

ENTRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS CULTURAS INFANTIS: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM UM JARDIM DE INFÂNCIA¹

Renata Veiga

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto - Portugal;
Supervisora Escolar na Prefeitura Municipal de Florianópolis (SC).
E-mail: reve0905@hotmail.com.

Manuela Ferreira

Professora Associada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação na Universidade do Porto.
E-mail: manuela@fpce.up.pt.

RESUMO

Pautado nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância (SI) e dos Estudos da Cidadania e Direitos das Crianças procura-se compreender de que modos se processa a participação das crianças na organização, gestão e dinamização do trabalho pedagógico a cargo da educadora num Jardim de Infância (JI) público localizado na área metropolitana do Porto, Portugal. Neste sentido, através de um estudo de caso de cariz etnográfico com um grupo de 22 crianças entre 3-5 anos e sua educadora analisam-se: i) as concepções de criança, educação e participação infantil em presença nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE 1997; 2016) e ii) as participações das crianças em rotinas coletivas sob orientação da educadora e a sua integração, ou não, nas práticas pedagógicas. A reflexão crítica das participações infantis, nos aspectos que as obstaculizaram ou nos indicativos que as tornaram influentes visa contribuir para a co-construção de quotidianos mais democráticos e, portanto, mais respeitadores dos direitos de participação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação de Infância. Práticas pedagógicas. Culturas infantis. Participação Infantil.

1. Data de submissão: 15/10/2017. Data de aprovação: 26/01/2018. Para citar este artigo: VEIGA, R.; FERREIRA, M. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um Jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v.32, n. 2, p. 11-38, jul/dez, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CAD>>. Acesso em: dia mês, ano. [v. em edição].

ABSTRACT

Guided by the theoretical assumptions of the Sociology of Childhood and the Studies of Citizenship and Children's Rights, this study seeks to understand the ways in which the participation of children is processed in the organization, management and dynamization of the pedagogical work carried out by the educator in a public kindergarten, located in the metropolitan area of Porto, Portugal. In this sense, through an ethnographic case study with a group of 22 children between the ages of 3-5 and their kindergarten teacher, the following points are analyzed: i) the conceptions of child, education and child participation present in the Curriculum Guidelines for Pre-School Education (OCEPE, 1997; 2016); and ii) the participation of children in collective routines under the guidance of the educator and their integration, or not, in pedagogical practices. A critical reflection on the participation of children in the aspects that hinder them or in the indicators that have made them influential in the pedagogical practices of the educator, seeks to contribute to the co-construction of more democratic everyday lives that are more respectful of children's rights of participation.

KEYWORDS: *Children. Childhood Education. Pedagogical practices. Children's Cultures. Child participation.*

RESUMEN

En los presupuestos teóricos de la Sociología de la Infancia (SI) y de los Estudios de la Ciudadanía y Derechos de los Niños se busca comprender de qué modos se procesan las participaciones de los niños en la organización, gestión y dinamización del trabajo pedagógico a cargo de la educadora en un Jardín de Infancia (JI) público, ubicado en el área metropolitana de Oporto, Portugal. En este sentido, a través de un estudio de caso de carácter etnográfico con un grupo de 22 niños entre 3-5 años y su educadora, se analizan: i) las concepciones de niño, de educación y de participación infantil presentes en las Orientaciones Curriculares para la Educación; y ii) las participaciones de los niños en rutinas colectivas bajo orientación de la educadora y su integración, o no, en las prácticas pedagógicas. La reflexión crítica de las participaciones infantiles, en los aspectos que las obstaculizaron o en los indicativos que las hicieron influyentes, pretende contribuir a la coedición de cotidianos más democráticos y, por lo tanto, más respetuosos de los derechos de participación de los niños.

