalidade de contribuírem para uma maior igualdade de oportunidades (Marques, 1986).

Este facto, constitui uma grande mudança, na orientação das políticas pré-escolares, dado que a partir de então, investir-se-á na Educação Pré-Escolar também como forma de garantir sucessos na carreira escolar subsequente e, concomitantemente, permitir a igualdade de oportunidades entre todas as crianças.

Desde então, muitas questões sociais, políticas e educativas são tema central nas discussões em torno da Educação Pré-escolar em particular referentes a questões da qualidade em Educação Pré-escolar.

Um conjunto de estudos¹⁵ dão conta que programas de qualidade de Educação Pré-Escolar podem fazer a diferença nas vidas de todas as crianças e mais especificamente nas crianças de classes menos favorecidas (Marques, 1986).

As neurociências¹⁶ e suas investigações também dão conta que a qualidade dos cuidados e das interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são

14 The Consortium of Longitudinal Study, 1982; Schweinhart e Weikart, 1980, 1981; Weikart e Schweinhart, L., 1986, 1987, 2000.

15 Um importante conjunto de estudos, globalmente conhecido por The Consortium of Longitudinal Study.(1982); doze investigadores ligados a universidades americanas formaram um projeto que integravam nas suas investigações um estudo de meta-análise com o objetivo de disporem de uma grande amostra e assim determinarem, com maior segurança, os efeitos a longo prazo da educação pré-escolar. Os resultados forneceram provas cabais dos efeitos a curto e a longo prazo dos esforços orientados para a intervenção precoce. (Walsh e Graue, 2002: 872).

Os resultados da pesquisa, indicam que” programas de pré-escolar de grande qualidade melhoram a capacidade das crianças de baixos rendimentos para conseguirem os requisitos necessários para um bom desempenho na escola primária e secundária”(cf.Marques, 1986).

cruciais para quase todos os aspectos do seu desenvolvimento. Chegamos assim a um assentimento generalizado: os primeiros anos representam uma janela de oportunidades para uma intervenção que pode fazer a diferença na vida das crianças.

2. O Discurso da Qualidade em Educação Pré-Escolar

'What the hell is quality?'
Ball, 1985

Face aos argumentos, anteriormente expostos, quis perceber de que falamos quando falamos de qualidade na Educação de Infância.

O conceito de qualidade vem do latim *qualitāte*¹⁷ e até a data não se chegou a um consenso geral sobre o seu conceito e definição devido ao facto de ser um significado subjetivo.

Oliveira-Formosinho (2001) refere o conceito e encerra múltiplos significados. Define-se de forma plural em função da perspetiva dos diferentes atores sociais, das suas ideologias, valores, crenças, experiências pessoais, profissionais, etc.

Assim sendo percebemos, desde logo, as dificuldades que encontraríamos para definir o conceito de qualidade em Educação de Infância, dado que estamos diante de um termo cujo significado é trespassado por um conjunto de fatores que se interpenetram a começar pela ambiguidade e multidimensionalidade do termo.

Apesar da relatividade atribuída ao conceito de qualidade, Bairrão (1998) refere que existe um forte consenso para aceitar, pelo menos nos países da Europa e nos Estados Unidos, que a qualidade tem a ver com: as características das pessoas que trabalham esses contextos, as características dos programas, as políticas educativas e os resultados da investigação.

16 É durante os três primeiros anos de vida que a maior parte das sinapses é produzida. O número de sinapses aumenta com extraordinária rapidez durante este período mantendo-se essa super densidade neuronal até cerca dos 10 anos de idade. O cérebro da criança não é uma versão mais pequena do cérebro adulto: o recém-nascido apresenta cerca de 100 biliões de neurónios; no momento do nascimento as sinapses existentes são na ordem dos 50 triliões; com 1 ano de idade o número de sinapses ascende a 1000 triliões de sinapses; e, aos 20 anos o cérebro adulto conta com 500 triliões de sinapses. Se na altura do nascimento, 25% do cérebro se encontra desenvolvido, no segundo ano de vida o desenvolvimento cerebral já é de 90%! (cf. Conselho Nacional de Educação, 2008).

17 Qualidade In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-08-19]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/qualidade>>.

Teresa Vasconcelos (2005) também refere que o conceito de qualidade apesar de controverso, pode ser resumido como abrangendo duas dimensões sendo uma estrutural (aspectos físicos, estruturais e organizacionais das estruturas do pré-escolar) e por outro lado a dimensão de processo (qualidade e características das relações adulto-criança e criança-criança no decorrer das ações educativas).

No sentido de sistematizar aspectos-chave na definição de qualidade em Educação de Infância, de qualquer modelo ou enfoque teórico, Zabalza (1996) aponta as dez dimensões que permitem definir este conceito: (1) espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados; (2) equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido pelo adulto, nos momentos de planificação e desenvolvimento das atividades; (3) atenção privilegiada aos aspectos emocionais, principalmente ao nível do sentimento de segurança, que constitui uma base fundamental para o desenvolvimento da criança; (4) uso de um nível de linguagem rico nas interações; (5) diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; (6) rotinas estáveis, organizadoras estruturais das experiências quotidianas; (7) materiais diversificados e polivalentes para criar cenários estimulantes; (8) atenção individualizada a cada criança; (9) sistemas de avaliação que permitam seguir globalmente o grupo e o desenvolvimento de cada criança individualmente; e, finalmente, (10) trabalho colaborativo com os pais e a comunidade.

Hoje, também assiste-se, a um discurso da qualidade iminente ligado à noção de equidade. Assim, promover a qualidade significa igualmente ter em consideração as desigualdades iniciais das crianças, advindas das suas diferentes condições sociais, culturais, ou outras, atuando de modo a que estas não se configurem como causa de desigualdade nos resultados do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Indo assim de encontro ao que refere Leal (2013), dentro das políticas e ações da União Europeia prespetiva-se o desafio de uma ação coordenada a nível europeu de assegurar a provisão de serviços universais e inclusivos de qualidade, centrados no bem-estar e no desenvolvimento das crianças.

Prevê-se, então, que a qualidade em Educação de Infância é sinónimo de valores, sinónimo de justiça social, democracia, diversidade e pluralismo, conforme destaca Júlia Formosinho (2001) quando nos dá de conta da noção de qualidade perspectivada pela *Associação Criança*. A visão da qualidade ressalta assim a consideração de um conjunto de valores que acentuam a dimensão do desenvolvimento pessoal e social das

crianças, fazendo “da educação de infância uma primeira etapa da educação para a cidadania” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000:41).

Feita esta discussão em torno do conceito, pretendemos agora, de forma breve, contextualizar as linhas que permitir-nos-ão perceber desde quando e porque faz-se uso do discurso de qualidade em Educação de Infância.

As questões da qualidade em Educação de Infância emergiram no cenário mundial no início da década de 80 do século XX. Os resultados da investigação internacional destacava cada vez com mais veemência, a importância dos efeitos da Educação Pré-Escolar na vida da criança, contribuindo assim para reconhecer o seu papel quer em termos de ganhos educacionais, designadamente na preparação para o desempenho escolar próximo, quer em termos de ganhos sociais a curto, médio e longo prazo (Oliveira-Formosinho, 2001). Por outro lado, a investigação não só evidenciou a importância dos efeitos da Educação Pré-Escolar, como ainda veio demonstrar que estes efeitos se relacionam diretamente com a qualidade dessa educação (Ibidem), ou seja, atribuíam-se uma especial importância à “qualidade” dos contextos de educação de infância como fator determinante na vida das crianças (Marques, 1986; Katz, 1993). Justifica-se, assim, o animado debate em torno da qualidade da educação prestada à Educação de Infância visível atualmente na agenda política internacional.

No ano 2000, o denominado Método Aberto de Cooperação para a Educação e Formação, permitiu aos Estados membros da União Europeia acordarem objetivos comuns para os sistemas de educação e formação assentes na qualidade, acesso e abertura, e respetivos indicadores e parâmetros de referência para medir progresso. Este procedimento trouxe um novo impulso ao desenvolvimento de políticas dedicadas à primeira infância (cf. Leal, 2013).

A comunicação da Comissão Europeia de 2011, seguida de conclusões do Conselho Europeu sobre a educação e acolhimento na primeira infância: “Proporcionar a todas as crianças as melhores oportunidades para o mundo de amanhã” são, também, marcos importantes. Naqueles documentos reconheceu-se que: i) uma educação e acolhimento de qualidade proporcionam uma série de benefícios a curto e longo prazo para as crianças, e em particular para as crianças de meios desfavorecidos, bem como para toda a sociedade; ii) enfatizam que a construção de alicerces sólidos nos primeiros anos de vida favorecem a aprendizagem posterior, tornando-a mais eficaz e provavelmente mais duradoura, diminuindo o risco de abandono escolar precoce, reforçando a equidade dos resultados educativos.

Mais recentemente assiste-se, ainda, à aprovação pelo Conselho Europeu, ao início de trabalhos, cuja finalização está prevista para 2014, para a definição de um referencial europeu de qualidade para os serviços de educação e cuidados para a infância.

2. 1. A Demanda da Qualidade em Educação Pré-Escolar em Portugal

*“A educação deve ter por objetivo
o pleno desabrochamento da personalidade humana
e o reforço do respeito dos direitos e das liberdades fundamentais...”
Artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem*

A Educação Pré-Escolar em Portugal foi alvo de grande preocupação a partir de 1995, preocupação perceptível através das mudanças nas políticas educativas, notória pela vasta legislação produzida.

No que diz respeito à discussão e investigação em torno da problemática da qualidade destacam-se os trabalhos produzidos pela equipa de investigadores liderada por Bairrão Ruivo que decorrem da sua participação no *“Preprimary Project”* da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.)*. Este projeto decorreu entre 1987-1992 e “tinha como objetivo principal, obter conhecimentos que permitissem melhorar a ‘Qualidade das Primeiras Experiências Educativas das Crianças’, num elevado número de países” (Bairrão, 1998:51). Em 1992, um outro estudo, *“The International Childhood Care and Education”* (I.C.C.E.), onde participavam vários países europeus (Alemanha, Áustria e Espanha) foi também importante. Os objetivos subjacentes a este novo projeto, prendiam-se com o estudo da diversidade e da qualidade das experiências educativas das crianças entre os três e os seis anos de idade, considerando diferentes contextos de socialização (família e jardim-de-infância), tendo em vista avaliar os efeitos dessas experiências quer no desenvolvimento das crianças, quer na qualidade de vida das famílias (Bairrão, 1998).

Acompanhando o crescente interesse da Comunidade Europeia pelos serviços para a idade pré-escolar, Portugal integrou ainda, outros projetos de investigação comunitários, cujos objetivos visavam uma avaliação aprofundada do impacto das experiências de Educação Pré-Escolar no desenvolvimento e qualidade de vida das crianças e suas famílias, no sentido de identificar e recomendar estratégias que incrementassem a acessibilidade e a qualidade dos serviços de educação pré-escolar nos países da comunidade europeia (Bairrão e Tietze, 1995).

Outras iniciativas atestam igualmente o emergir das preocupações nesta área, entre elas o “Projeto Infância: Contextualização de Modelos Pedagógicos Construtivistas para a Educação de Infância” iniciado em 1991 no âmbito do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. O projeto, que abarca as vertentes de investigação, intervenção e formação (Oliveira-Formosinho, 2001b), e tendo como principal finalidade “a identificação e a contextualização no terreno de fatores de qualidade na educação de infância, de modo a melhorar os cuidados oferecidos às crianças e prespectivas famílias”.

Também a *Associação Criança* surgida em 1996 e formalizada em 1997 na sequência do *Projeto Infância* tem vindo a desenvolver, no distrito de Braga, a promoção de programas de intervenção que visam a melhoria da educação das crianças pequenas, no âmbito dos seus contextos organizacionais e comunitários (Oliveira-Formosinho, 1998, 2001b; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000).

A Associação tem essencialmente visado promover o desenvolvimento da qualidade em realidades concretas e específicas da Educação Pré-Escolar.

A procura da qualidade nos contextos de educação de crianças apoiados pela Associação é uma concretização desta missão. Assim, parte da missão da Associação Criança é promover o desenvolvimento dessa qualidade que faz a diferença na vida atual e futura das crianças, suas famílias e comunidades (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004).

Deste modo, os resultados dos estudos realizados que demonstram que os impactos da Educação de Infância nos resultados obtidos pelas crianças são mais profundos quando existe envolvimento duradouro e as estruturas são de “qualidade” ou de “alta qualidade” (Spodek e Brown, 2002). Estas e outras iniciativas constituíram-se como promotoras do debate, da reflexão e do desenvolvimento de intervenções que visam a promoção da qualidade na Educação de Infância em Portugal, contribuindo cabalmente para advertir e pressionar o poder político para a necessidade de investimento a este nível.

O Parecer n.º 1 do Conselho Nacional de Educação sobre Educação Pré-Escolar em Portugal em 1994, alerta através de um vasto conjunto de recomendações concretas para a necessidade de uma maior atenção e intervenção do Estado neste domínio dado que a Educação Pré-Escolar, não se transforma automaticamente num benefício académico e social para a criança. Para que tal aconteça, os programas tem de ser de qualidade.

A intervenção política tarda a acontecer, porém assiste-se à publicação da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, bem como as Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar emanadas pelo Ministério da Educação delinearam um quadro de referência ou, se nos permitem a redundância, um conjunto de princípios para apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática. Conforme refere Cardona (2002:42), “pela primeira vez, o discurso político (...) debruça-se sobre questões de ordem «qualitativa», nomeadamente sobre quais deverão ser os conteúdos de aprendizagem da Educação Pré-Escolar, quais as orientações que devam ser seguidas”.

Um documento-chave para a Educação Pré-Escolar que terá um grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância, contribuindo para promover uma melhoria da qualidade em todos os jardins-de-infância da rede nacional. Numa visão que afirma a continuidade educativa como processo que parte do que a criança já sabe e aprendeu, criando condições para o sucesso nas aprendizagens futuras, afirmando e facilitando a transição para a escolaridade obrigatória.

No Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de Junho que estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de Educação Pré-escolar também podemos ler que o desenvolvimento de uma Educação Pré-Escolar de qualidade constitui, o principal objetivo do diploma.

No estudo denominado *A Educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*, elaborado pelo Ministério de Educação em parceria com a OCDE, a equipa de trabalho também balizou critérios para a avaliação da qualidade nos contextos de Educação Pré-escolar, dado que compete ao Estado “definir regras de avaliação da qualidade dos serviços prestados às crianças” (2000:76).

E se, através do estudo das diferentes publicações, podemos perceber a forma como os aspetos curriculares na Educação Pré-Escolar têm ganho importância, desde então o Ministério da Educação aponta preocupações sobre questões de currículo da Educação Pré-Escolar, que levou a publicação de “diferentes textos, uns de carácter mais geral (...) outros de um carácter mais específico (...) Para apoiar a prática dos educadores” (Lopes da Silva, 1997:37).

Os anos finais dos anos noventa marcariam, então, um período rico ao nível da publicação¹⁸ de documentos para orientação educativa dos educadores de infância da rede pública.

¹⁸ 1978 - Pré-Primária - Guia de Atividade; 1997 - Pré-escolar - Guia de trabalho; 1982 - Perspectiva de Educação em jardim-de-infância; 1984 - Para um Troca de Saberes; 1986 - Eu Era a Mãe; 1987 e 1988 - Lengalengas e poesias de autores portugueses, Jogos educativos para o jardim-de-infância e Histórias

O Ministério da Educação e da Ciência, através da DGIDC (Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular), tendo em vista a qualidade das aprendizagens na Educação Pré-Escolar, e com o objetivo de tornar as OCEPE mais operacionais, editou brochuras que abordam alguns domínios preconizados nas OCEPE - linguagem oral e abordagem à escrita, matemática, ciências experimentais, expressão musical e expressão plástica, bem como outras publicações de apoio à organização e ao desenvolvimento de boas práticas que ilustram o desenvolvimento do trabalho de projeto em jardim-de-infância.

Por outro lado, a partir de 1996, também assiste-se a uma multiplicação de livros de atividades, livros de exercícios, fichas de trabalho e outros materiais desenvolvidos pelas editoras para a educação pré-escolar que potenciam práticas educativas mais uniformizantes e, neste sentido, contrárias à perspetiva das orientações curriculares.

Mas o compromisso político com a Educação Pré-escolar não ficou por aqui, no Programa do XVIII Governo Constitucional, o governo anunciou, em 2010, as Metas de Aprendizagem para Educação Pré-escolar.

Estas metas contribuem para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Afirma-se que as Metas de Aprendizagem “facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo”. Estando, portanto, a assumir-se claramente a Educação Pré-escolar como uma etapa educativa de preparação para a escola do ensino básico.

Chegado a este ponto, evidentemente, não se questiona o propósito que preside a estas prescrições pedagógico-organizacionais, que é o de proporcionar às crianças desde a “primeira etapa” uma educação de qualidade mas, e conforme refere Agostinho Ribeiro (2002), “é duvidoso que deva ser o poder político central a escolher “a melhor via” (tendencialmente a “via única” para assegurar a cada criança (no seu contexto institucional e cultural) uma educação de qualidade”.

tradicionais; 1989 - Falar Contigo; Registo de Desenvolvimento da criança no jardim-de-infância; 1998 - Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar.

3. Percursos da Educação de Infância em Portugal

*“ Uma história adiada e marcada por adiamentos,
mas também uma história fecundada pelo fabuloso, pelo utópico, pelo sonho”
Justino Pereira Magalhães*

Analisar a história da Educação de Infância, em Portugal, obrigou-nos a cruzar diferentes histórias: a história das mulheres, das crianças, das instituições educativas e a história das inovações educativas¹⁹.

São reconhecidas por tradição como as três grandes funções da Educação Pré-escolar o cuidar, o educar e o ensinar, as quais foram surgindo sequencialmente sem nunca se substituírem umas às outras (Bairrão *et al.*, 1997).

No caso português, as diferentes conjunturas políticas, sociais e económicas que se foram desenhando, desde a transição do século XV até aos nossos dias, não só revelarão diferentes conceções de Educação de Infância, como diferentes modos de institucionalização (Vilarinho, 2004:215).

Deste modo, em graus diversos e com diferentes intensidades, verificaremos que as preocupações sobre a ação junto da infância têm vagueado, em torno de dois grandes movimentos ora social e/ou ora educativo.

Neste ponto, pretendemos dar conta do processo de construção das políticas para a Educação de Infância em Portugal, sobretudo ao que concerne a Educação Pré-escolar, dado que são mais relevantes para compreensão e desenvolvimento do presente estudo.

Procuraremos seguir os discursos, os diplomas, os textos oficiais e as medidas educativas marcadas por avanços e recuos ao sabor dos contextos sociais e políticos vividos que marcaram as diferentes fases da historiografia da Educação da Infância em Portugal.

O atendimento de crianças em Portugal, fora do contexto doméstico, data em Portugal do século XV e XVI, com a criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor²⁰ (1458-1535), referenciado por vários autores (Bairrão, 1997; Cardona, 1997; Gomes, 1977).

O seu início marcou o começo da criação de estruturas vocacionadas para a prática de obras de caridade destinadas aos pobres, doentes e crianças sem família (Cardona, 1997:26).

¹⁹ Rogério Fernandes (2004: 585) refere a história das inovações educativas convergem, por exemplo com a história das políticas educativas, das teorias pedagógicas, dos currículos e das disciplinas.

²⁰ D. Leonor de Lencastre, esposa de D. João II, dedicou-se à prática da caridade, no patrocínio de obras religiosas, e sobretudo na assistência social aos pobres: assim, encorajou, fomentou e financiou o projeto e estabelecimento de Misericórdias. Curiosamente a rede de Misericórdias portuguesa chegou até aos nossos dias, sempre ativa no papel social e caritativo a que a rainha a destinou.

Nesta perspectiva assistencial de apoio à família e às crianças, multiplicaram-se as instituições promovidas por associações de beneficência, pelo Estado e por organismos oficiais que prestaram um importante serviço público, por exemplo as *Casas de Roda*, a *Casa Pia de Lisboa* (1780), a *Sociedade das Casas de Asilo da Infância* (1834) e a *Casa de Órfãos* como refere Ferreira (2000).

(...) a sua marca de originalidade reside no fato de se focalizarem no universo sociocultural infantil, até então ignorado ou socialmente pouco relevante: as crianças pobres, filhos da classe operariado, localizadas nos grandes centros urbanos de Lisboa e do Porto (Ferreira, 2000:59).

Este fato deve-se aos grandes contributos dos conhecimentos das diversas ciências, que começaram a organizar-se, tais como a pedagogia, a psicologia e a medicina infantil, que marca claramente a separação das crianças relativamente aos adultos, gerando uma nova consciência coletiva acerca da realidade e valor da infância.

Ferreira (2000:125) refere que esta nova consciência, “deve-se ao *corpus* de conhecimento construído por médicos, psicólogos, psicanalistas e outras ciências sociais, que através de estudos sistemáticos a elegeram como objeto a observar e descobrir”.

Entre os inúmeros problemas que afetavam as crianças pobres e as suas famílias, dois deles se tornariam objeto de eleição por parte dos adultos, a mortalidade infantil e os problemas da falta de educação.

Assim, as instituições para a infância caracterizam-se pelo carácter predominantemente assistencial, para apoio a crianças abandonadas ou maltratadas e cingiam-se à satisfação das necessidades básicas das crianças preconizando em simultâneo uma resposta às necessidades e às tarefas de educação destinadas às famílias das classes pobres. Porém, estas voltavam-se essencialmente para funções de “guarda” mais do que para funções educativas.

Em suma, e conforme referem os autores, “a primeira grande ação junto da infância foi de proteção” (Cardona, 1997; Gomes, 1977; Vilarinho, 2000), sendo precisos muitos anos para ser valorizada a sua função educativa.

É nos meandros do século XIX, que os ciclos de urbanização e industrialização, geraram cada vez mais a necessidade da criança ser integrada em instituições adequadas.

Segundo Ferreira (2000:212), em Portugal a consolidação da infância enquanto problema social decorre de dois cenários sociopolíticos e culturais: situa-se na transição

do século XIX para o século XX, momento em que a questão emerge como questão social, à volta da qual se organizam políticas educativas, políticas sociais de assistência e de proteção. O segundo ocorre exatamente com o golpe militar de 1926, prolongando os seus efeitos nas décadas seguintes essencialmente na “redefinição das prioridades políticas e públicas, sobrevalorizando-se, no que diz respeito à infância, as políticas assistenciais centradas em torno da proteção da família. Num modelo visivelmente inspirado no modelo de inovação francesa *salles d`asille*, em 1881 foram definidas por decreto as condições para a criação dos *Asilos de Educação*, entendidos como “auxiliares da escola primária” (Gomes, 1977), abrangendo as crianças entre os três e os seis anos cuja finalidade asseguraria às crianças, ao mesmo tempo, proteção, e por outro lado, educação e instrução.

No regulamento Interno dos *Asilos de Educação*, definia-se com rigor o que se entendia por cada um dos termos.

(...) *proteção* designava-se o sustento e o agasalho das crianças, o seu asseio e a promoção do desenvolvimento progressivo das suas faculdades; *educação* por sua vez, consistiria em robustecer nos meninos os hábitos de asseio, ordem, obediência, decência e respeito, tidos como sustentáculos da vida de todas as classes sociais (...) *instrução*, cifrar-se-ia em ensinar aos alunos as verdades fundamenatais da doutrina cristã, elementos da história sagrada, elementos de leitura e de aritmética (Fernandes 2004:495-497).

Curiosamente, o artigo 5.º daquele regulamento classificava a educação e a instrução ministrada nas *Casas de Asilo* como o preparatório para aquelas que os meninos hão de receber depois dos sete anos nas escolas públicas de instrução primária (cf. Fernandes, 2004:463).

Ainda relativamente à *Casa de Asilo* o autor refere:

(...) elencos curriculares conferiam a estas instituições uma característica particular, embora a presença das atividades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculo tivesse tal pujança que mais parecia tratar-se de escolas elementares do que locais de educação infantil (Fernandes 2004:497).

Em suma, a criação de asilos de educação denunciam, desde logo, o seu carácter preparatório quando destaca a importância dos *asilos de educação* como “auxiliares” da escola primária e, em simultâneo, direcionado a crianças dos três aos seis anos, isto é, a crianças em idade pré-escolar e, cabalmente, marcam o prenúncio de uma mudança de funções, na progressiva substituição do espírito assistencial por uma nova conceção educativa. E, de facto, o primeiro jardim-de-infância em Portugal havia de ser criado ainda no século XIX.

Às 13 horas, do dia 21 de Abril de 1882, ficaram marcadas por um acontecimento particularmente importante no que se refere à Educação Pré-escolar.

Por ocasião do centenário de Froebel, foi inaugurado em Lisboa o primeiro jardim-de-infância público; um “asilo-modelo” pelo método de Froebel²¹ (Bairrão *et al.*, 1977; Bairrão e Vasconcelos, 1997; Gomes, 1977).

Naquele mesmo ano, também assistiu-se a fundação da *Associação das Escolas Móveis* de João de Deus²², para divulgação do seu método. Método no qual a leitura era considerada como resultante de todo um processo educativo, que deveria começar na infância (Cardona, 1997).

A publicação da “Cartilha Maternal” (1876) é exemplo de uma metodologia de iniciação à leitura numa perspetiva escolarizante²³ que, zelosamente, os jardins-de-infância João de Deus ainda hoje utilizam como método de iniciação à leitura.

Com a extinção da monarquia constitucional e a instauração da 1ª República, foi instituído o *ensino infantil* em Portugal. Este inseriu-se no sistema educativo público destinado a crianças de ambos os géneros, com idades compreendidas entre os quatro e os sete anos. Progressivamente, a proteção e assistência à infância foram-se distanciando de uma dimensão de caridade, passando a constituir um dever público do estado português (Vilarinho, 2004).

A progressiva preocupação com o sucesso educativo da criança conduziu à elaboração de “planos educativos estruturados” e a uma “meta-escolarização da Educação da Infância que tendeu a reduzir a ação educacional a uma propedêutica escolar” (Magalhães, 1997:121).

Pois, historicamente, a função educativa surge quando instituições vocacionadas para dispensar cuidados de saúde e bem-estar às crianças puseram em prática métodos e estratégias pedagógicas cujo intuito era favorecer aprendizagens e o desenvolvimento infantil (Beirrão, L. e Morgado, 1977).

Assinado por João Franco e publicado no Diário do Governo em Junho de 1896²⁴, é apresentado o primeiro programa das *escolas infantis*. Define-se pela primeira vez os

²¹ O processo educativo centra-se nas necessidades da criança, concedendo prioridade à sua atividade e ao seu contacto com a natureza e é organizado através do jogo. No quadro das suas ideias, a criança é tida como uma “flor em crescimento”, num “jardim” e sob os cuidados de “jardineiras”.

²² O método de João de Deus promoveria a criação de uma rede de instituições privadas de Educação Pré-Escolar que ainda hoje está disseminada um pouco por todo o país.

²³ O método João de Deus é constituído por um plano de 25 lições para a alfabetização das crianças, um documento organizado numa perspetiva escolarizante na vertente leitura, escrita e contas.

²⁴ Diário do Governo N.º.141 de 27 junho de 1896

objetivos, condições e normas de funcionamento a que as *escolas infantis* deviam obedecer.

As escolas infantis recebem crianças dos 3 aos 6 anos, e são destinadas a ministrar-lhes o ensino compatível com a sua idade, sendo a parte principal do tempo ocupado em recreações (...) os cuidados com o asseio, a saúde e tudo o que respeita ao bem-estar da criança na escola; exercícios de linguagem, lições sobre os objetos, contos e narrações apropriados à inteligência das crianças e que sirvam, quanto possível, à sua educação intelectual e moral; exercícios de canto, jogos, brinquedos, entretenimentos instrutivos ou simplesmente de recreio, exercícios físicos aconselhados pela higiene e que satisfaçam as necessidades de movimento das crianças (Cardona 1997:30).

Observamos que este programa é muito “influenciado pelas grandes linhas de Froebel e, mais do que valorizar a “instrução” das crianças, pretendem-se criar condições que favoreçam e estimulem o natural desenvolvimento da criança” (Cardona 1997:31). Note-se ainda que a utilização do vocábulo *escola infantil* em vez de jardim-de-infância, utilizado anteriormente, reforça a tendência escolarizante. Segundo Vilarinho (2000), a função de guarda “enfeita-se” com os elementos dos discursos acerca da criança.

Pelo exposto, pode-se dizer que o período da 1ª República (1910-1926), fica marcado por orientações que convergiam na duplicidade assistencial e pedagógica, isto é, o atendimento às crianças desenvolveu-se quer com a finalidade de assistência às crianças e às famílias com ênfase nos cuidados físicos e de saúde, quer com intencionalidade educativa, mas respeitando a necessidade da criança brincar.

Conforme refere Teresa Sarmento:

É atribuída importância às crianças em idade pré-escolar, ainda que não se invista na sua instrução propriamente dita, a criança é entendida como um ser educável a quem, desde cedo, é preciso que agentes especializados dêem atenção (Sarmento, 2002:139).

Veja-se que no Decreto²⁵ aprovado em 1911, o programa da escola infantil deixa transparecer a intencionalidade de pré-escolarização pelos objetivos propostos:

1º Aquisição de vocabulário, preliminares de leitura e de escrita, 2º contar até 100, soma e subtração, utilidade dos pesos e medidas, tamanho e proporções das coisas, 3º desenho e moldagens infantis, ainda se destaca a educação dos órgãos dos sentidos, desenvolvimento da habilidade manual, educação e aperfeiçoamento do órgão da fala, desenvolvimento da inteligência... “lições de coisas” intercaladas por cantos e jogos (Gomes, 1977).

A novidade residiria no recurso a conteúdos mais diversificados, por exemplo a noções sobre animais, vegetais e minerais. As recomendações indicam que a abordagem

²⁵ Decreto 23 de agosto de 1911.

deveria ser feita a partir dos exemplares da região, articulando a escola ao meio, ao uso de metodologias criativas, atrativas e lúdicas e ao recurso a material froebeliano, etc.

É incontornável que os poderes públicos proclamavam com veemência a vontade política de modernizar o sistema educativo.

Segundo Cardona (1997), assiste-se a uma nova forma de conceber a Educação de Infância, ela não é apenas vista como modelo de instrução e preparação para a escolaridade, como no período anterior, mas também valorizando a especificidade da criança tendo em conta as suas características psicológicas.

Vilarinho (2000:93) também refere que nestas recomendações há uma tensão latente entre a assunção de uma função educativa de pendor escolarizante e uma função educativa de natureza desenvolvimentista. Ou seja, se por um lado invoca-se que é imprescindível a “pré-escolarização” correspondendo ao ideal republicano de instrução do povo, por outro, adaptando os métodos pedagógicos e ambientes que considerem os processos de desenvolvimento da criança.

Contudo, apesar do entusiasmo que impelia o movimento pedagógico reformador da República, a ação ao nível de realizações foi pouco fértil²⁶.

Professores e pedagogos da última década de oitocentos reclamariam a distância que se interpunha entre a palavra e a ação, como do mesmo modo contribuíram “para fazer circular, nos meios educativos, a convicção de que a atividade educativa não podia continuar a ser exclusivamente definida em função de conceções apriorísticas que a experimentação bem conduzida não certificasse” (Fernandes, 2004).

Este novo olhar rumo à *cientificação da pedagogia* passou pelo trabalho prático de alguns pedagogos, bem como pela oportunidade de enviar bolseiros a instituições educativas no estrangeiro.

A marcar esta crescente preocupação e valorização da Educação de Infância não podíamos deixar de fazer referência a Francisco Adolfo Coelho, reconhecido como o primeiro pedagogo português. Este pedagogo propôs a aprovação da criação de jardins-de-infância nos principais centros de Portugal (cf. Gomes, 1977).

Destaque ainda para António Sérgio²⁷, cuja estada em Genebra possibilitará um amplo conhecimento da literatura pedagógica mais avançada cujo projeto contribuiu para o

²⁶ O défice financeiro herdado da Monarquia, a participação na Grande Guerra são alguns constrangimentos que as ações não passassem de divagações e promessas ideológicas de republicanismo.

²⁷ Grande defensor da importância da Educação da Infância, escreveu reflexões sobre as características a que esta deve obedecer. De acordo com as suas ideias, a educação deve partir dos interesses das crianças,

debate pedagógico e a intelectualidade progressista. E já no final da Primeira República, há que destacar o trabalho desenvolvido por Irene Lisboa²⁸.

Em síntese, no período da 1.^a República generalizou-se o uso da expressão *ensino infantil* que, gradualmente, se aproximaria de uma função educativa marcada por algumas oscilações em relação à forma de conceber a Educação de Infância. No entanto, as características essenciais da Educação de Infância já se encontram bem presentes, é considerada como uma missão primordial a preparação para a escola, paralelamente predominando a tendência para valorizar a especificidade deste ensino, tendo em conta as características das crianças.

Podemos mesmo dizer que o período republicano protagonizou a tentativa de clarificar a natureza da criança e da sua educação, nomeadamente da educação pré-escolar, procurando realçar a sua especificidade educativa no que respeita a outros níveis de educação.

Conforme referem os autores (Cardona, 2007:46; Vilarinho, 2000:95), é um mérito que tem de ser reconhecido aos seus governantes, no que concerne ao ensino infantil: o reconhecimento da função educativa e a integração do ensino infantil no sistema educativo.

Novos rumos se adivinhavam, as mudanças políticas que iriam se sentir transformariam drasticamente a conceção de Educação de Infância que estava imbuído o espírito republicano.

Com a tomada de posse do novo governo do Estado Novo, em Janeiro de 1936, o panorama educativo português sofrerá grandes alterações²⁹ (Cardona, 1997:46; Vilarinho, 2000:96). Pode-se dizer que estamos perante a abertura de um período de profundo retrocesso na teoria e na prática educacional em Portugal.

sempre em articulação com as características socioculturais do meio comunitário em que vive (cf. Cardona, 1997).

²⁸ Depois de efetuar uma visita a Escolas Infantis de Genebra, Paris, Bruxelas e Roma apresentou, uma proposta, “Bases De Orientações Para um Programa de Escola Infantil”, que apelidou de *Escola Atraente*. Reforça a especificidade da ação educativa Pré-Escolar, cujo principal objetivo devia ser o desenvolvimento global e a expansão dos interesses e necessidades da criança. A ação educativa deveria ter como base uma organização do espaço, materiais potenciadores do jogo livre e do jogo orientado pelo professor (cf. Vilarinho, 2000:94).

²⁹ Segundo Gomes (1977), com a entrada para o Governo, em 18 de Janeiro de 1936, de Carneiro Pacheco, “verifica-se uma mudança de rumo, resultado, ao menos em parte, de uma certa filosofia segundo a qual a educação, e de modo especial a Educação da Infância, era missão da família”.

Todo o êxtase do secularismo pedagógico que se vinha propagando desde a implementação da República, vê-se destruído com extinção do ensino infantil em 1937 pelo Estado Novo.

Encerradas as poucas escolas infantis públicas iniciadas pela Primeira República, doravante a *Obra das Mães para a Educação Nacional*³⁰ apoiaria na preparação das mães nas suas funções educativas e moralizadoras das crianças pequenas.

Extinto o ensino infantil oficial, a partir daí assistimos a um grande retrocesso na história da Educação de Infância. A Educação de Infância volta a ser considerada apenas como tendo uma missão essencialmente assistencial, depreciando-se a sua função educativa ficando em exclusivo a cargo da iniciativa privada e da assistência social (Cardona, 1997; Vilarinho, 2000:98).

Segundo Ferreira (2000:255), representa a opção política do Estado Novo face à Educação de Infância, centrando-se nos cuidados primários, hipervaloriza a lógica discursiva médico-social em detrimento da lógica psicopedagógica.

Contudo, o facto de o governo desinvestir na educação pré-escolar não significa a total ausência, já que as crianças de níveis socioeconómicos mais elevados poderiam ter acesso a jardins-de-infância privados e “neste sentido, Educação Pré-escolar adquire um carácter seletivo, uma vez que o seu público era social e culturalmente definido” (Vilarinho, 2004:217).

Assim, o ensino infantil desvincula-se do Ministério da Educação (embora incentivasse a iniciativa privada) e aparecem várias instituições oficiais dependentes do Ministério Interior³¹ que asseguravam a assistência de crianças provenientes de famílias desfavorecidas, isto é, algumas iniciativas foram prevalecendo, ligadas sobretudo à assistência social³².

Talvez, possamos defender que no período do Estado Novo, estamos numa dicotomia de interesses relativamente a Educação da Infância. Uma conceção com fins assistenciais destinados às crianças de classes mais desfavorecidas e uma outra com fins

³⁰ Com efeito a publicação do Decreto n.º 26893, de 15 de Agosto de 1936, aprovando os estatutos da *Obra das Mães para a Educação Nacional*, remetia à Associação entre outros encargos, o de “promover e assegurar em todo o país a educação infantil pré-escolar, em complemento da ação familiar”. Artigo 2.º, n.º5 (Gomes, 1977:92).

³¹ Progressivamente outras entidades oficiais, como o Ministério do Interior (pelo sub-Secretariado de Estado de Assistência Social), o Ministério de Saúde e Assistência e o Ministério dos Assuntos Sociais (este só nos últimos anos) (Gomes, 1977).

³² Destaca-se a Obra do Professor Bissaya Barreto, através da “Obra de Proteção à Grávida e Defesa da Criança” e “Casas da Criança”.

escolarizantes, de carácter privado, que potenciam expectativas de vida construídos a partir da mais tenra idade.

A década de 50, de facto, ficou marcada pelo incremento de escolas infantis e de crianças que as frequentavam (Cardona, 1997:54; Gomes, 1977:102). Porém “até 1966, a maioria dos centros existentes para crianças com menos de seis anos de idade não tinham objetivos educacionais [...] preocupando-se essencialmente com os cuidados e as necessidades mais básicas das crianças” (Bairrão e Vasconcelos, 1977).

Em suma, de grosso modo, assiste-se a instituições de infância que passariam novamente ao seu processo embrionário de cariz iminentemente assistencial e social.

O abrandamento ideológico só se faria sentir na década de 60 do século XX e, embora em número reduzido, foram instituídas creches e serviços de guarda para auxiliar os pais trabalhadores, no seguimento do apoio que o Ministério da Saúde e Assistência dava a essas famílias.

Com os novos estudos sobre os efeitos da educação no desenvolvimento que atribuíam à experiência precoce - a Educação Pré-escolar - uma função preventiva em larga medida, surgiam os *Programas de Educação Compensatória* que passariam a ser encarados como uma espécie de *vacina* contra o insucesso escolar que fazia, particularmente, as crianças de meios socio-económicos desfavorecidos as principais vítimas (Beirrão *et al.*, 1977).

Estas novas ideias começaram a ter influência no nosso país em 1963 aquando são dados os primeiros passos de preocupação oficial pela Educação Pré-escolar.

No relatório, visando a preparação do Novo Estatuto da Educação Nacional, trabalho integrado no Projeto Regional Mediterrâneo, organizado pela OCDE, utiliza-se a expressão *educação pré-primária* em vez de *ensino*, ao contrário do que acontecia nos documentos anteriores, sendo esta destinada às crianças a partir dos três anos e, também defende-se a necessidade de preparar uma rede oficial de jardins-de-infância, acentuando essencialmente a sua função compensatória.

A quantidade de pais que não tem condições para assegurar a preparação adequada para a escola primária (...) apesar de teoricamente a educação familiar ser preferível, os factos comprovam a vantagem da frequência de instituições (...) e ainda admite-se “a mãe não é a melhor educadora para os filhos” dado que o instinto maternal muitas vezes irracional constitui frequentemente um obstáculo à educação das crianças (Cardona, 1997: 63).

Deste modo, os anos 60 desenham duas tendências para a educação pré-escolar, face às altas taxas do insucesso escolar nos meios socioeconómicos mais desfavorecidos, a

educação pré-escolar passou a ser encarada como uma forma de superar as carências do meio familiar e gradualmente valorizada, sobretudo na preparação precoce das crianças, e uma outra mais orientada para o bem-estar da criança e da família, proporcionadora de experiências enriquecedoras educativas das crianças cuja procura seria feita pela classe média mais esclarecida.

Seria em 1973, com o Ministro Veiga Simão que se dariam os passos decisivos para o ressurgimento do ensino pré-escolar público.

O grande debate sobre a criação da rede oficial da Educação Pré-escolar seria arrematado com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho de 1973³³. No documento, a Educação Pré-escolar foi reconhecida como parte integrante do Sistema Educativo oficial e os serviços de atendimento à infância ficariam tutelados por dois ministérios, o Ministério de Saúde e Assistência para as instituições destinadas a crianças dos zero aos três anos, com funções principalmente de guarda³⁴, e o Ministério da Educação Nacional para as instituições para crianças dos três aos seis anos, com funções educativas e compensatórias.

Neste sentido e conforme refere Cardona:

A Educação Pré-escolar deverá visar o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo valorizado o desenvolvimento da capacidade de expressão e criatividade, em paralelo com o desenvolvimento intelectual e social. (...) igualmente valorizada a sua importância na deteção precoce de deficiências e inadaptação das crianças (Cardona, 1997:69).

Criada a Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins-de-Infância, em 1971, a Direção Geral do Ensino Básico que, em 1973, passou a ter uma Divisão de Educação Pré-escolar (DEPE) e, numa coordenação de esforços do sector público e privado, comprova-se uma real expansão da Educação Pré-escolar da rede institucional. Contudo, o desígnio da reforma de Veiga Simão, que fazia parte de um amplo programa de reforma do sistema educativo, só parcialmente foi implementado, em virtude das transformações políticas ocorridas em Portugal.

O golpe militar de 25 de Abril 1974, pós termo ao regime ditatorial, trouxe com ele, entre muitas esperanças, a da resolução dos problemas de ensino inclusive o da Educação de Infância.

³³ Diário do Governo, I Série, n.º 173.

³⁴ A lei não comete às autoridades públicas (Ministério da Educação ou outras entidades) quaisquer responsabilidades na educação das crianças deste nível etário. Assim, nesta faixa etária não existe provisão formalmente reconhecida de qualquer oferta educativa formal, pública ou privada (cf. CNE, 2008).

Uma preocupação esteve desde sempre presente, a contar do início do período revolucionário, a necessidade de definir uma política global e coerente relativamente à Educação de Infância.

Testemunha-se, a partir daí então, um movimento de proliferação de jardins-de-infância, consequência da intensa participação cívica e associativa, de várias comissões de moradores e associações que abriram jardins-de-infância.

Como refere Bairrão (1997), “são as próprias comunidades que se organizam, aproveitando os recursos locais para a implementação de novas instituições vocacionadas para a educação”.

A rede dependente do Ministério dos Assuntos Sociais multiplicam-se a partir de 1974, sobretudo através de iniciativas das Instituições Privadas de Solidariedade Social (IPSS), que constituem as instituições de Educação de Infância sem fins lucrativos.

Como efeito colateral deste movimento desregulado assiste-se a uma enorme dispersão dos serviços de Educação de Infância que obrigaram a uma maior coordenação de esforços.³⁵ Neste sentido, foi organizado um *grupo interministerial* para refletir de forma mais aprofundada as soluções mais concretas a adotar para a Educação de Infância (Cardona, 1997:75).

O Relatório da *Comissão Interministerial* dava conta do panorama caótico que se vivia: a multiplicidade de iniciativas populares, tornavam difícil ter conhecimento preciso das instituições existentes, dependentes de pelo menos seis diferentes serviços do Ministério da Educação e do Ministério dos Assuntos Sociais. O relatório reforçava a heterogeneidade de funcionamento da rede institucional, confirmando também a existência de uma grande diferenciação social entre as crianças inscritas nas diferentes instituições. As privadas com fins lucrativos, dependentes do Ministério da Educação, recebiam essencialmente crianças pertencentes a níveis sócioeconómicos elevados, as dependentes da Assistência Social continuavam a receber as crianças mais pobres, o que implicava a existência de situação de segregação social (Cardona, 1997:77).

Depois de um período de desordem reflexo de questões políticas, em 1977, com o início do primeiro Governo Constitucional, o país entrou numa *fase de normalização* (Vilarinho, 2000).

³⁵ cf. Parecer 1/94, A Educação Pré-Escolar em Portugal, Conselho Nacional de Educação.

É aprovada a Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro, que cria o sistema público de Educação Pré-escolar e, mais tarde, é promulgado o Estatuto dos Jardins-de-Infância, através do Decreto-lei 542/79.

Segundo Vilarinho (2000:136), “[...] a Lei n.º 5/77 inaugura um novo ciclo na Educação Pré-escolar que procurou dar corpo aos ideais da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita”.

Esta lei também clarifica a natureza e os objetivos da Educação Pré-escolar (Artigo 1.º, ponto 1 e 2), designa por jardins-de-infância, os estabelecimentos de Educação Pré-escolar (Artigo 3.º), bem como assume o compromisso da definição crucial deste nível de educação, ao prescrever que “o Governo definirá as grandes linhas a que deve obedecer a orientação pedagógica a seguir nos jardins-de-infância, imprimindo-lhes um carácter flexível que permita a sua adaptação às diferentes zonas geográficas do país e às condições sócio-culturais nelas predominantes” (Artigo 5.º).

Um movimento que será cada vez mais valorizado, o jardim-de-infância funcionando em articulação com as características culturais das diferentes comunidades; reclama-se a participação mais ativa da comunidade e da família no processo educativo das crianças e nas práticas educativas do jardim-de-infância.

Também, desprende-se o facto de que, com este novo ciclo, o termo Educação Infantil deixa de ser utilizado, para ser empregue o termo Educação Pré-escolar, cujo próprio termo - Educação Pré-escolar - contém em si, uma intencionalidade, o que não nos surpreende, pois na historiografia da Educação de Infância parece que o Ministério da Educação nunca assumiu o conceito de Educação de Infância, mas sempre o de Educação Pré-escolar - dirigida, como se sabe, às crianças entre os três e os seis anos de idade e tendo sido, desde sempre, as instituições privadas e o Ministério do Emprego e Segurança Social a assegurar o atendimento da 1.ª infância, ou seja, as crianças com idades inferiores aos três anos. Note-se que, segundo a legislação ainda em vigor, o sistema educativo português só considera a Educação Pré-escolar a partir dos três anos, não a alargando às crianças mais pequenas.

Conforme refere Cardona (2011:145), “a diferenciação entre a utilização das expressões - educação de infância ou educação pré-escolar - começa por refletir a forma como são concebidas as funções das instituições que recebem as crianças antes da entrada na escola obrigatória, pela forma como é concebida a sua especificidade relativamente aos outros níveis de ensino”.

As implicações negativas derivadas desta diferenciação são uma das grandes lacunas no Sistema Educativo Português, o que tem levado especialistas a defenderem a utilização da expressão Educação de Infância mais abrangente, integrando a educação das crianças desde o nascimento até à idade de entrada na escolaridade obrigatória.

Assistindo-se, frequentemente, a algumas críticas quanto à utilização da expressão Educação Pré-escolar, por esta poder significar uma excessiva centralidade na preparação para a escola, descurando as finalidades mais amplas que devem caracterizar a Educação de Infância (Cardona, 2011:147).

Neste mesmo entendimento, Teresa Vasconcelos em entrevista refere, preferencialmente, a terminologia Educação de Infância, por parecer-lhe “mais abrangente e mais completa”. A terminologia Educação Pré-escolar é, segundo a autora, “reduzida, muito definida em contraponto e por oposição à escola, como se fosse uma fase prévia que ainda não é escola”. A terminologia Educação de Infância, é “mais inclusiva”, pressupondo uma atenção à etapa dos 0-3 anos, dos 3-6 anos ou 6-12 anos abrangendo um *continuum* mais abrangente” (Vasconcelos, 2002).

Segundo Vilarinho, a infância tem vindo a ser “recortada em idades” (Chamboredon e Prévot *cit. in* Vilarinho, 2000). No que se refere às crianças mais novas são visíveis dois recortes - o dos 0 aos 2 anos (sujeito pré-cultural) e o dos 3 aos 6 anos (sujeito cultural) - fazendo com que se tenha criado serviços diferenciados.

O atendimento ao chamado *sujeito pré-cultural* centra-se, sobretudo, nas necessidades fisiológicas e psicológicas, ao passo que no atendimento ao *sujeito cultural*, já se exige uma resposta às necessidades educativas propriamente ditas. Estes recortes tiveram como consequência uma diversidade conceptual e institucional dos serviços para a infância, que resultou na criação das creches e dos jardins-de-infância.

Assiste-se ainda à publicação do Despacho n.º 284/77 de 21 de Novembro, e o Despacho n.º 161/77 de 22 de Novembro, documentos pilares para a criação da rede pública de jardins-de-infância tutelados pelo Ministério da Educação.

O primeiro despacho refere “tornando-se necessário fazer face à necessidade premente de melhorar o rendimento da escolaridade obrigatória é criado o Ano Preliminar do ensino primário, para crianças de 5 anos, em salas devolutas de edifícios escolares”. O ano preliminar tinha como principal objetivo a preparação para a escola, numa tentativa de diminuir as altas percentagens do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade (Cardona, 1997:81).

O segundo despacho cria “classes de Educação Pré-escolar para crianças dos 3 anos até à entrada na escola primária”.

O que nos permite identificar duas filosofias distintas de Educação Pré-Escolar. Uma com um objetivo muito concreto de preparar para a escola e para o seu sucesso, com a frequência de um ano; a outra com uma amplitude diferente apontando para o desenvolvimento global das crianças entre os três e os cinco anos.

Possivelmente, devido aos dois tipos de tutela que a etapa da Educação de Infância passou a ter: o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego e Segurança Social.

Em termos de procuras, as instituições de Educação Pré-escolar, progressivamente, foram também traçando uma trajetória dupla consoante o estatuto económico das famílias a que se destinam. As famílias trabalhadoras ou mais carentes tendem a recorrer a serviços gratuitos de cariz mais assistencialista, e as famílias de classe economicamente favorecidas e a classe média informada, que dispõem de saber e de possibilidades para seleccionar instituições tendem a recorrer a programas mais ricos e propiciadores de desenvolvimento.

Advinham-se as desigualdades e, paulatinamente, o fosso que distância estes dois grupos.

Conforme refere a autora:

(...) início da rede pública de Jardins-de-Infância veio agravar ainda mais a heterogeneidade da rede institucional já existente e apesar de se continuar a ser valorizada a ideia de conceber a educação da infância numa perspectiva socioeducativa, esta perspectiva acabou por não se concretizar (Cardona, 1997:85).

Em Dezembro de 1979³⁶ é publicado o Estatuto do Jardim-de-Infância, cujo objetivo é clarificar o subsistema da Educação Pré-escolar e onde se anunciam uma série de princípios relativos a este nível de ensino, na qual se pode ler:

“Art. 1.º – A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do Estado (...);

Art. 2.º – São objectivos fundamentais da educação pré-escolar: Contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança;

- a) Favorecer, individualmente e colectivamente, as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- b) Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- c) Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido da responsabilidade;
- d) Desenvolver hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- e) Despistar inadaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;
- f) Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;

36 Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979.

g) Assegurar a participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo, mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização” (Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro de 1979).

O documento marca a especificidade da Educação de Infância relativamente a outros níveis de ensino, mencionando que “as atividades dos Jardins-de-infância se centrarão na criação de condições que permitem à criança, individualmente ou em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais” (Decreto-lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro, artigo 28.º).

Neste enquadramento, também não poderíamos de deixar de fazer referência à Lei de Base do Sistema Educativo³⁷ (LBSE), pois constitui um marco legislativo muito importante, na medida em que a Educação Pré-escolar foi, finalmente, apresentada como uma das componentes do sistema educativo (embora não se integre no ensino básico) e complementar da ação educativa da família, embora este sector continuasse a ter uma importância secundária porque, por um lado a sua frequência é facultativa e, por outro, não são definidas formas de articulação e ou apoio às famílias a quem cabia o “papel essencial no processo da Educação Pré-escolar” (Artigo 5.º, ponto 8).

Vilarinho (2000:146) em relação à publicação da Lei de Base do Sistema Educativo, refere que é um marco importante essencialmente porque consolida a inserção da Educação Pré-escolar no sistema educativo e também porque reforça a sua ação educativa.

Neste sentido, destacamos o artigo n.º 5 que faz referência a quais são os seus objetivos, no ponto 1 é anunciada a necessidade de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” e, curiosamente, o ponto 2 do mesmo artigo, faz referência a “conteúdos, métodos e técnicas apropriados”, mas deixando um vazio, pois não são especificados que métodos e técnicas se referem, referindo-se apenas que “a persecução dos objetivos enunciados far-se-á de acordo com os conteúdos, métodos e técnicas apropriados, tendo em conta a articulação com o meio familiar”.

Feita a especificação da Educação Pré-escolar em relação aos outros níveis de ensino; estávamos, então, na “era do pré-escolar” (Ribeiro, A., 2002:7) que aparece, pela primeira vez, ao nível legal, com a primeira etapa da educação básica, marcando o início de uma nova fase no programa educativo do país.

³⁷ Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986.

No início dos anos 90, o sector da Educação de Infância, foi marcado de certa *retração* por parte do Ministério da Educação, gradualmente, afastando-se de ter a exclusividade na implementação dos jardins-de-infância e ofuscando a sua obrigatoriedade de promover e manter as iniciativas pré-escolares (Vilarinho, 2000).

Paralelamente, assistindo-se a uma grande pressão social no sentido do alargamento da rede de Educação Pré-escolar, pois a nova estrutura familiar e socioprofissional, obrigava à necessidade de colocar os filhos em jardins-de-infância.

Foi pelo esforço conjunto³⁸ entre o Estado e a sociedade civil na redefinição da política, e numa tentativa de construção e implementação de um enquadramento mais coeso, consistente e de qualidade para a Educação de Infância que foram elaborados e aprovados novos instrumentos vitais na promoção deste sector, podendo destacar-se o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar³⁹ (PEDEPE), em Março de 1996, a Lei-quadro da Educação Pré-escolar (LQ), em Fevereiro de 1997, a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em Agosto de 1997.