PALABRAS CLAVE: *Niños. Educación de Infancia. Prácticas pedagógicas. Culturas infantiles. Participación Infantil.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o crescente interesse de diferentes áreas das Ciências Sociais pelas crianças e a infância permite identificar um campo de estudos

cada vez mais multi/interdisciplinar — os estudos da infância — que, preocupado em captar e entender as vozes infantis, tem contribuído para ampliar o conhecimento dos seus mundos de vida, seus modos de organização e de expressão cultural. Isso significa considerar as crianças como atores sociais competentes (CHRISTENSEN; JAMES, 2000; CORSARO, 2011), e a importância desta nova concepção é evidenciada em inúmeras pesquisas que mostram como elas ressignificam diferentemente os contextos, as práticas e as propostas que os adultos lhes oferecem em função dos seus interesses, criando alternativas, muitas vezes sob formas de subversão e/ou resistência (CORSARO, 1997; FERREIRA, 2004; FERREIRA; TOMÁS, 2016). Mostram, portanto, o quanto as crianças são extremamente observadoras e críticas do mundo adulto e como, também elas, trazem propostas de atividades que, a serem devidamente reconhecidas pelos adultos, contribuiriam para o conhecimento contextualizado dos seus saberes, a valorização das culturas infantis e a inclusão da sua participação em processos de mudança social, tornando os quotidianos institucionais mais democráticos, porque mais atentos às diferenças.

A discussão acerca dos direitos das crianças pequenas como cidadãs, nomeadamente os seus direitos de participação, naquele que se tornou um dos sociocontextos educativos mais significativos das suas vidas na contemporaneidade — o Jardim de Infância (JI) —, é particularmente relevante num momento sócio-histórico e político como o atual em que, de um lado, se apregoa a importância de criar condições para o exercício das autonomias das crianças, reconhecendo os seus modos de expressão cultural e os seus direitos de participação para ali viverem as suas infâncias como crianças e, do outro, ali se tem vindo a assistir à implementação de práticas educativas que revelam a acentuação de formas de controle e disciplinação visando a sua conformidade e submissão ao mundo adulto (FERREIRA; TOMÁS, 2016). Mais do que uma Educação de Infância (EI) assente no conhecimento das crianças e das culturas infantis, especialmente as culturas lúdicas, e destas como possibilidade das crianças se fazerem ouvir e como um direito a ser respeitado, parece caminhar-se frequentemente no sentido da sua instrumentalização com vista à sua precoce escolarização, restringindo as suas infâncias como crianças à condição de alunos pré-escolares (ROCHA; FERREIRA, 2010; FERREIRA, 2015; FERREIRA; TOMÁS, 2016).

Com efeito, em Portugal, dois dos reflexos mais significativos do cenário em que a salvaguarda simultânea dos direitos de proteção, provisão e participação se configura no direito à educação, prerrogativa da infância

contemporânea e à escala global (Convenção dos Direitos da Criança — CDC, 1989) são: i) a aprovação da Lei n° 5/97, de 10 de fevereiro, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que consagrou a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica (artigo 2°), dando destaque à EI enquanto alicerce de uma educação ao longo da vida e às crianças como o centro deste processo, e ii) as OCEPE (1997; 2016), documento que visa ser um quadro de referência para todos/as educadores/as de infância, um “ponto de apoio” para a sua prática pedagógica no JI onde são explicitados os seus fundamentos e princípios constitutivos.

Estes documentos expressam as faces mais recentes e visíveis de um lento processo de institucionalização da pequena infância e da EI (FERREIRA, 1995; CARDONA, 1997; VILARINHO, 2000), ao mesmo tempo que assinalam o momento em que se formaliza o início da sua intensificação, em termos de extensão — aumentar a rede nacional de JI; aumentar a sua frequência e, pouco depois, aumentar o número de horas diárias de permanência (VILARINHO, 2011) — e em termos de intenção — proporcionar uma mesma educação às crianças segundo orientações pautadas pelas mesmas finalidades, valores e princípios, e pela mesma definição de conteúdos que assim uniformizam os seus saber, fazer e estar. Esse momento corresponde, sensivelmente, ao final da década de 1990, quando o discurso da qualidade na educação, que já ecoava em Portugal desde a década anterior, passa a apregoar a importância dos efeitos benéficos da Educação Pré-escolar (EPE) na vida da criança, sobretudo para alicerçarem um bom desempenho escolar com consequentes ganhos futuros, sociais e económicos.

Posto isto, apesar dos documentos oficiais e das instituições de EI se reportarem à criança ator social, participativa, cidadã — noções frequentemente resumidas em torno da ideia de uma educação e de uma pedagogia centradas nas crianças —, emerge como questão central saber de que modos, e até que ponto, o educador, enquanto “gestor do currículo” (OCEPE, 1997, p. 7), traz a questão da participação das crianças para a sua ação pedagógica e a inclui na organização do dia-a-dia no JI, fazendo dela uma prática quotidiana de cidadania que se experimenta e se exerce. Tal requer compreender como é que as crianças se expressam e comunicam trazendo seus indicativos à educadora, e também como (re)agem frente ao que lhes é proposto e/ou imposto no dia-a-dia do JI pela educadora. Procura-se então, num primeiro momento, contextualizar os principais documentos oficiais referentes à EPE, especialmente as OCEPE (1997; 2016), e analisar o que neles se diz sobre a educação, o currículo, as crianças e a sua participação na organização do trabalho pedagógico. Num

segundo momento, partindo de excertos de episódios interativos observados em momentos coletivos sob orientação da educadora são analisadas as participações das crianças e a sua integração, ou não, nas práticas pedagógicas.

A reflexão crítica acerca das participações infantis, nos aspetos que as obstaculizaram e nos indicativos que as tornaram influentes, permite compreender de que modos, e até que ponto, as práticas pedagógicas da educadora se reorientaram a partir das crianças e pela inclusão dos seus contributos na organização e gestão do quotidiano do JI, em direção à co-construção de cotidianos mais democráticos e, portanto, mais respeitadores dos direitos de participação das crianças, tal como recomenda a CDC.

CRIANÇAS E PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Entender as crianças com atores sociais requer situá-las e conhecê-las na sociedade, assumindo-as como seres humanos com existência e experiências biosociais vividas hoje quando estão ativamente envolvidas nos seus múltiplos processos de socialização e de participação e produção de culturas com os adultos e outras crianças, fazendo a história da sociedade. Como afirma Corsaro (2011, p. 15) “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas.”. Entende-se assim que a participação das crianças nas rotinas culturais, que se iniciam desde o nascimento através das mediações dos adultos na família e na creche, permite que elas compreendam que pertencem a determinados grupos sociais, que aprendam as suas regras e variações e sintam-se seguras, tendo oportunidade de explorar seus conhecimentos e aperfeiçoar suas competências socioculturais.

Porém, para as crianças, tão importantes quanto as interações com os adultos, são as relações e o convívio com outras crianças, quando “na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos” (CORSARO, 2011, p. 36), e, portanto, a produzir culturas de pares entre pares, com as suas atividades, rotinas e valores compartilhados nas suas interações. Assim, há tantas culturas de pares, quantos os grupos de crianças que se encontram regularmente em determinados contextos e isso pressupõe, ainda, que no interior de cada grupo de crianças coexistam culturas masculinas e culturas femininas, culturas dos mais velhos e dos mais novos, culturas de classes sociais mais elevadas e mais desfavorecidas, etc. Por outras palavras, num mesmo grupo de crianças coexistem várias culturas interseccionadas pelas variáveis de classe social, género, etnia, geografia..., as quais são, por sua

vez, multireferenciadas às culturas familiares, escolares, comunitárias, midiáticas, de consumo e globais que os adultos produzem especificamente para elas, seja sob a forma de artefatos materiais ou simbólicos. Todas estas culturas, nas suas concepções, formas e significados interferem nos modos como elas se constituem como atores sociais. Isso significa que não existem culturas isoladas, mas sim culturas em interação, pois que

as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente. (CORSARO, 2011, p. 94-95)

Com efeito, ao brincarem umas com as outras, as crianças não somente comunicam e demonstram os seus saberes, fazeres e sentires como os reelaboram expressando os seus interesses, opiniões, críticas e sugestões acerca do mundo. É neste processo que elas vão se reconhecendo enquanto sujeitos pertencentes a um dado contexto social e cultural, descobrindo e aprendendo sobre si, os outros e as realidades sociais de que fazem parte.