Podemos dizer que o Gabinete do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar⁴⁰, em Portugal (Ministério da Educação, 1996), trouxe a Educação Pré-escolar para a *ribalta* da agenda política garantindo a frequência do Pré-Escolar a todas as crianças de 5 anos de idade e a 75% das crianças de 3 e 4 anos. Alargando a rede de jardins-de-infância públicos, como também alargando o seu horário de funcionamento. Neste contexto e na sequência do Programa para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar em Portugal foi apresentada à Assembleia da República, a 10 de Fevereiro de 1997, a Lei-quadro para a Educação Pré-escolar, também norteadas pelos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo e que vem consagrar a Educação Pré-escolar como primeira etapa da educação básica, alicerce e suporte de uma educação ao longo da vida.

A educação Pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, no processo da educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer

38 Cf. Parcer 1/94, A Educação Pré-Escolar em Portugal, Lisboa (Conselho Nacional de Educação, 1994).

39 O Plano de Desenvolvimento da Educação Pré-escolar foi realizado pela Comissão de Análise e Expansão da Rede da Educação Pré-escolar (Março de 1996) priorizando: 1. A expansão da rede da Educação Pré-escolar 2. A sua organização e funcionamento 3. O acompanhamento e a inspeção.

40 O Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar era coordenado pela Diretora do Departamento da Educação Básica sob a responsabilidade da Secretária de Estado para a Educação e a Inovação e funcionou durante três anos, tendo a partir de 1996 ficado com a responsabilidade de regulamentar e orientar todas as instituições de Educação Pré-Escolar.

estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Artigo 2.º).

Apontando, ainda, para a articulação de esforços entre os Ministérios da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS) no sentido de garantir a dupla componente educativa e social da Educação de Infância. Prevê, também, a gratuidade da componente educativa.

Deste modo, sem deixar escapar, uma característica fundamental da educação básica é a sua gratuidade e, sobre esta característica, o documento preconiza que:

“1 – A componente educativa da educação pré-escolar é gratuita.

2 – As restantes componentes da educação pré-escolar são comparticipadas pelo estado de acordo com as condições económicas das famílias, com o objectivo de promover a igualdade de oportunidades, em termos a regular pelo governo” (Artigo 16.º).

Um passo importantíssimo, dado que, este tipo de resoluções irá permitir que todas as famílias, independentemente da sua situação socioeconómica, possam beneficiar do acesso a qualquer estabelecimento de Educação Pré-escolar.

A Lei-quadro de Educação Pré-escolar, também apresenta as orientações políticas claras para o processo de expansão da rede de jardins-de-infância, uma parceria formada por instituições de carácter público, privado e solidário, que dê resposta à especificidade das necessidades dos contextos locais, embora regidas por regras comuns como garantia da equidade dos serviços educativos e sociais prestados.

Este novo enquadramento legal cria uma rede nacional unificada de Educação Pré-escolar, integrando o ensino público estatal, o solidário e o privado quer com e sem fins lucrativos. A responsabilidade política geral desta rede unificada é partilhada pelo Ministério da Educação (ME) e pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS). Os jardins-de-infância privados tutelados pelo Ministério da Educação (ME) são, em geral, estabelecimentos privados com fins lucrativos, e os jardins-de-infância tutelados pelo Ministério do Trabalho e Segurança Social (MTSS), estão geralmente integrados em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's). O que nos permite afirmar que o novo enquadramento legal simplificou e racionalizou a diversidade organizacional de serviços de Educação de Infância existentes até então.

Os objetivos definidos na Lei-quadro (Artigo 8.º) pretendem orientar e fomentar um trabalho de qualidade nos jardins-de-infância, e instituem este nível educativo como

condição para a formação global e harmoniosa da criança. Um conjunto de objetivos⁴¹ que contemplam o desenvolvimento pessoal e social da criança, bem como o seu desenvolvimento intelectual, humano e expressivo.

Na Lei-quadro de Educação Pré-escolar também é feita pela primeira, referência à relevância da definição de orientações de natureza curricular, com o intuito de validar a acção educativa desenvolvida nos contextos de Educação Pré-escolar.

Reconhece a “tutela pedagógica única”⁴² por parte do Ministério da Educação, a quem compete a responsabilidade na definição das orientações gerais “a que se deve subordinar a Educação Pré-escolar, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e técnicos (Artigo 8.º da Lei 5/97, de 10 de Fevereiro).

Neste sentido, o Estado tutelou (in)tencionalmente a si conforme refere o artigo n.º 8, a) Definir regras para o enquadramento da atividade dos estabelecimentos de educação pré-escola e na alínea; b) Definir os objetivos e linhas de orientação curricular. Competindo-lhe ainda: e) Apoiar atividades de animação pedagógica; f) Definir regras de avaliação da qualidade dos serviços.

A fim de coordenar todas as iniciativas, visando o desenvolvimento da Educação Pré-escolar, foi criado o *Gabinete Para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-escolar*⁴³. A tarefa do gabinete era ampla pois, se por um lado era importante desenvolver a *Rede de Educação Pré-Escolar*, era ainda necessário que todos os jardins-de-infância tivessem uma componente educativa e social e, em simultâneo, garantir também a qualidade pedagógica, principalmente, nos jardins-de-infância da rede de solidariedade social, mais vocacionados para o apoio social às famílias.

⁴¹ São esses objetivos, assim apresentados: “a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade; c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas; f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico; g) Proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança; i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Artigo 10.º).

⁴² Artigos 5.º da Lei 5/97, de 10 de Fevereiro, e 15.º do Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de Junho.

⁴³ Despacho 186 ME/MSSS/MEPAT/96 - Este gabinete era dotado de um Conselho Consultivo constituído por representantes da Associação Nacional dos Municípios Portugueses, da União das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's), da Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) e da União das Misericórdias. Despacho n.º 5220/97 (2.ª Série), de 10 de Julho, publicado no Diário da República n.º 178, II Série, de 4 de Agosto de 1997.

Conforme refere Formosinho (1997:30) com a publicação da Lei-quadro, a Educação Pré-Escolar passa a ser entendida como um “serviço essencialmente educativo [ainda que], com uma indispensável componente social”.

E como as políticas, por mais generosas que sejam, podem ter efeito(s) perverso(s), o parecer do Conselho Nacional de Educação refere “constatámos, como efeito perverso da interpretação da Lei-quadro, a fragmentação da educação pré-escolar entre a componente “curricular” (a cargo dos educadores de infância) e a componente de apoio à família, como se estas duas componentes, no campo da Educação de Infância, se pudessem organizar de modo desconectado” (CNE, 2008:149).

Em síntese...

Na sua conceção geral, podemos identificar, no sistema educativo português dois tipos de instituições que se diferenciam com clareza.

As instituições da responsabilidade do antigo Ministério dos Assuntos Sociais que procuram dar resposta às carências das famílias, isto é, predominantemente o modelo assistencial. Por outro lado, as instituições da responsabilidade do Ministério da Educação com resposta predominantemente educativa; centrados nas crianças e perseguindo, sobretudo, objetivos educacionais, de desenvolvimento e de preparação para a escolaridade futura.

Formosinho (1994:27) refere o fato da rede pública de Educação Pré-escolar estar inserida no contexto institucional do Ministério da Educação “Ihe tem garantido a intencionalidade pedagógica das práticas que falta muitas vezes nos contextos assistenciais”.

De fato, a nossa longa tradição, no âmbito da Educação de Infância, de serviços educativos para as crianças mais favorecidas e de serviços de carácter social para as crianças dos grupos socioeconómicos mais desfavorecidos não podem ser ignorados e apesar de grandes esforços, do Estado e da Sociedade Civil permanecem os obstáculos, e preocupações de articulação entre uma lógica de apoio assistencial e uma lógica de apoio educativo.

Paulo Freire em *Educação como Prática da Liberdade*, reconhece e recusa a perspectiva assistencialistas de educação comunitária/popular, porque estas implicam a passividade, amaciamento e a domesticação dos/das educando/as.

O autor refere ainda que “o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a *abertura* da sua consciência que, nas democracias autênticas, deve ser cada vez mais crítica” (Freire, 1967, *cit. in* Apple e Névoa, 1998).

Em pequenos passos, em que sentido *estamos caminhando?*!

Considera-se que estas dicotomias independentes das medidas administrativas que as separam não é tão rigorosa neste momento, verificam-se no seu funcionamento, cada vez mais, tendências que as aproximam, preconizando-se uma nova perspectiva da Educação de Infância em que há uma estreita relação entre por um lado, objetivos educativos e, por outro, objetivos assistenciais.

Como refere Montenegro (2001, *cit. in* Cardona, 2011) a Educação de Infância, contrariamente ao que muitas vezes acontece na educação escolar, deve articular de forma harmoniosa a função de *educar* com a função de *cuidar* das crianças. Neste sentido, e como considera Formosinho (1997:24-26), “a par de um serviço educativo público, a Educação Pré-Escolar deve ser considerada também um serviço básico (...) sociedades desenvolvidas, urbanizadas, massificadas, informatizadas, mediatizadas, globalizadas e multiculturais - tornam as famílias cada vez mais desprotegidas, impreparadas e sem tempo para uma educação completa (...) nesta medida, não devemos desvalorizar a dimensão dos cuidados, pois sem ela não se pode construir a dimensão educativa. Neste sentido acredita-se que, cada vez mais, as instituições esforcem-se na sua totalidade em oferecer simultaneamente funções sociais e educativas dado que todos os profissionais estão cada vez mais comprometidos com a excelência e as qualidades nos serviços prestados às crianças de educação pré-escolar.

Também Gomes (1977:13) refere “na evolução das instituições destinadas a colher crianças em idade pré-escolar, nem sempre foi fácil distinguir com precisão as que se propunham (...) objetivos predominantemente sociais ou de assistência das que se propunham (...) objetivos predominantemente pedagógicos ou educativos [...] Cada vez mais, se vão esbatendo e esfumando as fronteiras que separam as instituições”.

O que nos permite afirmar que o *gasto* conceito de educação entendido e interpretado em particular no *velho* sentido de guarda e/ou educação está progressivamente a ser deixado para trás e adotando-se uma visão mais ampliada da Educação Pré-escolar, onde fica clara que para aumento da qualidade e credibilidade é indispensável a complementaridade destas duas vertentes num forte compromisso de todos os

envolvidos em assegurar serviços de qualidade para todas as crianças em idade pré-escolar.

Conforme refere Cardona (2011:147), espera-se poder definir “[...] Educação Pré-Escolar numa perspetiva mais ampla e integradora, em que educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade”.

Capítulo II - Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar e Modelos Pedagógicos

1. As Orientações Curriculares Para a Educação Pré-escolar

Como já referimos, em Portugal, num contexto geral de valorização da educação básica e com a preocupação central de proporcionar uma escolaridade prolongada e significativa a todas as crianças, a Educação Pré-Escolar foi tomada nos últimos anos como uma prioridade de política educativa (DEB/OCDE, 2000).

Dentre as medidas que maior reflexo alcançou no sistema educativo português, salienta-se a que visou a adoção de orientações mais específicas de âmbito de gestão pedagógica.

Indiscutivelmente, desde sempre, em Portugal houve uma prática muito diversificada de Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997a:91).

No plano pedagógico, os jardins-de-infância (públicos e privados) acolhem uma larga variedade de perspectivas educativas, o chamado “pot-pourri” (Evans, 1971 *cit in* Vasconcelos, 1990a: 38), isto é, onde se misturam várias influências, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas.

Porém, é possível classificar os diferentes modelos educativos em duas grandes categorias: aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, incluindo a preparação para a escola; e os que procuram, sobretudo, desenvolver as potencialidades atuais das crianças.

Num estudo realizado por Teresa Vasconcelos (1990a), refere que mais de setenta por cento das educadoras da amostra não seguiam um modelo curricular explícito. Vinte e sete por cento afirmaram a importância de existirem orientações curriculares para “ajudar o processo de desenvolvimento das crianças” (Ibidem, 42-43). Afirmavam, ainda, que a existência de um documento orientador podia contribuir para “a afirmação social do Pré-escolar”. Seria algo de concreto e que “era urgente criá-lo”, isto é, era necessário então encontrar um documento de referência para a Educação Pré-Escolar de modo a superar a “prática muito diversificada de Educação Pré-escolar”, em Portugal.

João Formosinho, autor do Parecer 1/94 do Conselho Nacional de Educação, intitulado, *A Educação Pré-Escolar Em Portugal* levanta a possibilidade de se estabelecerem linhas curriculares orientadoras das atividades educativas pré-escolares “a opinião foi sim, mas...”. O *mas do* autor talvez deixe transparecer a inquietação do autor de que fosse o Estado impusesse um currículo rígido e uniforme.

Revelada a necessidade de “medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas” (Katz, Silva e Vasconcelos, 1998:114) e, reconhecendo que, a

qualidade dos contextos educativos em Portugal era quase, exclusivamente, dependente de ações individuais e não de um sistema educativo coerente. Assim, e decorrente do previsto na Lei-quadro, foi publicado pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª, serie), de 4 de Agosto de 1997, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

As linhas orientadoras⁴⁴ comuns para todos os jardins-de-infância foram desenvolvidas progressivamente, ao longo de dois anos, num amplo processo de consulta a profissionais, investigadores e entidades ligadas à administração educativa⁴⁵.

Na nota introdutória, Teresa Vasconcelos, Diretora do Departamento da Educação Básica esclarece, intencionalmente, que estas orientações serão “pontos de apoio” para uma Educação Pré-Escolar enquanto “primeira etapa da educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997). Nesse sentido, o processo educativo deverá ser norteado por uma pedagogia organizada e estruturada marcada pela “organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo-se que o educador planeie o seu trabalho e avalie o seu processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm um carácter orientador, como se refere no próprio documento, tais orientações não devem ser entendidas como um programa, uma vez que “adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (Ministério da Educação, 1997), não têm carácter prescritivo, nem normativo e constituem uma referência comum para todos os educadores da rede nacional de Educação Pré-escolar que pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

[...] a noção de orientações curriculares se distingue da de programa, por não ter um carácter prescritivo, e se diferencia da de currículo por se tratar de um enquadramento mais vasto e abrangente, admitindo a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (Ministério da Educação, 1997:38).

⁴⁴ Inspirada da National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1991). Em 1986, NAEYC era o maior grupo representativo do campo da educação da infância, publicou o documento *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* marcando a sua posição acerca das práticas mais adequadas do ponto de vista do desenvolvimento; tornou-se o único padrão de avaliação dos currículos de educação de infância (cf. Spodek e Brown, 2002).

⁴⁵ Veja-se a este propósito Lopes da Silva, 1997.

Destinam-se à organização da componente educativa⁴⁶ de acordo com as disposições legais. As instituições de infância têm, obrigatoriamente, que garantir cinco horas de componente educativa, ou seja, entende-se por componente educativa cujo trabalho deve dar corpo ao desenvolvimento das Orientações Curriculares.

Deste modo, no âmbito do projeto educativo do estabelecimento, o educador de infância é apresentado como construtor, *gestor do currículo*, devendo “construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e das suas famílias, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (Ministério da Educação, 1997).

O educador deve ter em consideração os objetivos gerais da educação, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade e a intencionalidade educativa, sendo que este último aspeto se apresenta como suporte da sua “intervenção profissional”, devendo, nessa medida, passar por diversas etapas que se vão sucedendo e aprofundando (Ministério da Educação, 1997).

Entendesse, assim, que a publicação das Orientações Curriculares veio, não só tornar mais visível a própria Educação Pré-escolar no quadro do sistema educativo, mas também dignifica a função dos profissionais de Educação de Infância. Valorizando, particularmente, o papel e competências dos educadores que a dinamizam, cabe aos educadores de infância velarem-se para que as Orientações Curriculares desencadeiem práticas inovadoras e de qualidade, capazes de provocar benefícios nas aprendizagens.

Na sequência das Orientações Curriculares e como documentação pedagógico de apoio, foi lançada a publicação *Qualidade e projeto na Educação Pré-Escolar* destinada uma vez mais a apoiar a qualidade pedagógica dos jardins-de-infância.

Como nota final entende-se que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar acentuam a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Contudo, espera-se e, como afirma Vasconcelos (2001), que Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar sejam apenas entendidas como

⁴⁶ A componente educativa corresponde ao tempo exclusivamente dedicado a trabalho de natureza curricular da responsabilidade de um(a) educador(a) de infância, a componente socioeducativa corresponde ao restante tempo de permanência das crianças, mas instituições, integrando atividades de acolhimento, tempos livres e serviços de refeições cuja responsabilidade depende de educadores (nas redes privadas e solidárias e/ou outros técnicos de educação, como por exemplo educadores sociais e animadores sociais).

guia para os educadores, pais, parceiros e comunidade na definição das experiências que o jardim-de-infância pode proporcionar às crianças em idade pré-escolar.

1.1. Organização e Análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Pretendemos, neste ponto, analisar a forma como se encontram organizadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tentaremos perceber a sua estrutura para, partindo da sua organização, encontrar as práticas educativas propostas aos educadores de Educação Pré-escolar.

Torna-se, importante salientar que as OCEPE baseiam-se nos seguintes fundamentos articulados:

“O desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamentos de novas aprendizagens; a construção articulada do saber o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; a existência de resposta a todas as crianças o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo” (Ministério da Educação, 1997:14).

O documento organiza-se do seguinte modo:

- Princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar;
- Fundamentos e organização das Orientações Curriculares ;
- Orientações globais para o educador.

O princípio geral e os objetivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da Educação Pré-escolar constitui “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças [no sentido não de uma] preparação para a escolaridade obrigatória, mas perspectivada no sentido da educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997:13-17).

São anunciados como objetivos gerais pedagógicos para a Educação Pré-Escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

O documento também assinala as orientações globais do educador, que constituem as fases da atividade profissional: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, com vista à adequação do processo educativo; considerando a observação como a base do planeamento e da avaliação, “servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação 1997:25).

Planear de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança, procurando criar situações de desafio, ainda que acautelando situações de excessiva exigência e envolvendo as crianças no próprio planeamento. Assim a intervenção educativa tem como objetivo “permitir aos educadores situar suas opções educativas e encontrar as práticas mais adequadas ao contexto e ao grupo de crianças” (Ministério da Educação 1997:30). Nesta perspetiva, aceitando-se a criança como ser ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagens, supondo-se encará-la

“como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação 1997:21).

No agir, o educador de infância concretiza na ação as suas intenções educativas; adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas.

A avaliação do processo e seus efeitos envolve as crianças constituindo uma base para a avaliação do educador de infância e legitimando o planeamento futuro a realizar. Um último ponto e tão menos importante é comunicar. O conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evoluiu é enriquecido pela partilha com adultos significativos da criança colegas, pais, etc.

As OCEPE constituem, por si só, um instrumento de trabalho útil para os educadores na medida que podem desempenhar as seguintes funções: i) Construir um quadro de referência para todos/as os/as educadores/as; ii) Tornar visível a educação pré-escolar; iii) Facilitar a continuidade educativa; iv) Contribuir para melhorar a Educação Pré-escolar; v) Proporcionar uma dinâmica de inovação.

Relativamente à Organização do Ambiente Educativo as Orientações Curriculares, invocam uma abordagem sistémica e ecológica, do grupo, do espaço e do tempo. Dado que, constituem “o suporte do desenvolvimento curricular e importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece” (Ministério da Educação, 1997:41).

A diferente organização da intervenção do educador e das experiências a proporcionar às crianças constitui um dos aspetos inovadores, pois baseia-se no “desenvolvimento da aprendizagem como vertentes indissociáveis do processo educativo” pressupondo que os conteúdos, são definidos em termos de aprendizagem, e portanto inclui os “conhecimentos, atitudes e o saber-fazer” (Ministério da Educação, 1997:49).

Neste sentido, esta nova organização traduz uma mudança ao nível da planificação do processo educativo, abandonando a articulação por áreas de desenvolvimento (cognitivo, motor, afetivo-social), como era tradicional que serviam de orientação à definição do processo educativo e pedagógico na Educação Pré-escolar para fazer-se valorizar as áreas de conteúdo representando uma nova perspectiva de conceber a educação pré-escolar.

As áreas de conteúdo são vistas como referências essenciais, no planeamento e na avaliação, apresentando uma “estrutura própria e com pertinência sociocultural”,

claramente importante a “partir do que as crianças sabem, da sua cultura e saberes próprios” (Ministério da Educação, 199:19).

A este propósito, Ribeiro (2002:11) refere que a opção por áreas de conteúdo em detrimento das áreas de desenvolvimento não “facilita a comunicação entre educadores e professores [e] articulação da Educação Pré-Escolar com outros níveis do sistema educativo”, pois o jardim-de-infância não se deve submeter à lógica da escola. Com efeito, sublinha a diferença entre a orientação da intervenção educativa para a aprendizagem e as experiências de aprendizagem que ajudam a criança a desenvolver-se, a interrogar a realidade e a descobrir soluções na tomada de decisão.

Em nosso entender, uma conceção mais alargada que não se restringe à dimensão desenvolvimentista, e salienta a importância de ser valorizada a componente cultural e acentua a indispensabilidade de um processo educativo mais participativo e ativo.

Desde modo, as áreas de conteúdo devem servir de referência para o planeamento e avaliação das experiências e das oportunidades educativas integradas, desenvolvendo assim a Educação Pré-escolar numa perspetiva globalizante. Tal significa que o educador deve possibilitar o cruzamento e a articulação entre as várias áreas (Área da Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e de Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo) e os vários domínios (Domínio da expressão motora, plástica, dramática e musical; Domínio da linguagem e abordagem à escrita; Domínio da matemática), promovendo aprendizagens significativas e integradoras numa perspetiva transversal do currículo.

As três grandes áreas de conteúdo definidas são:

- *Área da Formação Pessoal e Social*, é considerada a área integradora e transversal do processo educativo. “Dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover atitudes e valores que permitam aos alunos tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida”. Trata-se, portanto, duma área integradora, que ganha sentido na perspectiva de que o ser humano “se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciando o meio que o rodeia” (Ministério da Educação, 1997:51).

- *Área de Expressão e Comunicação*, reporta-se “à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia”; é considerada uma área básica, pois “incide sobre aspetos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a

aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997:56). Incluídos nesta área, encontramos vários domínios que correspondem, em alguns casos, a conteúdos referidos nos programas de 1.º Ciclo de Educação Básica, tais como: Expressão Dramática, Musical, Motora, abordagem à Escrita e à Matemática. Cada um destes domínios é justificado e especificado, sendo propostas sugestões de atividades - *Área do Conhecimento do Mundo* que se encontra arregada na “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”, cria oportunidades para que se possam experimentar situações de exploração e descoberta, procurando-se sempre alargar os interesses do grupo e de cada criança. Esta visa a introdução das ciências num processo de “aprender a aprender”, no sentido de fomentar a curiosidade da criança podendo englobar a geografia, história, meteorologia, física, química e biologia, e procura desenvolver a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a atitude crítica (Ministério da Educação, 1997:80-81).

O documento, ainda, reforça que a aprendizagem não pode ser pensada de forma compartimentada, e as áreas de conteúdos devem ser estruturadas numa perspetiva transversal, supondo a realização de atividades integradoras, “dado que a criança aprende a partir da exploração do mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 1997:47). As áreas de conteúdo deverão, ser trabalhadas de uma forma globalizadora e articulada, desenvolvendo o/a educador/a a atividades lúdico-pedagógicas e didáticas com as crianças, para que estas construam aprendizagens significativas.

Perceba-se que, embora, pese a natureza pragmática do documento, as orientações não podem ser entendidas como um *curriculum*, num sentido formal mas é, substancialmente, um documento de referência para todos os educadores de infância na fundamentação das decisões pedagógicas.

Pode-se considerar mesmo que as OCEPE provocaram uma profunda mudança no sistema da Educação Pré-escolar em Portugal. Conforme refere Zabalza (1998), ultrapassa-se a velha ideia de que na escola infantil o mais importante é as crianças sentirem-se bem, devendo o educador converter em interesses os estímulos de cada situação (ser espontâneo e criativo); para se assumir a ideia de que o jardim-de-infância deve ser um trabalho planificado, pensado com um sentido de continuidade. E isto não tem que significar, conforme refere o mesmo autor, uma ‘previsão rígida’ e ‘aborrecida’. Trata-se, essencialmente, de articular a ‘fundamentação’ curricular (intencionalidades claras, sequência progressiva de intenções e conteúdos formativos,

previsão de recursos, etc.) que permite dar sentido, tanto às diferentes linhas de atuação planejadas de forma prévia, como a outras que vão surgindo no dia-a-dia.

Fica-nos, no entanto, dúvidas em relação à forma como estão os educadores de infância a implementar estas orientações.

O Conselho Nacional de Educação também tem denunciado o sentido de reforço da função educativa na Educação Pré-escolar. “[...] adotam uma orientação marcadamente educativa, por vezes com dispositivos que se aproximam da forma escolar, numa lógica de escolarização precoce” (CNE, 2008).

A nível internacional, a publicação do documento *Starting Strong* (2006) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), também alerta para o perigo de uma “escolarização precoce da Educação de Infância”, aconselhando os países a manterem as características de uma educação de infância que tome como ponto de partida o jogo e a expressão livre da criança, ou seja, recomenda-se que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial na intervenção educativa nestas idades (cf. Vasconcelos, s/d).

Deste modo, perguntamos: E agora, para onde *estamos caminhando*?

2. Abordagem aos Modelos Pedagógicos na Educação Pré-Escolar

Um modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e, constitui um referencial teórico prático para pensar antes-da-ação, na ação, e sobre a ação. Ou seja, um modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2007a:29).

Os modelos pedagógicos derivam de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem. Conforme referem Spodek e Brown (2002:194), “assenta em teorias de desenvolvimento e da aprendizagem, em noção sobre a melhor maneira de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avaliados sobre o que é mais importante e necessário as crianças saberem”.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a:29), o conceito de modelo pedagógico refere-se a um sistema educacional compreensivo, que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática.

No âmbito mais geral no modelo pedagógico definem-se as grandes finalidades educacionais e os seus consequentes objetivos. No âmbito mais específico do modelo

curricular, elaboram-se orientações, umas mais gerais e outras mais específicas, no que se refere à prática educacional.

Neste sentido, Zabalza (1987:52) afirma que “o programa é o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que são indicadas as regras gerais e as linhas de trabalho a desenvolver em determinado nível do sistema educativo; o programa contém o conjunto de orientações e prescrições oficiais relativamente ao ensino emanadas da administração educativa competente”.

Para Spodek e Brown (2002:194), “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo”, derivando estes de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, e de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem, assim como juízos de valor sobre o que é mais importante que estas aprendam e, por isso, podem ser analisados segundo parâmetros.

Oliveira-Formosinho (2007a:30) esclarece que, apesar das diferentes definições sugeridas pelos autores, um modelo curricular situa-se “ao nível do processo ensino-aprendizagem e explica orientações para a *práxis* pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares”.

Claramente apreendemos que o modelo curricular é um importante *andaime* para apoiar o educador na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional e, sem dúvida, o mentor da aprendizagem.

Com efeito, as concetualizações em torno dos modelos pedagógicos e dos modelos curriculares em Educação de Infância são objeto, desde há muito tempo, de diversas abordagens, que enformam diferentes olhares e raízes teóricas.

Spodek e Brown (2002: 42) referem que numa *primeira* fase os modelos baseavam-se numa visão intuitiva da natureza da infância e das crianças, e eram baseados em “pressupostos explícitos sobre a natureza do conhecimento e o modo como o conhecimento podia ser adquirido pelas crianças”.

Numa *segunda* fase, dá-se início à influência do conhecimento científico sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na Educação de Infância. Maria Montessori foi a grande perscrutora desta fase. A sua convicção assentava no pressuposto de que o “primado da autoeducação da criança levava a educadora da escola Montessori a assumir uma função de ensino indireto, preparando o meio e demonstrando o uso de materiais” (Spodek e Brown, 2002:20). Numa terceira fase (nos anos 60 e 70), foi

visível a criação de modelos alternativos que refletiam uma variedade de teorias do desenvolvimento e objetivos programáticos, caracterizada também pela ênfase colocada nas variações a considerar nas planificações e em diferentes visões sobre que tipo de conhecimento é mais útil para as crianças.

Spodek e Brown (2002) referem que poderíamos considerar o cenário atual da Educação de Infância como representando uma quarta fase, em que “apesar das iniciativas de desenvolvimento curricular continuarem, não estão a ser desenvolvidos quaisquer novos modelos curriculares” (Spodek e Brown, 2002:42). Considerando, mais do que alterações, o que poderão eventualmente existir são variações no interior de cada modelo, em maior número do que entre os vários modelos pedagógicos. Tal facto, deriva possivelmente dos educadores de infância, na sua prática, tenderem a não ser sempre consistentes com uma teoria, influenciados por elementos do âmbito do seu contexto escolar.

Segundo aqueles autores, as variações a existir têm “influências” que “incluem as necessidades de gestão de sala de aula”, inclui ainda as “exigências impostas pelos sistemas escolares, que muitas vezes estabelecem objetivos e avaliam a aprendizagem fora do modelo” (Spodek e Brown, 2002:43), e tem ainda “a propensão para adotar práticas que funcionam nas suas salas de aula, independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite” pelos educadores (Spodek e Brown, 2002:43).

É este entendimento que poderá ajudar a compreender as diversificadas abordagens e desenvolvimentos curriculares que prosseguem no campo da Educação de Infância, nomeadamente na construção da ação que se concretiza nas salas de atividade dos jardins-de-infância.

Os modelos pedagógicos atuais, ainda, poderão ser analisados segundo duas linhas base: os que se orientam numa linha essencialmente comportamentalista e os que se orientam numa linha em especial construtivista. Os modelos behavioristas centram-se, entre outras coisas, nas competências académicas, ao passo que os construtivistas se centram nos processos cognitivos em desenvolvimento.

A compreensão aos modelos curriculares poderá ser também efetuada pela abordagem teórica ou prática, ou seja: (1) os modelos construídos a partir da prática pedagógica; (2) e os modelos elaborados a partir de uma teoria.

Note-se que, independentemente das concepções defendidas em cada um dos modelos pedagógicos, todas refletem a vontade de aplicar teorias educacionais à realidade específica da Educação de Infância.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), a adoção de um modelo pedagógico pelos educadores de infância é um fator de sustentação da sua práxis. A necessidade de o Estado definir linhas curriculares não é contraditória com essa adoção, pois tal definição diz respeito às aprendizagens mínimas obrigatórias, não às dimensões curriculares nem aos dispositivos pedagógicos, uma vez que não compete aos estados arbitrar questões científicas, nem dirimir entre propostas pedagógicas (Oliveira-Formosinho, 2007).

Como já analisamos anteriormente, o sistema educativo português, pela Lei-quadro da Educação Pré-escolar, concebe a Educação Pré-escolar, o primeiro degrau do edifício curricular, consagra o princípio da *Tutela Pedagógica Única*, e define as Orientações Curriculares para este nível de educação.

E para que não haja dúvidas da sua natureza “orientadora” e “não prescritiva” do documento, refere expressamente a possibilidade de os mesmos princípios “gerais e abrangentes” contidos na OCEPE “incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, e por tanto, vários currículos” (Ministério da Educação, 1997).

Com efeito, o educador tem margens de liberdade de ação na sua contextualização, pois não está vinculada a um currículo formal. Dada a existência desta margem de autonomia, observa-se que muitos os educadores de infância incorporam metodologias próprias, traduzindo ideias de inúmeros modelos cujas metodologias assentam num plano flexível, em que toda a aprendizagem é construída pela própria criança, sendo, esta, participante ativa no seu processo de aprendizagem a partir dos seus interesses e saberes (Vasconcelos, 2012).

No subponto que se segue iremos abordar o modelo curricular High-Scope e a Metodologia de Trabalho de Projeto, visto que a sala de Educação Pré-escolar do presente estudo estava organizada segundo os seus princípios pedagógicos.

A explanação acerca dos modelos pedagógicos, não será exaustiva, pois abordaremos somente as áreas e os pontos mais significativos de cada um. Trataremos, com especial cuidado, os princípios teóricos e epistemológicos do modelo e a sua correspondência com a prática educativa na sala de Educação Pré-escolar em estudo.

2.1. O Modelo Curricular High Scope

Na década de 1960⁴⁷, no âmbito de um movimento cívico e político que reclamava a promoção de igualdade de oportunidades educativas, David Weikart⁴⁸ desenvolveu a implementação de programas específicos para a Educação Pré-escolar, que preparassem as crianças com necessidades educativas especiais para ingressar na escola primária. Nasce assim, em 1962, o *Ypsilanti Perry Pre-School Project* que representa a primeira pedra do que é hoje o currículo High-Scope.

O currículo High-Scope enquadra-se numa perspectiva desenvolvimentista para a Educação de Infância. Enquadramento confirmado por Hohmann e Weikart (1984:21) quando dizem que “o currículo High-Scope apoia-se extensivamente no trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e seus colaboradores, bem como na filosofia de educação progressiva de John Dewey”.

No nosso país, este modelo tem sido implementado no âmbito do Projeto Infância⁴⁹, inspirado na psicologia piagetiana e encontra-se organizado em torno de tarefas que promovam o desenvolvimento da criança⁵⁰.

Sendo o mais conhecido e estudado modelo curricular de orientação cognitivista e construtivista, que aposta na aprendizagem pela ação; entende a criança como principal agente do seu desenvolvimento e o educador como um auxiliar desse desenvolvimento. Deste modo, as crianças são encaradas como agentes ativos que constroem o seu próprio

⁴⁷ O modelo High/Scope desenvolve-se na da década de 1960, quando a Psicologia começa a ser um referencial central para a educação de infância e fizeram-no de acordo com os paradigmas psicológicos existentes: o behaviorismo, o maturacionista e o construtivista (cf. Oliveira-Formosinho, 1996).

⁴⁸ Em 1970, Weikart abandonou as escolas públicas e criou a Fundação High/Scope de Investigação Educacional e, desde então, tem desenvolvido os seus trabalhos e estudos ligados à educação pré-escolar.

⁴⁹ Projeto de investigação, intervenção e formação no âmbito da Pedagogia da Infância iniciado em 1991 e coordenado pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (cf. Oliveira-Formosinho, 1996).

⁵⁰ Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo decorre ao longo de quatro estádios: estádio sensório – motor; estádio pré-operacional; operações concretas e operações formais- que dependem de um conjunto de fatores que atuam de forma combinada e integrada. 1-heredeteriedade e maturação interna- fatores biológicos de suporte de todo o desenvolvimento; 2-experiência física – a manipulação de objetos, a ação da criança sobre o mundo físico, é um fator fundamental de desenvolvimento dado que o sujeito é um elemento ativo no processo de conhecer e desenvolver. É esta atividade física do sujeito sobre os objetos que torna possível a formação de estruturas cognitivas que permitem responder e agir sobre o mundo; 3-transmissão social - um meio rico em estímulos e informação favorece e marcam desenvolvimento equilibrado da criança, vinculado nos processos de interação social; 4-equilíbrio, mecanismo regulador da assimilação e acomodação, e possibilita que os três fatores que acabamos de enumerar mantenham uma relação adequada progressiva e adequada.

conhecimento do mundo, enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas intuitivas de pensamento de ação.

Bernabé Tierno propõe um bom esquema de ação da criança, resumidamente, nos seguintes verbos: ver, escutar⁵¹, tocar⁵², repetir⁵³, integrar⁵⁴, expressar⁵⁵ e representar⁵⁶.

Na aceção deste modelo, as orientações para os educadores são encaminhadas no sentido de promover uma capacitação da criança que lhe permita agir sozinha, isto é, aumentar as suas capacidades para ser ela que aprenda a aprender. Em suma, como refere Oliveira-Formosinho (1996a: 59), “acredita-se que [a criança], por iniciativa, constrói o conhecimento, tendo, portanto, o adulto um papel menos diretivo e mais de apoio e suporte”.

Suportando a concetualização de Piaget, o conhecimento era construído pelo sujeito em interação com o mundo físico e social, não se podendo dissociar a experiência sensorial e o raciocínio. Spodek e Brown (2002:207) referem:

As crianças devem estar ativamente envolvidas na aprendizagem e elas constroem o conhecimento a partir da sua interação com o mundo que as rodeia. O papel da educadora é proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a refletir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão.

Para ajudar a criança em todo o complicado processo de desenvolvimento, o modelo High-Scope preconiza o desenvolvimento de experiências-chave em várias áreas de desenvolvimento:

As experiências-chave levam as crianças, por exemplo, a fazer de conta, a desempenhar papéis, a brincar com a linguagem, a construir relações com outras crianças e adultos, a expressar criatividade através do movimento, da canção, da classificação, da contagem, do encaixe e da separação de objetos ou mesmo, da antecipação de acontecimentos (Hohmann e Weikart, 1984:5).

As experiências-chave são uma “estrutura de apoio ao desenvolvimento infantil” (Hohmann e Weikart, 1984:18), cujo principal objetivo é orientar o educador no planeamento das atividades e permitir uma observação mais rigorosa dos comportamentos das crianças. Pois, é ao brincar, jogar, a interagir com as pessoas e

⁵¹ Ver e escutar com atenção para captar a informação nova através de todos os sentidos.

⁵² Tocar ou manipular objetos variados de formas diferentes, cor, texturas, peso, etc.

⁵³ Repetir para reencontrar, esclarecer, fixar os conhecimentos.

⁵⁴ Integrar e relacionar todo o tipo de informação recebida.

⁵⁵ Expressar coisas que a criança devesse fazer com palavras, gestos, sons, etc., manifestando o que sente, deseja e conhece.

⁵⁶ Representar que é prova evidente de que a criança processou a informação e a fez sua, ao ponto de conseguir encenar o seu conteúdo.

matérias, que a criança realiza experiências que lhe permitem construir um conhecimento do mundo que a rodeia.

As experiências-chave da High-Scope são atividades nas quais as crianças se envolvem naturalmente (...) proporcionam uma imagem integrante do desenvolvimento das crianças (...) são fundamentais para a construção de um conhecimento destas crianças, acontecem repetidamente ao longo de um período de tempo alargado, e descrevem os conceitos e relacionamentos que as crianças se esforçam por compreender (Hohmann e Weikart, 1984: 456).

As experiências-chave relacionam-se umas com as outras e não acontecem independentemente; uma atividade pode desenvolver ao mesmo tempo experiências-chave de mais de que um domínio do desenvolvimento (Hohmann e Weikart, 1984).

No jardim-de-infância as experiências-chave orientam a observação do educador para dimensões importantes da aprendizagem e desenvolvimento das crianças em vários domínios como: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimentação, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo.

Em cada uma delas encontram-se vários itens que servem de base para a planificação das atividades, ajudam na observação, apoio e compreensão das ações das crianças e o modo como elas entendem o contexto que as rodeia.

Conforme refere Hohmann, as experiências-chave são utilizadas como guia de observação do jogo e atividades da criança, permitindo aos adultos identificar interesses, talentos e dificuldades emergentes.

Segundo Hohmann e Weikart (1984:5-9), os princípios básicos que formam o enquadramento da abordagem High-Scope são: aprendizagem ativa e experiências-chave; interações adulto-criança; organização do ambiente físico; observação e avaliação da criança, que damos de conta de forma mais pormenorizada.

A aprendizagem pela ação é o primeiro princípio básico do modelo. “A aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos (Hohmann e Weikart, 1984:22).

Neste sentido, no modelo High-Scope não há lugar para a transmissão de conhecimentos, mas sim para a construção de um currículo baseado na aprendizagem pela experiência. Pois, segundo Hohmann e Post (2007:11) “desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente”, o que lhes proporciona experiências diretas e imediatas, a partir das quais, elas retiram um significado e ajudando-as a construir o seu conhecimento.

Mas a aprendizagem pela ação também implica reflexão sobre as ações: as crianças agem, colocam questões e procuram as respostas, resolvem problemas e criam novas estratégias.

Também para que criança aja sobre os objetos é preciso que tenha motivação interior, que se interesse por eles e pela sua exploração, sendo que os erros permitem-lhes testar hipóteses e construir novas aprendizagens. E é destas sucessivas experiências, que as crianças constroem o seu conhecimento num processo criativo e contínuo, no qual as crianças combinam matérias, experiências, ideias para produzir efeitos que são novos, que os surpreendem.

Conforme refere Oliveira-Formosinho (1996:56), “ninguém pode substituir-se à criança, ninguém pode aprender pela criança”.

Resumindo, o processo de aprendizagem ativa apoia-se em quatro pilares críticos:

A ação direta sobre os objetos (I), ou seja, a aprendizagem ativa depende do uso que a criança faz das matérias, brinquedos e objetos, de como os manipula, explora, usa e das descobertas que fazem. Sendo que a ação por si só não é suficiente, a criança também tem que refletir sobre as ações (II) mediante os objetos. A exploração e os efeitos levantam questões, criam ideias que desenvolvem a atividade mental de resposta às questões, de interpretação dos efeitos e de integração de tudo isto numa compreensão mais completa do mundo.

Mas, para que a criança aja sobre os objetos, é imprescindível que ela tenha uma motivação intrínseca e espírito de experimentação (III), isto é, que tenha motivação interior, que se interesse pelos objetos e pela sua exploração. Ao agir, as crianças criam hipóteses e experimentam-nas, e os erros permitem-lhes testar hipóteses e construir novas aprendizagens.

Hohmann e Weikart ainda afirmam que o mais prioritário não é a limpeza e a ordem do espaço, embora seja conveniente que este se apresente como um lugar limpo, acolhedor, que motive as crianças para aquilo que é prioritário, a ação, dando-lhe a oportunidade de:

“i) Envolver-se numa grande diversidade de brincadeiras, sozinhas ou com outras crianças, incluindo explorações, construções, jogos de faz-de-conta, pinturas, desenhos, e outros jogos simples; ii) Procurar, usar e arrumar objetos de interesse particular, de acordo com os seus planos e intenções; iii) Sentir-se seguras, valorizadas, competentes e curiosas” (Hohmann e Weikart, 1984:163).

A interação adulto-criança é também um aspeto fundamental deste modelo.

A relação que se estabelece entre os adultos e as crianças é, a nosso ver, um princípio fundamental, pois as interações com os adultos são fulcrais no desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças.

Deste modo, a aprendizagem pela ação depende grandemente das interações positivas entre os adultos e as crianças. Estes centram-se nas riquezas e talentos das crianças, apoiam as suas intervenções com encorajamentos e partilham com elas o controlo da ação.

O papel do adulto é, basicamente, o de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo (Oliveira- Formosinho, 2007:71).

Sendo que o diálogo é o meio mais eficaz para pôr em prática toda esta relação que se desenvolve com as crianças (Hohmann e Weikart, 1984).

As crianças são encorajadas pelo educador a por as suas ações em palavras, falar sobre as suas experiências, sobre aquilo que fizeram, sobre o que estão a fazer e o que pretendem fazer.

Quando as crianças se sentem à vontade e são estimuladas a conversar sobre experiências com significado pessoal usam a linguagem para lidar com as ideias e com problemas concretos que, do seu ponto de vista, são realmente importantes (Hohmann e Weikart, 1984:40).

Outro aspeto que importa ainda considerar como revelante são as parcerias realizadas entre pais e educadores, que assentam na troca de informação entre ambos, de modo a proporcionar consistência entre as práticas educativas dos vários contextos, bem como entre as experiências vivenciadas pela criança. Segundo e Hohmann (2007:327), “estas parcerias caracterizam-se pela confiança e respeito mútuos e incluem um constante dar-e-receber em conversas sobre o crescimento e o desenvolvimento das crianças”.

O Currículo High-Scope também dá uma grande importância ao contexto de aprendizagem, defendendo que numa aprendizagem pela ação, os espaços tem que estar devidamente organizados para que a aprendizagem se realize.

Consideramos fundamental referir que a organização do espaço em áreas e a colocação das matérias nas áreas onde são utilizados, são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do modelo High-Scope (Oliveira- Formosinho, 2007:68).

Segundo Hohmann e Weikart (1997:170), “Os ambientes que promovem a aprendizagem ativa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras”.

O espaço é dividido em áreas diferenciadas de atividades consistentes com os interesses das crianças, sendo que estas devem estar bem definidas para encorajar diferentes tipos de atividades, que permitem diferentes aprendizagens curriculares.

A organização do espaço deverá possibilitar a movimentação livre de umas áreas para as outras, caracterizando-se pela permeabilidade.

Conforme refere Oliveira-Formosinho (2007:66), uma sala de atividades deve possuir um “espaço que permita trabalho conjunto em todas as áreas”.

As diferentes áreas: área da casa, área das construções, área da expressão plástica e outras, que se vão sendo organizadas e reorganizadas ao longo do jogo educativo, permitem, então, à criança uma vivência plural da realidade, a construção da experiência dessa pluralidade, ou seja, de “utilização múltipla” (Hohmann e Weikart, 1997:173).

O educador, no entanto, terá que desenvolver uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” (Ministério da Educação, 1997:38), de forma a proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem rico e agradável, de modo a que estas se sintam seguras e capazes de desenvolver as suas competências.

Os materiais são uma parte importante a considerar nestas opções, pois “objetos e materiais que motivem as crianças são essenciais para uma aprendizagem ativa” (Hohmann e Weikart, 1984:162).

Oliveira-Formosinho (2007:68), refere que a grande ênfase dada à organização do espaço e das matérias, facilita a proposta de atividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança. Deste modo, o educador põe à disposição da criança uma grande variedade de matérias que pretendem assegurar um grande número de escolhas.

Para a criança ter escolhas reais, devem existir matérias flexíveis, ou seja, matérias que possam ser usados de maneiras diferentes. Deste modo, as crianças descobrem formas alternativas de os usar e jogar com eles, e é nesta combinação de matérias, que a criança explora-os, transforma-os e faz combinações variadas, que aprende coisas novas sobre as matérias que não estão tão visíveis.

Num primeiro momento, a criança manipula-os, explora-os, descobre-os, para logo fazer com eles aprendizagens pela descoberta.

Brincar com a areia é apenas uma de entre as atividades através das quais as crianças manipulam, transformam e combinam matérias. Quando as crianças se envolvem neste tipo de

atividades estão a aprender acerca das suas propriedades menos óbvias, mas nem por isso menos básicas.

A criança aprende, por exemplo, que a quantidade de plasticina permanece a mesma, quer seja amassada e comprimida numa bola, quer esmagada e estendida numa camada fina (Hohmann e Weikart, 1984:37).

Os materiais devem-se encontrar visíveis, acessíveis e etiquetados através de desenhos, fotografias ou esboços (Hohmann e Weikart, 1984), bem como a sua arrumação, que deve ser efetuada em locais fixos, para que as crianças desenvolvam sentido de controlo no seu próprio ambiente e possam encontrar os materiais que necessitam, promovendo práticas de arrumo aquando da devolução dos mesmos ao local de origem.

Em jeito de síntese: “As áreas de interesse contem um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann e Weikart, 1984:8).

Os autores ainda referem que os materiais devem ser introduzidos de forma progressiva ao longo do ano, para que as crianças aprendam a cuidar dos materiais. A introdução de novas matérias faz-se num diálogo com as crianças, pois as crianças são capazes de ajudar a decidir onde integrar os novos materiais.

A rotina diária é, basicamente, fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas (Oliveira-Formosinho, 2007:69).

[...] a rotina diária é como um guião para uma peça de teatro, com um certo número de atos em cada dia. O «guião» base repetido todos os dias, permitindo àqueles que chegam de novo aprenderem facilmente a ordem e as exigências de cada ato (ou bloco temporal) e desempenharem os seus papéis únicos e insubstituíveis (Hohmann e Weikart, 1984:236).

A rotina diária do jardim-de-infância estabelece um fluir para o tempo diário, que tendo flexibilidade, de forma a favorecer os ritmos, e necessidade de cada um, é estável e consequentemente previsível pela criança e, deste modo, a criança “não precisa de depender de um adulto que lhe diga o que vai acontecer a seguir” (Hohmann, e Weikart, 1984:236). Isto é, a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento, e conhece as finalidades deste tempo de rotina.

E é pela consistência da rotina, que as crianças antecipam o que vai acontecer, de modo a sentirem-se seguras, confiantes, promovendo, ainda, a sua autonomia (Hohmann e Weikart, 1984; Hohmann e Post, 2007).

Segundo Hohmann e Post (2007:195), “quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenadas em vez de em permanente mudança, é mais provável que os bebês e as crianças se sintam seguros e confiantes”.

Deste modo, toda a dinamização do tempo pressupõe as rotinas com carácter pedagógico, e as atividades específicas de cada tempo têm de ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada criança.

Um outro aspeto preponderante na dinamização do tempo é a diversidade de períodos de aprendizagem pela ação, os quais devem permitir várias experiências e diferentes tipos de interação (Hohmann e Weikart, 1984). Assim, a rotina deve incluir momentos de interação entre crianças e crianças e entre crianças e adultos, e também momentos de trabalho em grande grupo, trabalhos em pequeno grupo, trabalhos ao ar livre e oportunidades de planear, executar os planos e rever o que foi feito. Esta sequência de planear-fazer-rever é essencial na metodologia que privilegia a aprendizagem pela ação. Nesta sequência, as crianças podem exprimir as suas escolhas, decidir as matérias com que querem trabalhar, manipular os materiais e, no final, fazer a síntese do que fizeram anteriormente.

“Ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao relembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que tem boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas” (Hohmann e Weikart, 1984:247).

Seguidamente, faz-se uma breve descrição dos diferentes tempos preconizados pelo modelo curricular High-Scope.

Tempo de planeamento. No modelo High-Scope, as crianças planeiam constantemente, não só no tempo de planeamento como também ao longo do dia de atividades, quando pensam no que querem fazer.

As crianças começam por definir o que querem fazer, quais os objetivos e interesses, depois já na fase de execução dos seus objetivos, a criança altera o seu plano demonstrando que o processo de planeamento é flexível aos interesses das crianças. Conforme referem Hohmann e Weikart (1984:252), “planear é assim um processo de estabelecimento de um problema envolvendo imaginação, ponderação e modificações permanentes, através das quais as crianças transformam objetivos, desejos e interesses em ações intencionais”.

O tempo de planeamento também é um tempo rico de interações entre a criança e educador; “onde quer que ocorra, o planeando envolve uma conversa refletida, séria e

respeitadora entre a criança que planeia e uma adulto apoiante” (Hohmann e Weikart, 1984:269).

O adulto que faz perguntas à criança sobre quais são os seus planos, ouve as suas respostas, toma-as em conta e ajuda-as a estruturar, convenientemente, as suas ideias.

“A criança dá as ideias e os objetivos a pôr em prática; o adulto encoraja a criança a pensar sobre e a discutir os seus planos” (Hohmann e Weikart, 1984:291).

Tempo de trabalho. Após o planeamento, da organização das ideias, as crianças iniciam as suas ações.

“No tempo de trabalho as crianças levam a cabo uma experiência intencional de ações nas quais já pensaram e que descreveram durante o tempo de planeamento, ao mesmo tempo que perseguem com ideias novas e planos que criaram enquanto brincam” (Hohmann e Weikart, 1984:296).

Durante o tempo de trabalho as crianças dividem-se pelas diferentes áreas de interesse da sala e exploram os materiais disponíveis.

No *tempo de revisão*, as crianças falam sobre o que fizeram, aquilo que teve mais significado para elas, recordam as suas ações e selecionam aquelas que desejam partilhar ao grupo.

“Durante o tempo de revisão as crianças refletem sobre, falam acerca de, e mostram aquilo que fizeram-no tempo de trabalho. Enquanto o processo de planeamento leva as crianças a envolver-se na criação de um objetivo e na antecipação de uma linha de ação que leve a experiências de aprendizagem ativa, o processo de revisão ajuda a criança a dar sentido a estas ações. No tempo de rever as crianças envolvem-se em diversos processos importantes -apoiar-se nas memórias, refletir sobre as experiências, associar planos a resultados e falar com os outros sobre as suas descobertas e ações” (Hohmann e Weikart, 1984:340).

Tempo de Pequenos Grupos. A formação de pequenos grupos é feita pelo educador, construindo grupos de crianças de acordo com o seu desenvolvimento, idade ou outro critério, pois o mais importante é que as crianças se sintam aceites pelo grupo, aos quais pertencem e interajam com o grupo de pares.

O planeamento dos pequenos grupos passa pelas experiências-chave que devem ser planeadas com antecedência pelo educador cujos materiais devem ser o mais possível novidade, que as crianças ainda não as tenham explorado, pois as novidades despertam mais facilmente o interesse das crianças. Às vezes, nem precisam ser materiais novos, pois os que a criança tem na sala podem servir, desde que as crianças descubram novas formas de os trabalhar (Hohmann e Weikart, 1984).

Deste modo, “o tempo de trabalho em pequeno grupo (...) proporciona às crianças ocasiões para usarem os materiais, fazerem experiências com eles, falarem sobre as suas descobertas e solucionarem problemas que encontram” (Hohmann e Weikart, 1984:371).

No *tempo de grande grupo* as crianças reúnem-se (em círculo, preferencialmente) todas e conversam, partilham informação e realizam atividades que são próprias para grupos maiores.

As crianças desenvolvem, neste momento, o sentido de comunidade, de pertença a um grupo, onde todas são convidadas a participar - podem e devem intervir.

Para que este tempo seja proveitoso e funcione da melhor maneira possível, o educador planeia com antecedência, pensando nos interesses das crianças, nas suas necessidades, nas coisas que para as crianças tem mais significado, no desenvolvimento de experiências-chave, favorecendo sempre a comunicação e a cooperação entre as crianças.

Tempo de Recreio ao Ar Livre. Um tempo propício para as crianças fazerem novas descobertas, explorar o espaço exterior, estar em contacto com a natureza. Podem realizar atividades mais ativas e mais barulhentas, como brincadeiras coletivas, correr, saltar, gritar... E, ainda, manipular e explorar diferentes materiais, como terra, plantas, pedras, entre outros.

Na abordagem pré-escolar High-Scope, também é relevante a importância dada à observação e à avaliação das crianças.

A avaliação é um processo realizado através do trabalho em equipa dos adultos. Para que a equipa possa fazer uma avaliação do trabalho desenvolvido, recorre às observações das interações das crianças e ao registo de notas ilustrativas, que traduzem aquilo que o educador presencia.

As observações anotadas são incluídas no instrumento de avaliação (COR)⁵⁷. Avaliar, neste modelo, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança.

“O conhecimento individualizado das crianças molda, não só as interações que os educadores de infância têm com as crianças e os pais, como também o ambiente físico e os horários e rotinas” (Hohmann e Post, 2007:15).

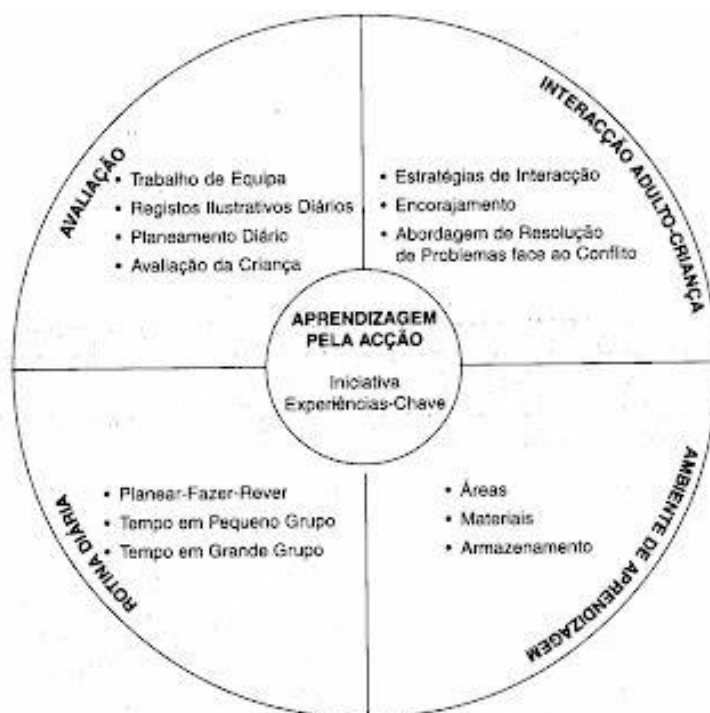
57 O modelo utiliza instrumentos (Perfil de Implementação do programa PIP-High/Scope e o Child Observation Record – COR) para a observação da(s) criança(s) e para os processos de tomada de decisão, os processos de planificação, a implementação de atividades e para a avaliação das aprendizagens.

Porque e segundo Homann e Weikart, o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre os adultos, é uma base sólida para “a educação da criança pequena”.

Em jeito de conclusão do modelo curricular High-Scope, este preconiza que se deve permitir “à criança maior ação, maior iniciativa e maior decisão” (Oliveira-Formosinho, 2007:59), sendo que a autonomia pressupõe que a criança desenvolva “um sentido de identidade própria enquanto pessoa autónoma e independente, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões” (Hohmann e Weikart, 1984:66).

2.1.1. A Roda de Aprendizagens High Scope

Para melhor ilustrar os princípios curriculares que orientam os profissionais que praticam este modelo, foi estruturado um diagrama designado por “A Roda da Aprendizagem Pré-Escola High/Scope”.



Fonte: Hohmann e Weikart (1984: 6)

Na zona central, destaca-se a aprendizagem ativa. Tal pressupõe um currículo centrado na construção dos conhecimentos por parte da criança, com ênfase na aprendizagem ativa. Tais aprendizagens requerem o contributo da criança e do adulto, pois exige a

iniciativa da criança em conjugação com as propostas do adulto, tendo como horizonte o desenvolvimento de experiências-chave.

O centro do processo tem pilares que o suportam, que o High Scope define como o ambiente de aprendizagem; a interação adulto-criança; a rotina diária que inclui um fruir do tempo consistente de tempos que passam pelo ciclo planejar-fazer-rever e finaliza com avaliação (Hohmann e Weikart, 1984; Hohmann e Post, 2007), por sinal e conforme dita o provérbio africano “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

Se recordarmos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar portuguesa, vemos na suas linhas proximidade com os fundamentos deste modelo. Por exemplo, a atenção muito particular na seleção dos equipamentos e materiais, entendidos como mediadores na aprendizagem. Esta seleção deve ser presidida de critérios de qualidade, onde a variedade, a funcionalidade, a durabilidade e o valor estético dos materiais ganham grande relevância (Ministério da Educação, 1977). Outro ponto de confluência tem a ver com a gestão do tempo.

As OCEPE referem que o tempo educativo tem, de uma forma geral, “uma distribuição flexível”, e este corresponde “a momentos que se repetem com uma certa periodicidade”, porque o “tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças”, trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que diferentes momentos tenham sentido para as crianças (Ministério da Educação, 1997:40).

3. A Pedagogia de Projeto

*“Cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento.
Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance”
Irene Lisboa, 1943*

Neste subcapítulo tomaremos a fundamentação teórica que sustenta o Trabalho de Projeto nos anos pré-escolares, visto que a equipa pedagógica da sala de Educação Pré-escolar em estudo implementava o Modelo Curricular High Scope e a Metodologia de Trabalho Projeto.

Sabemos que o conceito *projeto* é usado frequentemente na nossa vida corrente, servimo-nos dele para darmos significado às nossas intenções individuais ou coletivas,

não se tratando de algo desconhecido. Contudo, deter-nos-emos a elaborar uma interpretação mais detalhada do significado da palavra *projeto*, explorando o seu conceito no âmbito da metodologia de trabalho de projeto.

Com o objetivo de reforçarmos a definição do conceito de *projeto*, recorreremos a uma análise à origem da palavra.

Segundo Gadotti (2001, *cit. in* Baffi, 2002), a palavra *projeto* vem do verbo projetar, significando lançar-se para a frente, estando este sempre associado à ideia de movimento, de mudança.

Para esclarecer a sua origem etimológica recorreremos à explicação de Veiga (2001 *cit. in* Baffi), que confirma a interpretação anterior, referindo que a palavra *projeto* “vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante”.

A partir da presente interpretação podemos constatar que o termo *projeto* pode assumir diversas compreensões, podendo ser utilizado em diferentes sentidos, isto é, a sua designação latina pode adquirir vários sentidos na Língua Portuguesa.

Com o objetivo de clarificar a variedade de sentidos que o termo pode assumir, recorreremos ao Dicionário de Língua Portuguesa⁵⁸, no qual se define *projeto* como: “plano para a realização de um ato; desígnio; tenção; redação provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro”. Uma vez mais, encontramos que a palavra pode apresentar-nos vários significados que podem ser utilizados em diferentes sentidos.

De acordo com a definição da UNESCO⁵⁹, a palavra “projeto” consiste numa “atividade prática significativa, de valor educativo, visando um ou vários objetivos. Implica pesquisas, a resolução de problemas e, muitas vezes, uma produção”.

A definição esclarece, de forma simples, o conceito de projeto no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, porque remete para uma só afirmação grande das potencialidades pedagógicas desta metodologia.

O Trabalho de Projeto foi inserido no campo da educação no início do século, a partir de propostas de Dewey e Kilpatrick. Os dois grandes mentores do denominado Método de Projeto⁶⁰ ganharam popularidade, originalmente, nos Estados Unidos, em 1918, cujo

58 (<http://www.portoeditora.pt/espacolinguaportuguesa/dol/dicionarios-online/>).

59 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Glossaire des termes de technologie educative.

60 A metodologia de trabalho de projeto foi proposta por Kilpatrick, em 1918, no seu artigo intitulado “The project method”, com o intuito de constituir um método de ensino e de aprendizagem alternativo a

movimento ficou intrinsecamente ligado ao *Movimento da Progressive Education*, que nos Estados Unidos correspondeu ao *Movimento da Educação Nova* na Europa.

Ao fazermos a leitura do Plano Anual de Atividades da sala de Educação Pré-escolar em estudo - documento onde são contempladas as diversas atividades que vão ocorrendo ao longo do ano letivo - podemos identificar atividades relacionadas com os domínios da expressão musical, plástica e dramática e evidencia-se a implementação do projeto: *Água É Vida*.

O projeto tinha sido desenvolvido ao longo do ano letivo e traduziu-se no uso das diferentes etapas do método científico. As crianças formulavam hipóteses, experimentavam e procuraram descobrir soluções e teorias sobre diferentes questões como: De onde provém a água? Para que serve a água? Como conservar e como preservar a água do planeta azul.

Desta forma, o Trabalho de Projeto era um meio complementar ao currículo, apresentando o ditado equilíbrio de atividades.

Conforme referem Katz e Chard (1997:10):

“(…) o trabalho de projeto não deverá substituir todas as práticas infantis correntes, nem constituir a totalidade do currículo nos primeiros anos, mas antes, como parcela significativa de um programa educativo, estimular as capacidades emergentes e ajudar as crianças a dominá-las”.

Tal como referimos anteriormente em relação ao modelo High-Scope, também o trabalho de projeto pode ser apropriado pelos educadores de infância portugueses, uma vez que este modo de trabalho é congruente com o que prevê nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que enfatiza o quanto é indispensável que durante a Educação Pré-escolar “se criem as condições necessárias para que as crianças continuem a aprender, ou seja, importa que na Educação Pré-Escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997:17).

3.1. Projeto Como Abordagem Pedagógica

O principal elemento na realização de um projeto é o interesse que a criança manifesta em investigar acerca de um assunto, que pode incluir “atividades relacionadas com a

um ensino abstrato e transmissivo, desligado dos interesses e das necessidades dos alunos. O autor defendia que o ensino deveria centrar-se e dar resposta a essas necessidades dos alunos, que constituíam a origem dos projetos.

arte da linguagem como também com a iniciação à matemática e às ciências (...) à poesia, à música e às atividades de movimento” (Katz e Chard, 1997:146).

Os autores ainda referem que, ao contrário das brincadeiras, os projetos envolvem as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que permitem a conservação do esforço durante um tempo determinado, podendo estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, dependendo do tema que se explora, da idade das crianças, do seu próprio desenvolvimento e do interesse demonstrado (Katz e Chard, 1997).

Deste modo, em pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto; “um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas”.

Conforme refere Vasconcelos “uma importância fulcral da individualidade de cada um mas, simultaneamente, a atenção ao coletivo que é tecido de outros, de modo a que se possa realizar e dar sentido à tarefa ou à obra de arte” (cf. Ministério da Educação, 1998).

Assim, a metodologia de trabalho de projeto distancia-se do modo transmissivo de fazer pedagogia. Esta metodologia de trabalho vê a criança como construtora dos seus significados, através da vivência concreta das situações - problema, da reflexão e da ação dando lugar a uma aprendizagem/atitude ativa.

O trabalho é centrado nas crianças que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigar e apresentar o produto final.

Conforme refere Vasconcelos (1998:133), “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem”, isto é, um modo de fazer pedagogia dinâmico, que se centra na criatividade e que perspetiva a construção do conhecimento pela própria criança.

Conforme refere Vasconcelos (1998:133), através do Trabalho de Projeto as crianças adquirem saberes, competências, disposições e sentimentos, o trabalho de projeto traz assim sentido, finalidade, orientação e intencionalidade ao quotidiano pedagógico da criança.

No trabalho de projeto reconhece-se a importância da criança e do educador, numa atitude de co-responsabilização no projeto a desenvolver. Sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens e as crianças, conforme Katz e Chard (1997:27) referem, “as crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem”.

Segundo Kilpatrick (1918), citado por Vasconcelos (1998:139), alguns projetos podiam favorecer a fruico esttica, outros a resoluo de problemas, ou a aquisio de competncias.

Independentemente dos modelos curriculares adotados pelos jardins-de-infncia, os autores defendem a metodologia de trabalho de projeto em sala de atividades (Katz e Chard, 1997, 2009), no papel de antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construo do conhecimento (cf. Ministrio da Educao, 1998).

Um proposta educativa que claramente prepara as crianas para fazerem face s interrogaes do mundo de hoje e s complexidades da sociedade, permitindo “aumentar o conhecimento de fenmenos significativos que as rodeiam” (Katz e Chard, 1997:7).

3.2 . Fases do Desenvolvimento de Um Projeto

A pedagogia de projeto  “um esboo de futuro” (Vasconcelos, 1998:132), ou seja, algo que se pretende conseguir e encontra-se dividido por fases, que diferem entre os autores. Os trabalhos de projeto podem estender-se ao longo de dias ou semanas, mas em todos encontramos os mesmos passos vitais para a definio da problemtica, planificao, execuo, avaliao; que deveriam acontecer, de forma interligada “uma fase de execuo pode dar origem a novos problemas e questes a ser pesquisadas” (Vasconcelos, 1998:139), ou seja, defende-se que a pedagogia de projeto requer flexibilidade para alteraes durante o processo e sempre que se considere necessrio.

De acordo com Kilpatrick (2006), o projeto percorre quatro etapas: “perspectiva, planificar, executar e avaliar” (Kilpatrick, 2006:28 *cit. in* Craveiro, 2007:29).

Note-se que Katz e Chard (1997) consideram que o trabalho de projeto se desenvolve em trs fases: na primeira fase acontece o planeamento e o arranque; na segunda fase, o desenvolvimento do projeto e na terceira fase, as reflexes e as concluses.

Segundo Vasconcelos (1998), a pedagogia de projeto comporta as seguintes fases: Fase I - Definio do problema; Fase II - Planificao e lanamento do trabalho; Fase III - Execuo; Fase IV - Avaliao/divulgao, que daremos conta mais pormenorizadamente em seguida. Como j anteriormente referenciado, estas fases “no so compartimentadas estanques”, antes esto interligadas, assim sendo, algumas propostas integram etapas, outras desdobram-nas, devendo existir entre ambas um fio condutor.

Fase I

Segundo Vasconcelos (2011a), falar de pedagogia de projeto em jardim-de-infância, é falar numa abordagem pedagógica centrada em problemas. Logo, a Fase I corresponde à definição do Problema, formula-se o problema ou as questões a investigar, as dificuldades a resolver, o assunto a estudar.

De acordo com Katz e Chard (1997:172):

“(...) um projeto pode começar de várias formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo demonstram interesse por algo que atrai a sua atenção. Outros começam quando o professor apresenta um tópico ou quando chega a acordo com as crianças sobre a seleção de um tópico”.

Parte-se de um conhecimento base sobre o assunto: “o que sabemos” (Helms, 2010 *cit. in* Vasconcelos *et al.*, 2011a:14).

Deste modo, nesta fase as crianças partilham os saberes que já possuem, conversam em grande e em pequeno grupo. Essa discussão introdutória deve causar grande impacto nas crianças. Conforme referem Katz e Chard (1997:207), “que prenda, que atrai, que desperte a sua curiosidade e que suscite o interesse”.

É também nesta etapa que o papel do educador ganha relevo, pois assume-se como um “guia/orientador” de todo o processo.

Na perspetiva de Katz e Chard (1997), o educador deve orientar as crianças na esquematização dos seus saberes prévios sobre o assunto num trabalho conjunto, ajudando-as a elaborar uma “rede” ou “teia” de ideias sobre o que sabem e o que pretendem saber sobre o assunto.

Em suma, nesta primeira fase do projeto, as crianças fazem perguntas e questionam acerca de um tópico que lhes desperta interesse no momento. A partilha acerca do que sabem e o seu registo é uma das características desta primeira fase, permitindo às crianças expressarem o seu conhecimento naquele momento.

Na **Fase II**, correspondente à fase de planificação e lançamento do trabalho, faz-se uma previsão do possível desenvolvimento do projeto. Nesta fase, já existem respostas para questões como: “o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer”.

Para além disso, elabora-se a distribuição das tarefas e faz-se a gestão e a organização do ambiente educativo ao nível do tempo, do grupo, do espaço e dos recursos humanos e materiais necessários para a realização do projeto. Este processo decorre com a

supervisão e orientação do educador que, através da sua observação à organização do grupo, “aconselha, orienta, dá ideias, [e] regista” (Ministério da Educação, 1998:142).

Como afirmam Katz e Chard (1997:27):

“As crianças são incentivadas a avaliar, o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar. As crianças tornam-se especialistas da sua própria aprendizagem. O professor dá sugestões, mas as crianças podem ser autorizadas a recusá-las e a julgar por elas próprias. Um juízo deficiente pode ser ocasião para ensiná-las. Por exemplo, o professor e a criança podem analisar formas de minimizar erros no futuro. Mas se alguns erros passarem despercebidos, não são críticos para o estágio seguinte, como pode ser o caso da passagem de uma sequência rigorosamente gradativa de tarefas académicas”.

As crianças “começam a ganhar consciência da orientação que pretendem tomar”, ou seja, as planificações do que pretendem fazer deixa de assumir um carácter superficial e começam a ser mais concretas.

Fase III, a fase de execução, as crianças partem para o processo de pesquisa, através de “experiências diretas”, isto é, experiências que sejam vividas intensamente pelas crianças, permitindo que as respostas às suas questões surjam baseadas nas suas pesquisas e não sendo, meramente, transmitidas por vezes; faz-se através de uma visita de estudo, uma entrevista, a visita de um convidado à sala ou uma pesquisa documental- livros, fotografias, artefactos, etc.

Nesta etapa, pretende-se que a criança se envolva ativamente ao longo do processo, ou seja, aprendam a fazer, organizar, seleccionar e registar a informação, nomeadamente, desenham, pintam, dramatizam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções, contam, medem, calculam, cantam, entre outras, de forma a usufruírem de uma grande variedade de linguagens gráficas.

“O papel do educador durante esta fase é incentivar a utilização independente pelas crianças de capacidades que já possuem” (Katz e Chard,1997:175).

Deste modo, aprofundam a informação obtida discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais. Fazem-se, ainda, pontos de situação diários e avaliações do processo.

Na **Fase IV**, a fase da divulgação/avaliação, na qual o grupo deve divulgar o seu trabalho. Esta é a fase da socialização do saber, tornando-o útil aos outros.

Neste momento, as crianças pensam sobre os destinatários desta divulgação, para que a forma de transmissão da informação seja a mais adequada ao público-alvo.

Este pode ser feito de inúmeras maneiras desde “construir uma maquete, um modelo, uma máquina. Podem sintetizar a informação em álbuns, amplos painéis, desdobráveis, livros, podem preparar uma dramatização, música etc” (Ministério da Educação, 1998:143), ou a uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores.

Esta última fase é também uma oportunidade para as crianças se envolverem na avaliação do projeto, não obstante que não nos podemos esquecer de que a avaliação encontra-se presente ao longo de todas as fases do projeto.

As crianças devem avaliar o trabalho realizado referenciando os aspetos que consideraram mais positivos e menos positivos ao nível da prestação dos elementos do grupo, da qualidade das atividades realizadas, comparando o que sabiam com o que aprenderam, podendo também rever as questões referidas no início e verificar as respostas (Ministério da Educação, 1998; Vasconcelos, 2011). Este momento possibilita relançarem-se novos projetos ou pesquisas mais aprofundadas do referido assunto.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é, por isso, uma metodologia de trabalho pedagógico que valoriza a participação das crianças e do educador no processo de ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis em todas as fases do projeto e, em simultâneo, a ter presente que “a finalidade de um projeto não é tanto encontrar respostas corretas mas, essencialmente, aprender mais através da exploração”.

Em síntese...

*“Ninguém ensina o que não sabe.
Mas também ninguém, numa perspectiva democrática,
deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que níveis sabem aqueles e
aquelas a quem vai ensinar o que sabe.
De outro, sem respeitar esse saber.
Para que, porém (...)
quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que,
primiro, quem sabe saiba que não sabe tudo;
segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo.
Sem esse saber dialéctico em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva
progressista, democrática, ensinar a quem não sabe”
Freire, 1997*

Neste excerto está bem evidente a concepção educacional do iminente pedagogo brasileiro Paulo Freire numa concepção simplista do saber. A sua concepção educacional fundamenta-se, em pressupostos construtivistas e socioculturalmente contextualizados.

A educação dialógica e ativa promove a descoberta da casualidade dos fenômenos e, como tal, a substituição de explicações mágicas, míticas ou ingênuas, por princípios de casualidade.

A educação dialógica, problematizadora e conscientizada, implica um diálogo mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes-educador/educando e educando/educador (cf. Apple e Nóvoa, 1998). Nesta aceção de educação, os educandos são sujeitos ativos na construção do seu próprio saber, agente em busca permanente de novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligível. O papel do educador é ajudar os educandos a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la através do desenvolvimento dos conhecimentos acerca dela através do espírito crítico.

Encontrando-se os mesmos desígnios na metodologia de Trabalho de Projeto, o projeto deve corresponder às necessidades e interesses do grupo, não podendo ser imposto, porque implica a adesão e participação ativa, motivada e interessada de todos, isto é, uma metodologia que toma a criança como *investigadora nata* (Katz e Chard, 1997).

Uma prática educativa progressista que se procura, ao “ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser” e “inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado reinventado” (Freire, 1995 *cit. in.* Apple e Nóvoa, 1998).

No modelo High Scope como a abordagem consistentemente mais popular ao currículo de Educação de Infância de orientação cognitivista, também se enfatiza o pressuposto de que as capacidades das crianças se desenvolvem ao longo da vida numa sequência previsível, cujo potencial de aprendizagem é promovido por um ambiente rico em experiências que permitem à criança refletir e construir o conhecimento. Neste modelo, é amplamente valorizada a interação entre o adulto/criança, o ambiente educativo de aprendizagem, a rotina diária e a avaliação. Na aprendizagem pela ação, as crianças constroem o conhecimento (que as ajuda a dar sentido ao mundo), e através das suas experiências (com pessoas, materiais e ideias) promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann e Weikart, 1984).

Capítulo III - Os Contributos da Sociologia da Infância (e a investigação com crianças)

1. Um Paradigma Para a Infância

Este capítulo procura, a partir da Sociologia da infância, enquadrar o estatuto de atores sociais que as crianças conquistaram, o seu conseqüente reconhecimento e especificidade enquanto grupo social com direitos.

Apesar de as crianças terem existido desde sempre na sociedade, em termos de categoria biológica, em termos de estatuto social nem sempre foi assim. Se etimologicamente o termo infância deriva do latim “*in-fans*” (que significa: sem linguagem), será nesta perspectiva, de silêncio, que a noção de infância inicialmente vai aparecer.

A ideia de infância é uma ideia da modernidade. Percorreremos, então, o longo caminho da invisibilidade social cuja construção histórica “foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para as crianças” (Sarmiento, 2004:3).

Em jeito de síntese faremos os caminhos percorridos pela *infância silenciada* até ao resgate da criança como agente ator social no seu processo de socialização não como destinatários passivos de socialização numa ordem social adulta até ao reconhecimento da infância como uma construção social: infância é uma variável de análise social que só pode ser compreendida enquanto relacionada com outras variáveis como o género, a classe social ou a etnia (Sarmiento, 1997; Tomás, 2000; Soares, 2005, 2009; Almeida, 2009).

Entre muitos atalhos o ponto de encontro para a nossa problematização situa-se na Convenção sobre os Direitos da Criança⁶¹, uma vez que ela se constitui como um mecanismo de excelência para a legitimação da ideia de participação das crianças e para a sua inscrição nos discursos sociais e científicos.

Isto significa a imprescindibilidade de conhecer as crianças a partir da escuta da(s) sua(s) voz(es) das interpretações e questionamentos, que as próprias crianças elaboram acerca das suas circunstâncias de vida e do mundo social.

Pelo caminho cruzamo-nos com as culturas da infância; *linguagens particulares* por meio das quais a criança compreende e se manifesta no mundo social e cultural porque a realidade ditam diferentes, diversas culturas de infância/s e as crianças irrefutavelmente criadoras de cultura.

⁶¹ Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de Novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de Setembro de 1990.

O nosso grande desafio foi dar visibilidade às suas contribuições - os seus desejos, emoções, aspirações e saberes em grande parte, desconhecidos, embora reconhecamos que já temos um contributo importante construído.

Acreditando que, ainda, apesar do reconhecimento de que as crianças são sujeitos socialmente ativos, continua verdade o fato de que suas vidas são quase sempre determinadas e/ou constrangidas, em larga medida, pelos adultos.

Deste modo e a partir do enquadramento da Sociologia da Infância, que tem vindo a considerar a infância como construção social e a compreensão as crianças atores sociais plenas, competentes, e com *voz* fazemos nossas as palavras dos autores: “Primeiro, se as relações sociais e a cultura das crianças em si merecem estudo, então quem é mais qualificado para pesquisar alguns aspetos de suas vidas do que as próprias crianças?” (James e Prout, 1997 *cit. in* Alderson, 2005).

1.1. Olhar Sociológico para a compreensão da infância

*“ Já se disse que não há crianças na Idade Média,
Há apenas adultos pequenos.”
Jacques Le Goff, A Civilização do Ocidente Medieval, 1984*

Sabemos que a forma como hoje encaramos a infância, as crianças e o lugar central que conquistaram na sociedade, é resultado de uma evolução ao longo dos séculos pois, se considerarmos esta questão “através de uma perspectiva histórica e social, é consensual entre os investigadores que se têm dedicado a esta temática, que a infância tem sido um conceito bastante difuso ao longo dos séculos, sendo somente durante o século XIX que esta faixa etária aparece como um grupo suscetível de tratamento cientificamente autónomo” (Soares, 2001:19).

Para melhor compreendermos a génese da descoberta da infância recuamos à Idade Média visto que é a partir daí que a iconografia como a literatura nos dão testemunhos do percurso da crescente atenção para com as crianças.

O historiador Philippe Ariès através da obra *História Social da Criança e da Família* em 1960 refere-se à infância como construção social, cultural e histórica e específica a inexistência do sentimento de infância, na Idade Média.

A infância tinha uma “duração” reduzida, limitando-se à dependência do adulto mas após a conquista da locomoção era “misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos” (Ariès, 1981:10).

As crianças são representadas como adultos em miniatura (teoria do homunculus): trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos (Pinto, 1997:60).

A partir de meados do século XVII, em meios particularmente favorecidos da burguesia urbana, desponta uma nova maneira de olhar para as crianças (Almeida, 2000:9) e assistimos à emergência da ideia moderna da infância como fase de vida relativamente autônoma face ao mundo adulto.

A criança passa a ser educada pela própria família, e desperta um novo sentimento que Ariès denomina do *sentimento de infância*, correspondendo à consciência da particularidade infantil, isto é, a clara distinção entre a criança e o adulto. A criança, neste momento, passa a existir como objeto de afeto e de conhecimento para a sociedade.

A criança objeto de “paparicação” (Ariès, 1881), centro dos afetos, acarinhada, manifestamente como um ser vulnerável que merece carinho e proteção cujo lugar de socialização transita do trabalho (trabalho infantil) para a escola, onde junto das outras crianças, se lhe ensinam competências sociais, morais que lhe permitam integrar, mais tarde, o mundo dos adultos.

Conforme refere Almeida (2000:9), “a condição da infância joga-se portanto, em duas frentes de socialização. A família, lugar privilegiado do companheirismo romântico; a escola, lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração”

Pinto refere:

(...) a infância constitui uma realidade que começa a ganhar contornos a partir dos séculos XVI e XVII. (...) As mudanças de sensibilidade que se começam a verificar a partir do Renascimento tendem a diferir a integração no mundo adulto cada vez para mais tarde, e a marcar, com fronteiras bem definidas, o tempo da infância, progressivamente ligado ao conceito de aprendizagem e de escolarização. Importa, no entanto, sublinhar que se tratou de um movimento extremamente lento, inicialmente bastante circunscrito às classes mais abastadas (Pinto,1997:44)

O que nos leva à questão: porque é que as crianças foram tão ignoradas por tanto tempo dentro da Sociologia?

Na literatura francesa a infância era qualificado pelos sociólogos como “fantasma onipresente”; “terra incógnita”; “refugio”, ou como “quimera”, na literatura francesa “marginalizado”, “excluído”, “invisível”, ou como categoria minoritária (Sirota, 2001).

O autor dá conta que as crianças foram não só ignoradas assim como tem um lugar marginalizado dentro da Sociologia, “em razão das suas posições subordinadas na sociedade e nas concepções teóricas da infância e da socialização” (Delegado e Muller, 2005:163).

A própria etimologia, também, encarrega-se de estabelecer essa ideia de infância que é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo. Também, Sarmiento (2004a) da conta da representação da infância como *deficit* ou de negatividade⁶² *constituente*.

De certa forma, podemos mesmo dizer que só a partir do século XX – *o século da criança*⁶³, assiste-se a uma vasta produção, porém a sua percepção tendeu sempre a ser estudada na perspetiva da falta.

(...) na verdade, se outro sentido é permitido à expressão (...) o século XX é o século da criança, deve-se ao “corpus” maciço de conhecimentos construído principalmente por médicos, psicólogos e outros cientistas sociais que, a elegeram como objeto a observar e descobrir (...) mas ao mesmo já não se pode dizer no que respeita à sua visibilidade científica (Ferreira, 2000:9).

As teorias tradicionais ignoravam a análise sociológica da infância, subordinando-a, à análise das instituições como a escola e a família, não permitindo a construção de conhecimento científico dos seus mundos sociais e culturais (cf. Soares, 2005). Isto significa que as crianças eram alvo de estudo indireto (as crianças não falam elas mesmas, ou seja são os pais, educadores, professores, médicos que falam sobre as crianças, e as vezes falam por elas) que as considerava no seu ofício de alunos pela Sociologia da Educação, ou as diluía no estudo da família pela Sociologia da Família. “Na maioria das vezes este saber era construído por adultos sem quase nunca ter em conta a opinião ou mesmo a participação das crianças” (Soares e Tomás, 2004).

Foi precisamente nas reviravoltas da “crise do paradigma” das Ciências Sociais, nos anos 80-90 que emerge a Sociologia da Infância no âmbito dos chamados “novos estudos sociais da infância” (Marchi, 2010) e, sobressaindo os contributos de alguns sociólogos da infância, Ambert (1986), James e Prout (1990), Jenks (1992), Overtrop (1995), os quais defendem, a necessidade de considerara as crianças como atores sociais e a infância como grupo social (Soares, 2005 *cit. in* Christensen e James, 2005).

A Sociologia da Infância propõe um novo paradigma para os estudos sociais da infância, construída sobre afirmação da definição da infância como “categoria social do tipo geracional por meio do qual revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” e outra de criança “sujeito concreto que integra esta categoria geracional e, que na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é

62 A infância, como a temos vindo a caracterizar, surge caracterizada por traços de negatividade: a idade da não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (cf. Sarmiento, 2004^a).

63 Com a obra *Século da Crianças* (1900) de Ellen Key inicio o debate do movimento da Escola Nova.

sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um género, etnia, de classe, ao género, à etnia, à raça, a um espaço geográfico, etc” (Sarmiento, 2004a;371).

Foi particularmente a partir da década de 90, a Sociologia da Infância, alargou as possibilidades teóricas ao pensar, para além de paradigmas hegemónicos e afirma a criança como ator e da infância como construção social.

No campo investigativo, o estudo das crianças, ultrapassou os tradicionais limites da investigação confinada aos campos médicos, da psicologia do desenvolvimento ou da pedagogia para considerar o fenómeno social da infância concebida como uma categoria social autónoma, analisável nas suas relações com a ação e a estrutura social (Pinto e Sarmiento, 1997: 10).

A Sociologia da Infância ultrapassa, então, as visões tradicionais a partir de uma ideologia *do devir*⁶⁴, na qual as crianças seriam socialmente inacabados, culturalmente ignorantes e como seres bio-psico incompletos, imaturos - e pelo que lhe falta em relação ao adulto para a análise da capacidade de ação e passa a preocupar-se com a agência (do inglês, *agency*⁶⁵) das crianças.

Este complexo conceito é abordado por estudiosos da Sociologia da Infância que protestam a ideia da criança como dependente, incompetente, vulnerável, ser inacabado, incompetente, irresponsável, imaturo, incapaz, irresponsável e da consideração de crianças como meros objetos da socialização imposta pelos adultos e sustentam a participação dos grupos de crianças na sociedade.

A passagem da compreensão da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de ator da sua própria socialização é, portanto, a grande mudança que se estabelece: a criança não recetáculo passivo de socialização numa ordem social adulta (Marchi, 2010).

Deste modo, resgata-se as crianças da sua invisibilidade e propõe-se um novo olhar sobre as crianças que as torne objeto de investigação sociológica por direito próprio.

Conforme afirma Ferreira (2010):

A originalidade da Sociologia da Infância ou dos novos Estudos Sociais da Infância radica no seu desafio a uma rutura epistemológica em que confluem a interdependência conceptual e prática entre infância e crianças e a inversão da perspectiva de análise social sobre o conhecimento da realidade contemporânea a partir da infância e das interpretações e questionamentos que as próprias crianças elaboram acerca das suas circunstâncias de vida e do mundo social.

⁶⁴ Os anglo-saxões denominam um “future being”, um ser futuro, em devir-um começo de ser, uma pessoa em vias de formação (cf. Sirota, 2001).

⁶⁵ *Agência* é um conceito que está ligado, assim, aos modos como as crianças podem interagir e intervir, provocando mudanças na sociedade. Esta ideia de infância e de crianças rompe com a tradicional ideologia do *devir*, na qual as crianças seriam seres incompletos e inacabados, e que necessitariam de cuidados especiais para tornarem-se adultos, bem como com o conceito clássico durkeimiano de socialização.

Um movimento geral da sociologia, que se volta para o “ator” (Sirota, 2001:9) que segundo Ferreira (2004:16) é mais do que o “regresso do ator”, é uma “descoberta do ator-criança” que esta em causa. Neste sentido a passagem da criança de um objeto ou produto da ação adulta para a de uma criança- ator da sua própria socialização.

Conforme referem Pinto e Sarmiento (1997), a construção de novos caminhos investigativos, tendo como foco “as crianças a partir de si próprias”.

Revela-se a criança na sua positividade⁶⁶, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, obviamente com competências diferentes do adulto, mas não são, indiscutivelmente incompetentes, sujeito participante, produtor de cultura e participante ativa na produção do mundo adulto e da sociedade em que vive.

Como já evidenciado, a constituição da sociologia da infância como novo campo de estudos é marcado por uma busca de mudança do foco até então predominante nos estudos da infância.

Desta participação das crianças em pesquisa sobre e com elas sustentado pelo novo paradigma do estudo sociais da infância destaca-se o trabalho de James e Prout que tiveram um importante papel na construção do novo campo destacando-se o livro intitulado *Constructing And Reconstructing Childhood*, que considera a reconstrução da infância em torno de seis proposições:

i) *A infância é compreendida como uma construção social*, não é um período de imaturidade biológica, ou seja, como uma fase inicial no percurso maturacional para a vida adulta. Não se identifica tampouco com a noção de universalidade. Constitui um componente cultural e estrutural específica das sociedades.

ii) *A infância é uma variável de análise social*, que significa que não pode ser compreendida, senão na relação com as outras variáveis como género, classe ou etnia, não podendo delas ser dissociada. A infância não é um fenómeno único e universal, ao contrário, sofre variações, nos diferentes contextos históricos, culturas nos quais se constitui.

iii) *As culturas e as relações sociais das crianças devem ser estudadas em si mesmas de modo independente das perspetiva do adulto*, vê-se uma mudança do olhar adultocêntrico que constrói a infância de fora, do exterior, para um outro olhar situado no universo de dentro, buscando perceber a criança através dos significados e sentidos

⁶⁶ Ultrapassando a ideia de negatividade referida por Sarmiento: “A criança é considerada como o não adulto, e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo” (Sarmiento:2004 cit. in Soares, 2009:88).

que atribui às situações que vive e através dos conhecimentos e valores produzidos coletivamente nas suas interações sociais. Suas práticas, formas de expressão, significados e valores, conhecimentos e artefactos partilhados nas interações entre pares, constituem culturas próprias e modos específicos de organização das sociedades infantis.

iv) As crianças devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vidas daqueles que as rodeiam, as crianças são atores sociais competentes, seres presente, que agem de forma própria intencional nos tempos e nos espaços em que se encontram.

v) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância, permite uma maior penetração no mundo da infância, conferindo participação e voz mais direta às crianças na produção dos dados sociológicos e contribuindo para revelar sua atividade social específica e seus próprios pontos de vista.

vi) A infância é um fenômeno em relação ao qual a 'dupla hermenêutica' das ciências sociais A dupla hermenêutica de Giddens (1984:441) e definido pelo autor como a interseção de duas redes de significado como parte logicamente necessária da ciência social, o mundo social significativo constituído por atores leigos e as metalinguagens inventadas por cientistas sociais; há uma oscilação constante de uma rede para a outra envolvida na prática das ciências sociais.

Os princípios básicos apresentados são o alicerce do novo paradigma da Sociologia da Infância. São os textos de Qvortup, Sarmento, James, Jenks, Prout, e outros autores, que possibilita esse novo olhar para a infância, respaldado pela sustentação legal e pelas experiências internacionais, que propõem a participação e a visibilidade das crianças. Com refere Prout são as profundas transformações do modo de olhar a infância propostas pelos pesquisadores desses novos estudos consagrando as crianças e as infâncias uma nova visibilidade e estatuto próprio.

Foi neste campo teórico, rasgado pela Sociologia da Infância redefinindo as crianças, como centro de interesse a partir delas próprias que situamos o trabalho e onde encontramos as principais referências teóricas e metodológicas que ajudaram a reestruturar a pesquisa. Redirecionando o nosso olhar, esperamos resgatar o ator-criança no contexto de Educação Pré-escolar- um caminho *aberto de procuras* (Almeida, 2000:17) contribuindo, ainda que modestamente, para a visibilidade desta nova corrente do saber sociológico – a Sociologia da Infância e resgatando as crianças da *invisibilidade* a que tem sido condenadas.

2. Crianças Criadoras de Culturas⁶⁷

Willian Corsaro⁶⁸ foi um dos responsáveis pelo afastamento da Sociologia da Infância da concepção clássica da *teoria de socialização*⁶⁹, descrita pelo modelo vertical da imposição de Durkheim, “a ação dos adultos sobre os mais jovens, a ação de uma geração sobre outra” (Plaisance, 2004: 224) para as concepções mais atuais de socialização, o modelo interativo que insiste na construção do ser social, por meio de múltiplas negociações com seus próximos e na construção da identidade do sujeito (Muller e Delgado, 2005: 352; Plaisance, 2004:225)

Ultrapassada a visão da criança como recetora passiva para a criança construtora da sua inserção na sociedade e na cultura muda-se o ponto da gravidade. A nova concepção de socialização remete-nos, então, para a compreensão da criança como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto, isto é, a criança na qualidade de sujeito social que participa da própria socialização, mas também na reprodução e da transformação da sociedade.

Neste sentido, Corsaro (1992), propõe a noção de *reprodução interpretativa* como uma alternativa para a compreensão desta inserção ativa das crianças.

A noção de *reprodução interpretativa* propõe-se como uma crítica à teoria clássica de socialização, sobrevivida da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia de inspiração durkheimiana - processo vertical de socialização como processo de preparação para a vida adulta. O autor propõe uma nova noção de socialização, centrada na importância da produção e da participação coletiva por parte das crianças, na própria cultura.

Justifica o uso da noção de *reprodução interpretativa* para definir esse processo, através do significado dos termos: O termo *reprodução* não significa necessariamente que as crianças estão simplesmente reproduzindo as sociedades das quais são membros antes pelo contrário estão, através da sua participação, ativamente contribuindo para a

⁶⁷ Para Sarmiento o conceito é plural pois como essas culturas fazem parte dos mundos das crianças e esses mundos caracterizam-se pela heterogeneidade é há que ter uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e representações sociais das crianças logo é preferível falar em “culturas das crianças” ou “culturas infantis” (cf. Sarmiento, 1997).

⁶⁹ As teorias da socialização revelam-se prisioneiras de uma visão demasiado reducionista do modo de integração da criança na sociedade dos adultos, entendido como um processo reprodutivo e linear de aquisição de competências do simples para o complexo a ocorrer num só sentido. É o adulto, o detentor de saber, poder e projeto, quem nele assume, papel de sujeito ativo, enquanto a criança é o recetáculo, o objeto passivo que a molda-se de fora para dentro, de cima para baixo.

produção mudança social e cultural do mundo. O termo também tem subjacente a ideia que as crianças, a partir da sua participação na sociedade, são constrangidas e afetadas pelas estruturas sociais, políticas e culturais existentes.

O termo *interpretativo* implica capturar os aspetos inovadores, transformadores e criativos dos pontos de vista e das participações das crianças e nas interações sociais (Corsaro, 1992). Ou seja, elas não são depósitos dos conhecimentos dos adultos, muito pelo contrário, elas mostram conhecimentos complexamente elaborados

Em suma, o termo “reprodução interpretativa” de Corsaro contrapõe-se à visão de reprodução passiva, afirmando que as crianças expressam interpretações e atitudes que auxiliam no processo de configuração e de transformação das formas sociais, descrito por ele como uma apropriação criativa das informações do mundo adulto pelas crianças. Como refere Ferreira (2004:58), “as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstróem e resinificam através de múltiplas e complexas interações com os pares”.

Com este processo de reconstrução do mundo originam-se culturas infantis, ou seja, culturas que são o resultado das interpretações que as crianças fazem acerca da realidade através de negociações e interações.

As crianças criam atividades baseadas no ato de brincar, na imaginação e na interpretação da realidade de uma forma própria dos grupos infantis. A constante atividade das crianças, as apropriações de elementos do meio sociocultural de origem só confirmam (...) a lógica peculiar das crianças, a qual é diferente da lógica dos adultos e que caracteriza suas culturas de pares (Delegado, 2005:163).

Com larga utilização nos estudos antropológicos e sociológicos da infância entende-se por culturas infantis, “o conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham com interação com os pares” (Sarmiento, 2005:373).

Note-se que estas atividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações (Sarmiento, 2005).

Isso significa que, a capacidade das crianças de constituírem culturas não é, totalmente, redutíveis às culturas dos adultos mas por outro, também não têm completa autonomia no processo de socializações apenas têm uma autonomia que é relativa, as respostas e reações, os jogos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produtos das interações com adultos e crianças.

Porque as culturas da infância, não se produzem culturas num vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem e dão sentido ao que fazem (Sarmiento e Pinto, 1997:22).

São fruto dos “modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional” para estas são transferidos, reformulados, os elementos da cultura de pertença, de forma distinta da dos adultos, pondo em evidência “formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (Sarmiento 2004: 21, 22).

Ainda como refere Ferreira (2009) “tem uma natureza dinâmica, heterogénea e dialética dos processos de (re) produção social inter e intrageracionais em que as crianças estão envolvidas quando constroem os seus mundos sociais infantis” - pois é no interior dos grupos de pares, que as crianças, detendo e construindo visões próprias do mundo, se organizam entre si e produzem um conjunto de rotinas, regras, crenças, valores, comportamentos comuns, que dão origem a uma “cultura de pares”⁷⁰. Corresponde a alguns padrões que são construídos por crianças por meio de sua convivência constante com outras crianças da sua idade, ou seja, à construção social do seu mundo de criança como crianças que são.

No “estudo etnográfico com crianças” de Ferreira em 2004 sobre o dia-a-dia de um jardim – de-infância a autora foca com especial detalhe a rotina de brincar. Esta é tida tradicionalmente como o ofício da criança, atividade lúdica, imaginativa e livre «, improdutiva, suporte essencial, espontâneo e natural do seu desenvolvimento, sinal da sua inocência e ingenuidade. Numa outra visão, porém brincar pode ser encarado como uma pista para captar e compreender a “ordem instituinte das crianças”

Ferreira mostra como através do brincar as crianças aprendem a desenvolver ações comuns entre si, a interagir e fazer amigos, criar regras abstratas, a representar papéis complexos, a negociar e ocupar posições de poder e contrapoder, a gerir informação e sustenta “se muito do brincar se inspira no mundo adulto, é um equívoco supor que se trata de uma mera imitação ou replica grosseira da vida adulta”.

De fato, as crianças são constringidas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes. Mas ao mesmo tempo não se limitam a ocupar um lugar e a desempenhar um papel esperado, a reproduzir o mundo dos grandes à sua escala. Antes são exímias em conhecer e trabalhar o sistema, em reconstruí-lo seletiva e criativamente.

⁷⁰ Definida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (cf. Corsaro).

A aposta na autonomia e identidade das culturas infantis, face às dos adultos, esta implícita na perspetiva de Sarmiento” o lugar da criança é, em suma o lugar das culturas da infância (Sarmiento 2004).

Para melhor compreender o modo como as crianças produzem suas culturas, Sarmiento (2004) denomina quatro eixos estruturantes: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A *interatividade* é o primeiro eixo destacada pelo autor sob o argumento de que as culturas infantis são prioritariamente cultura de pares, (como propõe Corsaro), refere ao ato das crianças estarem no seu quotidiano em contacto com realidades heterogêneas e muito diferentes entre si, pelo que as culturas de pares se estabelecem na partilha de atividades, rotinas, artefactos e valores O outro eixo das culturas infantis destacado por Sarmiento é a *ludicidade*, traço fundamental das culturas infantis. O autor destaca ainda que a criança, ao contrário do adulto, tem uma outra visão do que é sério e não sério e, para elas, “o brincar é muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento 2003:12).

O terceiro eixo é a *fantasia do real* e a expressão sugerida por Sarmiento em substituição do faz-de-conta, comumente associada ao mundo da infância. Para o autor, o faz-de-conta - expressão usada pelas próprias crianças para marcar a atividade de brincadeira na qual a realidade é transposta para um outro plano, com outra lógica e fronteiras de possibilidades de significações da vida - não capta bem a relação entre realidade e fantasia/imaginação- Isso porque na sua visão, e com a qual nós concordamos inteiramente, a brincadeira não significa passar para um plano dissociado da realidade ou não-real.

Finalmente, como último eixo, a *reiteração* compreendido como a não linearidade temporal que caracteriza as práticas sociais interativas de pares. O tempo da criança é regido por uma nova ordem, que se constrói sob a ordem da imaginação e do fazer coletivo, nele se articulando passado, presente, futuro - agora eu era o herói- e se instituindo a possibilidade da recursividade, do fazer de novo, da estruturação de rotinas, de rituais, de regras e protocolos de comunicação. O fazer outra vez implica reinvenção, multiplicando as possibilidades de fruição das brincadeiras, do prazer delas derivado e da aquisição de uma crescente competência interativa e de pertencimento a uma comunidade infantil.

Frente ao que foi exposto, e reconhecendo que conhecemos muito pouco sobre as culturas infantis propomo-nos na investigação por nós desenvolvida revelar algumas

dimensões das culturas da infância das crianças, deixando-as advir como agentes de sua própria ação e discurso. Isto é o ponto de vista privilegiado é o da criança, o das crianças protagonistas e produtoras de relações sociais (entre elas, com os adultos, na sala de educação pré-escolar- em que decorre o seu quotidiano), e produtoras de culturas.

Consideramos que as crianças expressam nas suas culturas os seus modos de entendimento das coisas, usando para tal linguagens infantis, prende-se discutir a singularidade das produções simbólicas infantil, especialmente as reveladas a partir das suas próprias produções simbólicas, o desenho, o brincar, etc. como formas de expressão e interpretação do mundo pelas crianças.

3. Investigação Com as Crianças

*“Para a criança, só é possível viver sua infância,
Conhece-la compete ao adulto.
Contudo, o que ira predominar nesse conhecimento,
o ponto de vista do adulto ou da criança?”
Teresa Rego*

Já longe vão os tempos em que a investigação sobre as crianças era sempre considerada a partir das instituições que as emergiam na modernidade julgando-se que ao estudar a família e a escola, principais contextos de socialização⁷¹ da criança, estar-se-ia a estudar a criança (Soares, 2005; 2009).

Como já tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior, os investigadores, quando perspetivavam, aspetos relacionados com as crianças, preferiam questionar sobretudo à voz dos adultos, como pais, educadores para a obtenção de informações sobre as vidas das crianças; as crianças, essas ficavam em uma espécie de “quarentena” (Ariès, 1981).

O foco da investigação esteve sempre voltado a estas instituições aos processos de socialização e nunca à infância ou às crianças elas mesmas (Marchi, 2010:187).

Talvez, não seja por coincidência que Graue e Walsh (2003:17) referem que é “surpreendente que, existindo tantos trabalhos centrados nas crianças, saibamos tão pouco acerca das suas vidas”.

⁷¹ A socialização primária corresponde ao período da infância. No decurso desta fase, as instâncias de socialização são a família, a escola, o grupo de pares e os *media* – vão contribuir para a estruturação do futuro adulto. cf. Dicionário de Sociologia. Plátano Editora.

Segundo Soares (2009:111) as implicações que daí decorrem afetaram decisivamente a forma de compreender a infância os seus papéis, espaços, emoções, etc... Nos mais diferentes contextos desde o contexto familiar ao contexto escolar conduzindo “a um desconhecimento generalizado das suas vidas e experiências, sendo esmagadoramente caracterizadas pelos olhos dos adultos e reproduzidas num discurso e interpretação adulto-centrado, onde os sentidos das suas vozes são essencialmente, sentidos condicionados à voz do adulto”.

De certa forma percebe-se que numa herança histórica marcada pela invisibilidade e a afonia das crianças nas investigações, é a Sociologia da Infância ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume-se a questão da participação central na definição de estulto social da infância e na caracterização do seu campo científico.

Nesse sentido Soares refere:

A Sociologia da Infância, ao considerar as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, assume a participação infantil como uma questão fulcral nas suas reflexões sendo considerada um aspeto fundamental para a resinificação de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e ação são aspetos imprescindíveis (...) a participação infantil (...) tornou-se um assunto incontornável em muitos dos discursos científicos efetuados acerca da infância (Soares, 2009:113)

A nível internacional, a nova dimensão dos direitos de participação das crianças não podem ser dissociadas dos contributos dados pelos sucessivos diplomas como a Declaração de Genebra⁷² (1923), a criação da UNICEF⁷³, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança⁷⁴ (1989).

A Convenção, de 1989, tem carácter vinculativo para os Estados que o ratificaram⁷⁵ no sentido de salvaguardar os interesses das crianças, e apoiada pelos novos referenciais

⁷² N início do século XX, o movimento de defesa dos direitos da criança iniciado pela inglesa Eglantine Jebb teve como consequência a sua prisão por ter exposto fotografias de crianças com necessidades, famintas, fragilizadas e vítimas de guerra, daí se gerando uma onda de solidariedade e apoio a esta causa que foi essencial para o posterior surgimento da Declaração de Genebra em 1923.

⁷³ A UNICEF tem como objetivo melhorar a vida das crianças no mundo e agir no sentido de providenciar serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar.

⁷⁴ A Convenção dos Direitos da Criança foi adotada por consenso na Assembleia-Geral das Nações Unidas, a 20 de dezembro de 1989, através da resolução 44/25 e nela são promulgados, para além de outros direitos evidentemente importantes, pela primeira vez na história da criança, direitos civis, e políticos e direitos de expressão e participação dois atributos fundamentais para o exercício da cidadania.

⁷⁵ Só a Somália e os Estados Unidos não o fizeram. Portugal ratificou a Convenção dos Direitos da Criança em 21 de setembro de 1990. A partir dessa data têm-se produzido relatórios intersectoriais de 5 em 5 anos aproximadamente que descrevem a implementação da Convenção no contexto português.

teóricos da Sociologia da Infância, permitiram encarar as crianças como sujeitos de direito próprio.

A convenção deste modo inaugura uma nova representação da criança e consagra o princípio do seu “superior interesse”⁷⁶ a qual soma-se a um extraordinário conjunto de direitos da participação. Da convenção salientamos alguns artigos:

À criança que é capaz de formar as suas próprias opiniões, o direito de expressar essas opiniões livremente em todos os assuntos que afetam a criança, e que as opiniões da criança devem ter o peso devido, de acordo com a maturidade da criança (Artigo n.º 12);

A criança tem direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informação e ideias de todo o tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio de artes ou qualquer outro meio escolhido pela criança (Artigo n.º 13) (Organização das Nações Unidas, 1989)

Os teóricos dos direitos das crianças tendem a considerar, de uma forma mais ou menos crítica, que a Convenção dos Direitos da Criança é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã, e para a afirmação do protagonismo infantil⁷⁷ (Soares e Tomás, 2004:150).

Segundo Almeida (2009:21), “pela primeira vez e em escala global, uma representação participativa da criança, entendida como um quase-parceiro do adulto”.

E cuja visibilidade alastra ao campo das ciências sociais, uma nova forma de entendimento das crianças e da sua posição dentro das ciências sociais considerando-as como atores sociais, com voz, e com direito a participação abre deste modo o caminho para o desenvolvimento de novas formas de desenvolver investigação com as crianças (Soares, 2009).

Nesse sentido Ferreira (2010) refere que as crianças são agora concetualizadas não como meros objetos de investigação, mas como sujeitos com direitos e atores sociais

⁷⁶ Os seus artigos dizem respeito a um conjunto de direitos que podem ser organizados do seguinte modo: Direitos relativos à provisão – onde estão patentes os direitos sociais da criança no que respeita por exemplo ao acesso aos cuidados de saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, à cultura e ao recreio;

Direitos relativos à proteção – onde são identificados os direitos da criança relativos à sua proteção contra a discriminação, o abuso físico e sexual, a exploração, a injustiça e o conflito;

Direitos relativos à participação – onde se encontram os direitos civis e políticos, aqueles que implicam o direito da criança ao nome e à identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões para proveito próprio.

⁷⁷O protagonismo infantil é um conceito com um alcance mais alargado do que participação infantil que pretender ilustrar as possibilidades das crianças se organizarem de modo a pensar, propor e agir -no fundo, ter capacidade de determinar a sua própria vida, manifestando-se quando na as crianças exigem ser tomadas em consideração ou então assumem responsabilidades económicas e familiares (cf. Fernandes, 2009:99).

capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem ativamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo ou indo mais além só envolvendo as crianças em nossas pesquisas podemos salvá-las do silêncio e da exclusão em que se mantém ou mantiveram os trabalhos mais tradicionais.

A participação apresenta-se, então, como condição absoluta para tornar efetivo o discurso que promove direitos para a infância e, portanto, a promoção dos direitos de participação, na suas várias dimensões, assume -se como um imperativo da cidadania da infância (Tomás, 2007).

Mas se o paradoxo é uma marca persistente da infância, não podemos deixar de refletir: Se consideramos que participação é sinónimo de voz, ação e construção, e que criança é, etimologicamente, aquele que não fala, afigura-se claramente pouca afinidade entre os dois conceitos: como pode falar aquele que não tem voz (cf. Soares, 2009).

Chegado ao ponto que a participação é um direito inalienável e a participação infantil tornou-se um assunto incontornável nos discursos científicos efetuados acerca da infância e ambicionando ultrapassar, o insistente “discurso decorativo” – é politicamente correto referenciar o discurso dos direitos para a infância e o “discurso quimérico”- apesar do discurso ser invocado, não o considera relevante, nem mesmo possível (necessário) de concretizar no quotidiano das crianças (Soares, 2005a) quisemos perceber como a teoria e a prática se concretizam pois o mundo da infância, geralmente pensado e construído pelos adultos, solicita agora uma participação especial e há pois, que dar a voz à criança na construção sociocultural do seu mundo.