Ora, é envolvendo-se em ações lúdicas — “essa atividade autotélica, autodeterminada, desinteressada e trivial que visa a fruição dos atores nela envolvidos pelos ‘como’ ela se realiza e não pelo que ela é” (FERREIRA, 2016, p.30) —, brincando, que as crianças desenvolvem as suas culturas lúdicas. A cultura lúdica, como todas as culturas, é produzida, transmitida e enriquecida pelos sujeitos que participam nela; (re)elabora-se na interação social sendo, portanto, co-construída. É esse repertório comum de brincadeiras, experiências e referências culturais que permitem às crianças brincarem juntas, muitas vezes assumindo a representação antecipada de determinados papéis sociais e experimentando situações “como se”, que não seriam possíveis no seu tempo presente, mas que assim têm a oportunidade de se apropriarem, ensaiarem e incorporarem o mundo adulto. A esse conjunto de regras e significações que se adquirem e que se aprendem a dominar no contexto da brincadeira, e que a tornam possível, Brougère (1998) designa como cultura lúdica. Sem esses procedimentos as crianças ficam de “fora” uma vez que não dispõem das referências próprias daquele grupo para brincarem de modo contextualizado — a cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem às crianças iniciar a brincadeira, mantê-la, abrilhantá-la e reinventá-la, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana.

Não obstante a perspectiva das crianças como atores sociais ser importante para o reconhecimento das suas culturas e modos particulares de participação na vida coletiva serem levados em consideração pelos adultos, e influenciarem a mudança social, é essencial não ignorar nem negligenciar os constrangimentos que a ordem geracional (ALANEN, 2009) exerce nas relações intergeracionais. Com efeito, o modo como hoje entendemos a infância, consequência de um conjunto de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas no ocidente, assenta numa série de distinções e oposições entre o mundo dos adultos e o das crianças que têm vindo a ser construídas já desde o século XVII (ARIÉS, 1981). Dicotomias como trabalhar/brincar, trabalho/escola ou autonomia/dependência remetem a uma história social e das mentalidades que, indo desde a invisibilidade biossocial das crianças ao reconhecimento sociocultural das suas especificidades, traduz uma nova consciência adulta, sensível à alteridade das crianças em relação aos adultos e ao valor do tempo e experiências da/na infância. A construção social de atribuições e classificações distintivas entre os adultos/adulterez e as crianças/infância, pautada por direitos e deveres diferentes a que se associam determinadas permissões e interditos, exprime um sistema de ordenação das sociedades e determina a posição social relativa de cada um. Corroborava assim uma ordem geracional da sociedade — relações de poder hierárquicas entre adultos e crianças, dominadas pelos primeiros (QVORTRUP, 1994; ALANEN, 1994; 2009). Neste alinhamento, um dos traços mais uniformes da infância enquanto categoria e estrutura geracional construída socialmente é o afastamento dos membros que a constituem — as crianças — do mundo adulto e a sua proteção da exploração do trabalho infantil pela sua crescente institucionalização (SARMENTO, 2005), neste caso em creches e JI; um processo que na contemporaneidade e no cumprimento dos seus direitos à educação, à cultura e ao brincar (CDC, 1989) se vem generalizando globalmente (UNICEF, 2016) e intensificado localmente.

Assim sendo, importa então sublinhar que a CDC (1989), além de uma concepção da cidadania infantil associada aos direitos de proteção — salvaguardam contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito —, e de provisão — fornecem as condições necessárias ao garante da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura —, apresenta, pela primeira vez, um outro conjunto de direitos que remetem à participação das crianças — atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e

opinarem livremente, de ter acesso a informações e de decidir em proveito próprio. Se os primeiros têm vindo a refletir-se no campo da educação, e aqui, no reconhecimento da importância da educação da pequena infância e na aposta da sua qualidade, os direitos que remetem à participação das crianças são aqueles que continuam a não receber a mesma atenção (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007), sendo a idade, sinónimo de imaturidade e vulnerabilidade, uma das principais justificativas para muitos adultos obstarem ao reconhecimento de competências infantis e ao exercício da cidadania.

Apesar destas controvérsias, a expansão de teorias que reconhecem as crianças como atores sociais têm fomentado discussões sobre a sua participação (FERNANDES E TOMÁS, 2004; TOMÁS, 2007; AGOSTINHO, 2015). Por exemplo, para Tomás (2007), existem múltiplas definições de participação uma vez que o conceito é complexo e passível de novas (re)interpretações e (re)construções, pelo que participar significa:

influir directamente 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 objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (TOMÁS, 2007, p. 49)

Neste alinhamento, e porque as crianças ainda são crianças, e o seu direito a participarem nos ambientes educativos é fundamental para o reconhecimento de suas competências sociais, compete aos adultos assegurarem tempos e espaços nas suas práticas pedagógicas conducentes a que a participação se efetive “num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, [n]uma prática democrática que envolve negociação e compromisso” (AGOSTINHO, 2010, p. 101). Trata-se de não confundir participação com estar presente e de ter presente que “a prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se toma parte” (BORDENAVE, 1983, p. 23). A cidadania não é então dada, mas sim construída na participação ativa e é mais do que a interiorização de princípios teóricos e de regras pois acontece pelas experiências na família, na escola, nos grupos de pares, na comunidade, quando aquelas implicam a expressão de ideias, pensamentos, opiniões, escolhas, negociações e tomadas de decisões, ou o acesso a informações para adquirir conhecimentos. Assim, ação e participação são cruciais para a concretização da cidadania da infância uma vez que as ações sociais que lhe

são intrínsecas, nos seus múltiplos sentidos, requerem o reconhecimento dos contributos aportados para influenciarem e/ou intervirem no curso habitual do quotidiano gerando mudanças sociais e, conseqüentemente, o reconhecimento social do ator que as protagoniza.

Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal, no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitear por relações entre adultos e crianças mais éticas — cuidadas, respeitadas e cooperantes —, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças. (ROCHA; FERREIRA, 2010)

Neste sentido, Agostinho (2015) advoga a favor do desenvolvimento de abordagens que partam da posição das crianças e que reconheçam as suas diferenças, fundamentando-se no paradigma da escuta de modo a informarem o exercício de práticas contextualizadas e democráticas, implicadas numa cultura da comunicação que é intra e intergeracional. Para tal os adultos devem ser capazes de criar condições efetivas para uma interpretação não adultocêntrica das crianças bem como de transferir responsabilidades na tomada de decisão às crianças, a fim de que elas possam construir essas competências.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO E AS OCEPE (1997 E 2016)

O processo sócio histórico da institucionalização da Educação de Infância em Portugal, que remonta à transição do século XIX para o início do século XX (FERREIRA, 1995; VILARINHO, 2000, 2013, CARDONA, 1997), ganha progressivo destaque e visibilidade social nos últimos 30 anos, conforme dão conta a crescente implantação da rede pública de JI à escala nacional, as elevadas taxas de cobertura que se verificam (FOLQUE, 2015) e a correspondente formalização curricular e pedagógica de que tem sido alvo. Este processo, que é acelerado e se intensifica, sobretudo a partir dos anos 90 (VILARINHO, 2000, 2011), compreende-se no contexto de profundas transformações sociais decorrentes/ocorridas nas estruturas e dinâmicas familiares, ingresso maciço das mulheres/mães no mundo

do trabalho, medidas de combate precoce ao insucesso e abandono escolar, entrada de Portugal na União Europeia, assinatura de tratados e acordos europeus (ex. Bolonha, em 1999) e, ainda, a assunção de outros compromissos, também internacionais (ex. OCDE — Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) visando a rápida “modernização do país”, de acordo com os padrões de uma educação de qualidade (VILARINHO, 2000).

Neste contexto, 1986 assinala o ano da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Dec. Lei n.º 46/86), que estabelece o quadro geral do sistema educativo português nele integrando a EPE, mas será necessário esperar mais dez anos para que as questões da EI retornem à ordem do dia e se inicie um programa para o seu alargamento e desenvolvimento. A Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97), juntamente com o Decreto-Lei n.º 147/97 reafirma a EPE como

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (DEB, 1997, p. 15)

Simultaneamente define: i) uma só Rede Nacional de EPE que passou a incluir as redes públicas, privadas e privadas solidárias sem fins lucrativos; ii) o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social; iii) a tutela pedagógica do Ministério da Educação (ME) em todas as instituições, devendo o Estado promover a expansão de JI da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuidade da componente educativa da educação pré-escolar; iv) a implementação da componente de apoio à família em parceria com as Autarquias (VILARINHO, 2011).