No sentido de reforçar o posicionamento do adulto à tão almejada participação da criança nos processos investigativos Ferreira (2010:177) refere que dar voz às crianças não pode ser confundido com o mero ato de deixá-las falar, dar-lhes voz implica uma escuta atenta e interessada por parte do investigador, por outro lado, não significa, por si só, que as crianças poderão falar, tampouco significa que todas elas falarão ou, que falem sobre o que querem, nem garante que, mesmo falando, elas sejam ouvidas ou, que o que elas têm para dizer, seja interpretado corretamente.

Alderson (2005:262) também mostra que as crianças podem ser coprodutoras de dados durante as pesquisas conduzidas com elas e defende que “(...) dar voz às crianças não é simplesmente ou apenas deixar as crianças falarem, é sobretudo explorar a contribuição única para nossa compreensão e teorização sobre o mundo social que a perspectiva das crianças pode fornecer”. A autora também dá conta de obstáculos e incentivos para a prática de pesquisa que considere as crianças como coprodutoras.

Um dos maiores obstáculos é quando os adultos tendem a infantilizar as crianças, tratam-nas como imaturas, e conseqüentemente produzem evidências para reforçar ideia sobre a sua incompetência, ou entendem que é suficiente o consentimento dos encarregados de educação e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas. A autora afirma que “com certeza, o respeito pelo grupo pesquisado e por suas próprias visões e habilidades deve ser um primeiro ponto de partida” (Alderson, 2005:263).

Soares (2009:30) também destaca a importância do investigador-adulto na concretização de uma investigação que considera a criança como cidadã enunciando que uma investigação realizada genuína e efetivamente com as crianças dependem mais “das competências dos adultos, relativamente à organização de estratégias de investigação que permitam tal, do que das competências das próprias crianças”, já que implica “um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, descentrando-se do tradicional papel de gestores de todo o processo, para conceber a gestão do trabalho investigativo com as crianças” (Soares, 2006:30).

Além disto, a mesma autora refere ainda que só podemos almejar uma cidadania ativa da infância se organizarmos políticas e práticas participativas que garantam, no decorrer dos trabalhos de investigação, a consideração das crianças como “indivíduos ativos e intervenientes, quer na sua planificação, quer na sua aplicação” As crianças devem constituir-se parceiras dos adultos “na construção quer de dinâmicas, quer de ferramentas metodológicas” (Soares, 2006).

Face ao exposto, compreende-se a participação infantil como um fenómeno processual sendo criado pelos participantes, como algo vivido, sublinhando a ideia de que a participação não é dada, mas, ao contrário, é um processo que envolve interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações, sendo, enfim, praticada na relação social. Nesta linha Tomás refere:

Participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido (Tomás, 2007:47).

É neste contexto sustentado pelos novos referenciais teóricos da Sociologia da Infância acreditando na indispensabilidade de considerar as crianças como atores sociais competentes, com voz, com direito de ser ouvidas, tomando em consideração o estipulado no artigo 12.º da Convenção da Nações Unidas sobre os dos Direitos da

Criança que nos propomos dar a voz as crianças, mobilizando a sua participação no desenvolvimento de todo o processo de investigação Apontando pelo caminho ora potencialidades e possibilidades, ora constrangimentos e limitações - *caminhos e percalços* que fazem parte da própria experiência do trabalho que reconhece o estatuto das crianças enquanto participantes.

Ainda a esse respeito ficamos com a reflexão de Manuela Ferreira:

No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a conceção das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos (Manuela Ferreira, 2004: 41).

3.1. Questões Éticas da Investigação com Crianças

Neste ponto do trabalho, levantaram-se na nossa mente todos os problemas que os direitos das crianças levantam aos investigadores adultos, estamos a falar dos aspetos éticos que um trabalho desta natureza impõe.

Soares ainda refere:

A participação das crianças tem de ser entendida também á luz de novas preocupações éticas, que são particularmente importantes no desenvolvimento de investigação de grupos sem poder, como é indiscutivelmente o grupo geracional da infância (Soares, 2005:56).

Percebe-se que as questões de natureza éticas aplicadas as crianças exigem um grande cuidado e atenção por parte do investigador social, essencialmente quando trabalha com referenciais teóricos que concebem as crianças como atores sociais.

Como referem Graue e Walsh (2003:75), “Agir eticamente é respeitar as pessoas que participam na investigação”. E como agir eticamente se os sujeitos são crianças?

Um ponto que é incontornável é o fato de encontramo-nos distantes das crianças, sabemos que as relações de poder entre adultos e crianças são bastante assimétricos e que atravessam a investigação com as crianças, ponto que daremos conta de uma forma mais cuidada no capítulo seguinte.

Soares (2005; 2009) também enuncia que a ética na investigação com crianças necessita de considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos e conseqüentemente exigem, consideração éticas diferenciadas e com singularidades dentro da mesma categoria social (a infância), dado que tem infindáveis realidades e por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares.

Sobre este assunto, Soares (2009:125-127) chama-nos a atenção para a necessidade de construir um roteiro ético na investigação que além de ter presente os conceitos da alteridades⁷⁸ e diversidade da infância implica considerar um conjunto de princípios básicos em cada momento da investigação: na definição do âmbito e dos objetivos da investigação; na definição e utilização dos instrumentos metodológicos para a recolha de informações, bem como, na construção e na divulgação do conhecimento que resulta da investigação. Segundo a autora embora os guias éticos não nos forneçam todas as respostas, podem levar-nos a fazer o tipo certo de perguntas.

A autora ainda refere que “as abordagens metodológicas informadas eticamente não deverão, então, limitar-se a uma mera negociação de acesso e consentimento das crianças, mas antes ser uma preocupação que trespassa todo o processo, desde a negociação do consentimento até à devolução da informação” (Soares, 2009:126).

Para ultrapassar as dificuldades éticas que atravessam as pesquisas com crianças, Christensen e Prout (2002:488) propõem como princípio fundamental na pesquisa com crianças o que denominam de *simetria ética* entre adultos e crianças. Esclarecem que isso significa que o investigador assuma como seu ponto de vista de partida que a relação ética entre o investigador e as crianças é a mesma, a despeito de a pesquisa estar sendo conduzida com adultos ou com crianças. Isso tem várias implicações.

A primeira é que o investigador deve empregar os mesmos princípios éticos nas pesquisas com adultos ou com crianças.

A segunda é que cada direito e consideração ética em relação aos adultos devem ter a sua contrapartida em relação às crianças.

A terceira é que o tratamento simétrico das crianças na pesquisa significa que qualquer diferença na condução da pesquisa com crianças e com adultos não deve ser assumida antecipadamente e sim surgir a partir do ponto de partida e da situação concreta das crianças no processo da pesquisa.

Assim o desafio consiste, então, em desenvolver estratégias que sejam justas e respeitadoras dos sujeitos da nossa investigação, até porque uma investigação só terá validade e aceitabilidade ética se for usada uma abordagem que dê à criança o controlo do processo de pesquisa e métodos consonantes com a forma das crianças verem o mundo (Thomas e O’Kane, 2005).

⁷⁸ Alteridade da Infância – conjunto de aspetos que a distinguem do adulto, o que implica o reconhecimento das culturas da infância como um modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo (Soares, 2006:30).

No nosso estudo as questões éticas constituíram eixos fundamentais para a construção da investigação, inscrevendo-se o lugar das crianças dentro do novo paradigma da Sociologia da Infância como sujeitos atores sociais e sustentado por todo um processo construído e reconstruído a *partir* das crianças e *com* as crianças.

3.1.1. Consentimento Informado das Crianças

Este é um dos primeiros passos a ter presente quando se pretende uma investigação com crianças que tem impacto em todos os restantes direitos.

Lima (2006:142) sublinha o consentimento informado e voluntário como um princípio fundamental para a aceitabilidade ética de qualquer estudo.

O consentimento diz respeito a fazer opções, negociá-las e aceitá-las ou rejeitá-las. Assim vê-se destacada a necessidade da criança desde logo dever estar informada acerca do trabalho que o investigador pretende e, assim, deve compreender que a sua participação é voluntária, e que tem a liberdade de participar ou não, bem como, de desistir em qualquer momento da investigação e que lhe seja explicada a importância única da sua participação. Também é essencial discutir com as crianças as técnicas e os instrumentos de recolha de dados para que estas escolham as que consideram ser mais confortáveis e disponibilizar-nos para responder a quaisquer perguntas.

Toda “a informação necessita de ser a adequada à linguagem, à cultura e à idade dos participantes” (Lima, 2006:143), já que o consentimento informado exige uma comunicação clara com os mesmos, de modo que estes possam compreender o que está em causa com o seu envolvimento na pesquisa.

Indo de encontro ao que refere Fernandes (2009) os investigadores devem desenvolver uma “sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões da criança de modo diferenciado e socialmente contextualizado”.

O consentimento informado deve, também, ser recolhido de uma forma que resguarde a criança da vulnerabilidade face ao controle, à manipulação ou à punição de adultos responsáveis por elas e protegida de uma investigação predatória, invasiva dos seus recantos de privacidade (Almeida, 2009).

Deste modo, Ferreira (2010:161) sumariza que no consentimento informado “o que está em causa são os seus direitos de participação, onde se incluem, entre outros, os direitos a ser informada e a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito” está relacionada,

sobretudo (i) com a obtenção do consentimento informado e voluntário, (ii) com o respeito pela sua privacidade e confidencialidade e (iii) com a obtenção da permissão das crianças, de um modo compreensivo e contextualizado.

Estes aspetos visam, então, subscrever e ratificar os seus direitos como pessoas de pesquisa, à luz da Convenção dos Direitos da Criança e a conceptualização da criança como atores sociais enfatizada pelos modelos teóricos da Sociologia da Infância e deste modo capazes de interpretar o que se passa, de decidirem ou não a sua participação, e de, com as suas formas de interpelação, influenciarem e/ou intervirem ativamente nos contornos que a pesquisa vai adquirindo.

Desta forma, no nosso estudo, procedemos a um pedido formal do consentimento informado das crianças da investigação e ultrapassando o obstáculo referenciado por Alderson (2005) “(...) de que o consentimento dos pais ou professores basta, e que as crianças não precisam ou não podem exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas”, concomitantemente procedemos ao envio do consentimento informado dirigido aos pais/encarregados de educação das crianças em estudo dando a conhecer aos pais/encarregados de educação das nossas pretensões. Pois também é essencial que os responsáveis legais pela criança sejam consultados e tenham conhecimento de todos os compromissos inerentes à investigação (Apêndices A e B).

E se as abordagens metodológicas informadas eticamente não deverão, então, limitar-se a uma mera negociação de acesso e consentimento das crianças, mas antes ser uma preocupação que trespassa todo o processo. Soares (2009:127) ou, então, como refere Lima (2006):

O processo de investigação está longe de possuir uma linearidade, pois ele está repleto de situações problemáticas que colocam o investigador perante dilemas éticos⁷⁹.

A questão levantada no processo de elaboração do nosso trabalho foi: Revelar ou não as identidades das crianças através dos seus nomes?

Uma questão amplamente discutida. Kramer (2002) revela a sua preocupação quando sinaliza alguns aspetos envolvidos: os nomes verdadeiros das crianças devem ou não ser preservados? A partir da conceção das crianças como sujeitos autores e participantes da pesquisa, emerge a necessidade de nomeá-las, preservando assim a sua identidade; por outro lado, há situações nas quais revelar o nome das crianças e as suas imagens,

⁷⁹ Dilemas éticos são situações em que não existe uma solução certa”, apenas uma opção que pode ser, eventualmente, “mais certa” do que as outras, aos olhos do investigador que toma a decisão (Lima, 2006:128).

identificando-as, coloca-as em risco sendo preferível optar pelo anonimato; este, por sua vez, ao deixar as crianças ausentes, é incoerente com o referencial teórico que pretende dar voz às crianças em todo o processo da pesquisa.

(...) usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (Karmer, 2002:47).

Segundo Lima (2006:145), a proteção da privacidade dos investigados diz respeito a, “quando possível e desejável, assegurar o anonimato das suas respostas”; enquanto assegurar a confidencialidade da informação que fornecem “implica um entendimento claro entre o investigador e o participante relativamente à utilização a dará os dados fornecidos” (Ibidem). Ainda assim, admite que estes termos estejam, em investigação, intrinsecamente relacionados já que “a informação confidencial implica que a identidade do indivíduo que fornece esses dados não seja revelada” (Ibidem).

Compreendendo que não há de fato uma posição definitiva para a questão consideramos, dada a natureza da pesquisa, optamos pela não revelação da identidade das crianças e pelo uso de nomes fictícios propostos pelas crianças, e tal como refere Karmer (2002:48), “Discutir com eles os nomes que desejariam ter foi momento rico”.

As meninas escolheram nome de heroínas do mundo encantado- Princesa, Rupunzel, Violeta, Clarinha e os meninos heróis da Disney como Super-Homem ou do mundo do futebol - Ronaldo.

Mesmo sabendo que revelá-los seria uma forma de considerá-las realmente sujeitos e parceiras na investigação o nosso posicionamento foi não revelar os nomes verdadeiros das crianças. A opção por nós tomada face ao clima de confiança que esteve sempre presente ao longo de todo o tempo de investigação, salvaguardando-se, deste modo, qualquer possibilidade de constrangimento nas crianças e paulatinamente potenciais constrangimentos a nível institucional.

Posteriormente, codificamos os respetivos nomes para facilitar o tratamento da informação pois entendemos que os participantes têm direito à sua privacidade e que esta tem de ser salvaguarda em todas as interações ocorridas na investigação, assegurando o anonimato “utilizando códigos de substituição” mesmo que para tal o trabalho se torne mais empobrecido (Lima, 2006:146).

3.1.2. “Eu, Adulto. Tu, Criança”

Ao realizar uma pesquisa com crianças é incontestável que, *eu, adulto*, nunca serei mais um, como *tu, criança* e que, pelo menos, considerando a ordem geracional, sempre o adulto será diferente das crianças por estar agrupado a uma outra geração e cultura.

Sabemos que não são poucos os momentos do cotidiano, que *eu, adulto* facilmente me esqueço o quão sou intruso no teu mundo.

E deste modo e como indica James (2008 *cit. in* Buss- Simão, 2014) “(...) a questão do papel do pesquisador se tornou uma das questões centrais na pesquisa com crianças”.

Na investigação os adultos, continuam a ser, em larga medida detentores do conhecimento, os definidores das regras e os doadores de permissão (Fernandes, 2007:126).

“A criança termina a atividade proposta. Sai da mesa e dirige-se a educadora e entrega a folha da atividade. Dirige-se para a investigadora e pergunta: – Posso ficar aqui, ao teu pé? –.Respondo: Tens que perguntar à educadora. A criança questiona a educadora que responde: – Agora não! A criança dirige-se para o outro lado da sala e fica a espera...”

Nota de campo, Junho de 2014

Este pequeno episódio do meu diário de campo é elucidativo de como são diárias as situações que o investigador é confrontado com exercício de poder do adulto sobre a criança.

Conforme referem Marrow e Richard “o maior desafio ético para os investigadores que trabalham com crianças é a disparidade de poder e estatuto entre adultos e crianças” (*cit. in* Christensen e James, 2005: 1439).

Sobre o assunto Mayall (2005:XVIII) refere que os investigadores têm de reconhecer que as crianças ocupam uma posição subordinada e marginal relativamente aos adultos.

Logo como investigadores temos levar em conta as diferenças inter-geracionais entre crianças e adultos, na medida em que aparecem no contexto específico da pesquisa que são constituídas. Essas relações não são uniformes em diferentes contextos, e o pesquisador deve ser capaz de reconhecer relações de poder implícitas nas relações com

as crianças e trabalhar conscientemente sobre as mesmas do ponto de vista ético e prático.

No mesmo sentido Ferreira (2004:50) refere, “apesar de ser possível ao adulto participar nas culturas das crianças, persistem diferenças salientes entre um e outros que, por serem dificilmente obviadas- tamanho físico, idade, saber e poder – devem ser algo de permanente escrutínio e reflexão no decurso da relação social de investigação”.

Deste modo, não se pode apagar as relações estruturais entre adultos e crianças e os modos como as relações de poder assimétricas interferem na construção das relações entre o investigador e as crianças e do processo interpretativo. Importa sim é reconhecer essas diferenças e monitorá-las criticamente usando a reflexividade como princípio investigativo.

No nosso estudo, trabalhamos no sentido de reconhecimento das diferenças de forma a favorecer o processo investigativo ou seja a investigadora reconheceu as relações de poder que estavam implícitas e procurou a melhor maneira de desenvolver o trabalho de forma reflexiva e ética.

Em conformidade ao que Berry Mayall (2005) refere: “De forma a obter dados de qualidade, as crianças devem ser ensinadas pelo investigador que questões de poder entre crianças e adultos podem ser diluídas ou difusas a ponto das crianças aceitarem o adulto como uma delas” (*cit. in* Christensen e James, 2005).

Para minimizar as assimetrias entre a investigadora e as crianças fizemos cuidado no uso de uma linguagem mais próxima das crianças e abstinemo-nos de ser mais um adulto na vida das crianças. Conforme damos conta no relato que se segue.

“Três crianças disputam a “hora de leitura” – Agora, sou eu? – Não! – Respondiam C14 e C8.

Depois de vários pedidos falhados. A criança dirige-se para mim e pede. – Diz-lhes, que agora sou eu! (Ignoro o pedido e deixei que resolvessem o conflito.)”

Nota de campo, Maio de 2014

A proximidade com as crianças colocavam-me numa posição difícil, por vezes, as crianças faziam uso, do eu, *adulto*, como alguém com poder pra exercer e legitimar o seu próprio poder junto do grupo de pares.

A minha preocupação era, mostrar as crianças que eu não tinha a autoridade e o poder comum aos adultos da sala de Educação Pré-escolar e também na relação entre pares.

Assim evitei tomar decisões e ações que pudessem levar a ser identificada como tendo algum poder ou autoridade, para não ser confundida com a educadora, auxiliar de educação - adultos tradicionais neste contexto. Sempre optando pela não interferência deliberada, nestas situações e solicitações de disputa ou resolução de conflitos entre pares o que causou a perplexidade das crianças relativamente ao *eu, adulto e a mim própria* como investigadora:

“(Afim se não sou um eu-adulto também não sou um tu-criança? Pergunto-me. Quem sou eu?)”

Nota reflexiva, Junho de 2014

Para resolver algumas questões que foram surgindo durante o período de investigação optamos por apenas responder e agir quando solicitados, interagindo, mas abstenemo-nos de iniciar, terminar qualquer interação, intervir em situação de conflito, resolver problemas, ordenar ou dirigir atividades.

Christensen e Prout (2002) chamam a atenção para o fato não se deve presumir a simetria social, nas relações de poder entre adultos e crianças ou entre as próprias crianças.

Para salvaguardar um equilíbrio na relação de poder que atravessam as investigações com crianças Christensen e Prout (2005:488) sugerem ainda a necessidade de considerar um trabalho numa perspectiva de *simetria ética* entre crianças e adultos na qual o pesquisador deve trabalhar de modo reflexivo e cuidadoso, tendo como ponto de partida a premissa de que os direitos éticos para as crianças são iguais aos dos adultos envolvendo as crianças durante todo o processo de pesquisa num diálogo, onde os princípios éticos que orientam a investigação sejam partilhados. Para isso deve considerar suas ações, responsabilidades, utilização de métodos adequados e formas de comunicação em todo o processo de investigação.

Para quebrar o desequilíbrio de poder entre as crianças participantes e o investigador adulto, O`Kane (2005:160) refere uma série de estratégias como exemplos, a escolha de quando, onde, como e com quem os encontros teriam lugar; manter a confidencialidade; colocar a criança no controle do gravador bem como agradecer a sua ajuda.

Neste estudo e dado que as questões de poder inerentes entre adulto e crianças não podem ser ignoradas, na prática e durante todo o processo de investigação tivemos em conta a ação das crianças enquanto atores, dando-lhes visibilidade: numa relação de

respeito, abertura e num genuíno interesse de escuta pelo que as crianças têm para falar, deste modo cada uma das criança teve o seu espaço para falar sobre si e suas coisas os seus interesses mais do que, simplesmente aos interesses do investigador.

E dado que, como vimos, o meu poder de *eu-adulto* nunca poderia ser dissimulado, sob pena de estar a desrespeitar a competência e conhecimento que as crianças em idade pré-escolar já possuíam acerca do meu papel na instituição. Dotei-me de sinceridade e solicitei diretamente às crianças uma ajuda que só elas tinham competência para dar. Assumindo o papel que, enquanto adulta, tinha esquecido muitas das experiências que vivi, na infância, e por isso, completamente dependente do conhecimento que possuíam.

E com que simplicidade e generosidade me permitiram estar, dar, oferecer e partilhar!

A fraqueza e o reconhecimento dos limites pessoais, aliados à valorização da competência inegável das crianças pareceram-nos ser o melhor modo de ultrapassar desafio porque e tal como advogamos desde início o nosso posicionamento seria uma investigação “*com as crianças e não sobre as crianças*” (cf. Christensen e James, 2005).

Em Síntese...

O desafio deste capítulo foi interrogar a ideia tradicional de socialização que vê as crianças como seres que se limitam a interiorizar a cultura dos adultos, dando ênfase à *reprodução interpretativa* que salienta a capacidade seletiva, criativa, reflexiva e crítica das crianças nos processos de reprodução e produção social. Para a criança, a socialização não representa apenas adaptação, imitação ou internalização do mundo que a rodeia, mas sim um processo de “apropriação, reinvenção e reprodução”.

É sob esta perspetiva que a participação infantil é possível e justificável, pois apesar das crianças serem afetadas pelas estruturas sociais e pelas culturas existentes, elas não se limitam a conformar-se passivamente a elas. Ao invés, participam ativamente na mudança social do mundo adulto porque também confrontam, desafiam, subvertem, resinificam e transformam aquelas mesmas estruturas e culturas.

Neste sentido, salientamos a perspetiva das crianças como atores sociais que ao exercerem a(s) sua(s) própria(s) voz(es) procurarem fazer-se ouvir socialmente e como condições imprescindíveis para participarem na sociedade enquanto sujeitos de direitos assumindo o estatuto de crianças cidadãs.

Indo assim de encontro aos princípios que se devem nortear a investigação com crianças cujo artigo 12.º da Convenção da Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que afirma claramente que as crianças tem direito de ser envolvidas em decisões que os afetam.

Consideramos num primeiro ponto a legitimação da participação das crianças na investigação. Foi na sequência do reposicionar das crianças como sujeitos, ao invés de objeto de investigação que aceitamos o desafio de criar um espaço para que as crianças sejam escutadas como meio para construir conhecimento acerca de aspetos que lhes dizem diretamente respeito.

Investigar as culturas infantis foi um desafio enquanto investigadora e, nesse sentido, não podemos perder de vista a advertência sobre as relações de poder e as questões éticas envolvidas na pesquisa com crianças.

Ao tentar desenvolver uma investigação com as crianças de forma participativa, parece-nos necessário, desconstruir a ideia de adulto típico que as crianças possuem (Corsaro, 1997), para poder em seguida negociar uma nova relação específica referente sobre o papel da investigadora que manifestamente levam-nos as questões relacionadas com relações de poder inerentes entre adultos e crianças. Numa evidentiíssima situação de assimetria de poder, comprometi-me na manutenção de uma atitude de um adulto *atípico* (Corsaro), assumindo o papel de um adulto que não possui a autoridade e o poder comum aos adultos do contexto e apenas mostrando interesse em conhecer, em observar, em acompanhar e saber mais sobre as crianças e suas experiências.

Atendendo que as vidas das crianças são estruturadas por adultos negociamos com as crianças todo o processo da investigação numa tentativa de afastar fronteiras e desenvolvemos esforços de forma a proceder eticamente em todo processo de investigação.

Aspetos que nortearam e esteve sempre presente em todo o processo de investigação quando definimos desde o início de que esta investigação seria feita *com* crianças e *para* as crianças.

Parte II

Capítulo IV - Ao Encontro Do Mundo Das Crianças

1. Fundamentação Das Opções Metodológicas

*“Ouvir as crianças não é apenas possível, mas é também necessário...”
Oliveira-Formosinho, 2008*

Neste capítulo do estudo, apresenta-se a justificação teórico das escolhas metodológicas propostas para o projeto e as principais potencialidades, obstáculos e desafios das técnicas utilizadas na recolha de dados.

Ao focalizarmos o estudo nas crianças, particularmente, as crianças em idade pré-escolar tivemos logo presente o quanto tradicionalmente as vozes das crianças têm sido “caladas” (Christensen e James, 2005) dentro das Ciências Sociais; de como as crianças continuam a ocupar um lugar marginal nos estudos investigativos, e o quanto a situação de desinteresse a que tem sido submetidas agrava quanto menor são as suas idades (Ferreira, 2004).

Em particular, às crianças dos escalões etários mais jovens - o trabalho hermenêutico de interpretação da sua voz é relativamente recente, sendo ainda largamente predominante uma orientação epistemológica que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidade de reflexão da ação e, portanto, como se esta fosse desprovida de sentido ou fosse o reflexo direto da ação dos adultos (Soares, Sarmento e Tomás, 2004:52).

Delgado e Muller (2005) interrogam as razões de existirem poucos estudos sobre as crianças a partir das suas vozes e ações. Segundo as autoras, o principal desafio é o de “romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para muitos ainda estranhas e exóticas”. Por outro lado, as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização, logo, as pesquisa produzidas apresentam quase sempre “análises indiretas sobre as infâncias, o que resulta, muitas vezes, em representações estereotipadas sobre as crianças”.

Este estudo visa, então, transpor a naturalização do papel passivo das criança e mostrar o quanto é importante estudar o *conhecimento* e a experiência das crianças para melhor podermos entender os fenómenos sociais que lhe dizem respeito. Porque:

A um nível mais profundo (...) os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar ao mundo através dos seus corações e das suas mentes (cf. Walsh, Tobin, e Graue, 2002:1051).

Deste modo, dar voz às crianças foi uma prioridade, na medida em que estas possuem uma perspectiva única acerca da sua condição de vida.

Segundo Cerisara (2004), é preciso buscar um outro olhar: o de que as crianças são sujeitos completos em si mesmos, pensam e se expressam criativa e criticamente sobre o espaço institucional em que vivem, são sujeitos conscientes de sua condição e situação, expressando-se de múltiplas formas.

Mas se investigar *sobre* crianças era motor de dúvidas e inquietações até para os investigadores mais experientes, ficamos sem saber o que conjecturar quando o desafio proposto é fazer pesquisa *com* as crianças.

No deslocamento de uma pesquisa *sobre* as crianças para fazer pesquisa *sobre* e *com* as crianças, e conforme já referenciado nos capítulos anteriores, levamos em conta os referenciais teóricos da Sociologia da Infância; as crianças são capazes de colaborar com a produção do *conhecimento* e são atores sociais competentes de direito que devem, por isso, ser inseridas no processo de produção do *conhecimento* sobre si mesmas, neste âmbito, assistindo-se ao desenvolvimento de pesquisas e métodos inovadores de carácter inclusivo e participativo de forma a conseguir captar as experiências e perspectivas das criança.

Conforme refere Soares (2005:26), “a consideração de novas formas, pretende essencialmente resgatar a voz e a ação das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas se tinham feito (...)”.

A precisão de redefinir formas de investigação com crianças, que considerem como válidas as suas ações, as suas iniciativas, os seus movimentos, as suas representações, as suas imagens, as suas histórias, as suas culturas e as suas linguagens constitui-se um dever e um desafio para a investigadora.

Ficam algumas questões: Como criar espaços que permitam, crianças entre cinco e os seis anos ter *voz* e ser ouvidas no processo investigativo? Que metodologias e ferramentas de investigação permitem desocultar as vozes das crianças?

Neste estudo, procuramos atender a estas questões, recorrendo ao uso de uma metodologia compósita. Optou-se pela combinação de métodos e técnicas tradicionais a métodos e técnicas mais inovadoras, isto é, fizemos uso da observação *participante*, para conhecer, compreender e sentir no *aqui* e o *agora* das ações quotidianas no contexto específico da sala de Educação Pré-escolar, que compusemos com o uso de ferramentas metodológicas criativas e respeitadoras das competências das crianças, que permitem escutar a *voz* das crianças.

1.1 Etnografia das Infâncias⁸⁰

“É permitido às crianças tomarem parte e podem tomar parte”.
Chris Jenks, 2005

O termo etnografia, segundo Woods (1998:18), deriva da antropologia e significa no seu sentido literal “a descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos”, isto é, uma descrição rica e densa de um grupo que é feita a partir das prespectiva dos membros do grupo que “lo que cuenta son sus significados e interpretaciones”.

O investigador durante um período prolongado, vive e participa na vida quotidiana, observando e registando histórias e acontecimentos, documentando com rigor e pormenor a vida do grupo, “primeiro para romper las fronteras y ser aceptado y después para aprender la cultura” (Ibidem, 19).

Na sua aceção etimológica, *ethnos* (grego: *ethno*) significa o povo, o outro o diferente; *grafia* (grego: *graphein*) significa um sistema de escrever as palavras, de descrever. Então, deste modo etnografia será a escrita sobre *o outro*⁸¹, sobre aquele que é, necessariamente diferente.

Efetivamente, os estudos etnográficos têm ultrapassado as fronteiras disciplinares, e o mesmo se aplica a etnografia enquanto método.

É nesta prespectiva que as Ciências Sociais emprestam das metodologias da antropologia o uso da etnografia; na construção de um olhar e de uma escuta sensível para captar e compreender crianças e suas interações.

Como refere Soares (2005:VIII), “a investigação sociológica dos quotidianos infantis é uma investigação policromática e multifacetada e aberta a outros campos disciplinares”. Neste sentido prevê-se que a etnografia só, aparentemente, pode ser considerada invenção como opção metodológica recente, dado que é uma técnica clássica nos estudos dos antropólogos, encontrando hoje um contexto mais propício no estudo de processos sociais⁸² (Silva, 2003; Lima, 2006).

⁸⁰ Muller (2005) apresenta a possibilidade da construção de uma “etnografia das Infâncias” destacando o respeito pelo grupo pesquisado, por suas próprias visões e habilidades que deve ser o primeiro ponto de partida para essa construção.

⁸¹ O ponto de vista do *Outro*- the native’s pont view, na clássica designação de Malinowski (cf. Silva, 2003).

⁸² Embora nem sempre assim tenha sido, a etnografia representa um método consagrado nas ciências sociais, e na sociologia em particular (cf. Silva, 2003).

A etnografia é, normalmente, inserida nas chamadas abordagens ou métodos qualitativos. A abordagem qualitativa foca-se na descrição, na indução e no estudo de percepções pessoais no contexto natural das pessoas (Bogdan e Biklen, 1994).

Em concordância ao que refere Lima (2006:89):

A investigação etnográfica tem sido recentemente reconhecida como uma metodologia relevante na investigação em educação (...) proporcionam riqueza descritiva e pormenor na voz dos atores.

Decorrente dos objetivos que o estudo se propõe a alcançar e “não havendo, a priori, metodologias melhores ou piores, mas sim, metodologias adequadas aos objetivos e aos problemas de pesquisa selecionados” (Buss-Simão, 2014), fez sentido, neste estudo, digamos “apoderarmo-nos” das potencialidades que nos ofereciam as estratégias do trabalho etnográfico, designadamente a observação em contexto.

Conforme referem os autores:

A etnografia é uma metodologia especialmente útil para o estudo da infância. Permite às crianças uma voz mais direta e a participação na produção de dados sociológicos” (Prout e James, 1990:8-9 *cit in* Christensen e James, 2005:74).

Nesta lógica, a partir da área a que está vinculado o estudo e considerando etnografia como a metodologia particularmente adequada ao imperativo de “dar voz” às crianças (Marchi, 2010), focamo-nos na sala de Educação Pré-escolar; local onde as crianças permanecem dez horas (?) por dia ou seja duas mil e quatrocentas horas por ano (?).

O principal objetivo: *entrelaçar-nos* ao que as crianças dizem, ao que elas constroem, ao que sentem, ao que elas fazem e sabem dos seus quotidianos. Isto é, em termos etnográficos “compreender a compreensão do *Outro*” (Silva P., 2003).

Assim, nos capítulos que se seguem, daremos conta dos métodos e técnicas claramente centrados na criança, de carácter participativo e inclusivo, de inspiração etnográfica (Christensen e James, 2005), os quais se revelam particularmente úteis para captar as suas experiências quotidianas, perspectiva e interpretações singulares.

1.2. Teorias Participativas

“ Conversar com as crianças sobre os significados que elas próprias atribuem aos seus desenhos ou pedir-lhes apara escreverem uma historia ... permite-lhes participar de forma mais produtiva, nas nossas questões investigativas ao usar os talentos que, elas, como crianças possuem. ”
James, 1995 cit. in Christensen e James, 2005

Operando como uma fuga ao paradigma positivista convencional “mais do que apenas procurar relações estatisticamente significativas um princípio chave do *Participatory Rural Appraisal* (PRA) é a busca de diversidade” (Holland e Blackburn, 1998 *cit. in* Christensen e James, 2005:144).

A investigação participativa inspira-se nos contributos de um conjunto heterogéneo de fontes e tradições⁸³, que se enquadram nas designadas *Participatory Rural Appraisal* (Estimativa Rural Participativa) (PRA)⁸⁴, desenvolvidas originalmente, no trabalho com comunidades de baixos níveis de literacia e fracas competências linguísticas, que apelavam à utilização de técnicas investigativas mais vívidas, gráficas e concretas, de forma a reaver as suas representações e a sua participação (Chambers, 1998 *cit. in* Soares, 2009:115; Soares, 2006).

As metodologias desenvolvidas pela PRA foram consideradas “inovadores, divertidos e apropriados para o estudo das crianças” (cf. Christensen e James, 2005:143-169).

A investigação participativa inscreve-se dentro do paradigma participativo (Heron, 1996, *cit in* Soares, 2005, 2006).

Segundo Soares (2009:113) “este paradigma aparece como uma nova possibilidade de entender a investigação, onde se considera a pesquisa científica como um ato de participação social”. Assim, têm-se concebido e desenvolvido, e com bastante popularidade, métodos e técnicas claramente centrados na criança, de carácter participativo.

Mas, tentar envolver os participantes na projeto de investigação não implica simplesmente a aplicação mecânica de uma técnica ou método, o uso bem sucedido de técnicas participativas requiere uma boa dose de diálogo, ação e reflexão (cf. O’Kane, 2005).

Segundo Soares, o sucesso da utilização das técnicas participativas é um desafio, um desafio duplo que se coloca ao investigador:

(...) por um lado, um desafio a imaginação metodológica, á sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas diversificadas, por outro lado a redefinição de sua identidade enquanto investigadores, que tem de se descentrar do papel de gestores de todo o processo, para encarnarem papel de parceiros, que farão co-gestão da sua intervenção com os outros intervenientes – as crianças (Soares, 2009:116).

⁸³ São identificadas cinco correntes como particularmente influentes: a investigação participativa ativa de Paulo Freire (1972); a análise de sistema agrária; a antropologia aplicada; a investigação de campo sobre sistemas de agricultura; e a estima rural rápida (PRA) (cf. Pretty, Guijit, Thompson, & Scoones, 1995).

⁸⁴ As PRA surgiram no contexto de desenvolvimento de trabalho rural, principalmente nos países da América Latina (cf. Fernandes, 2009: 114).

No contexto particular deste estudo, reforçamos a concepção do carácter único da criança, a “*criança social*”⁸⁵, deste modo, sentimos a necessidade de descobrir novas e diferentes maneiras de ouvir as crianças: ao uso de instrumentos de comunicação preferidos das crianças e mais sensíveis as suas próprias habilidades e capacidades.

Conforme refere James:

Devemos fazer uso das suas capacidades diferentes, (...) conversar com as crianças sobre o significado que elas próprias atribuem aos seus desenhos ou pedir-lhes para escreverem uma história (...) permite-lhes participar de forma mais produtiva nas nossas questões investigativas ao usar o talento que elas, como crianças, possuem (James, 1995 *cit. in* Christensen e James, 2005:147).

Ou seja, o nosso desafio foi o desenvolvimento de técnicas investigativas participativas que considerassem válidas as manifestações infantis, as suas *cem linguagens*, gestos, brincadeiras, desenho, dança, música, faz-de-conta, teatro, imitação, desenhos... A sua ludicidade, na direção de um respeito à sua especificidade infantil e do respeito dos seus direitos, permitindo-lhes participar nos seus próprios termos e, dessa forma, permitindo-nos aprender mais sobre as suas experiências quotidianas.

Ao atendermos o carácter único das crianças, enquanto sujeitos da investigação, compreende-se que tivemos de considerar as implicações metodológicas que daí resultam, conforme Soares refere (2009:113), “multiplicam-se também numa pluralidade de instrumentos suscetíveis de serem utilizados em contexto, de forma a desvendarem e desocultarem as suas vozes e ações”.

Pois, também conforme referem os autores, “não pode haver métodos e técnicas de recolha de dados ideais apropriados para todas as situações” (Christensen e James, 2005:147; Soares, 2009:121).

Deste modo, levamos em conta o que refere Punch (2002), é desejável desenvolver métodos divertidos e amigos, próximos dos seus interesses e das competências da criança para que esta possa sentir-se mais à vontade com o adulto investigador.

85 James refere que a forma como “vemos” as crianças influenciam a seleção de métodos e técnicas. Descreve quatro modelos. “a criança em desenvolvimento” é vista como incompleta, faltando-lhe o estatuto sendo relativamente incompetente; “a criança tribal” é vista como sendo competente, parte de uma cultura independente que pode ser estudada por direito próprio, mas não como pertencendo ao mesmo mundo comunicativo do investigador; “criança adulta” é vista como socialmente competente de forma comparável com o adulto; a “criança social” é vista como tendo competências sociais diferentes, embora não necessariamente inferiores (cf. Christensen e James, 2005:146).

Atividades centradas em tarefas que explorem esses interesses e talento serão mais indicadas do que aquelas que se baseiam unicamente na oralidade (James, Jenks e Prout, 1998 *cit. in* Soares, 2009:121).

Segundo Thomas e O’Kane, o recurso aos métodos visuais captam formas de expressão não verbais e, ao estimularem uma maior participação e interpretação livre, também asseguram uma relação menos assimétrica entre o investigador e o sujeito investigado.

Face ao exposto e no sentido de adequar a teoria à realidade, à investigação *com* crianças, neste estudo, optamos pelo uso de formas alternativas de comunicação, e pela combinação de múltiplas técnicas de recolha de informação: recolha e interpretação de fotografias tiradas pelas crianças; os desenhos feitos pelas crianças; a realização de entrevista - conversa onde as informações recolhidas foram postas à discussão do grupo, etc. Porque só o cruzamento e articulação de várias técnicas de pesquisa permitem aceder às diferentes dimensões da vida das crianças e obter retratos mais finos e ricos do seu quotidiano (Corsaro, 2005 *cit. in* Almeida *et al.*, 2012).

Para finalizar, podemos dizer que as metodologias participativas e, conforme refere Soares (2006:30), correspondeu a um verdadeiro “desafio à imaginação metodológica” da investigadora.

Se no decorrer do projeto, o uso das metodologias investigativas participativas foi complementar aos métodos etnográficos, já que se consideram serem menos invasivas, indo ao encontro do que refere O’Kane (2005), a investigação é tanto mais participativa, quanto maior recurso usar em materiais amigos das crianças, ou seja, ferramentas metodológicas que permitirão às crianças falar de forma diferente dos adultos. E, se segundo Prout (2005x), este tipo de pesquisa não exige técnicas desenhadas especificamente para a infância, mas tão só “uma aplicação rigorosa de exigência metodológica geral, válida para estudar os adultos ou as crianças, devendo as técnicas usadas refletir as particularidades concretas das pessoas que estão a ser estudadas”.

Deste modo, não podemos deixar de mencionar, uma súmula das suas principais limitações e desafios que as técnicas participativas nos colocaram.

Segundo O’Kane (2005:164), “apesar de a estrutura de uma atividade poder ser planeada, cuidadosamente, para a discussão de uma área de interesse, os participantes irão ter mais controlo sobre o foco e a agenda (...) podem tornar-se limitado a problemas que consideram significativos (...) ao mesmo tempo certos tópicos são frequentemente excluídos”.

Também e segundo O’Kane (2005:165), as técnicas participativas podem correr o risco de ser tomadas menos a sério, mas o autor refere: “Estas técnicas não devem ser tomadas como infantis, mas vistas como concentradas na criança”.

Um dos grandes desafios que encontramos foi despende muito tempo e recursos na planificação cuidada de cada atividade e tratar da abundância e diversidade do material recolhido de diferentes naturezas, simultaneamente imaginativo, sistemático e rigoroso. Acreditamos que as metodologias participativas contribuíram para captar as experiências e perspectiva das crianças, privilegiando a voz das crianças. Deste modo, valeu o trabalho, o esforço e muitas horas de dedicação, porque, e como refere Almeida (2012), nenhum método isolado, por si só, poderá garantir uma representação multidimensional dos recantos da infância a estudar.

2. As Nossas Metodologias

Neste ponto do trabalho, considera-se importante descrever os instrumentos e as técnicas participativas e etnográficas que estiveram presentes no processo de elaboração do projeto de trabalho.

2.1. Observação Participante e Diário de Campo

Um das técnicas etnográficas utilizadas para o estudo foi a observação participante que utilizamos não como técnica principal mas como instrumento auxiliar.

Conforme referem Bogdan e Biklen (1994), o nosso nível de participação variou ao longo do estudo. Nos primeiros contactos a investigadora ficava em geral um pouco fora, esperando que as crianças me observem e aceitem, depois, à medida que as relações se desenvolveram, a investigadora foi participando mais.

Graue e Walsh (2003:133) referem que um observador participante está “ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto as suas experiências”.

Por isso, reunimos esforços para adotar o “papel menos adulto”, conforme referem os autores Mandell e Thorne (*cit. in* Christensen e James, 2005), “a observação participante de crianças requer tentar misturando-se com o mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais”.

Esta técnica permitiu recolhermos em *primeira mão*, isto é, o mais próximo possível da realidade observada, as notas de campo que se tornaram pertinentes, contribuindo para a validação na tradução da realidade em que foram produzidas para o campo teórico que suportou o estudo.

As notas de campo baseiam-se numa descrição consistente do acontecimento, densamente, “a descrição densa (...) faz mais do que registar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros factos e das aparências superficiais, apresentando detalhes, contexto, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas umas às outras. A descrição densa evoca a emotividade e os auto-sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação dessa experiência, ou a sequência de acontecimentos, para a pessoa ou pessoas em questão. Nesta descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interação” (Graue 2003:83).

Paralelamente, ao diário de campo utilizamos um *diário de campo reflexivo*⁸⁶, “de carácter mais reflexivo e subjetivo, onde a investigadora anotou as observações sobre si próprio, enquanto ator neste processo” (Lima, 2006:95).

É conveniente indicar que uma das primeiras dificuldades que sentimos ao utilizar o diário de campo, instrumento que nos acompanhou durante todo o processo da pesquisa, esteve relacionada com a grande quantidade de informação que era obtida ao mesmo tempo, pois tínhamos um grupo com muitas crianças.

Sobre o assunto, Goetz refere que apontar *tudo* não é o objetivo de um observador participante, pois há uma eventual perda da riqueza das interações quando existe a preocupação de um registo rigoroso e sistemático do que é dito ou feito.

E como um *aprendiz* durante dez dias, realizamos observações na sala de Educação Pré-escolar, durante o período da componente educativa⁸⁷.

Os momentos ocorreram durante o período da manhã ou durante o período da tarde, conforme o agendamento da educadora de infância. Considerado um dos constrangimentos do projeto de investigação, visto que, a investigadora teve de se sujeitar aos horários das crianças que, como verificaremos num capítulo mais adiante, muito rígido e preenchido com atividades que limitaram o tempo de observação.

86 As notas reflexivas surgem em itálico entre parêntesis.

87 A componente educativa, conforme é designada na lei nº5/97, corresponde a 5 horas de trabalho diário, institucionalizado e planificado, e desenvolvido pelo educador de infância.

Nas situações mais ou menos orientadas pela educadora de infância, atividades individuais, de pequeno e/ou de grande grupo optamos por nos sentar em cada momento num local diferente da sala de Educação Pré-escolar, procurando sempre evitar os enviesamentos causados pelas atitudes e convicções que o investigador traz para o trabalho de campo.

Estou sentada na mesa entre as crianças que realizam entre recorte e rabiscos o “trabalhinho”. A C23 e C14 já terminaram a tarefa e escolheram o quartinho para brincar... Deixam o espaço e dirigem-se para a mesa (Estranho o comportamento pois sei que gostam muito de brincar na casinha).

Ficam as duas, em pé, nas minhas costas, segredam: – Eu escolho o penteado! (Percebo o tom provocativo entre as duas crianças).

(Informalmente, e como era esperado no meu já conquistado estatuto de amiga, soltam-me o cabelo e começam a pentear-me)

– A C23 e a C14 gostam muito de brincar aos penteados! (Dou sentido a atividade que realizavam. Sorrisos coniventes denunciam o quanto se estão a divertir a “puxar-me” o cabelo)

Cochicham no meu ouvido: – Só a rainha e uma amiga podem brincar com os cabelos da El... Escreve aí, queremos um cantinho de cabeleireiro! (Risos)”

Nota de campo, Junho de 2014

“Estou sentada num canto da sala a (...) C4 aproxima-se e cautelosamente pergunta:- Posso escrever no teu caderno?”

Nota de campo, Junho de 2014

Duas transcrições que considero particularmente interessantes, pois as crianças socorriam-se ao diário de campo para sinalizar situações/pedidos que eu deveria registrar no caderno ou, então, as crianças por iniciativa própria, orgulhosamente anotavam desenhando letras soltas, riscos e sarrabiscos (Desenho 1).

No diário de campo registava as descrições e impressões do espaço físico, as minhas impressões sobre as atividade, as interações que estabeleciam, os lugar/es onde decorriam, reconstrução de diálogos (palavras, gestos, expressões faciais), interpretações e conclusões sobre a forma como as crianças *vêem* o mundo, etc., permitindo documentar a variabilidade ou evolução desses aspetos, à medida que o trabalho gerava conhecimento.

Um aspeto importante que esteve sempre presente, no processo investigativo foi o exercício permanente de reflexividade.

Segundo Almeida (2009), deseja-se e pode-se tratar as crianças como objetos de investigação, esta intenção deve, contudo, conduzir-se numa dose de reflexão crítica e consistente sobre os modos e as implicações éticas da sua abordagem. O autor acrescenta não por serem crianças, mas porque se trata de cumprir uma regra do método: adaptar objetivos e estratégias à especificidade e competência dos interlocutores, atores sociais por direito próprio e fontes de informação credíveis.

Deste modo, a reflexividade é considerada uma necessidade metodológica na investigação subjacente ao paradigma qualitativo e pode consistir numa importantíssima fonte de conhecimento.

Conforme refere Sarmiento e Pinto (1997:26):

Para além, da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.

Num processo de dupla reflexão: por um lado, a permanente negociação entre o que se passava no terreno e o processo reflexivo e interpretativo da investigadora, por outro, a devolução das notas de observação às crianças, cuja confrontação de pontos de vista permitiu construir um conhecimento reflexivamente sustentado. E, desta maneira, as crianças, interpretam ativamente e dão forma ao processo da pesquisa.

O processo investigativo foi, principalmente, um encontro de três linguagens, a linguagem quotidiana das crianças participantes, a linguagem do investigador enquanto profissional de investigação e a linguagem do investigador como pessoa.

2.2. Entrevista - Conversa

No projeto também exploramos as potencialidades das conversas como meio de recolher dados *com* as crianças.

Foram realizadas conversas informais e igualmente realizaram-se entrevistas-conversas individuais e em grupo com as crianças.

As conversas informais surgiam espontaneamente durante as atividades da sala de Educação Pré-escolar. Facilmente percebíamos que as crianças gostavam de falar sobre si. As conversas informais foram momentos muito ricos e uma vez que íamos

estreitando laços afetivos e, concomitantemente, obtinhamos conhecimentos mútuos sobre a pesquisa, pois era um meio de recolher as *vozes* das crianças sobre as atividades que realizam na sala de Educação Pré-escolar. Talvez fosse o chamado *tagarelar* (cf. Vasconcelos, 1997), uma conversa breve, sem objetivos definidos, mas podendo proporcionar informações importantes para a pesquisa.

“(...) Estou sentada a fazer anotações. De vez em quando uma ou outra criança aproxima-se de mim para conversar (...)”

Nota reflexiva, Junho de 2014

Estes momentos possibilitaram, de certa forma, entregar a agenda às crianças, para que estas pudessem controlar a conversa, levantando e explorando tópicos, implicando do mesmo modo pouca participação da investigadora.

Alguns autores têm vindo a sublinhar-se sobre a importância de ouvir a criança através de entrevistas (Graue e Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008), e em particular a “entrevista sensível” com crianças, concedendo-lhe mais controlo sobre o que querem falar (cf. Christensen e James, 2005:163).

Para Graue e Walsh (2003), a entrevista é levar as crianças a falarem do que sabem, porque as crianças sabem mais sobre si próprias do que aquilo que pensam que sabem, e do que o que os adultos pensam que elas sabem; as crianças são “especialistas da sua própria vida” (cf. Oliveira-Formosinho, 2008).

Saramago (2001) faz a diferenciação da entrevista e a entrevista-conversa. A entrevista-conversa distingue-se da entrevista⁸⁸, não estruturada pelo facto de ser orientada por grandes blocos temáticos intercomunicáveis que permitem uma deambulação temática, que se afigura de forma constante pertinente e lógica, exactamente, porque todos os temas planeados têm pontos de comunicabilidade, mais ou menos evidentes e mais ou menos fáceis de conduzir e orientar.

A autora ainda refere que a entrevista-conversa é um momento de interacção por excelência. Torna-se, assim, fundamental que a criança olhe para o entrevistador como um interlocutor da conversa e que esta tenha a oportunidade de colocar algumas questões ao entrevistador, num claro processo de inversão de papéis.

⁸⁸ A entrevista com crianças coloca de fato, alguns problemas práticos e metodológicos, incluindo problemas de uso da linguagem, literacia e diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo (cf. Christensen e James, 2005:99).

No estudo, tivemos dois momentos de entrevista-conversa. As entrevistas-conversas foram gravadas na sua totalidade em registo áudio e tiveram uma duração aproximada de uma hora e realizadas num ambiente *child-friendly*, que estimulou e facilitou a conversa (Almeida *et al.*, 2012).

A primeira entrevista-conversa foi individual e dividia-se em duas partes. Na primeira parte da entrevista-conversa, levamos em conta a acção das crianças enquanto atores, dando-lhes visibilidade, promovemos espaço para falarem sobre os seus assuntos, e construir a sua história biográfica.

Na segunda parte da entrevista-conversa, obtivemos o consentimento informado, por parte das crianças que nos ocuparemos nos pontos seguintes.

O segundo momento da entrevista-conversa foi em pequenos grupos de crianças.

Conforme referem os autores, as entrevistas em grupo podem ser úteis para transportar o investigador para o mundo dos sujeitos, pois nesta situação várias pessoas juntas são encorajadas a falarem sobre o tema (Bogdan e Biklen, 1994).

Para organizar os grupos, recorremos ao grau de afinidade entre elas (um amigo) e a investigadora, assumindo o papel de facilitador⁸⁹, deixando que as crianças conversassem a volta do tópico proposto (cf. Soares, 2005), uma estratégia que se mostrou extremamente útil.

Esta iniciativa deixava as crianças à vontade, mais relaxadas tendiam a entreajudar-se, facilitando o registo, nas palavras das próprias crianças, informações relevantes para o tema em estudo.

Porque “entrevistar crianças aos pares pode dar-lhes a oportunidade de levarem indirectamente os investigadores a descobrir as perguntas certas” (Walsh, Tobin, e Graue, 2002:1054).

O uso bem sucedido da entrevista-conversa dependeu fortemente de alguns fatores que passamos a anunciar.

Deste modo, e para começar, percebemos que se traduziu de grande vantagem o fato das entrevistas-conversas terem sido realizadas num espaço institucional “neutro”, mas que as crianças dominavam e sentiam-se à vontade. Para o local para a entrevista-conversa, também foram mobilizados todos os dispositivos no sentido de proteger a privacidade das crianças dos olhares e da escuta dos outros. Elegemos um local “neutro”, que tem de

⁸⁹ Com respeito à facilitação, os investigadores necessitam de encontrar formas de lidar com a criança, de maneira a construir uma relação onde o respeito, a abertura e intenção genuína de escuta sejam evidentes (cf. O’Kane, 2005:160).

ser escolhido em função de resguardar a criança de qualquer intromissão abusiva de pais, membros da família, professores, colegas, amigos.

Também percebemos que ao ser-lhes dado espaço para participarem com as suas próprias condições, e o uso de material visual simples e divertido, e a gosto da maioria das crianças, facilitou o envolvimento das crianças.

Por outro lado, a investigadora guiou a sua relação com as crianças, adequando-se às suas rotinas, no respeito e consideração pelos seus direitos, emoções e interesses.

Sentimos que o grau de implicação da criança no processo traduziu-se pelo entusiasmo e a alegria das crianças em participar, como testemunha a nota de campo.

“Atravesso o corredor: Eunice! (Oíço chamar pelo meu nome, volto-me para ver o que de onde vem as vozes). Numa correria pelo corredor, duas crianças de mão dada, tentam alcançar-me e gritam: “– Eunice, eu, ainda não fui!”; “Eu, também ainda não fui! (referem-se a entrevista- conversa)”

Nota de campo, Junho de 2014

No momento da indagação e, reivindicação do direito das crianças de sujeitos da pesquisa, senti que realmente a investigação estaria sendo construída a partir das crianças.

2.3. Os Desenhos das Crianças

“É preciso olhar toda a vida com os olhos das crianças”

Matisse, 1953

É irrefutável que as crianças possuem múltiplas linguagens para se comunicarem. Reconhecendo as crianças como produtoras de uma cultura própria, as “culturas infantis” e, sendo que o desenho infantil *artefatos sociais*, isto é, testemunhos singulares dessa cultura, como nos propõe Sarmiento (2007:7), “os desenhos infantis, com efeito correspondem a artefatos culturais da geração infantil, nas condições sociais de inserção das crianças em cada contexto concreto”, no estudo não podíamos de deixar de dar aos desenhos das crianças um lugar central como produção simbólica, como linguagem infantil, como forma de expressão e interpretação do mundo pelas crianças.

Segundo Sarmiento (2007), o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças.

Também Gobbi (2012) aponta que, ao concebermos a criança como construtora de culturas, seus desenhos podem ser vistos como suportes que revelam aspectos diversos das próprias culturas nas quais está inserida, são “um fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletirem e aprenderem mais sobre os meninos e meninas, ou mesmo sobre seu processo de criação, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades” (Gobbi, 2012:136).

Na perspectiva das ciências sociais e dos estudos da Sociologia da Infância, os desenhos das crianças são atos comunicativos, que vão para além do que a linguagem verbal pode fazer, oferecem a possibilidade de visões mais ricas e aprofundadas sobre as relações travadas na sociedade.

Além de revelarem oportunidades para que os adultos conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo (Gobbi, 2008:136).

Neste sentido, uma das principais funções do desenho é a possibilidade que oferece de representação da realidade, isto é, uma fonte que nos permite apreender melhor o olhar da criança sobre o mundo; um convite para o que o outro olha e, por que não, dialogue com quem vê o que foi criado.

Conforme refere Gobbi (2008:137), os desenhos das crianças são “as culturas infantis que emergem, dando-se a conhecer”.

O desenho é tido como uma outra forma de faz-de-conta. A criança enquanto desenha, renova as impressões que acaba de viver, recria, imita, brinca e simula; constrói as personagens e o ambiente, reinventa a realidade e traça-a no papel, isto é, desde o primeiro risco, utiliza todo o seu potencial emotivo, expressando-se livremente, transporta o seu mundo e o seu entendimento das coisas para a folha de papel.

Concluindo, “o desenho das crianças é, afinal, o desenho de um mundo” (Sarmiento, 2007), pois os desenhos das crianças, não estão separadas do cotidiano.

Contudo a autora refere:

Documentam a realidade vivida, não com a pretensão de serem cópias do real, (...) podem servir como fontes para reflexão e até mesmo transformação do contexto social, histórico e cultural vivido (Gobbi, 2008:141).

No estudo, pusemos ao dispor das crianças, folhas de desenho (tamanho A4) comuns às usadas na sala de Educação Pré-escolar, lápis, borracha e uma caixa de lápis de cor.

Convidamos a criança a fazer um desenho livre, isto é, a criança decidia em liberdade quanto ao tema, ao modo de fazer e ao material a utilizar.

O facto de a criança desenhar livremente levaria-a, por um lado, um bom entendimento facilitador do andamento dos trabalhos, e por outro, a que as crianças se pudessem expressar sem constrangimentos.

“Tenho que pintar? Posso usar a borracha? – Como tu quiseres! Respondia.”

Nota de campo, Maio de 2014

A realização foi feita individualmente, conseguindo-se fazer um registo pormenorizado da ação da criança e, enquanto a criança desenhava, conversamos sobre o que estava desenhando, valorizando assim a sua forma de expressão, sendo a própria criança o primeiro intérprete, para que se possa compreender o seu significado, ou seja, levamos em conta, todo o seu processo de produção do desenho invés de apenas o seu produto final.

Conjugar o desenho e a oralidade como metodologia de trabalho constituiu-se como uma importante fonte de recolha de dados, ao mesmo tempo em que dotava a investigação e a forma de ver das crianças. Traçados e falas combinavam-se resultando em ricas manifestações infantis e descobertas como damos conta.

Conforme refere Mayall (2005), é através dos diálogos com as crianças que podemos aprender aquilo que elas conhecem, como conhecem e o que aprendem.

Segundo O’Kane (2005:147), os diálogos com as crianças são muito importantes, uma vez que através deles, é possível compreender o que os desenhos significam para elas e “aprender mais sobre as suas experiências do mundo”.

James (1995, *cit. in* O’Kane 2005:147), ainda, reforça a ideia “conversar com as crianças sobre os significados que elas próprias atribuem aos seus desenhos (...) permite-lhes participar de uma forma mais produtiva nas nossas questões investigativas ao usar o talento que elas, como crianças, possuem”.

Sarmento (2007) também refere que o desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão de crianças pequenas, pois é uma maneira específica das crianças se comunicarem e ressalta a importância de conjuga-lo às suas falas:

O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da intelegibilidade dos adultos. Poder acompanhar o acto de elaboração de desenho ou captar as opiniões expressas pelas crianças sobre suas próprias produções plásticas pode contribuir para uma maior compreensão

dos significados atribuídos e fazer convergir dois registros simbólicos, nem sempre coincidentes. O desenho e sua fala são constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta (Sarmiento, 2007:19)

Todas as conversas/diálogos/verbalizações que aconteceram em simultâneo à realização dos desenhos, transformaram-se em dados válidos para a pesquisa. Tomando como certo a compressão do desenho como atividade de criação e expressão humana e como mais um recurso para a pesquisa. Procedemos a uma leitura dos desenhos produzidos pelas crianças de acordo com os objetivos da pesquisa. Considerando-se os quatro aspetos que o descrevem: o autor (a criança que o desenha), o próprio desenho em si, a fala do autor que o produz e o contexto em que ele é produzido.

2.4. A Fotografia

O *clic*, com e sobre crianças representam um importante recurso metodológico. Os métodos autofotográficos consistem na produção e na sucessiva análise de fotografias retiradas pelos próprios sujeitos da investigação que, segundo Soares (2009), a utilização da fotografia é na investigação participativa uma forma alternativa ao registo escrito, ao qual por si só, promove a exclusão de muitas crianças como informantes.

Intimamente ligadas à investigação qualitativa (...) só recentemente as fotografias capturaram a atenção de um número significativo de investigadores (Bogdan e Biklen, 1994:183).

Salvaguardada a competência das crianças para o manuseamento do equipamento, permitiu -se às crianças a documentação das suas representações acerca da realidade, com autonomia e criatividade e, conseqüentemente, possibilitando-lhes tornarem-se parceiras no processo de investigação.

Deste modo, e depois de ter discutido com as crianças quais são as razões que levam as pessoas a tirar fotografias, pediu-se-lhes que tirassem, uma fotografia ou mais fotografias, a objeto(s), lugar(es) ou pesso(s)a que considerassem importantes ou menos importantes no contexto da sala de Educação Pré-escolar.

“Imagina que tens um/a amigo/a muito longe e que queres contar-lhe o que fazes na sala do jardim-de-infância. Como ela não fala a mesma língua que tu terás que enviar-lhe algumas fotografias.”

Nota de campo, Maio de 2014

Sendo que a fotografia reconstrói o próprio olhar do investigador apresentando-se como outra possibilidades de escrita – outros textos – da realidade analisada.

Deste modo, usamos as fotografias como pistas que permitiram *lapidar a nossa visão* sobre a vida das crianças na sala de Educação Pré-escolar.

Não só porque documentam a evidência empírica, mas também porque as imagens permitem que os participantes comuniquem e se expressem através de palavras, e igualmente de forma não-verbal, através de imagens e das ações que realizam para as “mostrar” (Almeida, 2012). A fotografia *soma-se* à palavra, outra forma de abordar a realidade porque no final e como dita a sabedoria popular “uma imagem e mais do que mil palavras”.

Segundo Kramer (2002:52) a “fotografia é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem”.

Numa sessão cuidadosamente organizada, para esse efeito, as crianças tiveram oportunidade de assistir à projeção das fotos realizadas.

A interpretação e reflexão fomentaram o diálogo e a troca de opiniões e saberes.

O uso da fotografia no estudo, como procedimento metodológico, conduziu-nos para a preocupação com a dimensão ética referente ao uso das imagens das crianças.

As dúvidas subsistem: Quem autoriza a utilização de fotografias? Os pais? As crianças? Ou a instituição? Sabe-se que é o adulto (Kramer, 2002). E as crianças de hoje e amanhã adultos ficarão satisfeitas à exposição?

A dimensão ética ainda é um grande desafio, cujas muitas questões encontram-se abertas.

Mesmo reconhecendo a importância de pedir a autorização das crianças para utilizar suas fotografias, acabamos apenas por pedir autorização à instituição para divulgar um número reduzidíssimo de imagem, pois a investigadora salvaguardou sempre o cuidado ético que pressupõe-se ao uso de imagem.

Paralelamente, ao compromisso da investigadora em informar e organizar uma exposição com as fotos que seriam divulgadas.

Em Síntese...

O compromisso que travamos desde o início do percurso do estudo, cujo foco do nosso projeto residiria, exatamente, em partir das crianças, levou-nos a ter considerações mais refletidas pelos problemas teóricos (Parte I), as nossas posições éticas (Parte I/Capítulo III) e as questões metodológicas (Parte II /Capítulo IV).

Os nossos desafios: Como criar espaços que permitam, crianças entre os cinco e os seis anos a ter voz e ser ouvidas? Que metodologias e ferramentas de investigação permitem desocultar as vozes das crianças?

Reclamamos a urgência de escutar as crianças, como algo central para reconhecer e respeitar o seu valor como seres humanos (Roberts, 2005:247), deste modo, a metodologia a utilizar deveria ter como principal escopo a recolha da *voz* das crianças (Sarmiento e Pinto, 1997).

Num compósito de metodologias vimos facilitada a tarefa de traduzir com mais acuidade a *voz* das crianças. Aqui, a investigadora tornava-se uma tradutora e intérprete das *vozes* das crianças (Soares, 2009) e, prudentemente, levando em conta as diferentes competências de cada uma das crianças.

Em conclusão, ainda estamos a aprender... e fica-nos a dúvida se o eco “ de suas vozes serão ouvidas” (cf.Roberts, 2005:243).

Capítulo V - Roteiro da investigação: Quem somos? Onde estamos? Como fazemos?

Introdução

Neste capítulo, serão apresentados dados relativos à caracterização do contexto onde decorreu a investigação, dos sujeitos da investigação e dos procedimentos metodológicos que nortearam a investigação.

Atendendo-se as recomendações de Névoa (1991:30) segundo as quais “as opções científicas e metodológicas devem pautar-se por critérios de coerência e de pertinência em relação ao objeto de estudo e não por uma qualquer decisão apriorística sobre a validade das teorias ou das práticas de investigação”.

Assim, a natureza do problema a investigar cabalmente determinou a escolha do método e dos procedimentos mais adequados ao estudo.

Tal como indica Qvortrup (2005:75), “(...) existem muitas formas de reunir a informação sobre a vida das crianças e sobre a infância”.

Com efeito, as nossas opções científicas e metodológicas seguiram o paradigma qualitativo⁹⁰ (Bogdan e Biklen, 1994) e base etnográfica.

Os dados a recolher serão, deste modo, ricos em pormenores descritivos com relação a pessoas, locais e conversas em contexto natural, numa compreensão dos fenómenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Ibidem).

Consideramos que estes procedimentos permitem e implicam uma participação mais direta das crianças, é deste modo proveitoso para os investigadores que pretendem se aproximar da perspectiva das crianças e conhecer seus modos de vida numa *descrição profunda* (Geertz,1973 *cit. in* Bogdan e Biklen, 1994).

A etnografia tem sido apresentada por vários autores (Sarmiento e Pinto, 1997; Sarmiento, 2003) como recurso privilegiado para investigações que visam apreender a vida, tal como ela é quotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais e, desta forma, a etnografia consiste numa “descrição profunda”.

Todos os procedimentos assentam nos pressupostos teóricos deste trabalho e as práticas procuraram oferecer sempre às crianças a plena participação na investigação respeitando integralmente os seus ritmos, as suas preferências e as competências de cada uma das crianças.

90 Com efeito, esta opção não deixa de ter presente a dicotomia e tensões entre quantitativo versus qualitativo, pois ao optar por o paradigma qualitativo procuramos encontrar respostas para questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Segundo Boyden e Ennew (1997 *cit. in* Soares 2009:121), é através da forma como é desenvolvida, que a investigação se torna participativa ou não participativa.

Neste sentido, foi exigido à investigadora: atitude criativa e flexível de forma a promover contextos de investigação, onde a criança teve margens de escolha ou de seleção dos temas e tópicos que irão ser trabalhados, onde a sua ação se fez sentir na recolha de dados, na sua interpretação e análise e, ainda, na utilização desses mesmos dados e dos resultados da investigação.

1. O Contexto da Investigação

De forma a proceder à realização do trabalho foi estabelecido contactos com duas instituições privadas e uma instituição da rede solidária do distrito de Braga. Para a seleção das instituições esteve subjacente o critério “por conveniência”; relacionado com a proximidade geográfica das instituições à área de residência da investigadora, o que sem dúvida permitiria um período mais prolongado de investigação. Conforme refere Ferreira (2004:40), pretendia “deixar-me socializar” pelas crianças que estudava.

Ao desenvolver os contactos nas instituições, entre avanços e retrocessos do processo, depreendemos que as instituições privadas mostraram-se indisponíveis, mesmo depois de explicitados os objetivos e garantido o anonimato. Foi um ponto crítico do trabalho.

O contexto de intervenção foi um Jardim-de-Infância, Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), tutelada pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, localizada no centro urbano do distrito de Braga e fazendo parte do concelho de Braga.

A Freguesia onde se localiza a instituição em estudo é central e, em 2011, tinha uma população 29642 habitantes com 55% de população ativa e 16% com crianças de idades compreendidas entre 0 e 14 anos.

É relevante sublinhar que a localização da instituição apresenta proximidade de diversos recursos de enriquecimento pedagógico, serviços e equipamentos recreativos, desportivos, ambientais, culturais, de saúde e de educação.

A zona de localização da instituição situa-se numa núcleo urbano que concentra um grande número de serviços e comércio, cuja área circundante é bastante movimentada e tem características urbanas acentuadas devido a proximidade a um Centro Comercial central.

A instituição está edificada num edifício com características urbanas modernas, construído de raiz em 1989. O edifício é constituído por três blocos independentes com diferentes valências distintas, nomeadamente, creche, jardim-de-infância, atividade de tempos livre, centro de dia, apoio domiciliário e ação social. De grosso modo é constituído por salas, cozinha, refeitório, gabinetes, casas de banho e um espaço exterior, com um jardim composto por algumas árvores.

A abertura automática do portão dá acesso a um grande pátio cimentado contornado por jardins. As grandes janelas de vidro decoradas com pássaros, flores, animais, denunciariam que estamos numa instituição infantil.

No piso térreo do edifício situa-se a zona de receção que dá acesso a zona de jardim-de-infância, protegida por medidas de segurança. Um grande *hall* de entrada faz a apresentação da instituição - fotos de grande formato são memória da sua história que dá acesso um corredor único, bem iluminado, espaçoso e *pincelado* por diferentes tons azul relaxante (Foto 1).

A disposição das salas permitia a entrada de bastante luz solar, com grandes janelas de vidro e uma porta de vidro que dá acesso ao exterior. Fatores que certamente favorecem o estado de espírito das crianças e dos adultos.

Dispostas em fila encontram-se as quatro salas do jardim-de-infância. As crianças estão distribuídas por faixas etárias, portanto por grupos homogéneos. Uma sala para os três anos de idade, duas salas para os quatro anos e uma sala para os cinco anos. Nas paredes evidenciam-se pequenos cacifos e bengaleiros, identificáveis com o nome das crianças. Um autocolante destaca a *bold* a letra inicial do nome da criança e um desenho representativo da letra assinalada.

A sala de Educação Pré-escolar do estudo de *grosso modo* (ponto que daremos conta mais pormenorizadamente no capítulo seguinte) encontra-se dividida em áreas de atividades, a zona do tapete e três mesas redondas.

Assim e em relação à estruturação e organização do espaço na sala, este apresenta aspetos marcadamente do modelo pedagógico High Scope contabilizando-se oito áreas/zonas de interesse.

Todo o material disposto nas áreas encontra-se ao alcance, de fácil acesso às crianças. A maioria dos materiais atendia a critérios como qualidade pedagógica, quantidade, diversidade, atratividade, organização e etiquetagem.

As diferentes áreas da sala são separados por estantes, prateleiras, móveis, possibilitando que a criança possa visualizar o adulto (educador e ou auxiliar), mas

oferecendo paralelamente a possibilidade das crianças se descentrarem da figura do adulto, sentirem segurança e confiança ao explorarem o ambiente, terem oportunidades para o contato social e desfrutar de momentos de privacidade. O ambiente da sala é familiar, aberto, tranquilo e acolhedor.

Consideraríamos a *priori* que era uma sala grande e que possuía os 140 m², respeitando as normas de instalações previstas no Despacho Conjunto n.º 268/97, contudo, questionamos se o espaço seria o suficientemente grande, pois dávamos de conta que o espaço estava tão preenchido que, como refere Vasconcelos (2014:71), “a criança se atordoa e é impedida de ter espaço para si própria, simultaneamente, de distância física e mental, para procurar fazer escolhas conscientes”. Sentindo-se que fazia falta alguma coisa, a falta de *espaços vazios*, em que a criança se possa dedicar à contemplação e ao silêncio sem estar constantemente a viver em grupo (Ibidem).

Em termos oficiais a valência de jardim-de-infância encontra-se disponível para crianças entre os três e os seis anos que, para além de poderem beneficiar da componente educativa, usufruem de outras atividades colocadas ao seu dispor, a nível extracurricular e de prolongamento de horário.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância e, em conformidade com o Decreto-lei n.º 147/97 de 11 de Junho, estabelece que, capítulo II, artigo 9.º, ponto 1, os estabelecimentos de Educação Pré-escolar asseguram um horário flexível, segundo as necessidades da família. No ponto 2 do mesmo artigo, determina que o horário será fixado antes do início das atividades de cada ano sendo ouvidos, obrigatoriamente, para o efeito, os pais/encarregados de educação ou os seus representantes. O horário de funcionamento do jardim-de-infância é das 7h30 às 19h30.

No jardim-de-infância decorreram ainda as atividades de prolongamento que se realizaram entre as 12h00 e as 14h00 (almoço), e entre as 16h00 e 19h30 (prolongamento), e um período de acolhimento a partir das 7h30 até às 9h30.

7:30 9:30	Tempo de Acolhimento: Exploração de jogos e histórias
12:00 14:00	Tempo Sócio-Educativo: Almoço
16:30 19:30	Tempo de Prolongamento: Exploração de jogos e histórias

Quadro 1 - Planificação da Componente Sócio-educativa

O horário para atendimento aos pais/encarregados de educação está definido no Regulamento Interno, podendo ser alterado sempre que necessário.

As reuniões com os pais/encarregados de educação são realizadas trimestralmente, sempre que se justifiquem e fora do horário letivo, sendo da responsabilidade da educadora de infância a sua marcação e organização.

O funcionamento da sala de educação Pré-escolar é assegurado por pessoal docente: uma educadora de infância e pessoal não docente: uma auxiliar de ação educativa.

A instituição conta ainda com uma rede de profissionais, psicóloga, animadores socioculturais, terapia da fala, assistente social, técnicos de animação e outros funcionários de carácter administrativo, de apoio geral e de manutenção dos espaços.

A instituição tem documentos orientadores pelos quais todos os intervenientes e responsáveis pelo processo educativo se devem reger e orientar. Nomeadamente, o Regulamento Interno⁹¹, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades⁹² e o Projeto Pedagógico⁹³, formam o conjunto de instrumentos de apoio à gestão escolar.

Quanto à forma do Modelo de Planificação foi observado que era um plano escrito formalizado, constatando os objetivos a atingir, os conteúdos a transmitir, as atividades a realizar e as matérias a utilizar.

Relativamente à característica da planificação, fazendo os devidos ajustes para a Educação Pré-escolar, verifica-se que aproxima-se das conceções dos professores de outros níveis de ensino. Contudo, estudos indicam que há polarização quanto a se a educação pré-escolar deve ter um programa à semelhança dos outros níveis de ensino (Araújo e Januário, 2011). A fonte de planificação incide primordialmente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e no cumprimento da Metas de Aprendizagem Para a Educação Pré-Escolar. Conforme referem os autores, “No que se refere às fontes da planificação as educadoras recorrem a várias fontes e em primeiro lugar às OCEPE” (Ibidem).

91 O Regulamento Interno divide-se por temas que especificam as normas e regras inerentes ao seu funcionamento: natureza da instituição, as valências, a organização funcional e administrativa da instituição: pessoal docente, não docente e direção, as participações, os pagamentos, a alimentação.

92 O Plano Anual de Atividades e o documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projeto Educativo do Estabelecimento visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma.

93 O Projeto Educativo como referenciado no artigo 3º do Regime de Autonomia aprovado pelo Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de maio, é um documento que consagra a orientação educativa da escola no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

Contribuindo, cada vez mais, para práticas mais homogêneas na Educação Pré-escolar.

2. As Crianças Participantes

A idade cronológica das crianças e o número de crianças determinou a seleção da sala de Educação Pré-escolar. Impunha-se a escolha de um grupo de crianças em idade pré-escolar, composto naturalmente por elementos de ambos os sexos.

De forma levar a cabo o presente estudo selecionamos a sala denominada como a “Sala dos Finalistas do Pré-Escolar”, pois agrupava as crianças que fariam a transição no próximo ano letivo. Período, abundantemente, caracterizado por uma preocupação em promover uma constante evolução nas aprendizagens. Garantida através dos conteúdos curriculares e, deste modo, promovendo a necessária continuidade entre os dois níveis de educação.

A sala onde decorreu o estudo é constituída por um conjunto de 25 crianças. Obedecendo, segundo a Legislação para a Educação Pré-Escolar, às determinações do artigo 10.º do Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de Junho, onde é referido a frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças por sala.

O grupo de estudo, por género, é constituído 14 crianças do sexo feminino e 11 crianças do sexo masculino.

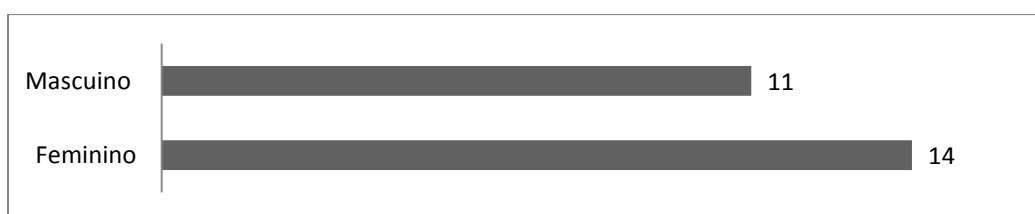


Gráfico 1 – Distribuição das crianças segundo a variável género

A média das idades das crianças é 5,33, distribuídas conforme se pode observar no Gráfico 2. Fica claramente perceptível a homogeneidade do grupo. A “olho nu” e por referência dos atributos corporais, não se podendo fazer qualquer tipo de diferenciação, apenas foi possível identificar dois subconjuntos: o do grupo das meninas e do grupo dos meninos.

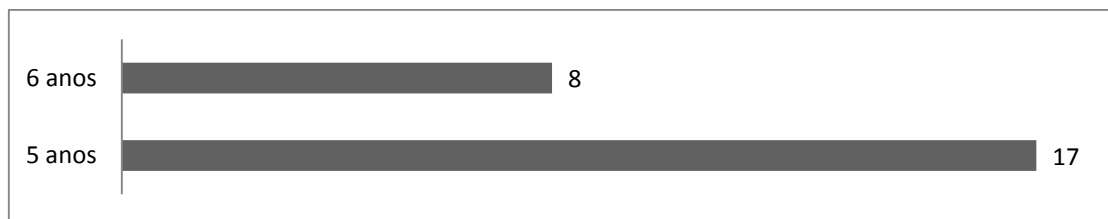


Gráfico 2 – Distribuição das crianças segundo a variável idade

Todas as crianças participaram, salvo a exceção de uma criança que não foi considerada no estudo, não participou no processo de investigação por motivos alheios ao nosso controle dado que falta; acautelando-se assim a questão ética relacionada com a exclusão.

A investigação efetuada permite-nos afirmar que a escolha das crianças acautelou os princípios éticos de seleção, inclusão e exclusão.

No que respeita ao percurso escolar das crianças, 88% das crianças frequentaram a instituição dos 0 aos 3 anos. Apenas uma criança frequenta a instituição pela primeira vez.

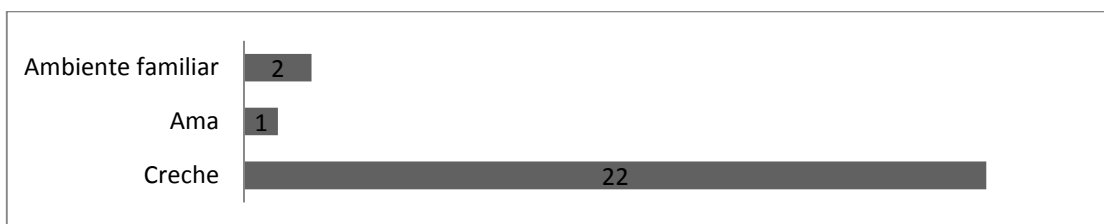


Gráfico 3 – Percursos institucionais

2.1. Quem São? As Crianças

Pessoalmente, consideramos que nenhum estudo que valorize a voz das crianças ficaria completo se não convocasse essas mesmas vozes para a caracterização das preferências das crianças. Dada a diversidade de informação optamos pela apresentação do quadro seguinte:

Atividade que mais gosto de fazer no jardim-de-infância:	Área da sala de que eu mais gosto de brincar:	O meu animal preferido	A minha história preferida:	O meu sonho:
Jogos calmos	Jogos	Cavalo	O ursinho	Ser o Cr7
Biblioteca	Quartinho	Panda	Branca de neve e os sete anões	Aprender línguas diferentes

Desenhar	Cozinha	Macaco	Ariel	Ser mosquiteira
Dançar	Biblioteca	Gato	A menina que gosta de livros	Ir a Londres ver a roda gigante
Desenhar	Quartinho	Esquilo	A Cinderela	Ser igual a Violeta.
Desenhar	Construções	Peixe	O Faisca Mcqueen	Conduzir o carro do Faisca Mcqueen
Dançar	Biblioteca	Cão	Docinho de morango	Ser feliz ao lado dos meus pais
Pintar	Cozinha	Gato	A Violeta	Ir a Disneylândia
Ver livros	Cantinho da conversa	Leão	Os cavaleiros e os dragões	Ser feliz
Desenhar	Cozinha	Cavalo	Eu gosto de ti	Estar com a minha família
Desenhar e brincar	Jogos e construção de legos	Tigre	O Bambi	Andar de helicóptero
Fazer jogos	Jogos	Camelo	Os três porquinhos	Viver feliz
Brincar	Cozinha	Unicórnio	A cinderela	Ir a Disney
Natação	Construção com legos	cão	O Faisca Mcqueen	
Ir ajudar a Natali	Cozinha	Cavalo	Poppy a irmã mais velha	Ser uma grande bailarina
Pintar	Construção e cozinha		O elefante perdeu a tromba	Ir a lua
Desenhar	Quarto e biblioteca			
Desenhar	Parque	Gato	A Cinderela e o príncipe	Não penso nessas coisas
Desenhar	Biblioteca	Cavalo		Ir a Disney
Natação	Quarto	Golfinho	A Rapunzel	Ser rica
Piano	Cozinha	Cavalo	A bela adormecida	Ter um cavalo
Desenhar	Construções	Cão	A Cinderela	Prender os maus
Colagens	Cozinha	Coelho	A Sininho	Ser artista: Fazer colagens, pinturas, desenhos
Completar recortar e colar	Construções	Todos os animais	Os três porquinhos	Usar uma grua
Desenhar e natação	Biblioteca e quarto	Gato	A Sininho	Ir a Disney

Quadro 2 - Caracterização das preferências das crianças

2.2. As Minhas Atividades Preferidas

No relato que as crianças produzem acerca das atividades que mais gostam de realizar no jardim-de-infância, destaca-se que 41% das crianças gostam de desenhar, e depois, as atividades ficam diversificadas. A natação e o piano foram as atividades extracurriculares (14%) que as crianças referenciaram como a atividades que mais gostam de realizar.

Curiosamente, nenhuma criança fez referência ao “Trabalhinho” como a atividade que mais gosta de realizar na sala de Educação Pré-escolar.

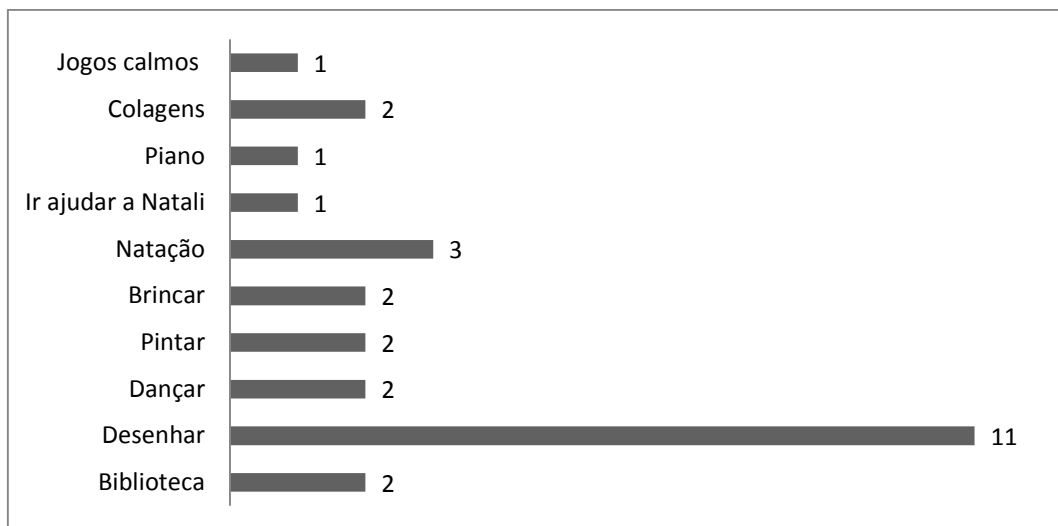


Gráfico 4 - Atividade que mais gosto de realizar no Jardim-de-infância

Por outro lado e, relativamente às áreas preferidas das crianças na sala de Educação Pré-escolar, 27% das crianças referem que a área preferida é a cozinha. Não podemos deixar de dar voz ao desejo das crianças neste trabalho:

“A área da cozinha está cheia!

– Está cheia? – Pergunto (não percebo pois a área não tem nenhuma criança) – Tem coisas, que não podemos mexer, trabalhos!”

Nota de campo, Junho de 2014

O desalento manteve-se dia após dia, e não tivemos um só dia em que esta área estivesse disponível para fazer as delícias de uma grande percentagem das crianças (Foto 2).

A biblioteca, as construções e o quartinho representaram igualmente 19% das opções das crianças como as áreas que mais gostam na sala de Educação Pré-escolar.

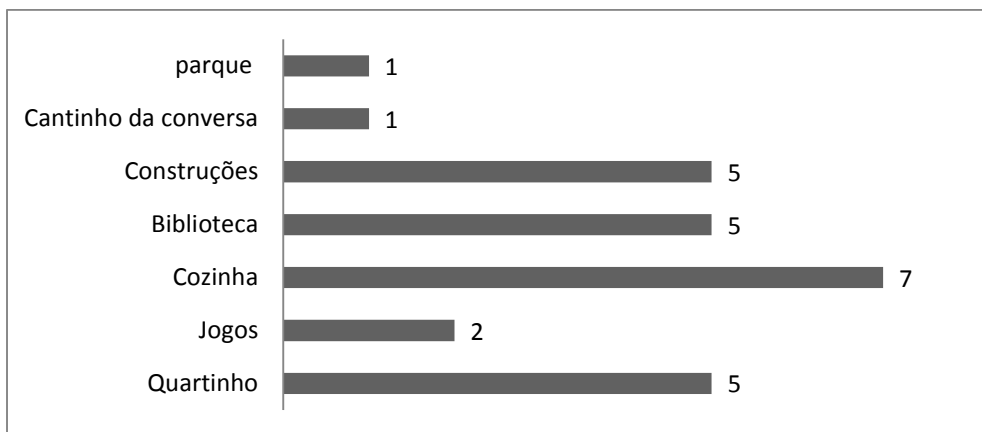


Gráfico 4 - Áreas que mais gosto de brincar na sala de Educação Pré-Escolar

3. Quem São? As Famílias

Tentamos reconstituir, com referência à Ficha de Inscrição Individual das crianças, a origem sociofamiliar das crianças participantes.

Nas famílias das crianças evidencia-se que 82% das famílias apresentam características nucleares modernas. Compostas por pai, mãe, treze famílias com um filho e onze famílias com dois filhos.

Quando se sistematiza a diversidade de situações sociais encontradas relativamente à origem social das crianças, e usando por referência o nível de habilitações literárias e categorias profissionais, é-se confrontado com um conjunto diversificado de profissões. A maioria pertencente (57%) a um nível médio/médio alto contrabalançando com 14% dos pais em condição de desemprego e uma família, cujo um dos membros do agregado familiar é emigrante.

A idade média dos pais é de 35 anos.

Criança	PAI			MÃE		
	Profissão	Habilitações Académicas	Idade	Profissão	Habilitações Académicas	Idade
	Vendedor	Escolaridade obrigatória	38	Operadora de supermercado	Escolaridade obrigatória	34
	Imigrante	Escolaridade obrigatória	31	Engenheira	Licenciatura	
	Empresário	Ensino secundário	44	Empresária de restauração	Ensino secundário	35
	Comercial	Ensino secundário	31	Escrituraria	Escolaridade obrigatória	26
	Escriturário	Ensino secundário	35	Escriturário	Licenciatura	

	Ensino secundário	33	Vendedora	Licenciatura	28
Técnico de serviço social	Ensino secundário	40	Desempregada	Ensino secundário	39
Técnico superior	Pós- graduação	34	Técnico superior	Pós- graduação	33
Toc	Ensino secundário	35		Escolaridade obrigatória	
Desempregado	Escolaridade obrigatória	37	Cabeleireira	Escolaridade obrigatória	34
Gerente	Ensino secundário	38	Desempregada	Ensino secundário	34
	Ensino secundário	30	Enfermeira	Licenciatura	31
Desempregado	Ensino secundário	31	Auxiliar de educação		35
Investigador	Doutoramento	32	Prof universitário	Mestrado	32
Empresário	Ensino secundário	38	Desempregada	Ensino secundário	35
Empresário	Ensino técnico	27	Técnica de segurança	Licenciatura	33
Pintura arte sacra	Ensino secundário	33	Documentalista	Ensino secundário	28
Empregado de escritório	Ensino secundário	37	Desempregada	Ensino secundário	30
	Escolaridade obrigatória		Oficial de justiça	Ensino secundário	47
Empresário	Ensino secundário	36	Técnico oficial de contas	Licenciatura	36
Técnico automóvel	Ensino técnico	35	Operadora	Escolaridade obrigatória	33
Investigador de produtos	Licenciatura	34	Gestão de produto	Licenciatura	37
Gestor	Mestrado	36	Professora	Mestrado	32
Motorista	Escolaridade obrigatória		Domestica	Escolaridade obrigatória	31

Quadro 3 - Situação profissional do pai e da mãe vs. Nível de escolaridade e idade

4. Os Facilitadores

O projeto teve como facilitadores, a Diretora Pedagógica da instituição, o pessoal administrativo, os Encarregados de Educação/Pais das crianças e Assistentes Operacionais. Pessoas comuns e, não menos importantes, que apesar de não assumirem para a investigação um papel relevante, foram, indiretamente, fundamentais para o desenvolvimento do projeto de investigação. Fica registada a generosidade de todos os envolvidos, nomeadamente, em organizar os tempos, o espaço físico e a disponibilizar os meios materiais. E em termos humanos o imenso calor humano com que a instituição

abriu as suas portas para a investigação. Tornando a investigação não só uma simples recolha de dados fria e mecânica, mas uma investigação com pessoas, de e para as pessoas.

5. A Entrada no Terreno

A entrada no terreno foi formalizada através da confirmação do protocolo de colaboração com a instituição, estabelecendo de um conjunto de compromissos e delimitando o âmbito das possibilidades investigativas (Apêndice A).

O trabalho de campo teve início em Maio de 2014 e *términus* em Junho do mesmo ano. Depois de conhecer as características de duas salas de Educação Pré-escolar, optamos por aquela que, do nosso ponto de vista, conjugava um maior número de crianças com a denominação “Sala dos Finalistas”, as crianças que estão na reta final da Educação Pré-escolar e, cujo trabalho de componente educativa estará mais presente; idades pré-escolares são reconhecidas como idades educativas (Gomes, 1986, Cardona, 1998, Vilarinho, 2000).

Vários contactos presenciais, informais com a educadora de infância permitiram facilitar todas as informações, relativamente, às intenções e propostas de investigação, à frequência e duração das visitas, aos recursos a utilizar, ao foco da observação e aos critérios de exigência e de rigor ético.

Por uma questão facilitadora do processo burocrático, e por sugestão da educadora de infância, os pedidos de consentimento informado pelos pais das crianças foram entregues pela educadora aos pais no final da semana.

No consentimento informado aos encarregados de educação (Apêndice B) foi feita a apresentação da investigadora, a descrição do estudo e apresentados os procedimentos metodológicos a ser utilizados, que foram devidamente assinados e devolvidos no início da semana seguinte.

Consciente da relevância do momento de entrada no terreno para o desenvolvimento da pesquisa, tentei planificá-lo da maneira mais detalhada e organizada possível, assim sendo, a primeira apresentação foi previamente combinada com a educadora de infância.

As crianças regressavam do ensaio para o grande dia “A Festa de Finalistas”.

Em comboio, formavam uma grande fila de dois a dois e desafinavam uma canção quase impercebível pelos risos e conversas paralelas. Entraram na sala numa verdadeira

lufa-lufa, como combinado com a educadora de infância, a minha entrada na sala aconteceria quando a “sala acalmasse”, pois estes dias “eram dias de grande agitação!” – Justificou a educadora.

“Do lado de fora da sala escola escuto a lengalenga: “um, dois, três perninhas à chinês”. A sala fica em silêncio. Bato a porta as 25 crianças estão “sentadinhas à chinês” no tapete, cumprimento a educadora, apresento-me como investigadora e sento-me no tapete, entre duas crianças.”

Nota de campo, primeiro dia, Maio 2015

As crianças tinham sido previamente informadas da presença de uma investigadora, a educadora iniciou a minha apresentação mais formal e pergunta se ainda se recordam o que faz uma investigadora. As crianças levantam o dedo e respondem em coro desorganizado.

“Descobrir coisas!”

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

Digo que quero muito descobrir⁹⁴ o que as crianças fazem na sala do jardim-de-infância⁹⁵. Para isso, precisava da ajuda dos meninos e das meninas. Estávamos consciente desde o início do *design* desta investigação que usaríamos uma abordagem que propõe-se trabalhar *com* as crianças, assim fazia todo o sentido pedir às crianças para que nos ajudassem.

“Explico que sou adulta, e que não sei muito bem o que fazem os meninos na sala do jardim-de-infância que lembro-me de algumas coisas mas já esqueci-me da maior parte.”

Nota de Campo, primeiro dia, Maio de 2014

94 Grau e Walsh (2003:10-11) referem o maior dos desafios dos investigadores da infância. Descobrir significa desafiar o que a cultura sabe, e o que quer saber, e exige procurar respostas em lugares que geralmente evitamos, por processos pouco conhecidos.

95 Jardim-de-Infância, termo que as crianças usam para designar as instituições que frequentam.

Acrescento que gostaria de saber deles o que gostam de fazer e o que gostam de brincar na sala. E, por questões de ética, numa linguagem o mais “nativa” possível pedi permissão para as ficarem a ver e que, para não esquecer de nada, usaria o caderno de notas para escrever o que fizessem e dissessem. Também explico que vamos tirar fotografias, fazer desenhos e conversar.

“Falo dos meios visuais da investigação porque quero que fiquem entusiasmadas e interessadas no tópico de investigação. Espero que resulte?”

Nota reflexiva, primeiro dia, Maio de 2014

A educadora pergunta quem está disposto em participar e todos respondem em coro que “sim!”.

Conforme combinado a educadora persegue a rotina normal. Ao longo do período de atividades da componente educativa, gravei e tomei notas de campo no caderno na indiferença das crianças. Com esta indiferença faziam-me saber que, embora “aceitando” a minha presença *lá dentro*, eu estava *fora* (Ferreira, 2004:43).

Na verdade tenho consciência que mesmo tomando todos os cuidados para não interferir, sei que minha presença trouxe interferência.

“Do fundo da sala saltam risinhos e os olhares disfarçados, olhares curiosos, olhares desviados parecem estar muito atentos a todos os meus movimentos.”

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

“Como queria não ser visto como um adulto típico⁹⁶. (Agora as minhas leituras sobre a entrada no campo estão a fazer todo o sentido Corsaro afirma que uma aceitação completa (dos investigadores pelas crianças) é possível mas outros autores sustentam que certas diferenças entre adultos e crianças especialmente o tamanho físico podem não ser superadas! Como percebo bem porque...)”

Nota reflexiva, primeiro dia, Maio de 2014

Terminada a atividade proposta pela educadora, as crianças conhecedoras da rotina diária, preparam-se em grande azáfama para a hora do lanche.

96 Cf. Corsaro refere que os adultos típicos não costumam se aproximar das áreas de brinquedos e quando o fazem é para perguntar, aconselhar, dirigir a brincadeira, apartar brigas ou regular disputas.

“Vamos arrumar! – anunciava a educadora. O ritmo da sala altera-se. A sala fica barulhenta, arrastam-se as cadeiras e todas as crianças parecem saber exatamente o que fazer. A sua tarefa a sua função. (E eu que faço?)”

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

Assim percebia, uma vez mais que mesmo estando lá *dentro* continuava do lado de fora. Fora das suas rotinas, fora das suas conversas, fora das suas cumplicidades. Continuo sentada a fazer anotações e algumas crianças aproveitam a agitação, aproximam-se e fazem-me um inquérito.

“O que escreves?”; “ Tu estás a escrever o que dissemos”; “Podes ler?”

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

Senti-me, desde logo, uma instrua em suas vidas, mesmo sabendo que em etnografia era suposto “tornar-se nativo” (cf. Corsaro 1990, 2002).

“Fiquei confusa queria responder-lhes como uma criança de cinco anos. Percebi que era um Outro-adulto – Que fala como gente grande, que age como gente grande, que pensa como gente grande como dizia Ferreira.”

Nota reflexiva, primeiro dia, Maio de 2014

Senti que era hora de providenciar-lhes todas as informações acerca da natureza e objetivos da pesquisa, e das possibilidades metodológicas de que poderíamos dispor no âmbito do intitulado trabalho, pedindo permissão formal para estar presente, para observar e registar e, finalmente, apelando uma vez mais à sua ajuda.

A etapa seguinte consistiu em obter o consentimento informado de cada uma das crianças.

A sala de reunião foi o local proposto pela direção da instituição para a realização da entrevista-conversa individual. Indo de encontro ao que refere O’Kane (2005:160), um espaço reservado, confortável e sem grandes interrupções conduziu mais “provavelmente” a encontros investigativos produtivos.

As crianças fizeram presença na sala uma a uma por ordem alfabética, por uma questão de organização, curiosamente, sabiam sempre quem seria a seguinte.

“A seguir vem C9 porque a sua letra é a mesma que a minha – explicava-me a criança.”

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

No primeiro momento foi apresentado um PowerPoint com um excerto da história “O pequeno azul e o pequeno amarelo” (Anexo C).

O uso de meios visuais são cada vez mais comuns na investigação social e no trabalho com crianças, sendo que o uso de imagens visuais são utilizados para entusiasmar e interessar as crianças no tópico da investigação (Christensen e James, 2007:172).

No final da apresentação, a criança foi convidada a fazer um desenho livre.

Considerando que a voz da criança é um ponto essencial da investigação, proporcionamos espaço para que as crianças conversassem sobre as atividades que mais gostam e menos gostam de fazer no jardim-de-infância, os amigos, as rotinas enquanto desenham. Por vezes, quando alguma criança não se mostrava muito recetiva à descrição do seu desenho, direcionávamos o seu discurso para alguns aspetos contidos no desenho. Pois, conversar com as crianças sobre os significados que as crianças atribuem aos seus desenhos é uma forma das crianças participarem de uma forma mais produtiva.

No decurso de cada uma das entrevistas, a criança foi informada que faríamos uso da gravação “*para não esquecer*”. *Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014*

No segundo momento da entrevista-conversa, num documento preparado para esse efeito (Apêndice D), explicamos, numa linguagem simples, o conteúdo do documento e, tendo em conta a necessidade de preservar a privacidade das crianças, elas foram convidadas a elegerem seu “nickname” e assinalar a sua intenção de participar, desenhando um “sorrizinho” com a sua cor preferida.

Tinha, então, terminado o primeiro dia na sala de Educação Pré-escolar! Ficaríamos com a agradável sensação de *missão cumprida*, as crianças evidenciaram uma imensa disponibilidade e motivação pela realização das atividades relacionadas com a investigação, talvez pelo seu carácter lúdico.

“Desenhar coisas é muito fixe!”

Nota de campo, primeiro dia, Maio 2014

“Obrigada! Pela quantidade e variedade de material tão generosamente produzido e pela prontidão das respostas mas principalmente pela possibilidade que me ofereceram de reaprender o que é ser um menino ou uma menina de idade pré-escolar.”

Nota reflexiva, Junho de 2014

A entrada no terreno na sala de atividades de Educação Pré-escolar decorreu com visitas diárias, pelo período de dez dias, em horários previamente combinados com a educadora de infância. O contacto direto da investigadora com o contexto de sala de Educação Pré-escolar e com as crianças, aconteceu no período em que se desenvolveu a ação educativa.

As interrupções das minhas visitas nos dias ocorreram em diferentes tempos – Dia Mundial da Criança, Semana Romana, apresentação dos Perigos do Sol, a pedido da educadora, o que resultou num constrangimento para a investigação. Assim, no decorrer das atividades percebemos que o *design* que havia programado persistira, mas o cronograma não.

Mas saímos com a absoluta certeza de que a pesquisa em contextos de educação de infância só é possível na medida em que mobiliza as crianças e educador(as) como parceiros(as) ativos do estudo, em que se constrói nesta relação a dimensão colaborativa da pesquisa.

5.1. Queres Brincar Comigo?

Desde o início da configuração do *design* do estudo que a nossa preocupação com a viabilidade do trabalho se prendia com a criação de uma relação de confiança entre a investigadora e as crianças, pois havia pouco tempo à disposição e para dificultar estávamos a poucas semanas antes da conclusão do ano letivo.

Tínhamos presente que em apenas dez dias, seria difícil de construir uma relação de cumplicidade e conhecer de forma aprofundada as crianças, que necessitava de proximidade e tempo, correndo o risco, deste modo, por acabar por ter um contacto muito superficial com as crianças.

Rapidamente a preocupação esfumou-se. As crianças aceitaram de uma forma fácil e rápida a presença de um novo adulto; talvez porque estão acostumados à presença de adultos. Duas estagiárias eram sempre figuras presentes na sala durante o ano letivo, segundo o que nos verbalizou a educadora de infância.

Duas crianças, no canto do tapete e bem próximas de mim, talvez impacientes pela chegada pela sua vez falam mais alto que o resto do grupo.

“C8 e C23 sentadas num dos cantos da sala diziam: – Eu sei! (na tentativa de poder corrigir uma resposta de uma criança, mas em vão). – Eu sei! – gritavam para se sobrepor ao grupo (Uma vez mais em vão).

Decididas começaram, entre as duas, em tom baixo, dar respostas erradas e riam-se. Uma diversão que pela troca de olhares não deixava a educadora indiferente.”

Nota de campo, Maio de 2014

A aceitação da minha presença era tal que não foi suficiente para conter a brincadeira.

“Queres brincar connosco? Perguntaram numa galhofa⁹⁷ (uma faceta das culturas de pares infantis). Abanei a cabeça como sinal afirmativo (uma vez mais debatia-me com a ambiguidade do meu estatuto de eu-adulto).”

Nota de campo, Junho de 2014

Assim, descobri que as crianças, aos poucos, incluíam a investigadora na sua vida social da sala, adquirindo o tão desejado estatuto de amiga. “Não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela (...) Participava” (Corsaro, 2005:453).

Nestas circunstâncias, seria muito estranho e claramente indelicado da minha parte recusar a sinais tão evidentes de aproximação e de participação.

Deste modo, era chegado o momento da investigadora tentar adotar um “papel menos adulto”, misturando-se como mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundo sociais (Mayall, 2005:124).

Da minha aceitação no grupo também contabilizava os pequenos gestos diários: diariamente recebia sorrisos, beijinhos e abraços muito especiais de um grupo específico de crianças mais calorosas. Convidavam-me para participar nas diversas atividades.

97 Entenda-se por galhofa expressões corporais verbais e não-verbais, exaltantes e exacerbadas, que irrompem no(s) grupo(s) de crianças que criam situações inusitadas, cómicas e bizarras.

“ Amanhã, tu vais ao festival do Ruca? – Perguntou-me C22”

Nota de campo, Junho de 2014

Foram estas situações, que fizeram-me refletir o quão estava próxima afetiva e socialmente só de algumas crianças.

“Humm... São quase sempre as mesmas crianças que correm pelo corredor a abraçar-me e iniciar a conversar”

Nota reflexiva, Maio de 2014

Desta proximidade física com este grupo específico de crianças, percebia que debatia-me com o distanciamento em relação a outras crianças. Assim, esta proximidade a algumas crianças não significava ser amiga de todas.

Conforme refere Ferreira (2004:80), “o processo de aceitação, ramificação e frutificação de relações de confiança entre a investigadora e as crianças do grupo e desigual, plural e pode permanecer ambíguo”.

“Três crianças negociavam e (re)negociavam estratégias para partilhar as áreas de interesse. (mantinha-me sempre afastada, optando por nunca intervir e reduzindo as minhas falas ao mínimo). – Hoje, sou a rainha⁹⁸ vou escolher primeiro. – Dizia uma das crianças. Depois de todos os trâmites discutidos dirigindo-se a mim, disse: – Vens comigo. És minha amiga!”

Nota de campo, Junho de 2014

Assim percebi que tornar-se amiga, pertencer ao grupo, significava ser escolhida e ganhar acesso preferencial ao espaço (área). Efetivamente, um *adulto incompetente* num mundo que não é o seu.

Destaca-se aqui o conceito de *amizade* porque, diferentemente, dos adultos que consideram amigos aqueles com os quais se convive, para as crianças, ter amigos e ser amigo, envolve fazer coisas juntos e demarcar espaço e tempo a serem compartilhados.

98 Rainha: criança aniversariante ou selecionada pelo seu bom comportamento e assim sendo com privilégios na sala.

Corsaro (1997 *cit. in* Samori, 2011) explica “(...) o conceito de amizade remete às observações de atividades compartilhadas - jogando e brincando juntas em áreas específicas e protegendo o jogo de outras crianças”.

Deste modo, as crianças tendem a demarcar a experiência compartilhada com frases, como ‘Nós somos amigos?’ e para dissuadir o acesso de outras, com palavras como “não brucas comigo, não és minha amiga”.

O que o autor define como “a camaradagem emocional de fazerem coisas em conjunto”. Consideramos que no estudo fazer coisas juntos, partilhar brincadeiras, tornou possível criar laços de amizade com as crianças da sala e, essas situações e relações ofereceram um lugar privilegiado para dar vez e voz às crianças e às suas culturas. Pois, só havendo um mútuo envolvimento entre a investigadora e as crianças, torna-se possível que aspetos da sua cultura e dos seus modos de viver, os quais não são explicitados ou não aparecem à superfície, sejam visualizados e compreendidos.

6. Observar, Fotografar, Desenhar... O Diálogo

Esta investigação participativa com crianças, e como já anunciado no capítulo anterior, tínhamos ido buscar sustentabilidade teórica aos contributos das Participatory Rural Appraisal (PRA)⁹⁹, no que concerne às ferramentas metodológicas a utilizar e recalava quer distanciar-se das características de pesquisa tradicional.

Contudo, a observação constitui desde logo o primeiro método utilizado no trabalho de campo e continuou a ser utilizado ao longo de todo o processo.

Trata-se de uma observação seletiva com registo sistemático de todo o observado. No caderno de campo registava as descobertas mais importantes; sabia que a etnografia era uma metodologia especialmente valiosa para o estudo da infância. Designadamente, alternaram-se momentos de observação não interativa e participante.

Relativamente ao tipo de observação participante, como adulto atípico, integrei as atividades com as crianças como *participante periférica* (“peripheral membership”).

Considerando que foi necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo, de modo a compreender essa actividade, mas sem ser, no entanto, admitida no centro dessa actividade (Adler, 1987 *cit. in* Fino 2008:5).

⁹⁹ As PRA surgiram no contexto de desenvolvimento de trabalho rural, principalmente nos países da América Latina (cf. Fernandes, 2009:114).

A nossa participação na atividade foi periférica, na medida em que nos abstermos de iniciar ou terminar um episódio, intervir numa atividade disruptiva; resolver disputas entre pares; coordenar ou dirigir atividades limitando-nos a *tentar brincar*, tentando fazer parte da atividade sem deveras alterar a natureza ou o fluir das atividades das crianças.

Segundo Qvortrup (2005:75), “ (...) existem muitas formas de reunir informação sobre a vida das crianças e sobre a infância. Nenhum método isolado pode produzir o conhecimento necessário”. Deste modo, queríamos o maior número de ângulos frutíferos possíveis.

Uma forma de alcançar o objetivo centrou-se na utilização de técnicas participativas. O`Kane refere que as técnicas participativas são uma alternativa aos métodos etnográficos, já que são menos invasivos e mais transparentes (O`Kane, 2005:146).

Entenda-se por transparência o grau em que atividades propostas dissipam o *misticismo* que gera, por vezes, à volta da investigação, e reduzir os medos das crianças sobre o que irá acontecer na investigação, facilitando uma participação mais genuína das crianças no processo de investigação.

Foi por exemplo dada a oportunidade a todas as crianças de fazer o uso da máquina fotográfica.

A educadora de infância mostrou preocupação que a máquina fotográfica alterasse a rotina e a dinâmica da sala.

Delgado e Muller (2005) também consideram algo autoritário o uso de fotografias, a partir de um ponto de vista adulto.