Ainda em 1997, sob o argumento de que os educadores de infância necessitavam de referências comuns para as suas práticas, a fim de promoverem a melhoria da qualidade da EPE, são publicadas as OCEPE. Ali se configuram os referenciais educativos, pedagógicos e curriculares pelos quais esta se passa a pautar; “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” (OCEPE, 1997, p. 13), os quais assentam numa articulação dos seguintes fundamentos (idem, p. 14):

- o desenvolvimento e aprendizagem 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 fundamento 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 exigência 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.

Ali se definem, ainda, três grandes *Áreas de Conteúdo* a serem consideradas pelos educadores de infância aquando do planeamento da sua ação pedagógica e da avaliação das aprendizagens das crianças. Constituindo “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (OCEPE 1997, p. 47) são explicitadas as seguintes *Áreas de Conteúdo*:

- *Área de Formação Pessoal e Social* - área transversal presente em todo o trabalho educativo que se realiza no JI. Tem por objetivo promover a convivência democrática e a cidadania, trabalhar a construção da identidade e da auto-estima das crianças, estimulando e valorizando a independência e autonomia e consciência de si como ser aprendiz;
- *Área de Expressão e Comunicação* - composta por domínios e subdomínios, múltiplas linguagens, indispensáveis para a criança interagir com os outros e com o mundo a sua volta e continuar a aprender (...): i) domínio da educação física; ii) domínio da educação artística, composto por quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança; iii) domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; iv) domínio da matemática;
- *Área de Conhecimento do Mundo* - tem como objetivo a sensibilização às diversas ciências naturais e sociais, articulando as aprendizagens promovidas por todas as áreas e também o conhecimento que as crianças trazem do seu contexto, valendo-se da sua curiosidade e desejo de saber.

Em 2016, quase 20 anos passados, as OCEPE foram atualizadas visando responderem às mudanças sociais entretanto ocorridas — organizações familiares, concepções de criança, o avanço e a divulgação das

tecnologias, mudanças administrativo-organizacionais escolares e a integração da EPE pública em Agrupamentos de Escolas — e mudanças nos novos conhecimentos oriundos das ciências sociais e humanas, incluindo os estudos mais recentes sobre a infância.

Mantendo-se os mesmos princípios e fundamentos das OCEPE (1997), as principais “novidades” em 2016 são: i) o reconhecimento da educação como um contínuo desde o nascimento e a importância de haver uma unidade em toda a pedagogia para a infância, com fundamentos e princípios comuns, incluindo a educação em creches; ii) o reconhecimento da criança como o sujeito e principal agente da sua aprendizagem, sublinhando o seu papel ativo e a CDC (1989); iii) a clarificação de conceitos como: aprender a aprender, brincar, cuidar e o cuidado ético; iv) o acréscimo de dois domínios à *Área da Expressão e Comunicação* — Educação Física e Educação Artística (subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança); v) a inclusão de um capítulo sobre a intencionalidade educativa, referindo-se a tudo aquilo que caracteriza a intervenção do/a educador/a junto das crianças, segundo uma abordagem sistémica e ecológica que “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (OCEPE, 2016, p. 21). Para tanto, importa considerar várias dimensões interligadas: i) a consciencialização e auto-reflexão crítica sobre as suas práticas, concepções e valores; ii) a organização do ambiente educativo; iii) práticas pedagógicas assentes na observação, registo, documentação e planeamento bem como iv) avaliação das ações das crianças e os efeitos da ação pedagógica a elas direcionada, de modo a v) justificar novos ajustamentos e desenvolvimentos pedagógicos — trata-se de ir ao encontro, de reconhecer, valorizar e explorar os interesses, experiências e saberes das crianças, e de incluir esses contributos infantis nos processos educativos, ou seja, de construir uma EI que-leve a sério os seus direitos de participação e faz da cidadania uma prática cotidiana desde a pequena infância.

A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA NAS OCEPE (1997 E 2016): CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, EDUCADORA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

As OCEPE, consideradas o primeiro documento curricular para a EPE publicado em Portugal, foram apresentadas como “um ponto 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” (OCEPE, 1997, p. 7), privilegiando os saberes das crianças e suas famílias e tendo na figura do/a educador/a o “gestor do currículo”. Elas estabelecem os parâmetros-chave para a construção e gestão do currículo a desenvolver pela educadora junto das crianças no JI, incluindo quatro fundamentos e princípios da pedagogia da infância que, todavia, só são explicitados nas OCEPE (2016, p. 8-10): “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; exigência de dar resposta a todas as crianças e construção articulada do saber”.