Assim sendo, e defendendo a participação ativa das crianças no processo de investigação (cf. Fernades, 2009), realizamos uma entrevista-conversa. Para esse efeito, discutimos as razões pela qual tiramos fotografias, negociamos com as crianças o dia para o uso da máquina fotográfica e asseguramos que todas as crianças conheçam o manuseamento correto do equipamento fotográfico.

Disponibilizamos uma máquina digital. As capacidades técnicas do equipamento dava às crianças a possibilidade de registar a realidade observada, depois da imagem registada, ainda era possível visualizar a imagem e apagar, caso os resultados não lhes sejam satisfatórios.

Foram produzidas o total de 279 fotografias, o que demonstra o grande interesse das crianças em produzir fotografias e participar na investigação.

Acreditando que era imprescindível o envolvimento das crianças em todas as fases do processo investigativo, conjuntamente foi negociado um dia para a visualização das fotos.

Indo assim de encontro ao que referem os autores Grau e Walsh (2003:13), informar os outros deve ser algo que acontece logo no início do processo de descoberta, e não deve parar nunca.

Na etapa final da investigação, as crianças foram convidadas a participar numa entrevista-convesa em grupo.

Aleatoriamente, seleccionávamos o nome de duas crianças que escolhiam um amigo. Mayall (2005) refere que sentindo-se à vontade entre elas, as crianças podiam seguir as falas do seu par, realçar certos aspectos e confirmar, comentar e seguir em frente.

A sala seleccionada, aparentemente vazia, parecia-nos ser um bom ambiente para a progressão do nosso trabalho. Num ambiente informal, descontraído e sem pressões, as crianças sentadas no chão foram simplesmente convidadas a explorar livremente “*a sua capa*”.

A sua capa, o seu pecúlio privado, era a forma como as crianças denominavam a capa que guardam todo o material por elas produzido no âmbito das actividades educativas no percurso do ano escolar.

O recurso pretendeu assumir a função de memória visual dos saberes e experiências alcançados, bem como de trampolim para novas discussões sobre o tema, o que as crianças gostaram de fazer e o que não gostaram de fazer durante as actividades da sala de Educação Pré-escolar.

Deixamos que as crianças dialogassem, explorassem e interagissem à sua inteira vontade, e que estas controlassem a dinâmica e a direcção das conversas e com muita pouca participação da investigadora.

Segundo Christensen e James (2005), através das conversas entre as crianças, as crianças fortalecem o seu conhecimento e aprendem mais sobre aspectos dos seus mundos sociais, as crianças aprendem sobre o que significa ser uma criança e sobre as variedades de infâncias, ao compararem experiências, discutindo respostas emocionais a acontecimentos, e debatendo valores.

À medida que folheavam a *sua capa*, as crianças debateram, partilharam, comentaram, confidenciaram e seleccionaram uma, duas, três, quatro, cinco actividades que gostaram muito de realizar e, orgulhosamente, penduraram no estendal, arranjado para esse fim (Foto 3).

Dado que as crianças já estavam familiarizadas com a presença da investigadora e o tema de investigação, as crianças conversaram livremente entre elas; brincaram; ignoraram a minha presença e, por vez, trazendo-me para as suas conversas conforme o excerto do diálogo.

“– Posso ver um bocadinho a tua capa?”

– Isto sou eu! Sou um palhaço! (Desenho 2)

– Olha o meu desejo! (risos)

– Eu nunca fiz este! (risos)

– Está aqui o nosso trabalho da família. (Desenho 3)

– Eunice, eu amo tanto este...

Apresentação das capas, Junho de 2014

Também pareciam, igualmente, não identificar a investigadora como sendo um adulto típico. A certa altura, começaram de igual forma a ser feitos menos positivos sobre os trabalhos realizados, conforme da-mos conta no breve excerto.

Trabalho, trabalho, trabalho, trabalho Bah! É para nós ...à aprender para ir para a Primária. È para a semana ...estamos quase a ir para a Primária.

Nota de campo, Junho de 2004

Em suma, e segundo Christensen e James (2005), os diálogos são um meio de adquirir dados de qualidade suficientes. Pois as compreensões das crianças completam e reforçam a ideia que os seus direitos de participação são pouco reconhecidos e que as políticas sociais devem ser endereçadas, directamente, aos interesses das crianças, mais do que, simplesmente aos interesses dos adultos.

No estudo, optamos pela utilização de variados métodos e múltiplas fontes de recolha de informação, pois “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornecem-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue e Walsh, 2003:128), contudo, transformou o tratamento de dados uma tarefa difícil no processo de investigação qualitativa.

7. E Por Fim... A Análise de Dados

O volume de dados recolhidos durante a investigação, a sua natureza predominantemente verbal ou gráfico, e o carácter diverso e polissémico de dados fez com que a tarefa de análise de dados fosse complexa e trabalhosa.

Contudo, o uso das diversas fontes de informação, fotografias, notas de campo, desenhos, entrevista-conversa, quadros, material iconográfico, etc., facilitaria o processo de triangulação dos dados, oferecendo ao estudo uma maior fidelidade e rigor, em comparação com aqueles que assentam num único método ou instrumento (Gray e Winter, 2011; Morrow, 1999 *cit. in* Punch, 2002).

A triangulação implica o uso de diferentes processos de recolha de dados e a medida que é recolhida a informação das diferentes fontes.

Para ser mais passível a triangulação, passamos à transcrição das entrevistas-conversas, à leitura e re-leitura das notas de campo, etc.

Geertz (1989:20) refere que o “objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados”.

A medida que os dados “repetem-se”, ou “certas palavras destacam-se, foram assinaladas as *categorias de codificação*. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu (Bogdan e Bilken, 1994).

Como uma forma de analisar os dados como um todo, e o objectivo de ver padrões de similaridade e de diferenças através do todo, o *corpus*, cada transcrição foi dividida em categorias e subcategorias de acordo com os objetivos do estudo. Englobando, particularmente, tópicos para os quais havia muito material, bem como tópicos que nos propomos a explorar (Bogdan e Bilken, 1994).

Depois de vários ensaios¹⁰⁰, as categorias recorrentes foram identificadas e seleccionadas para a análise teórica.

8. A Devolução da Informação às Crianças

Intuitivamente as crianças percebiam que depois da nossa última entrevista-conversa que ia deixá-las.

100 Bogdan e Bilken, referem “ensaie diferentes possibilidades de codificação. Depois de ter arranjado uma novalista volte a testá-la. Pense sobre as possibilidades de escrita que o novo esquema pode proporcionar”.

“ Já não vens, amanhã?!”

Nota de campo, Junho de 2014

Era a hora de abandonar o campo de investigação, mas no meu íntimo era impensável ultrapassar esta etapa mesmo que tal não fosse um requisito ético fundamental em qualquer investigação participativa.

Planeei para esse dia levar um presente para cada uma das crianças como sinal do meu agradecimento de permitirem-me entrar na sua infância e procedi à leitura integral da história “O pequeno azul e o pequeno amarelo”, que tinha sido a desculpa para o nosso primeiro contato.

Neste estudo, a devolução da informação às crianças foi realizada a partir do momento que apresentei a capa do livro.

A sala ficou em silêncio, sem ninguém pedir, os sorrisos e as conversas denunciavam o que cada um mais gostou de fazer.

“Gostei muito... contei coisas á Eunice!”

Nota de campo, último dia, Junho de 2014

No final da sessão foi realizado um momento de troca de impressões, as crianças verbalizaram acerca do que mais gostaram ao longo do processo investigativo, muitas delas deram de conta do que significa participar numa investigação, a maioria das crianças identificaram o momento do consentimento informado como um dos momentos que mais gostaram.

Porque afinal, e conforme referem os autores “o fundamental é considerar a participação das crianças até ao momento final de qualquer processo do qual elas sejam parceira” (Fernandes, Sarmiento e Tomás, 2004).

Quanto a nós ficou a sensação de satisfação de termos realizado uma investigação com crianças e não sobre crianças, um projeto em que as crianças tiveram tempo para ter a *vez e voz*.

Capítulo VI - Com quê, como e quando... das ações em Educação Pré-escolar

1. O Palco: A Sala de Educação Pré-Escolar

*“Uma sala de aula do tamanho do mundo”
Ana Beatriz Goulart de Faria, 1997*

A infância moderna, confinada a instituições educativas especializadas vê-se obrigada a viver uma temporalidade específica, fragmentada, idealizada e ao mesmo tempo múltipla. Os tempos modernos são definidores de novas preocupações educativas, sobretudo na organização espaço-temporal numa nova ordenação dos tempos e atividades escolares.

Assim, falar de Educação Pré-escolar leva-nos imediatamente a falar de rotinas de tempos e espaços.

O aspeto organizacional do espaço sala tem-se revelado imprescindível como fator a ter em conta no desenvolvimento da criança, em educação infantil.

Conforme refere Zabalza (1998:28) “Como em nenhum outro nível educativo a qualidade de vida e de trabalho depende da qualidade dos espaços (...) Estes transformam-se nos grandes protagonistas”.

Isto é, contextualizar, a Educação Pré-escolar no tempo e no espaço é, definitivamente, dotá-lo da mais elementar viabilidade, no sentido de que o desenvolvimento e a evolução das crianças surgirão precisamente da interação com essa contextualização.

Quando usamos o termo *espaço* referimo-nos ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade, caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Logo o espaço é indispensável para as aprendizagens da criança que deverá proporcionar ao grupo espaços estimulantes, atrativos e variados, mas este espaço também deverá ter em conta os valores e objetivos pedagógicos do educador (Zabalza, 1998).

Assim “a primeira tarefa do educador e a de pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um segundo educador” (Formosinho, 1996: 26). O posicionamento deste vem de encontro às Orientações Curriculares (1997), cujos espaços podem ser variados, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos, vão condicionar, em grande parte, o que as crianças podem fazer e aprender. Assim, o educador deve interrogar-se sobre a função e finalidade educativa do espaço, material, de modo a planear e justificar as razões dessa organização. A organização do espaço deverá, então, refletir as intenções educativas, promover as aprendizagens

significativas, o entusiasmo de estar na escola e que, desta forma, potencie o desenvolvimento do grupo de crianças que passam aí a maior parte do seu dia.

Usaremos neste estudo a organização espacial da sala de Educação Pré-escolar, não apenas como *pano de fundo*, mas como parte integrante da prática pedagógica, pois é neste espaço que a educadora organizou, previu e acionou, e as crianças vão retratar a ação dos diversos encontros sociais que ali vão ter/tiveram lugar entre ela e as crianças e entre estas (Ferreira, 2004).

Destacando-se, deste modo, a importância dos componentes do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, sua influência sobre o trabalho efetuado com as crianças na sala de Educação Pré-escolar.

“Abro a porta e “outro mundo” se abre diante dos meus olhos! Luz, cor, sons, brinquedos e mais brinquedos. O sol reflete as mil cores de diferentes móveis (balões com carinhas sorridentes, pequenos troncos de árvore em cartolina, flores em cartolina) decora o teto da sala.

Dou logo de conta de algo que limita a ação- um espaço que não é o teu – crianças. À entrada da sala há um pequeno balcão de arrumação da educadora: telefone, fichas informativas para os pais e outros. Destaca-se uma pequena casinha em azul; no telhado podemos ler “ Casa de Água” que serve de encaixe de garrafinhas de água com os nomes identificativos das crianças. Duas pilhas de caixas de CD. Barbie e o castelo de diamante; nobby; tarzan ente outros títulos. Pois, sobre a minha cabeça dava conta de um televisor.

Entre a porta e o balcão, cartolinas coloridas decoram as paredes com informações importantes “ Datas de aniversário”, “ Quadro de Presenças” e “ Quadro de Comportamentos”.

*O mesmo balcão serve de encaixe de 12 gavetas incolores que deixam transparecer cubos, cubinhos de encaixe de todas as formas e cores. Este espaço anuncia a “**área das construções**”.*

*No canto do chão um cestinho azul denuncia a “**área da música**” – pandeireta, marrecos, reco-reco, xilofone, etc.*

*Na parede seguem-se cartolinas de diferentes cores que anunciam “Regras de comportamento”; “Calendário”; “Responsável”; uma cartolina anuncia “**área da expressão plástica**”. Também podemos observar diferentes trabalhos realizados pelas crianças sem qualquer ordenação ou intenção estética: Uma ficha de figuras*

geométricas; uma ficha de grafismos com as letras f e g; recortes letras; um cartaz de “Representações de vários livros” e um cartaz ilustrativo do “Sistema Solar”.

Do lado esquerdo uma estante serve de arrumação do material da sala. – Boiões de tintas de diferentes cores; pincéis de cabeça para cima metidos em copinhos, dossiers, capas das crianças e porta lápis completos de lápis de cores, esferográficas fluorescentes, etc. A completarem a estante vários exemplares de tambores africanos arrumados e fila.

Do lado esquerdo um quadro-cavalete com folhas e na parede destacam-se um quadro com as letras do alfabeto e os números até 10.

Um cesto colocado, estrategicamente, coleciona os trabalhos das crianças depois de acabados.

Do lado direito uma grande parede emoldurada pela letra do abecedário, expõe todo o tipo de desenhos das crianças e identifica a “**área da conversa**”. No chão um tapete retangular com a pista de carros. É a zona central da sala e o único espaço amplo da sala. Três mesas de trabalho redondas com uma média de oito cadeiras para cada uma das mesas completam este espaço. A grande parede deste espaço está decorada integralmente com os trabalhos efetuados pelas crianças, quer em trabalhos realizados coletivamente e, quer em trabalhos individuais.

Neste seguimento um cartaz anuncia “**área do quarto e da cozinha**”. Uma caminha coberta por uma mata de três cores primárias, uma mesinha de cabeceira apetrechada com um telefone e um ferro de engomar. Um cabide de fantasias – consigo identificar a fantasia de palhaço e um índio -faz fronteira com a cozinha.

Uma mesa redonda coberta com uma toalha de duas cores e três banquinhos. Um lava-loiça, um armário e um frigorífico compõem o espaço. Uma grande taça transparente guarda diferentes alimentos.

Em frente podemos ver a **área da biblioteca**. Um espaço reservado. Delimitado por um expositor de livro. Dois pequenos sofás, um azul e outro amarelo e duas grandes almofadas coloridas completavam a decoração do espaço.

A parede está forrada por cartazes de cartolina A4 cujo lado esquerdo da folha tem desenhado uma letra- em letra de imprensa e no lado direito a letra em minúscula na parte central as crianças apresentam colagens de recortes da letra identificada.

Um móvel ajuda a fazer a fronteira entre a área da biblioteca com a **área dos jogos calmos** – composta por jogos de encaixe, jogos de tabuleiro, peças de puzzles dentro de

pequenos e grandes boiões. Sobre a estante evidencia-se um pequeno globo nundo. Ao fundo duas grandes paredes em vidro e uma porta que convidam a...”

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

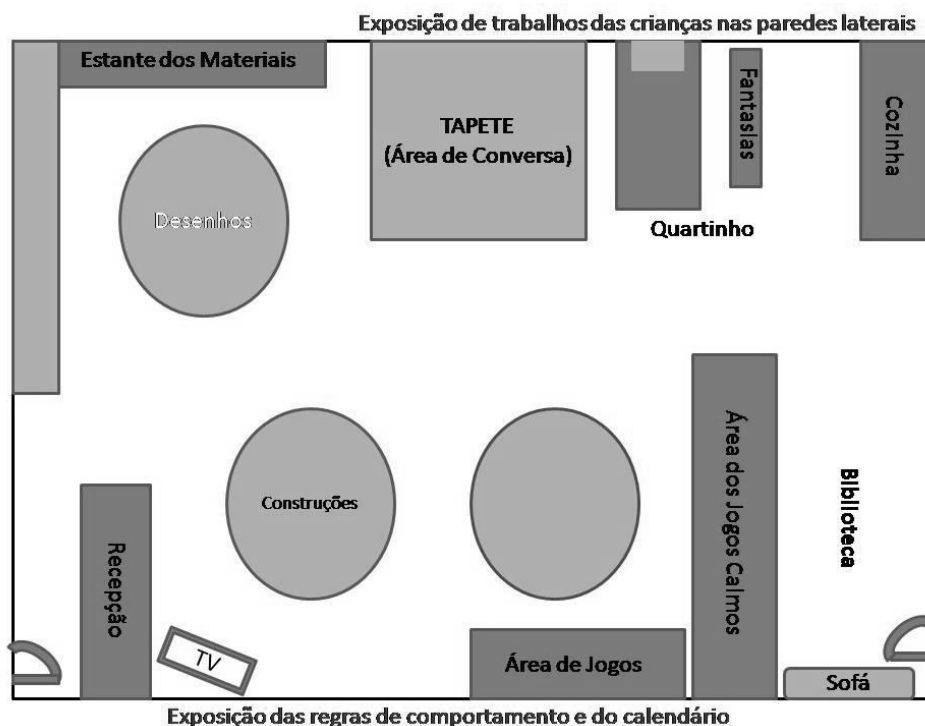


Figura 1 - Planta da sala de Educação Pré-escolar

Em jeito de conclusão, a estrutura da organização da sala de Educação Pré-escolar apresenta oito grandes áreas de atividades: área da conversa, área da biblioteca; área das construções; área dos jogos calmos; área do quarto; área da cozinha; área da expressão plástica e área da música (Foto 4).

Todos estes espaços estão bem delimitados e com sinalética adequada facilmente identificável pelas crianças. Por exemplo: uma cartolina amarela anuncia em letras **ÁREA DA BIBLIOTECA**. Com colagem de vários elementos elucidativos: uma criança sorridente a ler e diferentes livros.

O espaço da sala é ocupado quase na totalidade, pela área de interesse. Todas as áreas têm espaços reduzidos que, possivelmente, impossibilitam a liberdade e autonomia das crianças. Deste modo, questionamos se o importante é a quantidade de espaços, ou a qualidade dos mesmos e a possibilidade de jogo e/ou trabalho que estes oferecem às crianças.

O mobiliário apresentava-se à altura das crianças para permitir o fácil acesso aos materiais e, também ao desenvolvimento autônomo e livre das atividades por parte do grupo. Conforme refere Hohman (1995), um espaço funciona melhor com crianças que fazem as suas próprias opções e as áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho.

No conjunto de materiais, podemos encontrar diferentes recursos didáticos e pedagógicos que permitem que as crianças realizem aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo e domínios da Educação Pré-escolar: Articulação de conhecimentos; Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação (Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical, Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Domínio da matemática); e, por fim, Área do Conhecimento do Mundo, o que significa que existe a preocupação de abranger todas as áreas, diversificar os materiais, podendo a criança desenvolver uma determinada competência em distintas situações lúdicas, conforme com o que vem definido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Embora o espaço físico tenha uma pedagogicidade indiscutível, ele não é suficiente para caracterizar um contexto – porque uma sala não é necessariamente um ambiente? Segundo Oliveira-Formosinho (2007:23), espaço e ambiente são dois termos que costumam ser utilizados de maneira equivalente no momento de fazer referência aos espaços numa instituição de Educação de Infância. Todavia Forneiro (1998) estabelece uma diferença entre eles, embora ressalte que é preciso considerá-los intimamente relacionados. Segundo o autor, o termo espaço, no tocante às instituições de Educação de Infância, refere-se ao espaço físico, ou seja, os locais para atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Já o termo ambiente, refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que são estabelecidas no mesmo afeto, relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, crianças e sociedade. Forneiro ainda entende o ambiente como uma estrutura com quatro dimensões: *dimensão física*, referente ao espaço físico e suas condições estruturais, além dos objetos do espaço e sua organização; *dimensão funcional*, relacionada à forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade a que se destina; *dimensão temporal*, referente à organização do tempo, ou seja, aos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços e; *dimensão relacional*, referente às diferentes relações que se estabelecem dentro do espaço.

Neste sentido, entende-se que o ambiente não é um elemento neutro, ele é um elemento potenciador e exerce impacto sobre as pessoas: traz sensações, mobiliza sentimentos, inspira ações. Logo, a configuração do espaço físico da instituição é importante para promover ambientes de socialização, afetividade, descobertas e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

1.1. Ambiente e Ambientes

Foi partindo do pressuposto que o ambiente *fala*, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (cf. Forneiro, 1998:233), que *saboreamos* o ambiente da sala de Educação Pré-escolar no grande bloco de tempo que é a componente educativa.

Estes momentos na sala de Educação Pré-escolar sempre decorrem por iniciativa explícita da educadora de infância desempenhando uma prática pedagógica diretiva, centrada no educador. As atividades são sobretudo dirigidas intencionalmente a um propósito pedagógico.

Tempos dos adultos, conforme refere Ferreira (2004:94), de natureza mono focada que explicitam relações de poder vertical, hierárquica, que implicam, por definição, diferenças substanciais entre o poder dos adultos e das crianças, na capacidade daqueles para tomar iniciativa, manipular ou dominar e, de um modo geral, para exercer um controlo e autoridade sobre o grupo social infantil.

“Cheguei atrasada e observo pelo vidro da porta: a sala está em silêncio, as crianças estão sentadas e todas têm uma ficha. Nas mesas estão espalhados tesouras, lápis e lápis de cor. A EI e a AI parecem apoiar duas ou três crianças. As restantes permanecem durante muito tempo nessa atividade (...) não conversam entre si.”

Nota de campo, Maio de 2014

Na sala de Educação Pré-escolar, estas relações eram diárias e de pouca duração. E aconteciam preponderantemente na área de atividade de expressão plástica, em que as crianças sentadas em redor das mesas, individualmente ou em pequenos grupos desenvolviam ações de carácter mais individualizado.

Estes momentos deixavam, explicitamente, que o ambiente da sala de Educação Pré-escolar era de ordem, sem distrações e de concentração nas tarefas propostas. Segundo

Ferreira, repousa sobre a palavra da educadora e na sua capacidade para fixar a atenção das crianças (Ibidem, 95), “ *Caladinhos!*”¹⁰¹ e, cuja ação da educadora de infância incidia com frequência sobre objetos e técnicas específicas, requerendo diretamente a sua intervenção de tempos a tempos.

Mas, este era também era o ambiente de excelência para as crianças falarem com o vizinho, virar ao avesso a ordem dos adultos, dizerem asneiras ou melhor *distraírem-se* e serem muito *engraçados*.

“As crianças estão distribuídas pelas três mesas da sala. Cada uma com o seu “trabalhinho”. Pela mesa estão espalhados os lápis as tesouras, e duas caixinha de lápis de cor. Realizam a tarefa em silêncio. De vez em quando a auxiliar anuncia “– Silêncio!” A educadora esta sentada numa mesa no extremo da sala remexendo papéis. Pontualmente é interrompida pela «visita» de uma criança que termina a tarefa. Que meios de transportes são estes? – Pergunta, apontando para a folha. – A nado! Respondeu a criança (Risos na sala).”

Nota de campo, Junho de 2014

Também presenciamos que, por vezes, a educadora de infância alterava as abordagens mais lúdicas ou mesmo para as abandonar nas suas práticas, para procurar dar respostas a determinados objetivos de aprendizagem.

Pois, conforme Wajskop (2009 *cit. in* Melo e Lima, 2010), referem “a maioria das instituições adota modelos em que o lúdico é apenas um recurso para tornar palatáveis seus conteúdos”.

“É a sala... estamos caladinhos para aprender...” (Descrição do desenho 9)

Nota de campo, Junho de 2014

Foi neste ambiente formal, cópia de um padrão de conduta, oficializado como apropriado do ambiente escolar que questionamos o “ofício de criança¹⁰²” em Educação Pré-escolar.

101 Nota de campo Maio e Junho de 2014.

102 A noção de “ofício de criança” apareceu na Sociologia da Educação francesa em meados do ano 1970 nas discussões à época sobre o papel da escola; e diretamente ligado à escola e à institucionalização da infância, ou seja, ao ofício de aluno referindo-se a um modelo de ator social que vive numa instituição

E se nas palavras de Sarmiento não há metáfora mais expressiva da situação social da infância na contemporaneidade do que o “ofício de criança” (Sarmiento, 2000:125), e a institucionalização das crianças em idade pré-escolar um dos factos mais visíveis da realidade atual (Gomes, 1987, Cardona1997; Vilarinho, 2002) e, particularmente, no que antecede na entrada do 1.º ciclo que perguntamos: qual será o “ofício de criança” em contexto de Educação Pré-escolar?

1.2. Rotinas e Regras

Todos nós, implicitamente, percebemos que a vida no jardim-de-infância gira em torno de regras e rotinas que são *fazeres* fundamentais do quotidiano educativo.

Conforme refere Perrenoud (1995:62), são instrumentos imprescindíveis à construção de uma cultura própria que permite o “funcionamento estável” do grupo, a afirmação da sua “identidade coletiva”.

As rotinas mais divulgadas entre as educadoras são: acolhimento, atividades, avaliação, lanche, recreio e avaliação.

Sabemos que o guião do quotidiano está invariavelmente dependente, na sua oscilação, da organização temporal da sala, dos meios ou ainda da articulação com o projeto educativo a desenvolver.

Sendo que as rotinas, tal como as regras se tornam imprescindíveis ao processo organizativo de qualquer grupo social, que constrói a sua própria cultura que lhe confere a sua identidade coletiva unindo os seus elementos pelo sentimento de pertença de cada membro (Perrenoud, 1995:62).

Na sala de Educação Pré-escolar existem regras que, de grosso modo, se distribuem em duas categorias: as da boa convivência e aquelas que conferem funcionalidade ao espaço. Na sala em estudo, as regras estão afixadas na parede, na entrada da sala. Figuras ilustrativas que indicam claramente: “É proibido bater; é proibido correr; é proibido falar alto” – que em caso de desvio são recordadas com maior facilidade. Um quadro ilustrativo dava conta quais as meninas e os meninos que seguiam e não seguiam as regras da sala de Educação Pré-escolar (Foto 5).

organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais aos quais todos, alunos e outros indivíduos, devem se adaptar.

Mas há, também, a definição de regras internas ao funcionamento do jardim-de-infância, recortando e visando a integração social das crianças no contexto institucional, isto é, socializa-las na ordem institucional.

Compreende-se, que as educadoras dão atenção especial às rotinas e às regras, então, neste capítulo aspiramos revelar a face oculta das rotinas, enquanto atividades inúteis, desagradáveis e produtoras de efeitos educativos não confessados ou desconhecidos (Perrenoud, 1995:161-165). Posteriormente, revelaremos do mesmo modo, a face oculta das regras enquanto restrições à atividade e renúncia à satisfação de desejos pessoais tantas vezes adiados das crianças.

Tal como um caleidoscópio, permitimo-nos analisar as regras, as rotinas sob diferentes formas e cores, outras tantas perspectivas e olhares, possibilitando descobrir diversas experiências, pontos de vista que se completam e constroem a realidade que nos rodeia, um convite à reflexão.

1.2.1. Regras... Regras... E Mais Regras na Voz das Crianças

O espaço aberto da sala de Educação Pré-escolar faz prever que as crianças têm um leque de oportunidades à sua escolha livre, contudo, no seu uso contrapõe-se regras prescritivas (que orientam a ação).

-Eu gosto muito de ser a rainha, e escolher a área!

-Só podem estar três meninos na área. Duas meninas e um menino.

Não podemos escolher sempre a mesma área!

-Gosto muito da área da cozinha. Mas esta ocupada com os trabalhos de tinta!

Enquanto tiver os trabalhos não posso ir a cozinha.

- C13 faz um desenho. – Ups! – Enganei-me! Olha para mim e olha para a borracha que esta sobre a mesa. – Nós na sala, não podemos usar a borracha. – Na sala não podemos usar a borracha – repito – Sim, porque senão os meninos levantam-se...

– Não podemos trazer brinquedos.

– Não, podemos mudar de área.

– Também quem se porta mal fica no coração triste. (refere-se ao quadro de comportamentos afixado na sala)

Notas de campo, Maio de 2014

Ocorre-nos as palavras de Manuel Sarmiento, quando este refere que no início da modernidade deu-se a institucionalização da infância e com ela operou-se, as regras e prescrições que invadem as intuições, pela adoção de processos de administração simbólica da infância¹⁰³ (Sarmiento, 2003).

Genericamente, as regra indicada, como a regra da rotatividade (escolher diferentes áreas), o princípio da monocromia (uma coisa de cada vez) e o princípio da comunidade (pertença de todos) são todas bem conhecidas por quase todas as crianças que frequentam a Educação Pré-escolar, independentemente, da instituição que frequentam. É esta ocorrência que nos leva, a pôr em suspeição a base democrática da negociação das regras. Naturalmente, que não estamos perante um ato mesmo democrático, mas sim manipulador, apoiado pela heteronomia, característica das crianças desta faixa etária. Como afirma Sarmiento (2011:158):

Transparecendo concepções dominantes sobre o que é legítimo e esperado das crianças – ou por outras palavras, a ideia hegemónica do que é ser criança (Sarmiento, 2011: 584).

O autor esclarece que os adultos assumem assim papel decisivo na determinação das condições de vida das crianças, através do exercício contínuo de um poder normativo¹⁰⁴ (Sarmiento, 2004); estabelece o “ofício de criança” - isto é, um conjunto de comportamentos e ações que se espera que a criança desempenhe.

Em jeito de reflexão questionamos se a participação na decisão das regras necessárias à vida social, bem como no planeamento, organização do grupo e outros momentos não deveriam, pois, constituir como um importante momento de experiência democrática.

Conforme referem os autores:

Deve-se dar tempo e parar para ouvir as crianças, e assim começar a pensar sobre a democratização dos espaços onde as crianças convivem e interagem para que as suas vozes possam ser ouvidas e sua participação incluídas nas decisões pedagógicas (Weschenfelder *et al.*, 2011:85).

Ferreira (2004), faz referência aos conceitos de ajustamentos primários e secundários, inspirada em Goffman (1961), para diferenciar “os modos pelos quais os indivíduos se

103 A modernidade operou na elaboração de um conjunto de procedimentos configurados da administração simbólica da infância – de normas, atitudes e procedimentos e prescrições que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade (cf. Sarmiento, 2003)

104 A normatividade inerente à infância contemporânea – as representações, as prescrições, as obrigações e as interdições configuradas das práticas consideradas como características das crianças e das relações dos adultos com as crianças – desenvolveu-se a partir da modernidade (cf. Sarmiento, 2004).

reconciliam consigo mesmos ou se distanciam das regras, objetivos e valores de uma organização” (Ferreira, 2004:115).

Deste modo, em alguns momentos, as crianças aderem com mais afinco aos valores da instituição, por sua livre vontade - esses seriam os denominados ajustamentos primários e, em contrapartida, os ajustamentos secundários seriam predominantes, nos momentos em que usam frequentemente recursos da rotina “de forma a escapar e burilar não apenas aquilo que a organização pensa que ele(s) deve(m) fazer e obter, mas também aquilo que a organização supõe que eles(s) deve(m) ser” (Ferreira, 2004: 115).

Deste modo no contexto formal da sala de Educação Pré-escolar quando se articula com as práticas que nele se fazem “as regras formais nunca são capazes de especificar completamente a ação ou abranger todas as situações relevantes e emergentes porque as situações em que são aplicadas são particularistas e mesmo idiossincráticas pelo que envolvem não só a interpretação e a compreensão das situações, com uma dose considerável de imprevisão” (Burns e Flam, 2000 *cit. in* Ferreira, 2004:89), proporcionado constante ajustamentos secundários à organização que se instituiu, isto é, *embrenhar nos meandros* da ordem institucional (cf. Ferreira, 2004:115).

1.3. O Espaço-Tempo na Sala de Educação Pré-escolar

*“Em educação infantil o tempo de aprender,
de viver e de crescer coincidem no tempo e,
portanto, a qualquer momento a criança cresce e aprende”
Hauguet e Solé, 1996*

O tempo manifesta-se por um regime de distribuição horária de todo tempo de institucionalização¹⁰⁵ das crianças.

É neste encontro entre tempo e espaço que configura-se a rotina da sala de Educação Pré-escolar.

No Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, conferimos o significado da palavra *rotina*: caminho sabido ou habitualmente trilhado, hábito de fazer as coisas sempre da mesma forma, prática constante, aversão às inovações.

Contudo as rotinas no jardim-de-infância representam a segurança emergente de um contexto de vida que se conhece, que tem uma certa estabilidade, um certo ritmo, não

105 Entenda-se por “institucionalização” das crianças, no sentido corrente do termo, isto é pela permanência no interior de instituições, durante um período muito alargado do quotidiano.

deixando lugar à ansiedade gerada pelos momentos de expectativa relativamente ao momento seguinte. A sucessão de atividades na mesma ordem e com frequência diária constitui um ritmo que dá-lhes pontos de referência estáveis que os ajudam a antecipar e a prever o que acontecera depois, e isso faz com que se sintam cada vez mais seguros e tranquilos no jardim-de-infância. É este o entendimento de rotina no campo da pedagogia da educação da infância.

Segundo Cardona (1999) a estrutura espaçotemporal bem definida e explícita é fundamental, para uma boa familiarização das crianças com o funcionamento da sala de atividades. Só conhecendo bem o espaço-materiais e o tempo é que a criança pode funcionar autonomamente em relação ao educador, conseguindo participar mais ativamente em todo o trabalho desenvolvido.

Assim e incontornavelmente fala-se de um tempo *para tudo* ou *quase tudo* na sala de Educação Pré-escolar:

“Agora não! Vamos arrumar.; É hora de lanchar: Temos ensaios; Depois já sabem, (...) “Está na hora de ir embora; Comboio; 1,2,3 pés a chines.”

Notas de campo, Maio de 2014

Zabalza (1992: 172) refere “(...) as rotinas são aprendizagens, (...) nas quais as crianças devem ser implicadas, cabendo assim ao educador, durante este momento de adequação das crianças à rotina diária, nomear os vários momentos que se sucedem ao longo do dia”. Também salienta a importância de uma sequência previsível de tempos que deve adequar-se ao grupo de crianças, à sua faixa etária e ao seu grau de envolvimento nas atividades, permitindo prolongar atividades de acordo com os seus interesses.

Se por um lado, o espaço sala de Educação Pré-escolar estava organizado de forma a favorecer o desenvolvimento de atividades livres por parte da criança, por outro, por vezes, devido à forma como o tempo é gerido, estas têm uma duração muito reduzida, ao longo do dia.

A gestão desse tempo, passa a ser apenas do domínio do educador, que anuncia:

“Vamos arrumar! Vamos terminar!”

Nota de campo, Junho de 2014

Tendo como consequência o não corresponder às verdadeiras necessidades das crianças conforme admite o episódio:

“(...) vamos então agora arrumar e depois já sabem, lavar as mãos” diz a educadora. Algumas crianças mostram o seu descontentamento – OH! As crianças em grande desordem movimentam-se de um lado e para outro da sala. (Fico quieta sem saber exatamente o que tenho que fazer). Vamos fazer menos barulho, meninos” – dizia a A1. Conforme terminam as arrumações fazem um "comboio" à porta da sala, dois a dois”. Sobre sinal da educadora entre encontrões e empurrões dirigem-se seguidamente à casa de banho.”

Nota de campo, Maio 2014

Num estudo realizado por Cardona (1999), com objetivos de compreensão do que é a realidade da Educação Pré-Escolar com observações de quatro salas durante um ano letivo.

Observou-se que as que as principais dificuldades dos educadores se situam ao nível da gestão do tempo.

O estudo refere que “examina-se a existência de um número demasiado grande de atividades, num curto espaço de tempo, ou a existência de um tempo demasiado longo ou demasiado reduzido para a sua duração, sem que o educador tenha disso uma clara perceção” (Cardona 1999:136-137). Seguidamente, conclui que a gestão do tempo, quando não é suficientemente definida e explicitada, passa a ser apenas do domínio do educador, tendo como consequência o não corresponder às verdadeiras necessidades das crianças.

“A sala começa a ser reorganizada são arrumados os materiais das tarefas, trabalhos acabados e ainda por acabar.”

Nota reflexiva, Maio de 2014

Deste modo, entendeu-se que o fator tempo é muitas vezes um constrangimento que contribui, para o adiamento de um interesse da criança que passa a estar submetido a outras prioridades a manutenção de uma rotina quotidiana diária.

Talvez as crianças aprendam nas palavras de Perrenoud (1995: 57) “a ignorar ou a tolerar as interrupções, a diferir a satisfação de desejos pessoais ou a renunciar a eles”.

Porque ser criança é estar submetida aos constrangimentos de tempo criados pelos adultos que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para elas, dado que o tempo das crianças não é o tempo dos adultos.

Defendemos deste modo a flexibilidade em qualquer rotina de modo a que esta não deve ser vista como mais como um ritual que não atende aos verdadeiros interesses das crianças.

Na sala de Educação Pré-escolar em estudo, a rotina diária encontrava-se exposta na parede¹⁰⁶ de modo a que as crianças soubessem os vários momentos que se sucediam ao longo do dia.

A sequência de tempos era lembrada diariamente por um *responsável (rei/rainha)*, a quem cabia entre outras tarefas mudar a rotina e o mapa do tempo.

O quadro que se segue da conta da rotina tipo da sala de educação pré-escolar em estudo no ano letivo de 2013/2014.

Horário	Atividades
9:00	Tempo de Acolhimento
9:30	Tempo de Círculo
10:00	Tempo de Pequeno Grupo
11:15	Tempo de Revisão
11:45	Tempo de Higiene
12:00	Tempo de Almoço
12:30	Tempo de Higiene
12:45	Tempo de Relaxamento
14:00	Tempo de Conto Expressão Musical
14:50	Tempo de prolongamento
16:00	Tempo de lanche
16:30	Prolongamento

Quadro 4: Rotinas institucionais no tempo

Considerando-se que a rotina é uma repetição de atividade que se desenrolam ao longo do dia respeitando uma sequência que se mantém estável podemos afirmar que a sala em estudo existia uma rotina que estruturava diária e semanalmente o contexto.

106 Sequência de desenhos onde se observavam as crianças nos vários momentos da rotina diária.

Porém isso não a impedia de se tornar flexível (Hohmann e Weikart, 1984), pois assistimos a várias saídas e encontros que permitiram confirmar a esta mesma flexibilidade que caracterizam as instituições de Educação de Infância.

1.4. Jardim-de-Infância a Tempo Inteiro?

*“Sem arte o ser humano é pobre, triste, monótono”
Vasconcelos, 2014*

E partindo da leitura do Despacho n.º 12591/2006 que visa regular a oferta das atividades de animação e de apoio às famílias que se inaugura “a primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro”.

Uma medida que em princípio, a nosso ver, corresponde, a uma necessidade de muitas famílias modernas que assim vê resolvido problema de guarda das crianças durante o período laboral dos encarregados de educação. Por outro lado, uma medida que pode permitir abrir as portas a política de equidade social, se deveras, contribuir para que as crianças, provenientes de meios sociais economicamente mais carenciados, possam beneficiar de um conjunto de experiências educativas que, de outro modo, não poderiam usufruir.

Na urgência de se adaptar os tempos de permanência das crianças nas instituições de Educação de Infância, também tem acontecido que Cosme e Trindade (2007) observaram em realção à integração das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no 1.º ciclo do Ensino Básico. Aquela autores identificam dois tipos de vulnerabilidades estruturantes: i) a possibilidade de hiper-escolarização da vida das crianças; ii) ao modo como o despacho acabou por conduzir à adoção, por parte das instituições, soluções homogêneas em termos de áreas educativas que foram por este valorizado.

Assim, na sala de Educação Pré-escolar em estudo, constatamos que paralelamente a estrutura rotinizante do dia-a-dia aconteciam as atividades extracurriculares reduzindo substancialmente o número de crianças da sala conforme as atividades que estavam inscritos conforme indica o gráfico que se segue:

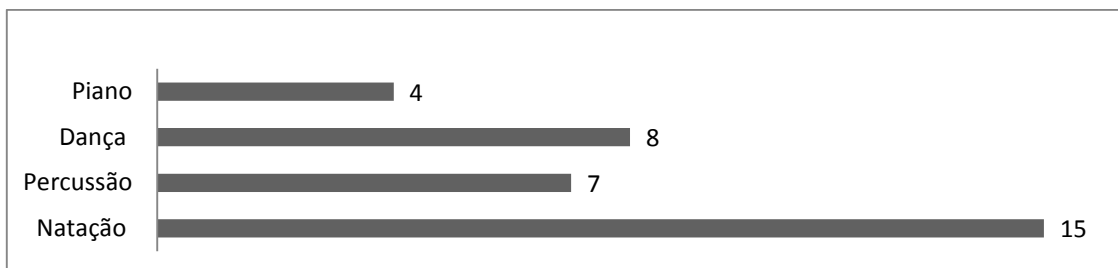


Gráfico 5 - Atividades Extracurriculares

Todas as crianças (excepto duas) tinham inscrição em uma ou mais atividades extracurriculares e apenas uma criança não tinha inscrição nas atividades extracurriculares.

Segundo Vilarinho a preocupação com a extensão do horário dos jardins-de-infância, tem subjacente uma resposta às necessidades das famílias e não das crianças, uma vez que as cinco horas da componente educativa praticada pelos jardins-de-infância públicos são suficientes para responder às necessidades educativas das crianças.

Reter mais horas as crianças nas instituições serve a família e os interesses económico (Vilarinho, 1997).

Deste modo, todas as atividades extracurriculares são pagas pelas famílias apesar das mesmas acontecerem em tempo destinado à componente letiva que deve ser gratuita, ou mesmo no período correspondente à componente de apoio à família que é objeto de comparticipação financeira do Estado (assegurada por protocolo de cooperação entre os Ministérios da Educação e da Segurança Social) e da própria família (através de pagamento de uma mensalidade)

Apesar da aposta das atividade extracurriculares, estas revelam uma outra face, contrária, apenas visível pela observação direta das práticas do quotidiano da sala de Educação Pré-escolar.

Esta outra face revela não raras vezes o aborrecimento, “o não envolvimento, a perda de gosto, ou até mesmo a degradação da imagem de si próprio ou da relação social” (Perrenoud 1995:208) daquelas que são excluídas.

Como deixa adivinhar o excerto:

“Os meninos vão as atividades. No fim do lanche. Nós ficamos no tapete a ver televisão. Fica a noite. Depois os pais vão chegar – Confidenciou-nos a C17”

Nota de campo, Junho de 2014

Talvez tenhamos que refletir como pôr em prática o previsto pelo artigo 31.º da Convenção Dos Direitos da Criança, “os estados respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida culturais e artística e encorajarão criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que [todas]¹⁰⁷ participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer”.

Como já mencionado, para fazer fase a horários prolongados de trabalhos dos encarregados de educação as crianças em idade pré-escolar passam mais tempo nas instituições de Educação de Infância.

No nosso entendimento esse tempo de prolongamento não deveria ser entendido como uma extensão da componente educativa.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:45 10:45					Natação
10:30 11:30	Inglês	Tónico kids			
13:00 13:45		Piano			
16:00 17:00			Percussão	Dança criativa	

Quadro 5- Horário das atividades extracurriculares

As áreas valorizadas na sala de Educação Pré-escolar em estudo, recaem preferencialmente a Educação Musical a Educação Física e a Iniciação da Língua Inglesa.

De fato é indiscutível a relevância de iniciação da língua inglesa, devido à importância cultural que o inglês assume no mundo contemporâneo. Dito isto, não se percebe bem que a iniciação de uma língua ocupe um espaço dedicado às atividades dos tempos livres das crianças.

Talvez, possamos mesmo afirmar os projeto extracurriculares são tendencialmente excessivamente circunscrito do ponto de vista da oferta educativa.

Cosme e Trindade (2007) referem que hoje, prepõe-se na escola a tempo inteiro uma oferta “demasiado escolarizante, em termo dos padrões de organização e da dinâmica

107 Nosso inscrito.

educativa (...) uma estrutura pedagógica disciplinarizada, quer em termos dos seus conteúdos quer em termos de tempo de trabalho (...) abordagem do que consideramos um dos maiores equívocos”.

As autoras ainda referem “uma organização que, de fato, tende a empobrecer qualquer ação educativa porque, em princípio, a circunscreve de forma excessiva, fato este tanto mais grave quando pode expressar a afirmação de uma racionalidade onde o educativo se subordina, sobretudo, á sua dimensão técnica e instrumental”.

No nosso entendimento, nos espaços e nos tempos não- escolares, os compromissos que justificam a sua existência são de outra natureza e, por isso, a produção cultural adquire uma outra dimensão e consolida-se a partir de outros projetos educativos e experiencia.

Como referem Cosme e Trindade (2007):

(...) mais do que o usufruto de aprendizagens formais , é a importância da natureza e da qualidade das vivências das experiências pessoais e sociais que as crianças possam protagonizar no seio de uma comunidade que justifica esse mesmos contextos como espaços interessados em contribuir para o desenvolvimento do processo de humanização daqueles que o percorrem.

No nosso entendimento a construção de um projeto que respondesse às necessidades sócio-educativa das famílias não que deveria sacrificar a infância.

Numa visão mais aumentada considerar-se-ia esse um tempo por excelência de todas as crianças, “cultivarem o sentido do belo” (Vasconcelos, 2014) através do acesso às diferentes expressões artísticas.

Nas palavras de Vasconcelos (2014:67):

Todas as literacias são fundamentais para o desenvolvimento do cidadão, mas temos que dar o devido relevo à *literacia artística* na formação total das crianças, mediante o objetivo de tornar a arte um bem comum, não deixando de sublinhar o seu contributo para processos cognitivos, progressivamente mais sofisticados.

Fruímos uma ideia bastante aproximada à forma como flui o dia, as semanas, os meses e o ano na sala de Educação Pré-escolar. E pela análise minuciosa das atividades realizadas ao longo do dia e da semana foi subtraído o tempo destinado à alimentação, à higiene e ao descanso, encontramos o tempo restante é totalmente preenchido com atividades que visam à aprendizagem de conteúdos curriculares ou atividades extracurriculares.

Preocupa-nos como profissionais, que crianças, permaneçam na escola cerca de seis a sete horas diárias, o que equivale a dizer as crianças no seu “ofício de aluno”.

Dito isto, só nos resta perguntar: onde fica o tempo de “ofício de criança”, o tempo de brincadeira livre de ser criança?

Neste sentido Vasconcelos (2014:45) refere que é necessário fazer reflexão sobre o direito da criança ao lazer e ao descanso quando hoje assistimos a uma ocupação sistemática dos tempos das crianças em atividades orientadas e decididas pelos adultos, à pressão para atividades de carácter académico e acrescenta ao *direito de brincar* como um direito que está a ver violado em todas as classes e grupos sociais.

Não é a valência da ocupação dos tempos livres no seio das escolas que pomos em causa, mas o alargamento canhestro do tempo escolar, o qual vai contribuir para que os mesmos de sempre, aqueles que afinal nunca têm opção, vejam a sua infância e a sua educação penalizadas pelo processo de crescente institucionalização educativa das suas vidas (Cosme e Trindade, 2007a).

Reclama-se a valorização de outros contextos educativos, para a além da escola e que hoje terão de merecer uma outra visibilidade política, social e cultural. É tempo de libertar-nos de uma conceção estritamente instrumental da educação das crianças e a problematizar, as experiências educativas que podendo ter lugar no seio da escola, não se confinam a esse espaço.

Espera-se, sim, que a educação das crianças seja concebida em função de outros pressuposto e através da valorização de outras experiências educativas que lhe permitam afirmar-se como pessoas no presente, condição da sua afirmação como pessoas no futuro.

1.4.1. Faz-de-Conta Também Conta

O jogo de faz-de-conta é a atividade por excelência das crianças, ainda antes do seu segundo ano de vida.

A reflexão sobre o papel do brincar, especialmente do faz-de-conta, no desenvolvimento das crianças é referenciada por diferentes autores, destaca-se os trabalhos de Vygotski (1998).

Segundo ao autor não há separação entre imaginação e realidade na brincadeira: ao brincar, a criança faz uso de elementos da realidade e os organiza em novas combinações de acordo com aquilo que ela imagina.

Deste modo, no jogo de faz-de-conta os comportamentos das crianças imitam substancialmente as experiências diárias, isto é, as crianças repetem no brincar ao faz-de-conta situações do quotidiano. Onde contam os gestos, as falas, sempre com ligação com atividades do dia-a-dia da criança: á hora de comer, á hora de deitar, etc.

Segundo Sarmiento (2003), o faz-de-conta faz parte da construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição de significados às coisas.

Conforme dá-mos de conta no excerto que se segue:

“Três crianças na área do quarto. Uma criança faz-de-conta que limpa o pó da mesa-de-cabeceira. Outra criança deita-se na cama e atira as almofadas e esconde a cabeça debaixo do edredom.

– Sai, da cama! Ordenou uma das crianças.

– Não! (Risos). Respondeu a crianças segurando-se na cama.

Outras duas crianças tentam puxa-la pelos pés. (Risos) Nova tentativa em vão. (Risos)

Uma criança olha para o relógio (imaginário) e ordena. – Vamos arrumar! É hora do lanche! (Imita a voz de um adulto)

Todas participam na arrumação (risos) e recomeçam a brincadeira.”

Diário de Campo, Junho de 2014

Denota-se que em toda a vida da criança, a criança terá de desenvolver-se no mundo em que os adultos impuseram as regras as suas normas. E a vida esta marcada pela exigências daqueles: hora de deitar; hora de arrumar e tudo é determinado a partir de fora.

Com o jogo do faz-de-conta, a criança, *pode dar a volta* à situação e sair de qualquer submissão, outorgando uma certa realidade às suas ilusões, adotando papéis e as suas funções transformando-se em pais, educadores, médicos, etc. Se nesta atividade age sozinho no início, depois une-se a outras crianças com as quais fabrica *o mundo à sua medida*.

A criança através do faz-de-conta, torna lúdica as experiencia vividas inclusive fatos menos confortáveis para a ela como forma de compensar o aborrecimento vivido, além da incorporação de papéis sociais que vão progressivamente assumindo. E é neste jogo, através da dramatização da realidade, consegue superar contrariedades.

Observa-se que o momento de arrumação marca transições formais dentro da sala de Educação Pré-Escolar.

É sempre anunciado publicamente *Vamos arrumar!; Hora de fazer o comboio* e logo assiste-se a um fervilhar de vozes e uma mudança súbita de movimentação, mais centrípeta, mais curta e mais rápida.

Segundo Ferreira, com efeito, os ritmos, as sequências, as durações e as velocidades são determinados pela sociedade e impõem-se aos adultos, bem como às crianças. Os ritmos aceleram-se, “racionalizam-se” e as crianças estão submetidas aos constrangimentos de

tempo criados pelos adultos que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para elas, pois o tempo das crianças não é o tempo dos adultos.

Em Síntese...

Em sequência da experiência vivida podemos sentir na primeira pessoa, os odores, as formas, as cores os sons e as pessoas que habitam a sala de Educação Pré-escolar.

Começamos por saborear o contexto educativo¹⁰⁸ porque “há pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Paulo Freire *cit. in* Oliveira-Formosinho, 2007:22).

Encontramos um modelo pedagógico de cariz construtivista que define tempo; espaço e materiais; interação; projetos e atividades; organização do grupo, observação planeamento e avaliação das crianças como garantia da pedagogia diferenciada.

Atravessamos as regras e as rotinas da sala de Educação Pré-escolar e, em sua defesa aqui, defendemos um espaço-lugar para a educação das crianças em que as regras sejam negociadas e não impostas arbitrariamente, por um poder que não se abre para contestações e questionamentos; que se invisibiliza sob a capa da naturalização.

Chegado a este ponto talvez apenas nos resta promover o “ofício de criança” e não “o ofício de aluno em Educação Pré-escolar” e, em conformidade com Tomás (2011:23), “combatendo desta forma a existência da criança pequena enquanto «aluna», a apologia das fichas, a programação quase total dos seus quotidianos”, que colidem com os direitos das crianças.

Reclama-se uma pedagogia que faça valer os direitos das crianças.

Oliveira-Formosinho refere “na urgência de desconstruir o modo transmissivo e de construir o modo participativo” e reclama uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a sua ação pedagógica em atividade compartilhada (Ibidem, 14), isto é, no abandono de uma postura pedagógica de trabalhar para a criança e no assumir a de trabalhar com a criança.

108 Algumas teorias e modelos utilizam a terminologia ambiente educativo por exemplo o High Scope.

Capítulo VII - O Que Gostam de Fazer as Crianças na Sala de Educação Pré-Escolar

2.1. Entre o Desenho e o “Trabalhinho”

Desde a primeira vista ao jardim-de-infância que o corredor central de acesso as salas do jardim-de-infância já denunciava a importância que este dava ao desenho das crianças, aproveitando espaços imaginativos para expor as obras das crianças (Foto 6).

Na sala, a parede central estava decorada generosamente com os desenhos das crianças (Foto 7). Desenhos grandes, desenhos pequenos, muito coloridos, com pouca cor, elaborados, simples que davam conta de diversos temas: “*dia da árvore; tinta de dedos; chegada da Primavera*” (Nota de campo, Maio de 2014).

A “*capa*¹⁰⁹” era a prova que nos faltava. Contabilizamos uma imensa coleção de desenhos coloridos, sobre os mais diversos temas: Dia da Bruxa; Dia Mundial da Ciência; Dia de São Martinho; Dia Nacional do Pijama; Festa de Natal, Festa dos Reis; O Carnaval; A Chegada da Primavera; Dia da Poesia; Dia da Mãe; Dia da Família; Dia dos Namorados; As Colheitas; A Páscoa, A Festa Romana, etc.

Neste parâmetro fica sempre a dúvida se as crianças tiveram a oportunidade de desenhar livremente.

“As vezes, a professora conta uma história e nós temos que fazer um desenho.”

Nota de campo, Maio de 2014

No estudo tivemos a oportunidade de oferecer a cada uma das crianças o prazer de desenhar livremente. Um momento rico, pois podemos acompanhar a fala das crianças antes, durante e depois do desenho de cada uma das crianças. Um momento de cumplicidade.

“O que aprendi! O que cresci!”

Nota reflexiva, Maio de 2014

“Não vês, a tromba de um elefante” (Desenho 5)

Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014

Os desenhos, segundo Sarmiento (2007), só são realmente interessantes para a pesquisa quando elaborados no contexto em que a criança pode se expressar livremente e falar sobre o que ela desenhou.

109 Termo utilizado pelas crianças para indicar o portfólio.

Estes são segundo Sarmiento “artefactos sociais”, isto é, testemunhos singulares de uma cultura que se exprime na materialidade dos produtos em que comunica” (Ibidem, 7). Deste modo, os desenhos têm um lugar central como produção simbólica, como linguagem infantil, como forma de expressão e interpretação do mundo pelas crianças. Não sendo o objetivo deste trabalho a interpretação exaustiva dos desenhos das crianças, selecionamos como exemplo alguns desenhos realizados pelas crianças, procurando resgatar a sua voz - o que falam, sentem, pensam e vivem as crianças na sala de Educação Pré-escolar.

Tomando-se os desenhos como formas expressivas e apresentados como fontes documentais importantes para conhecermos diversos aspetos da infância (Gobbi, 2012). Os desenhos apresentados fazem parte da coleção de desenhos realizados pelas crianças no primeiro encontro com a investigadora.

O material disponibilizado para a sua execução foram um lápis, borracha, cores e uma folha de papel A4.

Na escuta *sensível* das crianças foi possível aprofundar e iluminar os elementos desenhados, a significação que a criança lhes atribui, a sua perceção e interpretação do mundo aí representado.

O C12 a fazer os trabalhos (Desenho 6)

“– *É uma secretária.*

– *Estão a fazer os trabalhos...*

– *Estão a fazer como se chama... não sei como se chama... fichas.”*

O amarelo e os amigos estão a ver televisão no tapete (Desenho 7)

“– *O tapete é muito grande*

– *Estão a ver televisão mas não têm olhos”*

O azul e o amarelo a brincar no quartinho (Desenho 8)

“– *Faço na sala?! – Isto é azul? – Pinto?*

– *Agora o amarelo?*

– *Eu pinto bem? Já está!*

– *O azul e o amarelo a brincar... no quartinho.”*

Uma valiosa contribuição que vai de encontro ao que defende Gobbi (2005), as falas emergentes no momento da execução podem ser “reveladoras dos olhares e concepções da criança pequena sobre o seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados”.

Afinal, o que gostam de fazer as crianças na sala de educação pré-escolar?

Ao perguntarmos às crianças o que mais gostam de fazer na sala do jardim-de-infância todas as crianças fizeram uso das palavras “trabalho” e /ou “brincar”.

“Brincar no quartinho”; “Fazer trabalhos que a El manda”; “Fizemos trabalhos”; “Temos sempre que acabar os trabalhos...”; “trabalham”

Notas de campo, Maio e Junho de 2014

A crescente preocupação com as questões da aprendizagem é muitas vezes causadora deste tipo de ambiguidades: hora de brincar... brincar; hora de aprender... aprender ou se preferirem hora de trabalhar... trabalhar.

Na sala de Educação Pré-escolar, podemos constatar a dicotomia de um lado o brincar e do outro lado completamente oposto do trabalho. Isto é, brincar seria um oposto do trabalhar, marca de identidade social do adulto.

Assim, as crianças na sala de Educação Pré-escolar ou brincam ou trabalham existindo um fosso entre estes dois aspetos.

Quisemos, então, perceber que educação conteúdos tem a educação pré-escolar a ensinar.

Deste modo, e a partir deste ponto do trabalho abordaremos o dito “trabalhinho”.

“As vezes, temos que fazer trabalhinhos!”

Nota de campo, Maio de 2014

Era, então importante, deixar claro a que trabalhos se referiam as crianças.

“Os trabalhos são labirintos, números...”;

“Os trabalhos estão na capa”;

“Podem fazer trabalhos... como se chama (...) aquilo... não sei como se chama... diferenças”;

“São fichas que a EI tira. Acho que pede ali à entrada para fazer. As vezes a EI fica sem trabalhos, ainda não fizeram... depois brincamos”

“Fichas com números. Nós já fizemos um trabalho, o urso tinha que levar o coelho ao carrinho e completar o caminho com os números.”

Notas de campo, Maio e Junho 2014

Analisando a “*capa*” identificamos os trabalhos orientados, com predomínio de conteúdos preparatórios para a leitura e escrita, como: desenhos fotocopiados que as crianças deviam apenas pintar; recortes; colagens de figuras; grafismos, etc.

Contudo a pedagoga da infância de cariz construtivista sustenta que no jardim-de-infância as crianças aprendem, brincando.

Mas a prática não é tão evidente como o que dita o postulado “que no jardim a criança aprende a brincar”. A prática do dia-a-dia deixa transparecer os contornos de uma sociedade que valoriza esta forma de aprendizagem, a produção dos ditos “trabalhinhos”, em detrimento da atividade que acompanha o ser humano desde muito cedo, o brincar (Azevedo, 1996).

Mesmo assim, sustentamos que no jardim-de-infância as crianças aprendem, brincando.

1. O erro: *“A professora diz se está bem ou se está mal...”*; *“Oh! Enganei-me!”*
2. Aprendizagem cumulativa: *“Não podemos ter trabalhos atrasados”*; *“Temos que fazer até ao fim”*
3. Disciplina: *“Se a professora manda fazer, temos que fazer caladinhos”*
4. Estudar: *“Estudar para ser rainha”*; *“Fichas difíceis”*
5. Dúvidas: *“Posso... pintar?”*; *“Posso...?”*; *“Não sei como se faz!”*; *“Manuscrito?”*; *“Não sei!”*
6. Time out: *“... se não soubermos vamos para a cadeira”*

Neste sentido, o jardim-de-infância deixou de ser o jardim que Forbel preconizava e que Ramalho Ortigão exaltava em seus escritos da época.

Jardim-de-infância, nome destinado a significar que o espírito da criança é uma planta delicada, que tem de ser cultivada com o mimo carinhoso com que se cultivam violetas ou os jasmims (Gomes, 1977).

Pois, a “escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento” (Sarmiento, 2011:588), processo à qual a

educação da infância não ficou imune, entendida como etapa decisiva para o percurso de escolarização (CNE, 2010).

Como chama a atenção Manuel Jacinto Sarmiento “perante a instituição a criança «morre¹¹⁰» (...)” e nasce outra figura, a do aluno (Sarmiento, 2011).

Sirota (2001) refere que, do ponto de vista das crianças pequenas, o “ofício de criança” confunde-se com o “ofício de aluno”, na primeira infância.

Um dilema que a Educação de Infância hoje enfrenta é seguramente: centrar-se no ensino de conteúdos escolares ou permitir que as crianças se envolvam em atividades mais apropriadas ao desenvolvimento, como brincar ou como fazer a ponte entre as duas concepções.

Neste contexto, ficam, as questões:

Será o brincar considerado como eixo norteador no processo de construção das propostas pedagógicas para atender as especificidades da infância?

Se o brincar pode ser um meio de aprendizagem extramente poderoso são os nossos contextos educativos potenciador do brincar?

Em que sentido *estamos caminhando*? Será que podemos falar do “ofício do aluno”¹¹¹ de Educação Pré-escolar?

2.2. Brincar: Entre a Biblioteca e o “Quartinho”

*“Brinca instintivamente como um bicho!
Fura os olhos do tempo, a saltar e acorrer...
Desafronta o adulto que hás-de ser.”
Miguel Torga*

Invariavelmente as crianças verbalizavam que gostavam de “brincar” na sala e Educação Pré-escolar.

O que não nos causou nenhum espanto pois entre os três e o seis anos o brincar é a atividade por excelência das crianças.

Deste modo, sempre que se pensa em criança, faz-se referência ao brincar, a grande quantidade de tempo e energia são utilizadas pelas crianças em atividades de jogo e

110 A “criança morre” enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado (cf. Sarmiento, 2011).

111 Ofício de aluno pode ser definido com a “aprendizagem das regras do jogo escolar” (cf. Marchi, 2010:190).

brincadeira levam a uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança.

O estudo ultrapassou esta ideia difundida que popularmente que limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes do que entreter uma criança com atividades divertidas, ideia completamente equivocada. Consignando ao ato de brincar, e em conformidade com Brougère¹¹², não é uma dinâmica interna do indivíduo; brincar é uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem: “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata (...)” (Brougère, 1995 *cit. in* Barreto 2013:191). Isto é, as crianças aprendem a brincar com os outros membros de sua cultura e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social.

E deste logo, percebemos que as crianças faziam referência ao “brincar” sempre intimamente vinculado as áreas da sala de Educação Pré-Escolar.

Desta perspectiva podemos assistir que brincar estava muito presente no dia-a-dia das crianças na sala de Educação Pré-escolar reservando lugares e horário para que o brincar ocorresse.

Os momentos consignados para brincar na sala de Educação Pré-escolar constituíam aquilo que vulgarmente é designado por atividades livres¹¹³. Atividades livres, livres a sério? Não. São só momentos livres porque significa que são as crianças, que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado tempo e lugar previamente estabelecido, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto (cf. Ferreira, 2004:95). Nota-se que durante as atividades livres, a educadora de infância assumia um papel de observador, interferindo nas brincadeiras apenas quando solicitada.

Em jeito de conclusão, o *brincar* na sala de Educação Pré-Escolar eram as atividades livres das crianças nas áreas de interesse, inseridas na rotina da sala, com um horário estabelecido ou correspondendo a momentos de transição entre a rotina diária, isto é a medida que as crianças terminam as atividade propostas pela educadora de infância da

112 Gilles Brougère, sociólogo e investigador das relações entre o brincar, o jogo e a cultura.

113 Segundo Lurçat (1976:45-49), as atividades do jardim-de-infância podem ser classificadas segundo o grau de iniciativa que proporcionam às crianças: as atividades livres são aquelas que se realizam informalmente, a partir da organização do espaço-materiais e que não são diretamente dirigidas pelo educador, podendo ser quotidianamente escolhidas pelas crianças; e as atividades dirigidas - são as atividades de grupo, orientadas pelo educador ou por uma das crianças e que não estão diretamente dependentes da organização do espaço-materiais.

componente educativa, as crianças tinham o privilégio de brincar nas áreas livremente, de forma espontânea e que conseqüentemente, também não exigia a participação de maneira efetiva da educadora de infância.

Curiosamente, apenas uma criança fez referência ao brincar no espaço exterior e, tal como ela, lamentamos. Como seria importante para a criança ter contato com os elementos da natureza: o ar, o sol, a terra, a areia, a água. Por exemplo, poder “voar” com o vento, sentir a chuva e aquecer ao calor do Sol.

“Vamos brincar no parque no Verão!”

Nota de campo, Maio de 2014

Foi partindo do pressuposto que o brincar tem um papel central nas práticas educativas em Educação Pré-escolar, pois quando a criança brinca livremente coloca todos os seus conhecimentos e competências em ação, fortalecendo as suas conquistas e podendo superar-se, descobrir, inventar, que considerou-se importante saber do que mais gostavam de brincar as crianças na sala do jardim-de-infância.

Foram, assim, realizadas observações das escolhas realizadas pelas crianças em relação a este tipo de atividades e, simultaneamente, feito o registo da forma como o espaço de cada área era ocupado pelo grupo, durante o tempo de realização dessas mesmas atividades. Pelas nossas observações, a biblioteca denunciava ser a área preferida das crianças.

“A educadora anuncia que podem escolher as áreas para brincar. As crianças ficam inquietas. Progressivamente a educadora chama o nome de uma criança que escolhe uma área. (Agora percebo. As bem comportadas em primeiro e as menos comportadas no fim). Em cada chamada, a escolha! Ah!

A área da biblioteca fica completa antes de qualquer outra área. Há crianças desapontadas, um momento de emoções forte – Oh!

(Não é difícil perceber que as primeiras a escolher tiveram oportunidade de ir para onde desejaram).”

Nota de campo, Junho de 2014

Como já havíamos enunciado, a sala estava organizada por áreas de interesse. A área da biblioteca ficava escondida por um móvel no fundo da sala. Móvel que servia de

expositor dos livros¹¹⁴ e fazia os livros de fácil ao alcance as crianças. As capas dos livros ficavam voltadas para o observador e convidavam a leitura (Foto 8).

Dela faziam parte um leque diversificado de livros, ao nível de conteúdo, estrutura e tema. Conforme referem Homann e Weikart (2009) deste modo, a criança pode escolher autonomamente, as matérias que mais suscitam o seu interesse curiosidade, para aprender com eles e sobre eles.

Podemos observar que a área biblioteca era fonte de lazer e, simultaneamente, fonte de conhecimento.

Entusiasmadas, uma a uma, e conforme as crianças terminavam a atividade dirigida, as crianças escolhiam a área onde queriam brincar.

O “quartinho” era também uma das áreas mais procuradas pelas crianças e era usado tanto pelas meninas como pelos meninos.

Na área do “quartinho” as crianças brincavam muito ao faz-de-conta¹¹⁵. Também conhecido como jogo simbólico, brincadeira sóciodramática, cuja marca mais evidente é a construção do imaginário infantil.

Na área as crianças representavam papéis: mãe, pai, rei, príncipe, rainha e recriavam situações, ora agradáveis ora não tão agradáveis.

Uma criança que é a “mãe” a cuidar do bebé – “Boa noite! Bons soninhos!” – à semelhança do que ela experimenta na realidade.

Também era o palco de grandes disputas entre as crianças.

“A criança reclama – “Eu sou a rainha. Eu fico deitadinha!”

Nota de campo, Junho de 2014

Neste momento da nossa reflexão, convocamos o corpus teórico produzido acerca da importância do brincar. Desde o campo da pedagogia, ao da psicologia do desenvolvimento e, mais recentemente, ao da sociologia da infância, muitos foram os autores que contruíram conhecimento relevante sobre o brincar na infância. Por exemplo, Froebel, criou o jardim-de-infância e divulgou na sua filosofia educacional a importância do brincar na educação. Vygotsky defensor da teoria do desenvolvimento

114 O expositor, contrariamente, à estante, permite colocar os livros com a capa visível, o que facilita o acesso e as escolhas das crianças.

115 É por volta dos dois anos que as crianças começam o jogo simbólico, ou o jogo de imitação. As crianças fazem brincadeiras de faz-de-conta, as escolhas de papéis e enredos são variabilíssimas: brincar ao pai e a mãe, brincar às bonecas, aos jantarzinhos, etc.

sócio-cultural¹¹⁶ da educação da infância considerou que o jogo era o método próprio da aprendizagem das crianças. Este autor descobriu que o jogo é insubstituível na educação da infância: para o desenvolvimento da imaginação, das competências sociais e comunicativas, da auto-regulação, e como motivação para a aprendizagem. Na sua perspectiva, o jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo para a criança¹¹⁷. Segundo Vygotsky cada fase de desenvolvimento apresenta uma atividade principal, na fase pré-escolar a atividade mais marcada é a brincadeira, esta atividade é de extrema importância já que contribui para a sua operação com significados, conferindo sentido aos objetos, iniciando-se deste modo, a formação do pensamento mais abstrato (Vygotsky, 1998).

No princípio da idade pré-escolar quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente esquecidos, permanecendo ainda a características do Estado precedente de uma tendência de satisfação imediata dos seus desejos... (Vigotsky, 1998).

A *fantasia do real* é a expressão usada por Sarmiento (2003) para se referir ao mundo do faz-de-conta da criança, onde esta transpõe o real imediato e o reconstrói criativamente pelo imaginário. O autor considera que a expressão “faz de conta” é inapropriada por não representar bem a relação entre realidade e fantasia, pois para as crianças a fantasia é tão real quanto a realidade sobre a qual ela é construída.

Na descrição seguinte abordamos a brincadeira de faz-de-conta na área da Biblioteca, um espaço privilegiado de descoberta e de aprendizagem que envolve as crianças e adultos em leituras partilhadas

116 Defende o pressuposto de que tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento humano são construídos e influenciados por um contexto.

117 Propõe de forma original a noção de desenvolvimento proximal (ZDP), atualmente muito divulgada. Segundo o autor a zona de desenvolvimento proximal, é a distância entre o presente grau de desenvolvimento, determinado pela resolução independente de problemas o grau potencial desenvolvimento, determinado através da resolução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experimentados” (Vygotsky, 1978:86). Com este conceito, a criança beneficia da interação com um adulto ou com um par mais competente, porque poderá resolver problemas mais avançados do que seria capaz individualmente. Deste modo, as interações sociais que dão lugar a um desenvolvimento são aquelas que se situam na Zona de Desenvolvimento Potencial.

2.3. Sou a Professora. Conto Mais uma Vez!

Já todos sabemos o quanto as crianças adoram pedir para contar uma história de novo. Os pedidos insistentes das crianças fazem os adultos pensarem que as crianças nunca se cansam de ouvir sempre a mesma história.

É um fato, inegável, as crianças pedem sempre que lhe contem novamente uma história significativa para ela. Porque faz sentido para a criança a ouvir de novo, a enriquece e reconforta e principalmente porque contar envolve sempre o mágico e o imaginário e principalmente porque uma história repetida não é mais a mesma história mesmo que fossem repetidas todas as palavras.

Cada ato de fala é única, na medida em que conjuga diferentemente a tonalidade, a intensidade, a modulação, as pausas (Zaccur, 2000:43).

Conforme ilustra o excerto o livro, convidam as crianças a entrar no mundo do faz-de-conta.

“Um menino e duas meninas estão na área da biblioteca. Uma criança lê a história. As outras duas parecem atentas.

Com a mão sobre cada letra faz-de-conta que lê e inventa a história. Termina a leitura e levanta a história ao nível da cabeça, para mostrar a ilustração. C15 reclama: – Não precisas de mostrar! C3 responde: – Mas eu quero!

A criança empresta um novo tom de voz á personagem, num tom mais pausado e meigo, continua a leitura. “A mãe andava a procura de escola para o Pedro.” C3 corrige: – Pedro, não tem cara de Pedro. É o Diogo!

Finalizada a historia: Vitória, vitória acabou a história!

Uma criança ansiosamente anunciava: Sou a professora, conto mais uma vez!”

Nota de Campo, Junho de 2014

Deste modo é no brincar ao faz-de-conta que a criança treina o que ela será no futuro, o brincar não é, definitivamente, apenas um momento de diversão, mas de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Oferece à criança a oportunidade de descobrir o mundo, de se apropriar de habilidades humanas, de expressar frustrações, de inventar coisas e situações e de aprender.

Conforme refere Vygotski não há separação entre imaginação e realidade na brincadeira: ao brincar, a criança faz uso de elementos da realidade e organiza em novas combinações de acordo com aquilo que ela imagina (Vygotsky, 1998).

O documento OCEPE faz a clara referencia ao Domínio da expressão dramática como “(...) é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais”.

Na interação com outra ou outras crianças, em atividades de jogo simbólico, os diferentes parceiros tomam consciência das suas reações, do seu poder sobre a realidade, criando situações de comunicação verbal e não-verbal” (Ministério da Educação, 1997:59).

E no jogo simbólico de recriação livre as crianças continuaram alimentando o desejo de “ler sozinho” uma aventura... de faz-de-conta.

Em Síntese...

Começamos esta síntese com as palavras de Teresa Vasconcelos (2014:63) “enquanto profissionais atentos preocupa-nos a desvalorização do jogo na pedagogia da infância”.

O predomínio de atividades preparatórias para a leitura e escrita em detrimento do brincar, desde os primeiros estágios infantis: cópia de letras, preenchimentos de palavras, completar ação, recorte e colagem sobre a ação já delineada ou executar conforme a proposta da educadora, completar pequenos detalhes, entre outras atividades consideradas pertinentes na sala de Educação Pré-Escolar permitem adivinhar uma cultura propícia a escolarização da criança de Educação Pré-escolar, deixando em segundo plano, a socialização e expressão infantis.

Queremos ser otimistas, porém faz sentido, fazer uma reflexão profunda sobre o que refere a voz, a experiência e conhecimento de Teresa Vasconcelos (2014) “a pressão da competição existente no sistema educativo, mas famílias e nas direções dos estabelecimentos põe em perigo o jogo espontâneo da criança”.

Talvez seja tempo de procurarmos encontrar a solução combinando criar situações de jogo, mas simultaneamente “deixá-las brincar”, sozinhas ou entre si (Ibidem,72).

3. Por Fim...Caracterização das Atividades da Sala de Educação Pré-Escolar Pela Voz das Crianças.

3.1. Do Domínio da Linguagem Oral à Abordagem da Escrita

*“Tudo começa
quando a criança fica fascinada
com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro”
Ruben Alves*

Alguns autores (Fernandes, 2005; Lopes *et al.* 2004) referem um dos contextos significativos de promoção de competências pré-leitoras é o jardim-de-infância.

Gonçalves Guerreiro e Freitas (2011:11) também referem que “tem sido notado que os cinco anos coincidem tipicamente com um marco importante no desenvolvimento linguístico, também a este nível: as frases produzidas tornam-se mais longas; novas estruturas sintáticas são produzidas e compreendidas”.

A investigação comprova que, quanto mais as crianças estiverem expostas ao material impresso e envolvidas com a linguagem escrita mais facilmente se apropriarão das funcionalidades e de alguns aspetos convencionais de escrita (cf. Mata, 2008:17).

Como tal é decisivo dar oportunidades de aprendizagens às crianças de Educação Pré-escolar para enriquecer o seu vocabulário e desenvolver o seu nível de linguagem.

A abordagem da linguagem oral e a linguagem escrita foram claramente identificados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), como saberes em construção nas e pelas crianças e como áreas de intervenção intencional pelos educadores. Reconhecendo-se, deste modo, uma mudança muito significativa na conceção da educação linguística em contextos pré-escolares, dado que, até então, tinha prevalecido a ideia de que esse não era âmbito de desenvolvimento das crianças antes do início da aprendizagem formal conforme se pode ler no documento:

A aquisição e a aprendizagem da linguagem oral têm tido até agora uma importância fundamental na Educação Pré-Escolar, pensando-se que a leitura e a escrita só veriam ter lugar no 1º ciclo do ensino básico. É atualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997:67).

Esta mudança significou a oficialização, para a Educação Pré-escolar, do paradigma teórico da literacia emergente¹¹⁸ (Viana e Ribeiro, 2014).

(...) pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito. Não se trata de uma introdução formal e ‘clássica’ à leitura e escrita, mas de facilitar a emergência da linguagem escrita (Ibidem).

118 O conceito de literacia emergente, atribuído a Marie Clay, integra o conjunto de conhecimentos, de competências e de interesses das crianças relacionados com a leitura e com a escrita que as crianças exibem, resultantes das experiências vividas nos diferentes contextos em que se movem (cf. Viana e Ribeiro, 2014).

Entenda-se, então, por literacia emergente um conjunto de saberes adquiridos (antes de formalmente ensinados) através da interação com materiais impressos, saberes esses que são estimulados pelo adulto mediador, em contextos educativos propositadamente concebidos para esse efeito ou em situações de informalidade como os que ocorrem em contexto familiar.

De acordo ao referido nas OCEPE, antes de iniciar o ensino formal, a maior parte das crianças já possui alguns conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Sabem para que serve ler, onde se pode ler, a direccionalidade da escrita, diferenciam o desenho da escrita e, inclusivamente podem “legendar” os seus desenhos e trabalhos usando sequência de letras ou de pseudoletas, afirmando que sabem escrever.

E são estas *coisas* sobre a leitura e a escrita que as crianças em idade pré-escolar já sabem que espera-se que o jardim-de-infância aceite e expanda os seus saberes.

Com o intuito de promover a linguagem oral, o educador, deve implementar estratégias de questionamento. Pois o domínio da linguagem oral é fundamental para o educador criar condições e situações de aprendizagem para as crianças desenvolverem competências de escrita.

(...) é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação (Ministério da Educação, 1997:67).

Assim sendo, a sala de Educação Pré-escolar deve ser um espaço onde o desenvolvimento global da criança e a aprendizagem (desencadeada por tarefas integradoras e significativas que permitam “a exploração, a descoberta e a construção de conhecimento” (Fernandes, 2007:21) se assumem como vertentes indissociáveis num processo em que a criança se institui como sujeito e não como objeto do processo educativo, tal como preconizam as OCEPE.

Com o propósito de apoiar a operacionalização das OCEPE, a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) também publicou algumas brochuras no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (Mata e Sim-Sim, 2008; Sim-Sim *et al.*, 2008), cujos objetivos são “enquadrar e promover práticas intencionais e sistemáticas de estimulação do desenvolvimento da linguagem e enfatizar a necessidade da continuidade de aprendizagens no domínio da língua entre a educação de infância e a sala de aula no 1.º ciclo da Educação Básica” (Sim-Sim *et al.*, 2008:7).

Pois sabemos que em termos de desenvolvimento, as crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos encontram-se no estágio pré-operatório, de acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget. Neste período a capacidade de armazenar imagens aumenta. Além disso, nota-se o crescente desenvolvimento da capacidade de compreender e usar palavras. Também as crianças encontram-se abertas à aprendizagem da língua, sendo muito importante, nesta fase, os estímulos dos adultos. A linguagem das crianças é de caráter egocêntrico e intuitivo o que facilita o desenvolvimento da linguagem.

Na sala de Educação Pré-escolar, em estudo encontrou-se espaços/áreas formalmente orientados para atividades de leitura e de escrita emergente, espaços de exposição de materiais produzidos e um espaço para a “biblioteca”. Também, relativamente aos principais materiais existentes na sala de Educação Pré-Escolar para uma abordagem à Linguagem Escrita, podemos constatar em termos gerais: livros; papel de vários tipos e tamanhos; canetas, lápis e lápis de cor; jornais, revistas; letras móveis; cartões com imagem e palavra, quadro magnético; cartazes; flanelógrafo e abecedário exposto.

Vejamos, detidamente, neste capítulo, atividades contextualizadas extremamente ricas, alusivas ao desenvolvimento e à aprendizagem da linguagem oral e da escrita na sala de Educação Pré-escolar.

Deste modo espera-se ampliar a nossa compreensão sobre que falam as crianças quando falam de escrever e ler na sala de Educação Pré-escolar.

3.1.1. Eu Leio...Tu Lês

*“Pobre do álbum infantil
que não se desgaste nas mãos dos pequenos leitores”
Gomes, 1996*

Variadíssimas investigações¹¹⁹ têm demonstrado que a literacia em leitura deve ser promovida desde tão cedo quanto possível e, claramente, assistiu-se nas últimas décadas, a um desenvolvimento claro nas práticas de leitura no jardim-de-infância (cf. Viana, 2014).

119 Ao longo das últimas quatro décadas várias têm sido várias as investigações que se têm desenvolvido com o objetivo de determinar quais as concepções que as crianças pré-escolares têm sobre a leitura e a escrita (Alves Martins, 1989, 1993; 1996; Alves Martins e Quintas Mendes, 1986, 1987; Martins Alves, 1998; Alves Martins e Silva, 1999; Mata, 1988; Santos, 2001; Esteves, 2002; Silva, 2003; Fernandes, 2003).

Em conformidade, as OCEPE, ancoram-se nestas investigações, indicando explicitamente sobre a emergência de competências leitoras das crianças em idade pré-escolar. No documento, é indicado aos educadores de infância que partilhem suas estratégias de leitura com as crianças não leitoras, pedindo-lhes que prevejam os conteúdos a partir do título ou de sequência de eventos já lidos, lavando-os a identificar os personagens e as suas atividades, levando-os a procura de determinada informação, a identificar a ideia principal ou a reconstruir informação. Também, dá indicações que estas atividades incluam outro material que não o livro de histórias: livros de poesia, dicionários, enciclopédias, etc. deste modo as crianças são introduzidos nos métodos de leitura (Ministério da Educação, 1997:70-71).

Nesta sequência, num reconhecimento generalizado e convergente da possibilidade de promover a compreensão leitora desde o Jardim-de-Infância e conforme já anteriormente referido a *hora do conto* ocupava um lugar importante na rotina diária da sala de Educação Pré-escolar em estudo.

As crianças pré-leitoras¹²⁰, sempre estavam prontas para *saborear* a leitura, conforme é possível observarmos no relato seguinte:

“A área da Biblioteca está completa. Uma criança lê atentamente uma história as outras duas crianças ouvem atentamente. (Apresenta os comportamentos de um leitor: olhar o livro, apontar o texto, entoação, acompanhar o texto com uma emissão oral, etc.)

C2 espreita a área da Biblioteca (Fica calada a observar. Parece-me interessada em ouvir a história.)

As crianças da área da biblioteca simplesmente ignoram-na.

Passado alguns segundos C2 regressa e silenciosamente senta-se (Enrosca-se nos pés das outras crianças).

As outras crianças reprimem-na: – Não, podes estar aqui! C2 responde: – A E1 disse que sim!

Perseguem a narração com gracejos, gargalhadas (sinais de que atividade lúdica está a decorrer com prazer).

¹²⁰ Crianças em fases distintas de aproximação à leitura, que podem usufruir do livro através das imagens e da repetida recriação de leituras. www.casdaleiura.org

Num canto duas crianças conversam, podemos claramente ouvir o som estridente das suas vozes. Contudo as crianças da área da biblioteca continuam indiferentes ao que passa ao seu redor. (Estão absorvidas pelo livro e todas as suas sensações).

Viram uma a uma as páginas do livro e, comentam as imagens. Por fim: – Vitória, vitória acabou a história! Negoceiam entre si a próxima criança a fazer a leitura: – Por favor, agora, é a minha vez!”

Nota de campo, Maio de 2014

Ouvir ler pela voz dos outros é um veículo de entrada no mundo da leitura, mas quando a leitura é feita com crianças para crianças é a entrada certa para um mundo mágico da leitura sem limites na imaginação pois para contar histórias, não há regras.

Sabemos que o gosto por leitura de histórias não nasce não somente da exposição das crianças aos livros. Pois não é raro ouvirmos o lamento de alguns pais “Ela tem livros, mas não lê”. Deste modo, compreendemos que é preciso algo mais do que ter livros.

É necessária a criação de experiências agradáveis com a leitura e a escrita, assentes na funcionalidade da leitura e da escrita no quotidiano das crianças, de forma a que sejam envolvidas em situações em que se fale acerca do impresso e em que a qualidade das interações facilite o desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre a linguagem escrita (Viana e Martins *cit. in* Viana e Ribeiro 2004:15)

Ou seja, segundo a opinião dos autores são a qualidade das interações construídas e partilhadas durante os momentos de exploração do discurso impresso o veículo eficaz para a construção de conhecimentos, principalmente para a promoção do gosto pela leitura e pela escrita.

As nossas observações, permitem-nos afirmar que as crianças, da sala em estudo, estavam *seduzidas* pelos encantos da leitura e a área da biblioteca era o espaço por excelência de descoberta, de conquistas, de exploração e de experiência de aprendizagens porque no final de conta é isso mesmo aprende-se a ler ouvindo ler e lendo.

Deste modo, o jogo de faz-de-conta proporcionavam oportunidades ímpares e ricas para um envolvimento significativo com as atividades e suportes de literacia, respeitando de forma clara os interesses das crianças e ao mesmo tempo promovendo as suas aprendizagens.

3.1.2. Que Generosidade!

Dia após dia, as crianças deixavam evidente, e sem nenhum tipo de reserva, o gosto na audição e exploração de histórias.

“Agora, eu conto!”, “Lê, para nós”, “Conta-me esta história”, “Eu leio”, “Eu quero esta história”

Notas de campo, Maio e Junho de 2014.

O excerto que se segue dá conta o quanto nós adulto ainda temos que aprender com as crianças relativamente à partilha.

“As crianças regressam à sala em grande azáfama depois da hora de almoço. A educadora de infância enuncia que a rainha vai contar uma história.

– Já contamos a história! Diziam algumas crianças muito admiradas. (talvez pela interrupção da rotina diária da sala?!)

Entusiasmadas, outras crianças respondiam: – Contamos mais uma vez!

Sem grande orientação da E1, as crianças arrumam-se no tapete e cruzam as perninhas a chinês: (Uma tarefa difícil se tivermos em conta que o tapete tem uma área mais ou menos de 7m² para 24 crianças...)

Um pouco mais a minha frente, alguém reclama que estão apertadas, um coro de vozes responde: – Ainda há espaço!”

Nota de campo, Maio de 2014

Queremos neste excerto chamar a atenção para o facto de, apesar da leitura de histórias fazer parte integrante do currículo da sala de Educação Pré-escolar, estes momentos não constituíam uma *rotina* no seu sentido depreciativo.

O entusiasmo das crianças deixava evidenciar o quanto as crianças *saboreavam* ouvir contar histórias; paralelamente a sala de Educação Pré-Escolar transforma-se num enormíssimo palco de generosidade, de partilhas, de afetividade e de sabedoria.

“A criança finge ler e narra uma história que lhe é familiar, olhando para as imagens e para o texto impresso.”

Nota de campo, Maio de 2014

“Percebo que a criança percebe que a nossa escrita é da esquerda para a direita e, ao chegar ao final da linha volta-se à esquerda de novo.”

Nota reflexiva, Maio de 2014

Conforme referem as OCEPE “há formas de *leitura* que podem ser como interpretar imagens ou gravuras de um livro” (Ministério da Educação, 1997:71).

“Terminada a narração a criança levanta o livro ao nível da cabeça e mostra as ilustrações de seguida faz perguntas. Abre-se, assim, naturalmente o caminho à exploração da mesma onde todos podem e devem participar.”

Nota de campo, Maio de 2014

Bem ao encontro ao que refere o autor,

Não é apenas lendo para a criança que se faz a diferença, mas saboreando os livros em conjunto, e refletindo sobre a sua forma e o seu conteúdo (Heath, 1983 *cit. in* Viana, 2002).

“A plateia responde de forma barulhenta, levantam o braço e todos se entusiasmam por responder. “Muito bem, C4!”

Todas as restantes crianças parecem sentir-se desconsideradas.; “A mim ninguém pergunta nada”; “– Sou eu!”

Nota de campo, Maio de 2014

“Podemos assistir a diferentes momentos de contestação. As crianças insistem em corrigir qualquer omissão, suspensão ou alteração da história. Não é (...)”

Nota de campo, Maio de 2014

Intuitivamente, sabemos que a repetição permite à criança conhecer, palavra a palavra, a história (por isso, a “lê”, sem saber ler), permite-lhe antecipar os acontecimentos e, deste modo, sempre que ocorreram alterações ou por omissão, suspensões ou alteração a história, é sistematicamente corrigida pelas crianças ouvintes.

Porque, afinal, é neste jogo de trocas que o ouvinte de hoje se habilitam a ser contador amanhã.

Um aprender generosamente partilhado!

3.1.3. O Conhecimento de Letras

“Duas crianças observam o quadro com o nome das crianças e conversam entre si. – Vês, falta o S de – (...) Esta sou eu, “começa com” S, é a minha letra! (Dou conta que falta o nome de uma criança no quadro presenças da sala).

Outras crianças juntam-se a conversa. Eu sou o S. Aqui está o S de Sofia (soletra so-fi-a). Não é o meu nome! (a crianças esta a confrontar o seu conhecimento sobre a escrita com que vê escrito no quadro)”

Nota de campo, Junho de 2014

O Quadro de Presenças na sala (controlo esse que as próprias crianças podiam ser convidadas a fazer cada dia) e o Registo de Atividades atribuídas a cada uma delas na rotina diária (a distribuição das tarefas é feita por meio de tabelas expostas na sala), com o nome da criança rapidamente se torna num motivo de comparação, de reflexão e de indagação, dos porquês e do levantamento de hipótese sobre a leitura e a escrita.

Fernandes (2004) refere “estas oportunidades desenvolvem-se a par da sensibilidade fonológica e do conhecimento de letras através de hipótese ortográficas”, ou seja, são nestas situações de confronto das diferenças que as crianças com os outros, as outras crianças e/ou adultos que constroem seu saberes sobre a leitura e a escrita.

Neste caso, a criança era já capaz de utilizar conceitos como “começa com”, entendendo já que os nomes são constituídos por partes dispostas numa sequência inalterável.

A criança tinha já percorrido um longo processo evolutivo que lhe permitia esta transição do saber como (se escrevia o seu nome) para saber sobre.

“A A1 anuncia que esta sol e vão para o jardim brincar. – Quem é o responsável, hoje? C12 levanta-se do meio do grupo, vai buscar um grande balde a transbordar de chapéus de cor azul-marinho. Dirige-se para zona central da sala. As restantes mantêm-se no tapete, sentadinhas á chinês.

Atentamente desdobra o interior do chapéu e descodifica os nomes inscritos na etiqueta no seu interior. Com o dedo soletra muito cuidadosamente o nome da primeira criança. A segunda, a terceira, a quarta, a quinta e quando surgem dificuldades as crianças ofereciam-se para ajudar. Eu ajudo?”

Nota de campo, Junho 2014

Os excertos anteriores vêm reforçar aquilo que muitas intuitivamente sustentam as crianças no final do Pré-escolar fazem o conhecimento do nome das letras.

Viana refere (2002):

O nome das crianças e os dos seus pares são frequentemente fonte e alvo de análise privilegiada. É muitas vezes através da análise destes nomes que a criança chega à identificação de algumas letras.

Contudo, temos que ter em conta que entrar no mundo da escrita pressupõe muito mais do que conhecer as letras.

Mas, referem Viana e Ribeiro (2014:18), são estas oportunidades de interação com o material impresso e de levantamento de hipóteses sobre a língua escrita que ajudam as crianças a pensar, a desconcentrar-se, a procurar respostas para a exequibilidade das suas hipóteses.

Deste modo, “a interação com o material impresso deve integrar o desafio para o interrogar e para compreender (Ibidem).

3.2. O Mundo da Escrita

Desde muito cedo as crianças questionam-se sobre a linguagem escrita e formulam hipótese relativamente às suas funções, às suas características formais e às suas relações com a linguagem a oral. Deste modo, não surpreendendo que se perguntarmos a uma criança em idade pré-escolar se sabe ler respondem negativamente mas quando questionadas se sabem escrever as crianças respondem que sim.

Vygostsky refere-se à pré-história da linguagem escrita a estas conceções precoces sobre a linguagem escrita a as representações que as crianças têm sobre linguagem escrita.

O autor ainda defende que relativamente à linguagem escrita, que as crianças devem sentir necessidade de ler e escrever, da mesma forma que de falar; e que, para isso, a linguagem escrita deve ser ensinada como uma atividade cultural de forma natural e não como habilidade motora que se torna numa imposição.

E hoje, temos que ter bem presente, mais do que nunca, e mais do que em qualquer outro tempo, que as crianças vivem numa sociedade letrada, isto é, não fazem parte de uma sociedade ágrafa. Como refere Paulo Fernandes, no texto “Literacia Emergente e contextos educativos”, “[d]ificilmente imaginamos um dia da nossa vida sem a presença de algo impresso. A capacidade de manipular esses elementos impressos - desde os

mais simples aos mais complexos - constitui uma competência a que se dá o nome de literacia” (Fernandes, 2005a:8).

Assim, à entrada para o jardim-de-infância, as crianças em idade pré-escolar já demonstram possuir um vasto leque de conhecimentos sobre a linguagem escrita que foram construindo muito precocemente, em situações do dia-a-dia. É através de contactos informais, que a criança interage com suportes de escrita, como por exemplo através da televisão, jornais, revistas, anúncios publicitários, rótulos de embalagem, livros em formato papel, livros de formato digital, etc.

Deste modo e tal como referem as Orientações Curriculares, “vivendo num meio em que contactam com linguagem escrita, as crianças, desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho” (Ministério da Educação, 1997:69) e começam a tentar imitar a escrita.

As publicações oficiais (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), também dão conta que “(...) as crianças desenvolvem diferentes conhecimentos sobre a linguagem escrita, mesmo antes de, formalmente, estes lhes serem ensinados” (Mata, 2008: 9).

São várias as investigações¹²¹ que dão conta que as crianças possuem conhecimentos acerca da linguagem escrita antes de entrarem para o 1.º Ciclo.

Contrapondo-se ao que até há relativamente poucos anos se defendia que a aprendizagem da linguagem escrita tratava-se de uma aprendizagem essencialmente preceptiva, onde o educador era responsável por ajudar os seus alunos a desenvolver determinados pré-requisitos como a lateralidade, a motricidade fina, a discriminação visual, a auditiva, etc., através de atividades propedêuticas (ex: grafismos; enrolar bolinhas de papel crepe; etc.).

Foi a partir dos anos 80, e por influência do trabalho de alguns autores construtivistas e socioconstrutivistas, associados à psicologia do desenvolvimento (como Piaget e Vygotsky), que passa a ser valorizado o papel ativo da criança e o papel mediador dos outros que com ela interagem, para a compreensão do processo de apropriação da linguagem escrita (cf. Sim-Sim, 2008).

Surge, assim, uma nova perspectiva chamada a perspectiva da literacia emergente. A linguagem escrita, deixar de ser vista como um “objeto da escola e passar a ser vista como um objeto do mundo” (Hall, 1991).

121 Ferreiro e Teberosky, 1984; Alves Martins, 1996; Alves Martins e Mendes, 1987; Mata, 1988, 1995.

Como descreve, Mata (2006) o processo de descoberta e apropriação da linguagem escrita deve ser considerado como cultural, social, conceptual, precoce, participado, contextualizado e funcional.

É um processo cultural, pois consiste na apropriação de um instrumento cultural presente na realidade das crianças, nos diferentes ambientes que frequentam (casa, loja, rua, jardim-de-infância).

Considera-se social, pois é nos diversos contactos com a leitura e a escrita, mediados direta ou indiretamente por outros significativos, que a criança se vai apropriando deste objeto cultural e dos seus fins e usos sociais.

Será um processo conceptual, uma vez que ao longo da sua apropriação as crianças desenvolvem conceções que se vão diferenciando e complexificando como resultado das suas reflexões e experiências. Inicia-se muito precocemente a apropriação da linguagem escrita e faz-se de modo contínuo, tanto em momentos formais como informais, através de uma participação ativa das crianças, que vão construindo e reconstruindo as suas hipóteses sobre o funcionamento da linguagem escrita como resultado do seu envolvimento.

Por último, enquanto processo natural e contextualizado a escrita e os contactos que a criança vai tendo têm significado para esta pois estão enraizados na sua realidade e na sua vida, facilitando o processo de descoberta e apropriação da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2006).

Na sala de Educação Pré-escolar em estudo, apesar de surgirem de modo contextualizado e natural era uma prática intencional de interação com a linguagem escrita, por parte da educadora de infância.

Esta intencionalidade transparecia nas oportunidades que criava ao proporcionar materiais de escrita como papel, canetas e lápis de todas as cores e formato, leitura diversos, em diferentes locais da sala, colocados em posição de fácil acesso as crianças incentivando à sua exploração.

Indo ao encontro ao que referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

A oportunidade de 'imitar' a escrita e a leitura da vida corrente pode fazer parte do material de faz de conta, onde as crianças poderão dispôr de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas ou jornais (...) (Ministério da Educação, 1997:69).

Podemos ainda observar, tal como já havíamos referido e como primeira opção, os livros disponibilizados, estrategicamente, para as crianças e como segunda opção

podemos observar os diferentes quadros afixados nas paredes da sala “Nome das crianças”; “Quadro de presenças”, etc.

Podiam-se, ainda, observar cartazes com listas, nomes e textos elaborados pelas crianças expostos nas paredes a sala (Foto 9).

Como refere Viana (2002):

Assim, numa primeira fase, a melhor ajuda a dar à criança consiste em proporcionar-lhe, de forma lúdica e sistemática, contacto com material impresso (...) A criança aprenderá melhor a ler se souber para que serve a leitura, e se entender as relações entre o oral e o escrito.

Assumindo, a importância de uma perspectiva de literacia emergente faremos referência aos conhecimentos emergentes de literacia das crianças, mais propriamente as práticas lúdicas que apresentam associações mais fortes, tanto com a percepção da funcionalidade, como com as conceptualizações das crianças sobre a linguagem escrita no capítulo que se segue.

3.2.1. Escrevo o Meu Nome? Manuscrito?

Todos nós sabemos que, inicialmente, os traços das crianças vão-se assimilar a *garatujas* ou pequenas marcas arredondadas e aos poucos vão-se tornando mais próximos das letras utilizadas pelos adultos.

A importância da escrita do nome para as crianças ficou bem presente neste estudo aquando da primeira entrevista-conversa.

Todas as crianças perguntaram: “*Escrevo o meu nome?*” Quando questionadas se sabiam escrever o seu nome, a resposta “*pronta, energética e confiante*” era “*Sim!*” (*Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014*).

Contudo, todas as crianças hesitaram e perguntaram: “*Manuscrito?*” “*Como quiseres. Como tu gostas mais de fazer.*” (*Nota de campo, primeiro dia, Maio de 2014*).

Curiosamente, todas as crianças escreveram o seu nome em letras maiúsculas.

Em nosso entender ficou visível que as crianças apresentavam comportamentos escolarizados e disciplinados. Ao colocarem o seu nome no seu trabalho, as crianças reclamam a autoria do trabalho e são responsáveis por outro lado também entendesse o enorme valor afetivo que era a escrita do seu nome

Os autores Ferreiro e Teberosky¹²² (1979) referem que o nome próprio aparece como o primeiro modelo de escrita estável. Por exemplo, a aprender a escrever o seu nome, lhe permite fazer comparações entre letras que se repetem noutras palavras como no nome de outros meninos.

Neste sentido Viana (2002) refere, “o nome das crianças e os dos seus pais são frequentemente fonte e alvo de análise privilegiada. É muitas vezes através da análise destes nomes que a criança chega à identificação de algumas letras”.

Não questionando o valioso recurso que era para as crianças entendemos que escrever o nome em maiúsculas era um prazer que deveras tinha sido adiado na vida das crianças.

“A El diz que temos que treinar o nome manuscrito...”

Nota de campo, Junho de 2014

3.2.2. Eu Escrevo!

É, ao ter contato com textos e conhecer a estrutura¹²³ deles, que as crianças podem começar a elaborar os seus.

Se nos primeiros dias da investigação o meu livro de notas esteve a salvo nos últimos dias, escrever no meu diário de campo, mesmo quando a escrita parece apenas rabiscos, garatujas ou simplesmente letras soltas passaria a fazer parte da rotina diária.

“Agora, eu escrevo!”; “Escrevo... e a minha vez”

Nota de campo, Junho de 2014

Tudo era um bom pretexto para escrever no meu caderno num momento de verdadeira cumplicidade.

“Pegam o lápis e imita-me!” Elas criam um "comportamento escritor".”

Nota reflexiva, Junho de 2014.

122 Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979:39) fizeram uma das investigações pioneiras, considerada como das mais relevantes neste âmbito, centradas na teoria de Piaget, estudaram “... o processo de construção dos conhecimentos no domínio da linguagem escrita”.

123 O texto possui uma estrutura visual - inicia-se no topo da página, desenvolve-se da esquerda para a direita e continua na página seguinte.

No dia a dia, percebíamos que as crianças demonstravam interesse, tomavam a iniciativa e imitavam, mostrando que estavam atentas à utilização da escrita.

Conforme refere Mata (2008:14), “crianças que escrevem, embora nem sempre o saibam fazer convencionalmente, e crianças que lêem embora também não o façam de modo convencional.

Principalmente crianças percebem do poder do impresso, descobrindo as funcionalidades da linguagem escrita e, sobretudo, que tudo o que se fala pode ser escrito o que está escrito também pode ser lido (Ibidem).

*“A C14 rabisca o meu diário. Finalizada a composição.
– Agora, lê para mim! – disse-me a criança”*

Nota de campo, Junho de 2014

Foi um momento embaraçoso para um investigador deveras ainda inexperiente.

3.2.3. Escreve: “Este Desenhos é Para Ti!”

Era o meu último dia na sala de Educação Pré-escolar, “C10 aplica-se fazer um desenho; quando acabou o desenho, foi buscar a sua cor preferida e escreveu o seu nome no canto da folha. Entrega-me em mão e diz “Escreves: O desenho é para ti! Para não te esqueceres de mim.”

Nota de campo, último dia, Junho de 2014

Deste modo, a criança compreende que o que se diz se pode escrever, e a escrita permite recordar o vivido (Ministério da Educação, 1997:70).

E, de certa forma, se por um lado se de início acharam estranho que estivesse a descrever tudo o que acontece na sala por outro as crianças também sentiam-se gratificadas por serem objeto do meu estudo.

3.2.4. Como Se Escreve...

“(…) – Posso sentar-me? – Pergunta C23. – Posso sentar-me? – Pergunta C18. Não respondo. (Pedem autorização pois têm lugares fixos para se sentarem na mesa).

Ocupam os dois lugares vagos nos dois extremos da mesa. (Aos poucos, sentia que as crianças estavam á vontade para transgredir as regras da sala na minha presença, pois sabiam que eu não estava ali para denunciar ou punir.)

Cada uma escolhe uma folha branca A4 que estão espalhadas sobre a mesa e começam a desenhar.

Partilham, de uma forma pouco amigável a única caixa cheia de cores que está sobre a mesa – Agora, são minhas! Passado alguns segundos. – São minhas! (Observo, tranquilamente o vai-e-vem, cores para cá, cores para lá).

Passados, alguns minutos a C23 dirige-se para mim e diz: – Como se escreve Eunice? Tu queres escrever Eunice? – pergunto – Sim. Eu sei as letras todas.

Soletro E-U-N

– Um N do meu nome. Diz a criança. (Abano cabeça para confirmar)

I-C-E

– É para ti! (Fico surpresa!). Fiel a mim própria sorri e agradeço.”

Nota de campo, último dia, Junho de 2014

Podemos assim presenciar que a criança já possui um nível de Escrita alfabética¹²⁴, na qual a criança escreve mais ou menos uma letra por cada fonema, e a palavra escrita está quase correta. Segundo o autor, a partir deste nível a criança apenas ficará restringida aos problemas pertencentes à ortografia, isto é, a criança ainda não conhece as regras ortográficas.

4. E o Que é Que Dizem os Documentos Orientadores...

Face à taxa de insucesso escolar na área da leitura e da escrita em Portugal¹²⁵ e, sabendo que a Educação Pré-Escolar de qualidade pode contribuir para sucesso nesta área, pretendemos neste ponto do estudo sistematizar o que dizem os documentos orientadores, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-

124 Nível 5 conforme a classificação de Ferreiro e Teberosky, 1979.

125 Uma investigação levada a cabo por uma equipa coordenada por Ana Benavente (Benavente et al.; 1996) sobre a situação da literacia, em Portugal, entre a população dos 5 aos 64 anos, conclui que: o somatório da população que se situa até ao nível 3 (grau intermédio de proficiência) é de 79,4%. Somente 20,6% dos indivíduos se encontram no nível 3 e 4. (Nível 4 - domínio razoavelmente seguro de competências ao nível da leitura, escrita e cálculo).

Escolar (Ministério da Educação, 2010), em particular sobre a linguagem oral e a abordagem da linguagem escrita.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) clarificam o entendimento da Educação Pré-escolar como “o primeiro passo na Educação Básica”, tendo determinado uma mudança profunda na conceção da Pedagogia da Educação Pré-escolar, em Portugal. Trata-se de um documento, ainda em vigor, cujo conteúdo está em sintonia com os princípios e finalidades de aprendizagem de pendor socioconstrutivista (Hohmann e Weikart, 1984) estabelecendo, para Portugal, o mesmo tipo de conceção curricular assumida em muitos outros países.

Deste modo, as Orientações Curriculares são “ponto de apoio” para a prática pedagógica dos educadores e uma referência para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-escolar na organização da componente educativa. Do documento faremos uma reflexão mais cuidada da área de conteúdo - Área de Expressão/Comunicação mais propriamente no domínio da linguagem e abordagem à escrita.

Assim sendo, o documento à partida não deixa nenhum tipo de dúvidas que é indiscutível que a abordagem à escrita faz parte da Educação Pré-escolar.

Na Educação Pré-escolar e, em conformidade com o documento oficial (OCEPE), a forma de entender a aprendizagem da leitura e da escrita pauta-se pelo princípio da literacia emergente (*emergent literacy*). Deste modo, todas as experiências antes do início do ensino formal são valorizadas e têm uma importância decisiva no sentido que as crianças atribuem à aprendizagem da leitura e da escrita quando chegam à escola.

Esclarecendo que dado que nem todas as crianças têm oportunidade de contato com suportes de escrita, e conseqüentemente, de entenderem as suas funções e para que serve ler e escrever no ambiente familiar todas as crianças vão “ter essa oportunidade de ter estas experiências na Educação Pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997:69). Salvaguarda-se, ainda que, na estruturação do ambiente educativo deve-se ter em conta os diversos suportes de escrita “pode fazer parte de material de faz de conta, onde as crianças poderão dispor de folhas, cadernos, agendas ou blocos, de uma lista telefónica, de revistas e jornais...”, proporcionando-lhes deste modo a oportunidade de “imitar” a escrita e a leitura. E, ao fazê-lo, diz-se esperar que as crianças sejam introduzidas em amplas práticas de leitura (Ministério da Educação, 1997:70-71).

Esta, sem dúvida, uma grande oportunidade uma vez que possibilita que a criança faça as próprias tentativas de escrita por “imitação” as suas próprias descobertas e comece a refletir sobre a linguagem escrita.

Conforme refere Viana (2002:28):

Quando a criança vive num meio rico em material impresso, ela interage com este material, organizando-o e analisando os seus significados. A criança desenvolve um *schema* que inclui regras que ela própria (eventualmente) extraiu acerca da linguagem escrita.

As Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar - MAEPE (Ministério da Educação, 2010) preconizam que na linguagem oral, as crianças em idade pré-escolar consigam desenvolver competências que lhes permitam participar e manter um diálogo, debater as regras de sala, negociar a repartição de tarefas, planear o que pretendem fazer e partilhar com o grupo o que realizaram. Mais especificamente, devem partilhar de forma oral as suas vivências pessoais; alargar o seu vocabulário e utilizá-lo em situações pertinentes; arquitetar frases mais ricas e complexas; utilizar adequadamente frases simples de tipo afirmativo, negativo, interrogativo e exclamativo; empregar concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar; explorar a linguagem com carácter lúdico, utilizando rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas; encontrar o sentido estético da língua materna através da poesia e da prosa poética; utilizar a comunicação não verbal, como suporte da comunicação oral; comunicar sentimentos através de gestos ou mímica, e descodificar diferentes códigos simbólicos.

Também às MAEPE em relação à linguagem escrita, encontramos que o documento aconselha o desenvolvimento de atividades que visem promover competências na criança como a distinção da escrita do desenho; imitação da escrita; reprodução do formato do texto escrito; escrever o seu nome; reconhecimento do seu nome e dos colegas; fazer comparações entre letras e palavras; reconhecimento de letras em impresso e manuscrito; identificação de palavras ou pequenas frases; entendimento que o que se diz se pode escrever, num código com regras próprias; compreender as funções da escrita; identificar alguns sinais de pontuação; empregar o registo escrito; utilizar e reconhecer o livro como meio narrativo, procedendo à interpretação de imagens ou gravuras; inventar pequenas histórias, lengalengas e sequências e utilizar e explorar diferentes tipos de suportes escritos como sejam os livros, os jornais, as revistas os dicionários e as enciclopédias.