Acresce que tanto o documento de 1997 como o de 2016 afirmam e reafirmam uma ideia das crianças como sujeitos e agentes do processo educativo (OCEPE, 1997, p. 19; 2016, p. 10), ressaltando a sua assunção explícita como centralidade e o fundamento da EPE. Sublinha-se ainda nas OCEPE (2016) o reconhecimento das culturas infantis e dos seus direitos, designadamente do brincar, nas suas múltiplas potencialidades.

Na definição comum do educador de infância como construtor e gestor do currículo (OCEPE, 1997; 2016) cabe-lhe a função de organizar um ambiente educativo da sala — espaço, do tempo, a seleção de materiais, objetos, mobiliários e atividades bem como diferentes estratégias para gerir o grupo, nas relações que se desenvolvem entre os diferentes atores ali presentes —, de modo a favorecer aprendizagens significativas para as crianças. Esta dimensão é extremamente importante porque, de acordo com Ferreira (2004, p. 81):

O JI não é apenas uma importante instância de mediação das relações adultos(s)-crianças, mas igualmente de homo, hétéro e automediação destas e destes diferentes mundos subjetivos — trata-se de uma instância geradora de experiências sociais significativas, que visa facilitar não só a apropriação de novas competências, mas também transformações nos mapas cognitivos em que aquelas se possam integrar de uma forma estruturante, não cumulativa.

Ora, acontece que, não obstante as continuidades e aprofundamentos referidos, uma leitura mais atenta dos documentos revela algumas ambiguidades e contradições particularmente no que diz respeito às concepções de currículo. Na introdução das OCEPE (1997) é sinalizado que elas não devem ser entendidas como um currículo ou um programa a seguir, uma vez que

adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças. Diferenciam-se também de algumas concepções de currículo, por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos. (ME, 1997, p. 13)

Esta ideia, reiterada nas OCEPE (2016), torna-se questionável quando se avança para a leitura das Áreas de Conteúdo em 1997 e 2016 e, da sua análise, ressalta uma crescente formalização da EPE, curricularizada e escolarizada. Se em 1997, o primeiro documento apresenta, muito discretamente, o sentido das questões pedagógicas, mas, em relação às questões curriculares é mais afirmativo, na versão de 2016 tanto as questões pedagógicas como curriculares, especialmente estas últimas, são mais incisivas, explícitas e detalhadas. Mantêm-se em ambos os documentos as três grandes *Áreas de Conteúdo* que devem servir de referência para o/a educador — **Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo** —, e os domínios da expressão motora, plástica, dramática e musical; da linguagem e abordagem à escrita; e da matemática, mas as OCEPE de 2016 refinam ainda mais este quadro acrescentando os subdomínios das Artes Visuais, da Dramatização, da Música e da Dança. Na versão revisada, após cada Área de conteúdo acrescentam ainda exemplificações de como atingir os resultados das aprendizagens em algumas áreas de conteúdo e um quadro síntese das aprendizagens que o/a educador/a deve promover.

Esta configuração curricular quando relacionada com a transição das crianças do JI para o 1º ciclo, mostra que as duas versões se reportam à EPE como pré-requisito educativo para o sucesso futuro, embora na versão de 1997 esta preocupação não seja tão evidente

Não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. (OCEPE, 1997, p. 17)

Tal já não ocorre com as OCEPE de 2016, onde a preocupação com a transição para o 1º ciclo é abordada já no seu preâmbulo ao destacar que “uma educação pré-escolar de qualidade é um preditor de sucesso na escolaridade e na qualidade de vida dos jovens e dos adultos” (p. 4).