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro (...) mas para além do livro de literatura infantil em prosa e poesia, são ainda indispensáveis, na educação pré-escolar outro

tipo de livros como dicionários, enciclopédias e também jornais e revistas, etc (Ministério da Educação, 1997:70).

Porque em maior ou menor grau, as crianças envolvidas em situações em que se fala acerca do material impresso: o comentário acerca de uma notícia acabada de ler no jornal, a consulta de uma revista para ver a programação da televisão, são atividades que poderão ter um papel de relevo na consciencialização acerca do impresso não deixando qualquer tipo de admiração que “Muito cedo (3-5 anos) a criança aprende que há informações que se encontram impressas, e que só acedemos a elas se soubermos ler” (cf. Viana, 2002).

E se queremos despertar o desejo de ler de forma autónoma, temos que ler *para* e **com** as crianças. Desculpem-nos a redundância, ler *para* e **com** as crianças. O destaque dado a palavra *com* é intencional, pois não basta ler *para* as crianças, é preciso criar pontes entre o livro e a vida; “Conversar sobre o que se leu; fruir as palavras. Transmitir prazer e deixar que as emoções aconteçam” (cf. Viana e Ribeiro, 2014).

Porque no final era o que para nós era importante no estudo, “demonstrar” que não será necessário uma Educação Pré-escolar “escolarizante” para se promover o desenvolvimento de competências (e apetências) para a leitura e para a escrita.

Em Síntese...

A maioria das crianças em idade pré-escolar sabem, que algumas pessoas podem passar algum tempo olhando a mesma página cheia de sinais pretos com um fundo branco e que esse modo de olhar chama-se ler. Também tentam escrever, desde que, começaram a controlar o lápis e o papel.

As investigações dão conta que as crianças possuem conhecimentos acerca da linguagem escrita antes de entrarem para o 1.º Ciclo. Torna-se, então, “(...) evidente a necessidade e a urgência de conjugar esforços para melhorar o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita nos Jardins de Infância” (Niza, 1998:7).

Tal como referem as Orientações Curriculares, “Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997).

Deste modo, muitos educadores, atualmente, valorizam e procuram contemplar nas suas práticas pedagógicas a abordagem à linguagem escrita.

Face a esta crescente preocupação presente nos educadores de infância e com o propósito de apoiar a operacionalização das Orientações Curriculares e as Metas Curriculares para a Educação Pré-escolar, o Ministério da Educação, através da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), publicou algumas brochuras (Mata, 2008; Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008), procurando clarificar melhor a abordagem à literacia em contextos de Educação Pré-escolar.

A publicação das brochuras, de acordo com Sim-Sim *et al.* (2008), teve como objetivo diminuir o fosso entre o conhecimento revelado pela investigação e as práticas dos educadores.

A sala de Educação Pré-escolar em estudo não foi uma exceção enquadra-se nos princípios orientadores de ação do educador, na abordagem à escrita, subjacentes quer às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), quer as Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2010).

As oportunidades criadas para as crianças brincarem com objetos de literacia, proporcionavam situações lúdicas de literacia, contextualizadas as suas realidades.

As crianças mostravam o que sabem porquê, quando, onde, o quê e o como da literacia. A riqueza dos discursos das crianças confirmam “o grande objetivo da Educação Pré-Escolar deve ser o de proporcionar oportunidades, para que todas possam ir explorando a escrita, brincando com a escrita, refletindo sobre a escrita e as suas convenções, de uma forma contextualizada, funcional e portanto significativa” (Mata, 2008).

Considerações Finais

“...gostamos de brincar, dormir e comer todos os dias...”

Nota de campo, maio de 2014

Num quadro de políticas para a Educação Pré-escolar em Portugal que redefine a Educação Pré-escolar como a primeira etapa da educação básica e assiste-se a promulgação de um quadro de referências para todos os educadores – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar com o propósito de contribuir para promover uma melhoria da qualidade da Educação Pré-escolar e à definição de Metas Aprendizagem Para a Educação Pré-Escolar para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar não podemos deixar de referir as nossas preocupações quando nos propusemos a investigar a experiência específica dos meninos e das meninas que frequentam uma sala de Educação Pré-Escolar, a partir dos seus próprios pontos de vista.

Desde logo, tomamos consciência da árdua tarefa de fender o peso da herança de uma infância silenciada e amordaçada nos trabalhos de pesquisa mais tradicionais.

Ultrapassados os constrangimentos partimos confiantes nos grandes contributos da Sociologia da Infância na área da investigação com criança que assumem novas formas de comunicação com as crianças, mesmo que diferentes das habitualmente usadas pelos adultos.

Na investigação, por nós realizada constatamos ambientes de Educação de Infância burocratizados. Tempo e espaços de infância que reclamam veementemente a participação das crianças e se intitulam democráticos no entanto, reiteram a necessidade de “transmissão de conteúdos”.

Face a exposto, consideramos que é urgente desenvolver uma leitura multidimensional no domínio da Educação da Infância sobre o que a democracia pode significar nos contextos de Educação de Infância de forma a evitar visões irrefletidas ou pré-concebidas sobre ela.

As crianças falam “*gostamos de brincar, dormir e comer todos os dias...*”.

Agostinho Ribeiro (2002) refere, “deixem estar as crianças no jardim: a escola pode esperar” em detrimento da sua subordinação aos princípios da competitividade.

Acreditamos que é tempo de efetivar um verdadeiro compromisso com a democratização da educação. Os caminhos para uma real democratização segundo Rocha (2007),

exigem uma ampliação das oportunidades educativas e não a redução da experiência das crianças a mera transmissão de conteúdos eleitos pelo currículo escolar.

Vasconcelos (2014:62) no último relatório da OCDE (2012), preconiza a desescolarização da Educação da Infância e insiste na possibilidade não utilitarista ou tecnocrática de promover as aprendizagens através do jogo, e em contraponto a “ensinar” desde cedo e de modo “académico” as crianças. A autora conclui “a pressão da competição existente no sistema educativo, nas famílias e nas direções dos estabelecimentos põe em perigo o jogo espontâneo das crianças, pressionando negativamente o seu normal desenvolvimento socio-emocional”.

Segundo a NAEYC (2009), a brincadeira é um veículo para promover a linguagem, a cognição e as competências sociais e é através desta que as crianças mostram o conhecimento que têm do mundo, a sua forma de interagir com os outros, que expressam os seus sentimentos e resolvem os seus problemas. “Jogo essa maravilhosa ocupação de... não ter nada que fazer” (Vasconcelos, 2014).

Será que nos esquecemos da infância um tempo tão preciso quanto necessário?

Numa outra perspetiva, é fundamental sublinhar, uma vez mais, que nos dias de hoje, a Educação de Infância é uma realidade muito complexa, cuja análise exige uma aparelhagem científica e técnica cada vez mais sofisticada.

Um eminente risco de cair facilmente numa perspetiva que tende a valorizar um certo número de critérios como de avaliação, resultados, eficácia, qualidade, excelência, etc. em detrimento de uma reflexão centrada nas dimensões sociais e políticas do ato de educar que tememos uso de discursos especializados, assépticos e descomprometidos, fortemente baseado sem critérios de racionalidade que não tomam em consideração os projetos sociais da educação é imenso.

Fica a convicta certeza de que não queremos que caia no esquecimento os diferentes contributos provenientes das mais diversas áreas disciplinares, que não deixam de entender a infância como uma etapa do ciclo de vida humano e que não pode ser abordada quer como uma propedêutica dos ciclos subsequentes, quer como uma etapa, que, por força do discurso da eficácia e da competitividade de teor neoliberal não atenda às diferentes características das crianças.

É na recusa de tal conceção que palavras *humanismo*, *humanização*, passam a fazer sentido em Educação de Infância “lembra-nos, a cada momento, que a educação deve ser encarada enquanto projeto de libertação e que pedagogia deve ajudar a cumprir os valores cívicos e democráticos” (Apple e Névoa, 1998).

E se, de fato, queremos contribuir para o desenvolvimento de cidadãos participativos, temos de providenciar experiências, onde as crianças desde cedo se sintam participantes. Para que deste modo a participação infantil assuma uma importância cada vez maior nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância num mundo que se pretende ser mais justo e mais democrático.

The Hundred Languages of Children

The child is made of one hundred.

*The child has
a hundred languages
a hundred hands
a hundred thoughts
a hundred ways of thinking
of playing, of speaking.*

A hundred.

*Always a hundred
ways of listening
of marveling, of loving
a hundred joys
for singing and understanding
a hundred worlds
to discover
a hundred worlds
to invent
a hundred worlds
to dream.*

*The child has
a hundred languages
(and a hundred hundred hundred more)
but they steal ninety-nine.
The school and the culture
separate the head from the body.
They tell the child:
to think without hands
to do without head
to listen and not to speak
to understand without joy
to love and to marvel
only at Easter and at Christmas.*

*They tell the child:
to discover the world already there
and of the hundred
they steal ninety-nine.*

*They tell the child:
that work and play
reality and fantasy
science and imagination
sky and earth
reason and dream*

*are things
that do not belong together.*

*And thus they tell the child
that the hundred is not there.*

*The child says:
No way. The hundred is there.*

Loris Malaguzzi
Founder of the Reggio Emilia Approach

Referências Bibliográficas

A

- Ambert, A. (1986). The place of children in North American Sociology. P. Adler e P. Adler (ed.), *Sociological Studies of Child Development*. Greenwich, Conn: Jai Press.
- Alderson, Priscilla (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 26 (91),419-442. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Alderson, Priscilla (2005a). Crianças como investigadoras: os efeitos dos direitos de participação na metodologia de investigação. *Investigação com crianças. perspectiva e práticas*. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Almeida, Ana N. (2000). Olhares Sobre a infância: pistas para a mudança. *Congresso internacional. Os Mundos Sociais e Culturais da Infância. Actas. II*, 7-18.
- Almeida, Ana N. (2009). *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida Ana N. (2012). Pela mão das crianças: metodologias em construção. *Actas VII Congresso Português de Sociologia. Sociedade Crise e Reconfigurações*. Universidade do Porto
- Alves Martins, Margarida (1996). *Pré-história da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA
- Alves Martins, Margarida; Quintas Mendes, A. (1987). Evolução das conceptualizações infantis sobre a escrita. *Análise Psicológica*, 5 (4), 499-508.
- Alves Martins, Margarida; Silva, Ana C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-63.
- Arce, Alessandra (2001). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*.74 (XXII)
- Apple, Michael W; Nóvoa, António. (Org.) (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora
- Araújo, Maria F.; Januário, Carlos (2011). As decisões de planeamento dos educadores de infância e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 93. Lisboa: APEI

- Ariès, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família (2ª edição)*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Azevedo, Nair R. (1996). Falando sério sobre brincar ou brincando com coisas sérias. *Cadernos de Educação de Infância*, 40,40-42. Lisboa: APEI

B

- Baffi, Maria A. (2002). *Projeto pedagógico: um estudo introdutório*. Petrópolis: Pedagogia em foco. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>
- Bairrão, Joaquim (1999). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados sobre a educação Pré-escolar em Portugal. In: DEB (Org.). *Qualidade e Projetos na Educação Pré- Escolar*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Beirão, Joaquim; Abreu-Lima, Isabel; Morgado, Rosário (1977). Educação pré-escolar. In J. Beirão, I. Abreu-Lima, R. Morgado, *A evolução do Sistema Educativo e o PRODEP* Lisboa: Ministério da Educação.
- Bairrão, Joaquim., Barbosa, Maria A.,; Borges, Maria I., Orlanda, Cruz; Macedo-Pinto, Isabel (1990). *Perfil Nacional dos Cuidados Prestados às Crianças com Idade Inferir a Seis Anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bairrão, Joaquim & Tietze, Wolfgang (1995). *A educação pré-escolar na união Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, Joaquim; Vasconcelos, Teresa (1997). A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma prespectiva histórica. *Inovação*, 10 , 7-19.
- Benavente, Ana (1996). *A Literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, Robert C.; Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brougère, Gilles (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Buss -Simão , Márcia. (2014). Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do investigador. *Revista Dialogo Educação*. 14(41). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189130424003>>

C

- Cardona, Maria J. (1992). A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 8-15. Lisboa: APEI
- Cardona, Maria J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, Maria J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância . *Proposições* , 10
- Cardona, Maria J. (2002). Entre o jardim-de-infância e a escola: encontros e desencontros...*Aprender. Revista Da Escola Superior de Educação de Portalegre.*, 26
- Cardona, Maria J. (2011). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Nuances: estudos sobre Educação.*, 20(21) 144-162
- Correia, I. (1981). Educação Pré-Escolar. In M. Silva, & M. I. Tamen, *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, Rogério (2001). *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caerano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Consortium for Longitudinal Studies. (1983). *As the twig is bent: Lasting effects of preschool programs*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Cerisara, Ana B.(2004).Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: Primeiras aproximações. In: Sarmiento, M. J.; Cerisara, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto:Asa.
- Chamborderedon, Jean-Claude; Prévot, Jean (1982).”O ofício de Criança”. In S. Grácio & S. Stoer. *Sociologia da Educação II. Antologia. A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Christensen, Pia; Prout, Alan (2002).Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9,(.4) Disponível em: <http://www.dobing.info/pdf/21132144013.pdf>
- Christensen, Pia; James, Alan (2005). *Investigação com Crianças. Prespectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

- Christensen, Pia; James, Alan (2005). Diversidade e Comunalidade na Infância. Algumas perspectiva metodológicas. *Investigação com Crianças Prespectiva e Práticas*. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Lisboa:
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Educação dos 0 aos 12 anos. Relatório*. Lisboa: CNE
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Educação dos 0 aos 3 anos. Relatório*. Lisboa: CNE
- Corsaro, William (1992). "Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures". *Social Psychology Quarterly*, .55(2),160-177, Special issue. Theoretical advances in Social Psychoology
- Corsaro, William (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Cultura*, n.º17, 113-134
- Corsaro, William (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*. 26 (91), , 443-464.
- Corsaro, William & Molinari. Luisa (2005). Entrando e Observando o Mundo da Criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália *Investigação com Crianças. Prespectiva e Práticas*. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2007). *Escola a tempo inteiro. Escola para que te quero?*.Porto: Profedções
- Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2007a). Escola a tempo inteiro?Não obrigada!. *A página da educação*. 162(20).
- Craveiro, Maria C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento: Universidade do Minho .Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7085/5/P%C3%A1ginas%20iniciais.pdf>>

D

- Departamento da Educação Básica/OCDE (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório do Exame Temático da OCDE*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Delgado, Ana C.; Muller, Fernanda. (2005). Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*. 35(125) maio/ago., 161-179.
- Delgado, Ana C.; Muller, Fernanda (2006). Apresentação: tempos e espaços das infâncias. *Currículo sem Fronteiras*.6, (1). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>>
- Dornelles, Leni V., Fernandes, Natália (ed). (2012). “*Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*”. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

E

- Edwards, Carolyn P.; Gandini, Lella; Forman, George (1999) *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas.

F

- Fernandes, Rogério (2004). Orientações pedagógicas das "Casas de Asilo da Infância Desvalida"(1834-1840). In M. L. Menezes(org), *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação.*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, Rogério(2004). História social da infância em Portugal: um território em construção. In M. C. Menezes, & M. L. Felgueiras (org), *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fernandes, Rogério (2004). Ramalho e o Movimento de Froebel no século XIX Português. In M. L. Felgueiras, & M. C. Menezes, *Rogério Fernandes. Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação*. Porto: Edições Afrontamento

- Fernandes, Paulo P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. Braga.
- Fernandes, Paulo P. (2005a). Literacia emergente e contextos educativos. In *Cadernos de Educação de Infância*, Nº 74, 8-11.
- Fernandes, Paulo P. (2007). Livros, leitura e literacia emergente. In Azevedo, F.(coord.). *Formar Leitores – das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel
- Ferreira, António G. (1988). Uma prespectiva sobre a educação da criança nos finais de seiscentos. In *1º Encontro ode Historia da Educação em Portugal* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, Manuela, (2000), *Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940)*, Coleção Memórias da Educação, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, Manuela (2004). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. Porto: Doutorado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto
- Ferreira, Manuela (2006).”Tà na hora d’ir p’ra escola”; “Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou ...brincar às escolas na escola(JI como modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2 27-58.
- Ferreira, Manuela (2010). “- Ela é nossa prisioneira!”Questões teóricas, epistemológicas e éticas metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*. 18 (2), 151-182.
- Ferreira, Manuela; Sarmiento, Manuel J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidades e voz. *Revista Electrónica de Educação*, vol. 2, n. 2.
- Ferreiro, Emília; Teberosky, A. (1986). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegres: Artemed
- Fino, Carlos. N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira

- Formosinho, João (1994). *Educação Pré- Escolar em Portugal - Preceres e Recomendações*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Formosinho, João (1994a). *Pareceres e Recomendações 1994 . A Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministerio da Educação.
- Forneiro, Lina (2007). *A organização dos espaços na educação infantil*. In Zabalza, Miguel (2007). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

G

- Gallacher, Lesley-Anne; Gallagher, Michael (2008). Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood*, 15(4), 499–516.
- Garcia, Regina L. (2000). *Revistando a Pré-Escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- Giddens, Anthony (1984). *A Constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gobbi, M. (2012). Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 43.
- Goetz, J. P., LeCompte, Margaret D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morato.
- Goulart de Faria, Ana L. (2000). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, FE–UNICAMP.
- Gomes, Joaquim F. (1977). Achegas para a História da Educação Infantil em Portugal. In J. F. Gomes, *A educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gonçalves, Fernanda; Guerreiro, Paula; Freitas, Maria J. (2011). *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Graue Elizabeth,., Walsh, Daniel J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças*. Terias Métodos e Ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

H

- Hohmann, Mary, Banet, Bernard D.; Weikart, David .P. (1984). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, Mary; Weikart, David P. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann Mary.; Post, Jacalyn. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hakkarainen, Pentt (2010). O valor do jogo será realmente compreendido? *Destacável Noesis*, 77.20-22. Mem Martins: APEI

J

- James, A., Prout, A. (ed.) (1990), *Constructing and reconstructing childhood – contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press
- Jenks, C. (1992), *The sociology of childhood - essential readings*. Hampshire: Gregg revivals (1ª publicação 1982, Batsford academic and Ed.)

K

- katz, Lilian, Beirão, Joaquim., Silva, Maria I., Vasconcelos, Teresa. (1998). *Qualidade e projecto na educação pre-escolar*. Lisboa: Ministerio da Educação / Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Katz, Lilian.; Chard, Sylvia. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kramer, Sonia (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa* , 41-59. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>
- Leal, Mafalda (2013). A primeira infância aos olhos da União Europeia. *Cadernos de Educação de Infância* ,100 Lisboa: APEI
- Lima, Jorge A. (2006). Ética na investigação. In J. L. (orgs.), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, Maria A. (1985). *Os expostos no concelho da Meda em meados do século XIX (1838-1866)*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Lopes, João A.L.; Velasquez, M.G.; Fernandes, P.P, Bártolo, V. N.(2004). *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto

M

- Magalhães, Justino P. (1977). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In M. Pinto, & M. Sarmiento (orgs.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, Justino P. (1997). Para uma história da educação de infância em Portugal. *Saber Educar*, 2, 21-26.
- Marchi, Rita. C.(2010). O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”. Articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. *Revista Portuguesa de Educação* 23 (1), 183-202. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v23n1/v23n1a09.pdf>>
- Marques, Ramiro (1986). *A criança na pré-escola. Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte
- Mata, Lourdes (2010). *Avaliação dos conhecimentos sobre a funcionalidade da linguagem escrita*. Lisboa. Casa da Leitura Gulbenkian.
- Mata, Lourdes. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Mata, Lourdes (2008). *A descoberta da escrita: texto de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, DGIDC.
- Mayall, Berry (2005). Conversas com Crianças: Trabalhando com Problemas Geracionais In P. Christensen, & A. James *Investigação com Crianças, Perspectivas e Práticas* .(Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/ME
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-escolar*, Lisboa: DEB/ME
- Ministério da Educação (2000). *A Educação pré-escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal*. Lisboa: DEB/ME
- Ministério da Educação. (2002). *A Organização da Componente de Apoio à Família*. Lisboa: DEB/ME
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem*. 2010. Disponível em: <<http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/>>

- Moss, Peter (2010). We Cannot Continue as We Are: the educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Disponível em: <www.worldwords.co.uk/CIEC>
- Moss, Peter (2011) Qual o futuro da relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41 (142), 142-159
- Melo, Thais B.; Lima, Elieuzza A.I. (2010). Contribuição dos jogos de faz de conta para a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. *Anais do II Seminário de Pesquisa do NUPEPE*.

N

- NAEYC (2009). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. Disponível em: <<http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDAP.pdf>>
- Nóvoa, António (1991). As Ciências da Educação e os Processos de Mudança In: *Ciências da Educação e Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 17-67.

O

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2004). Education at a glance: OECD Indicators.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). Starting strong: Early childhood education and care. Paris: Education and Training Division.
- O`Kane, Claire. (2005). O Desenvolvimento de Técnicas Participativas. In P. Christensn, & J. Allison, *Investigação com Crianças. Perspectiva e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (1996). Educação Pré- Escolar: Primeira etapa da educação básica. *Noesis*, 39, 26-28.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (1998) - *O Desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Formosinho, João (2000) – “O Apoio ao Desenvolvimento Profissional Sustentado no Desenvolvimento Organizacional:

A Intervenção da Associação Criança”. *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (Revista do GEDEI), 2, 39-62

- Oliveira-Formosinho Júlia; Formosinho, João (orgs.) (2001) – *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*, Braga:Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. e Azevedo Ana (2001). A Qualidade no Quotidiano do Jardim de Infância: As experiências de Aprendizagem das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho; J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em contexto*, Braga, Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, Júlia. e Lino, Maria D. (2001). “A Qualidade no Quotidiano do Jardim de Infância: As Perspectivas das Crianças”. In J. Oliveira-Formosinho; J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança Um Contexto de Formação em contexto*, Braga: Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2001b). “Do Projecto Infância à Associação Criança: Da Formação Escolar à Formação em Contexto” in J. Oliveira-Formosinho; J. Formosinho (orgs.), *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*, Braga: Livraria Minho
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Araújo Sara B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXI), 81-93
- Oliveira-Formosinho Júlia (2006). *Educação Pré-Escolar- A Construção social da moralidade* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (org), J., Lino, Dalila.; Niza, Sérgio. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma Práxis de Participação*. Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formsinho, Júlia (2007a). Pedagogia(s) da infancia. Reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho J,; T. M. Kishimoto e M.A. Pinazza *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.), (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, Júlia; Araújo, Sara B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- Organização das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

P

- Pereira, Íris.S.P. (2011). Contributos para uma discussão das metas de aprendizagem (linguística) para a educação pré-escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 9
- Perrenoud, Philippe (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto editora
- Pinto, Manuel; Sarmiento, Manuel. J.;. (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*. Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra.: Centro de Estudos da Criança., Universidade do Minho.
- Plaisence, Eric (2004). Para uma Sociologia da Pequena Infância. *Educação & Sociedade*, 25(86) 221-241.
- Prout, James, A (1990). *Constructing And Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology Of Childhood*. London: Routledge Falmer.
- Punch, Samantha (2002). Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood* 9(3) , 321-341.

Q

- Qvortrup, Jens (2005). Macro-análise da Infância. In P. Christensen, ; J. Allison, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Qvortrup, Jens. (1995), Childhood in Europe: a new field of social research. In L. Chisholmet al. (Ed.) *Growing up In Europe – contemporary horizons In childhood and youth studies*. Berlin:Walter de Gruyter

R

- Ribeiro, Agostinho. (2002). *A Escola Pode Esperar*. Porto: Edições Asa.
- Robert, Helen (2005). Ouvindo as Crianças. Escutando-as. *Investigação com Crianças. Perspectiva e Práticas*. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti.
- Rocha, Eloisa. A.C. (2007). *Descaminhos da democratização da Educação na Infância*. Comunicação apresentada no Congresso Educação e Democratização.

S

- Samori, Debora P. (2011). *Pegaram o livro que você ia pegar” - A produção de culturas infantis a partir da escolha de livros pelas crianças do 1º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade São Paulo.
- Santana, Juliana.P., Fernandes, Nátalia (2001). *Pesquisas Participativas Com Crianças Em Situação De Risco E Vulnerabilidade: Possibilidades E Limites*. *Xi Congresso Luso Afro Brasileiro De Ciências Sociais De Ciências Sociais*. Versão Eletrónica. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15479/1/PESQUISAS%20PARTICIPATIVAS%20COM%20CRIAN%C3%87AS.pdf>>
- Saramago Sílvia S. (2001). *Metodologias de pesquisa empírica com crianças*. *Sociologia, Problemas e Práticas*. 35. Versão Electrónica. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf>>
- Sarmiento, Manuel J.; Pinto, Manuel (1997). *As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo*. In: Pinto, M.; Sarmiento, M.J.(orgs.) *As Crianças Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho
- Sarmiento, Manuel J. (2000) *Os Ofícios da Criança*. In *Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, Actas , Vol II, Braga, Universidade do Minho
- Sarmiento, Manuel J. (2000). *Sociologia da Infância: Correntes e Confluências*. *Cadernos do Noroeste: Série Sociológica*, 13, (2).
- Sarmiento, Manuel J. (2000b), *Sociologia da Infância: Correntes, problemáticas e controvérsias*. *Sociedade e Cultura. Cadernos do Noroeste. Série Sociologia*. 13 (2), 45-164.
- Sarmiento, Manuel J., & Cerisara, Ana B. (2004). *Crianças e Miúdos. Prespectivas Sociopedagógicas da Infancia e Educação*. Porto: Asa Editores
- Sarmiento, Manuel J. (2004). *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. In Sarmiento, Manuel J. ; Cersiara, Ana Beatriz. *Crianças e*

Miúdos. Perspectiva Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições Asa

- Saremento, Manuel J. (2004a). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Actas do V Congresso Portugues de Sociologia*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Sarmento, Manuel J. (2007). *Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas* -. Braga. Universidade do Minho.in A.J. Martins Filho & P.D. Prado (orgs), *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas, Autores Associados; 27-60.
- Sarmento, Manuel J.. (2008). “Estudos da Criança” como campo interdisciplinar de investigação e conhecimento. *Interacções*, 10
- Sarmento, Manuel J. (2011). A reinvenção do Ofício da Criança e do Aluno . *Atos de Pesquisa em Educação* , 581-602.
- Sarmento, Teresa. (2002). *Histórias de vida de educadoras de infância*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional.
- Schweinhart, L. J.; Weikart, D. P. (1980). Young children grow up: The effects of the Perry Preschool Program
- Schweinhart, L. J.; Weikart, D. P. (1981). Perry Preschool effects nine years later: What do they mean? In M. J.Begab, H. C. Haywood, & H. L. Garber (Eds.), *Psychosocial influences in retarded performance*, Vol. 2,Strategies for improving competence. Baltimore: University Park Press
- Serra, Célia. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo de Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, Maria I. L. (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Algumas Perguntas e Respostas. *Cadernos de Educação de Infância*, 40 , 54-59.
- Silva, Maria I. L. (1997). Construção Participada de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Inovação*,10(1) , 37-53.
- Silva, Pedro (2003). *Etnografia e Educação. Reflexões a Propósito de uma Pesquisa Siciológica*. Porto: Prodefinições.
- Silva, I. L. (2005). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Um Balanço Três Anos Depois . *Infância e Educação, Investigação e Práticas* , 109-131.

- Sim-Sim, Inês., Silva, Ana C., & Nunes, Clarisse. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*, Lisboa: Editorial Ministério da Educação, DGIDC.
- Sirota, Régine (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*. 111, 7-31. Disponível em; <http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099>
- Soares, Natália. F. (2001). “Infância: Contornos e Dimensões”, in *Outras infâncias: A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho
- Soares, Natália. F. (2005). *Infância e Direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes*, Tese de doutoramento, Braga, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Disponível em: <http://aleph.sdum.uminho.pt/F/NR8XTY34LSK6V74RP6NTIDLAKJUQ723XC D3MH7RML9JNV4DVGB-28459?func=find-b-0>
- Soares, Natália F. (2005a). Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação.7 (12). *Revista zero-a-seis*. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2100>
- Soares, Natália F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo Sem Fronteiras*,6(1), pp.25-40.
- Soares , Natália F. (2009). *Infância, Direitos e Participação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, Natália F., Sarmento, M. J., & Tomás, Catarina. (2004). Investigação da infância e crianças como investigadora: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Sixth International Conference on Social Methodology Recent Developments and Applications in Social Research Methodology*.Amesterdão .
- Soares, Natália F. ; Tomás, Catarina. (2004). Da Emergência da Participação à Necessidade de Consolidação da Cidadania da Infância... os Intrincados Trilhos da Ação, da Participação e do Protagonismo Social e Politico das Crianças. in Sarmento, Manuel Jacinto e Cersiará, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos. Prespectiva Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições Asa.
- Soares, N. F.; Sarmento, Manuel J. & Tomás, Catarina (2005a). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos

mundos sociais das crianças. *Nuances. Estudos sobre Educação*, 12(13), pp. 50-64.

- Soares, Natália F.; Tomás, C. (2011). *Abordagens etnográficas com crianças: dilemas metodológicos e éticos*. Comunicação apresentada no Seminário internacional Pesquisa e Infância: desafios que as crianças lançam à etnografia, FPCE, Universidade do Porto, 4 de Novembro, 2011
- Sousa, Maria S. (2012). *Currículo-como-vida*. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Org.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: Editora CRV. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/publica.htm>
- Spodek, Bernard; Brown, P.C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspetiva histórica In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Spodek, Bernard; Brown, P.C. (2002a). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

T

- Tomás, Catarina (2000), *Ter e não Deter o Direito de Audição: Um Estudo de Caso no Colégio de S. Fiel*. Tese de Mestrado, Coimbra, Faculdade de Economia
- Tomás, Catarina (2006). *Há muitos mundos no mundo... Direitos das Crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil*. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 2006. Tese de Doutoramento
- Tomás, Catarina (2007). “Participação não tem idade.” Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, (22) 45-68.

V

- Vasconcelos, Teresa (1990). Imaginar o Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 13, 18-20.
- Vasconcelos, Teresa (1990a). Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: Que pensam os Educadores? *Aprender*, 11, 38-44
- Vasconcelos, Teresa; Moita, M. (1990). A Educação Pré-Escolar no Quadro das Reformas Educativas: Algumas Reflexões, 44. *Correio Pedagógico*, 1-2.

- Vasconcelos, Teresa(1996). Onde Pensa tu que vais? Senta-te! – Etnografia como Experiência Transformadora. In *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 23-46.
- Vasconcelos, Teresa (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, Teresa (1997a). In Ministério da Educação – DEB (ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor
- Vasconcelos, Teresa (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projeto em educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.
- Vasconcelos, Teresa. (Coord.) (1998a). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Vasconcelos, Teresa (1999). Educação de Infância em Portugal. Perspectivas de Desenvolvimento num quadro Posmodernidade. *Revista Ibéro-Americana de Educação* , 93-115. Versão eletrónica. Disponível em: <http://www.campus,oei.org/revista.htm>
- Vasconcelos, Teresa. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. *Cadernos de Educação de Infância* 55, 37-45.
- Vasconcelos, Teresa(2000a). Ao Ritmo de um Cortador de Relva: entre o «Estar Lá» e o «Estar Aqui», o «Estar Com», Dilemas e Complexidades da Etnografia em Caminhos Pós-Modernos de Multivocalidade. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 14, 37-58.
- Vasconcelos, Teresa (2000c) – “Editorial” *Infância e Educação – Investigação e Práticas* (Revista do GEDEI), 1
- Vasconcelos, Teresa. (2000d). Educação de infância em Portugal: perspectivas de desenvolvimento num quadro de pós- -modernidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15,(2). Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>>
- Vasconcelos, Teresa (2001). Das orientações Curriculares à prática Pessoal: o educador como Gestor do Currículo. In *Actas do VII Encontro Nacional da APEI*. Lisboa: APEI.

- Vasconcelos, Teresa (2002). Temática: Continuidade educativa nas 1as etapas da Educação Básica. *Aprender. Revista Da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 26
- Vasconcelos, Teresa (2005). Das casas de asilo ao projeto de cidadania: políticas de expansão da educação de infância em Portugal. Porto: Asa.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de Infância/1ºCiclo -Um Campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81 , 44-86.
- Vasconcelos, Teresa (2011). *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Conselho Nacional de Educação .
- Vasconcelos, Teresa (Coord.) (2011a). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, Teresa (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Lisboa: APEI
- Vasconcelos, Teresa. (2014). Tecendo Tempos e Andamentos na Educação de Infância (Útima Lição). Porto: Editora Media XXI
- Vasconcelos, Teresa (s/d) Educação de Infância Problemáticas E Desafios. Reflexão e ação. Revista electrónica disponível em: [file:/Downloads/reflexao_acciao.69%20\(2\).pdf](file:/Downloads/reflexao_acciao.69%20(2).pdf)
- Viana, Fernanda L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Viana, Fernanda.L.& Ribeiro, Iolanda (2014). *Falar, ler e escrever: propostas integradoras para jardim de infância*. Canaxide: Santillana
- Vilarinho, Maria E. (1997). *A Educação da Criança e o papel do Estado na definição e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar pública em Portugal*. Tese de Mestrado. Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Vilarinho, Maria E. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Vilarinho, Maria E. (2012). Políticas educativas para a infância: o caso da educação pré-escolar em Portugal (1995-2010). In *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do

Minho: Braga: Disponível em: http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/Ebook_Final.pdf

- Vilarinho, Maria.E. (2004) As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: sarmento; M.J.; Ana Beatriz Cerisara (Org.). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições
- Vygotsky, Lev (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

W

- Wajskop, Gisela (2009). Brincar É Preciso. In: Revista Educação. São Paulo. *Especial Educação Infantil*. 1. (2)
- Walsh, D., Tobin, J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: investigação qualitativa em educação de infância. In S. (Org.), *Manual de Investigaçãom Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Woods, Peter (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós

Z

- Zabalza, Miguel (1987). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones
- Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, Miguel (1998a). Os dez aspetos-chave de uma educação infantil de qualidade. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, Miguel. (1998b). O desafio da qualidade. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação infantil*. (pp. 31-61). Porto Alegre: Artmed
- Zaccur, Edwirges. (2000). Conta outra vez. A Construção da Competência Narrativa. In R. L. Garcia, *Revisitando a Pré-Escola*. São Paulo: Cortez

Referências Legislativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar
- Despacho n.º 5220/97, (2ª série), de 4 de Agosto - Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 147/97 – Regime Jurídico do Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar
- Lei nº 5/73, de 25 de julho de 1973 Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo
- Lei nº 5/77 de 1 de fevereiro, de 1977. Cria o sistema público de educação pré-escola
- Despacho nº 284 / 77 de 21 de Novembro
- Despacho nº 161/77 de 22 de Novembro
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio - Regime de autonomia das escolas
- Decreto-Lei 542/79. Estatuto dos Jardins de Infância
- Despacho nº 12591/2006 de 16 de Junho
- Despacho Conjunto nº 268/97

Apêndices

Apêndice A - Protocolo de colaboração com a instituição

Apêndice B - Consentimento informado aos encarregados de educação

Apêndice C - Consentimento informado das crianças

Apêndice D - Excerto da história “O pequeno azul e o pequeno amarelo”

Apêndice A

Exmo(o) Senhor
Direção Pedagógica

Braga, 24 de Abril de 2014

Assunto: Pedido de autorização para realização de investigação

No âmbito do Mestrado em Educação da infância, Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, pela Universidade do Minho, Eunice Teresa Pestana Ascensão vem, deste modo, solicitar autorização para realização da investigação subjugada ao tema: “Práticas Educativas em Educação Pré- Escolar. O Que Falam as Crianças?”.

Junto envio a informação requerida a cerca desta, de acordo com as normas de trabalhos de investigação com crianças.

Atenciosamente, solicito deferimento.

Contactos:

Correio eletrónico: eunicepestana@ sapo.pt

Telm: 91 6348 402

Com os melhores cumprimentos,

Eunice Pestana Ascensão

Declaração de Consentimento Informado

Exmo.(a) Encarregado de Educação,

No âmbito do Mestrado em Educação da infância, Especialização em Supervisão e Pedagogia da Infância, pela Universidade do Minho estamos a desenvolver um estudo sobre “ Práticas Educativas no Pré-Escolar: O Que Falam as Crianças?”.

O estudo é coordenado cientificamente pela Prof^a Doutora Maria Emília Vilarinho Zão.

O principal objetivo do estudo é conhecer o dia-a-dia na sala de atividades de Educação Pré-Escolar.

A sala do seu educando(a) foi selecionada e estamos por isso, a contactá-lo(a) no sentido de pedir a sua autorização.

Caso concorde, agradecemos que complete e que devolva a autorização que apresentamos abaixo.

O período de observação devesa decorrer entre os dias e será combinada com a educadora da sala de forma a não perturbar as atividades.

Os dados que vamos recolher serão tratados de forma anónima e confidencial, a criança e a instituição nunca serão identificados.

Se desejar obter mais informações sobre o estudo, pode contactar a investigadora do projeto através do telefone 91 634 8402 ou pelo correio eletrónico eunicepestana@sapo.pt

Agradecemos, desde já a sua disponibilidade e a sua colaboração tão imprescindíveis para a realização do estudo.

Com os melhores cumprimentos,

Eunice Pestana Ascensão

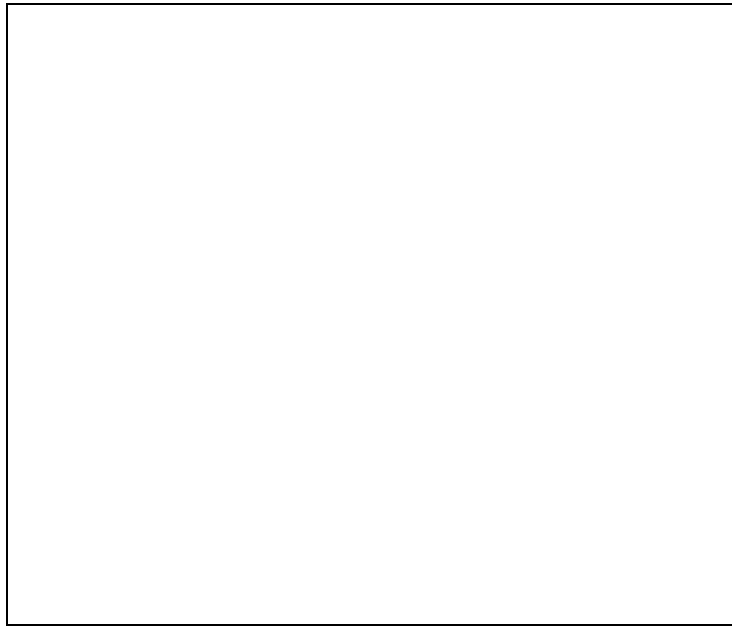
Eu _____encarregado de educação do _____, vem por este meio autorizar que o seu educando participe no estudo “ Praticas Educativas no Pré-escolar: O Que Falam as Crianças?”.

Data:


Assinatura:

Consentimento Informado das Crianças

Eu sou o(a)

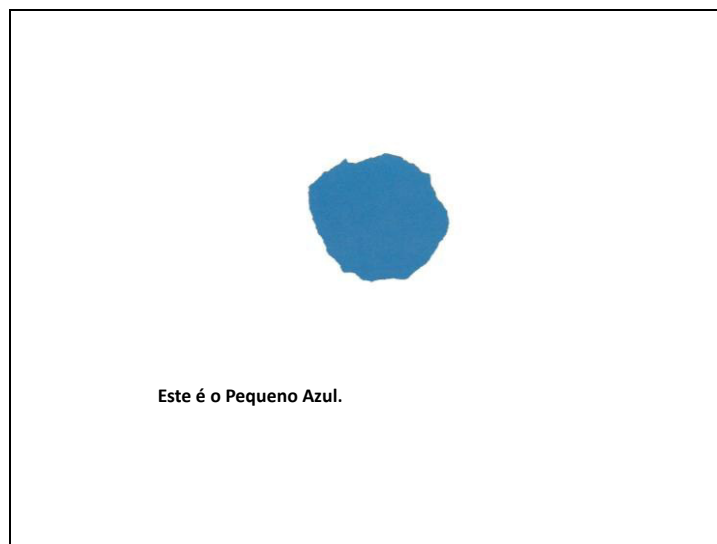


Nesta investigação vou fazer desenhos, tirar fotografias e conversar e vou usar o meu *nickname* _____.

Quero participar neste trabalho de investigação, então desenho um  com a minha cor preferida.



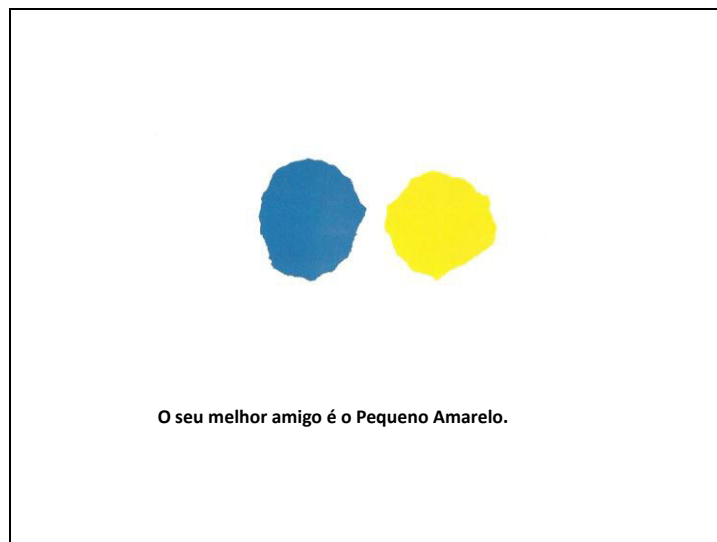
Diapositivo 1



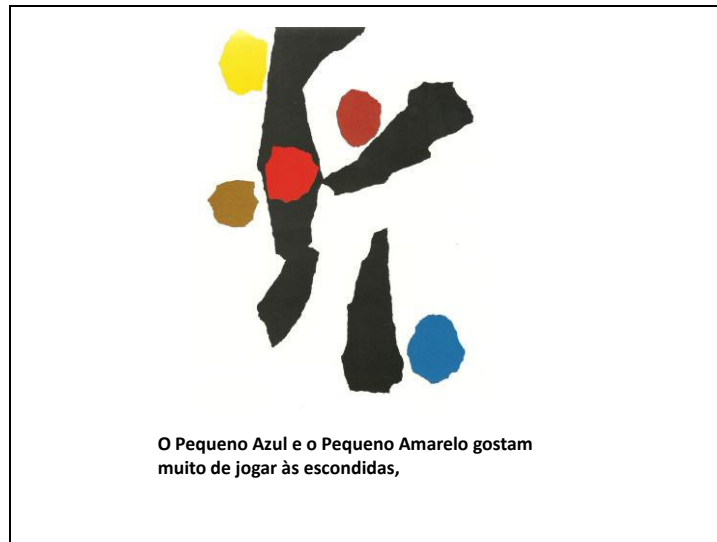
Diapositivo 2



Diapositivo 3



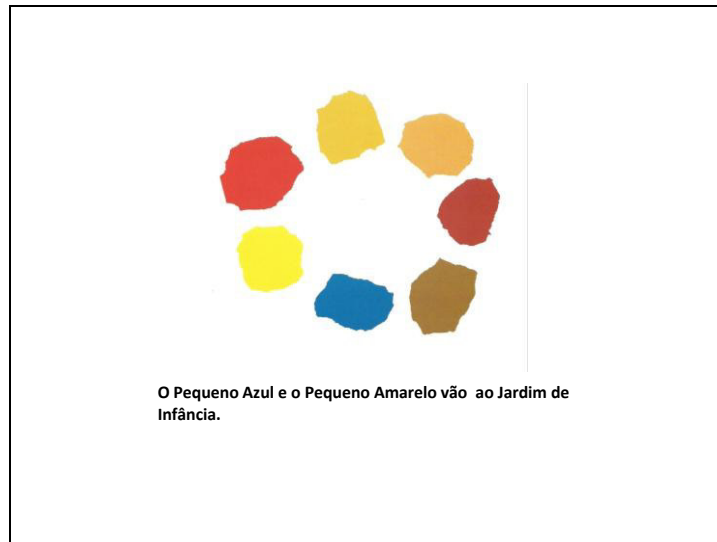
Diapositivo 4



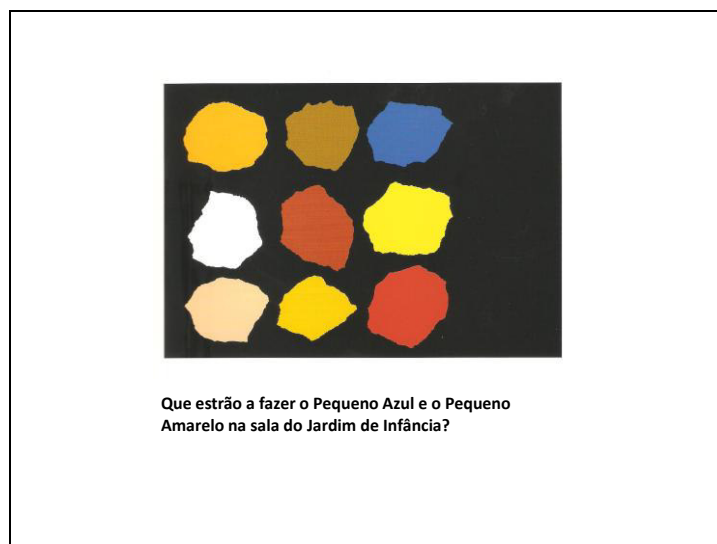
Diapositivo 5



Diapositivo 6



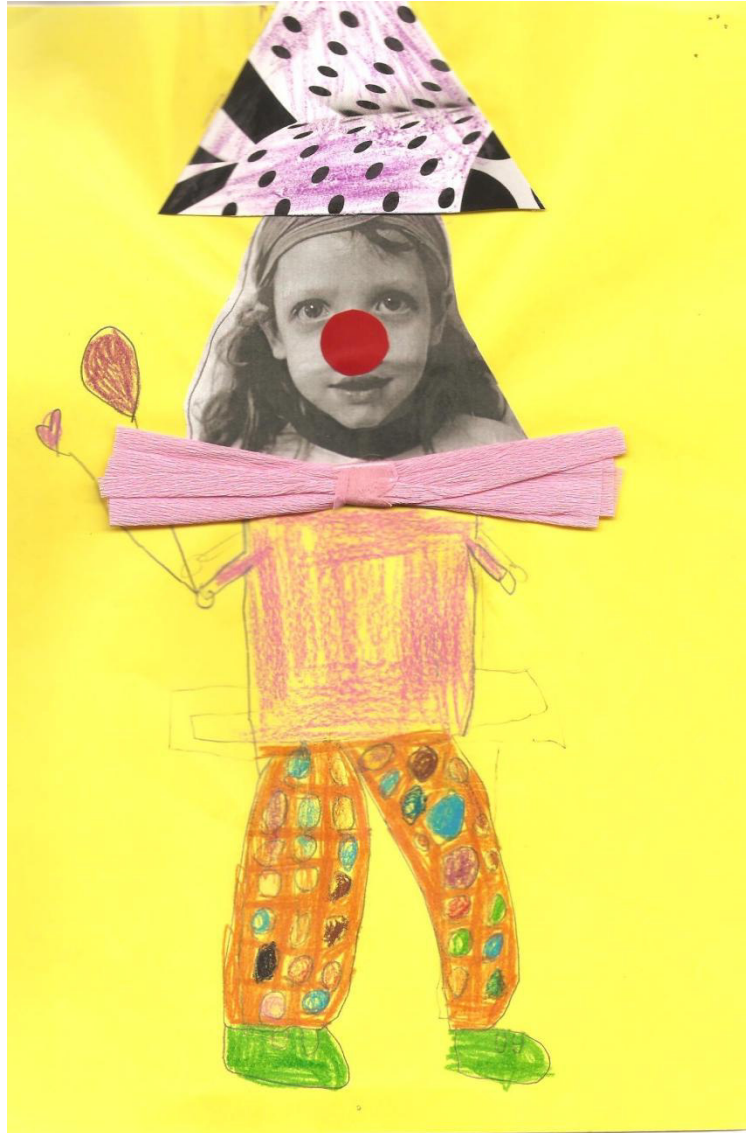
Diapositivo 7



Diapositivo 8

10 u 5 00 6 00
D010 0001985
1 p u 0 D i 0 0
0001 P i 0 0

Desenho 1 - Nota de campo da criança



Desenho 2 - Sou um palhaço!



Desenho 3 - A família

gar w

ESCREVE A LETRA

F

f

f f f f f f f

f f f f f f f

F F F F F F F

F F F F F F F

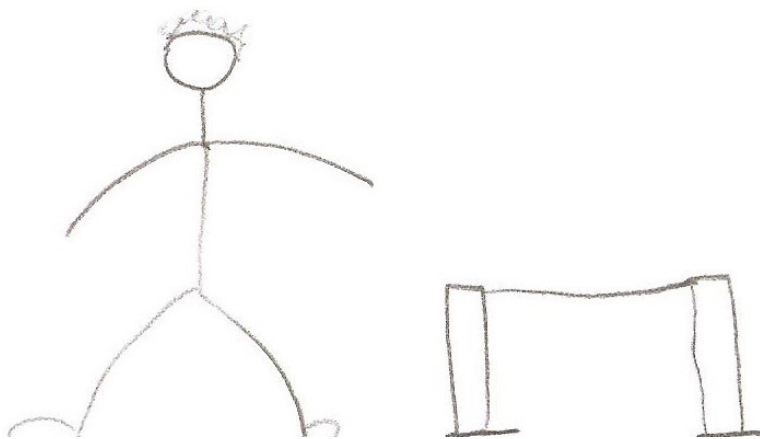
CIRCUNDA EM VERMELHO O F E EM VERDE O f:

d f U B d n a F c M
h F P f g F d f e o
k H d S i a F B j r
t u X y z F A m f 7

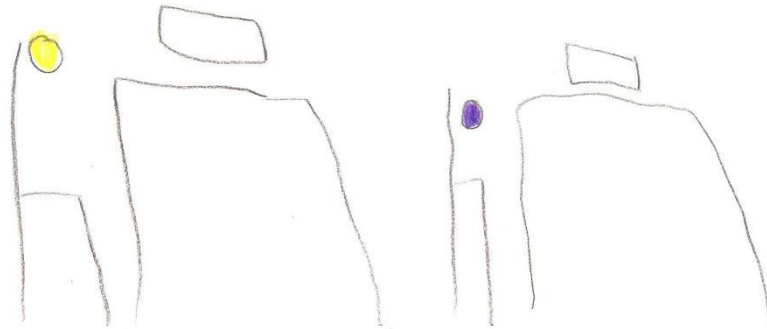
Desenho 4 - As letras



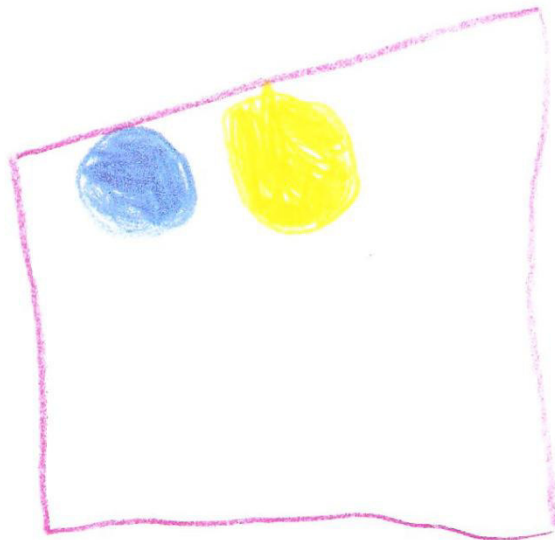
Desenho 5 - A tromba de um elefante



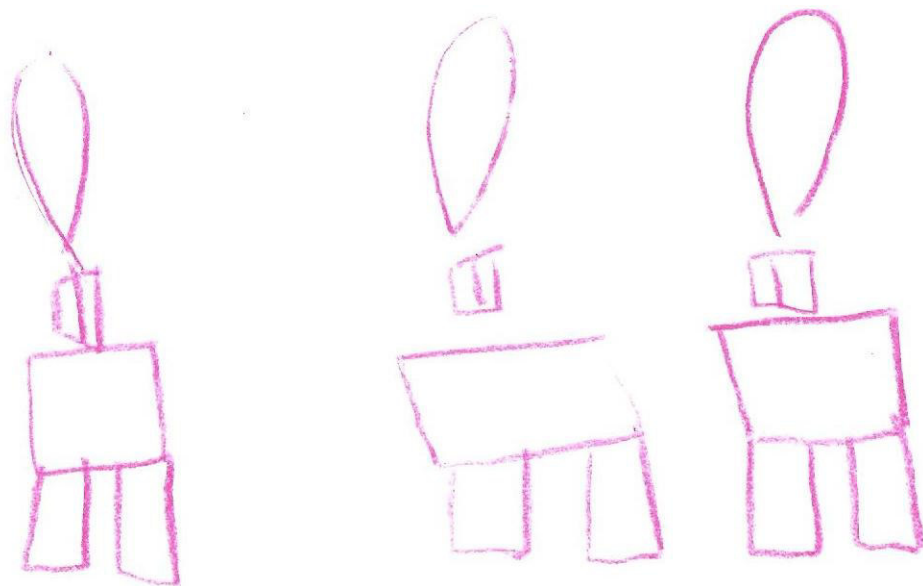
Desenho 6 - O Luís a fazer os trabalhos



Desenho 7 - O amarelo e os amigos



Desenho 8 - O azul e o amarelo a brincar no quartinho



Desenho 8 - A sala do Jardim-de-infância

Fotografias



Foto 1 - O corredor de acesso as salas do jardim-de-infância



Foto 2 - Cozinha ocupada



Foto 3 - Estendal de fotos



Foto 4 - Áreas da sala de Educação Pré-escolar



Foto 5 - Quadro de comportamentos



Foto 7 - Placar de trabalhos da sala de Educação Pré-escolar



Foto 8 - Área da Biblioteca



Foto 9 - Cartazes da sala de Educação Pré-escolar