Pode então dizer-se que se identifica uma tensão entre o preâmbulo das OCEPE, ou seja, aquilo que parecem ser concepções de infância, pedagogia,

e currículo convergentes para uma EI preocupada em reconhecer os interesses e as experiências das crianças, valorizando-as como participantes ativos dos processos educativos, de acordo com uma ação pedagógica cujas propostas se fundamentam nesse conhecimento e respeito e desenvolvem segundo uma articulação plena das aprendizagens, tal como preconiza um currículo de integração (BERNSTEIN, 1971 in DOMINGOS, 1986) e, depois a explicitação das Áreas de Conteúdo Curricular. Deste ângulo parece subsistir uma outra perspectiva, oposta, mais assumidamente orientada em direção a um currículo de coleção com um forte enquadramento (idem): já estabelece as aprendizagens que deverão acontecer no JI e o papel do educador no controle explícito do processo de transmissão de conhecimento — a seleção, sequência e ritmos da sua prática pedagógica bem como das regras de ordem social —, e em que as aprendizagens propedêuticas da língua portuguesa — falar, ler e escrever —, de matemática e de ciências sobressaem pela sua pormenorização. Esta ênfase referindo-se, portanto, a conteúdos que parecem estar direta e claramente subordinados ao currículo do 1º ciclo, e não à exploração de conteúdos emergentes dos interesses e ações infantis, aponta muito mais para uma concepção de criança aluno e de EPE crescente formalizada, curricularizada e escolarizada, com vista à preparação intencional para a sua entrada na escola primária, do que para uma concepção de criança cujo ofício é brincar e de uma EI valorizadora das experiências infantis do presente.

Neste sentido, avança-se de seguida para a análise do cotidiano do JI, focalizando as relações intergeracionais para dar conta das participações das crianças em rotinas coletivas sob orientação da educadora e dos modos como são integradas, ou não, na organização, gestão e dinamização do seu trabalho pedagógico.

PARTICIPAÇÕES DAS CRIANÇAS NAS ROTINAS COLETIVAS SOB ORIENTAÇÃO DA EDUCADORA E MODOS COMO SÃO INTEGRADAS, OU NÃO, NO SEU TRABALHO PEDAGÓGICO

Sendo essencial o reconhecimento pessoal e social dos saberes e das culturas das crianças para que elas possam participar no JI, e cabendo à educadora gerir este quotidiano (OCEPE 1997; 2016), constatou-se que todas as rotinas institucionais se sucediam de acordo com a sua indicação, e que no seu desenvolvimento subsistia uma organização tripartida dos tempos-espacos e atividades das crianças, para as crianças e da educadora (FERREIRA, 2004). De entre os espacos-tempos da

educadora sobressaiu como estruturante ao desenvolvimento da sua ação pedagógica e do currículo o **momento de reunião** coletiva com todo o grupo de crianças, que ocorria no início de cada um dos turnos da manhã e da tarde, e ao final da tarde. Esta reunião realizava-se na área da “manta” — um tapete colorido, aos quadrados, no centro da sala —, após a educadora anunciar “— **Meninos, todos para a manta!**” —, assumindo, a partir dali, um papel central no desenrolar das interações que ali aconteciam entre ela e o grupo das crianças, que permanecia sentado o tempo todo até ao final das atividades.

Embora boa parte destas interações denotasse três grandes preocupações da educadora: i) gerir e controlar o grupo; ii) fornecer e trocar informações; iii) desenvolver atividades diversas, sobressaíam neste contexto, pela sua elevada recorrência e densidade social, as conversas. Estas eram permeadas por um clima amistoso em que as crianças tinham liberdade e eram incentivadas pela educadora a expressarem-se e darem suas opiniões, como acontecia também nas outras diferentes áreas da sala. Eis a sua importância nas palavras da educadora:

A **manta** é o espaço da vida democrática da sala. [...] em que todos têm a oportunidade de falar, [...], ou pelo menos eu quero que assim seja, têm a oportunidade de partilhar, onde se planifica com eles, onde se organizam as ideias, onde se avalia com eles e onde há esse tempo de trabalho mais intencional ou mais dirigido por mim. [...] É onde se resolve problemas quando há um conflito, é onde se planifica [...] ou, às vezes até onde se reestrutura a rotina toda porque um menino traz um contributo interessante [...] esse é espaço onde todos podem trazer os seus contributos e onde se sugere a vida da sala a partir da **manta**. (Entrevista à educadora 20/03/2017)

A análise de conversas observadas na “manta” é então o pretexto para apreender as participações das crianças no decurso de práticas sociopedagógicas orientadas pela educadora e os modos de acolhimento, ou não, por parte desta.

QUANDO AS PROPOSTAS DAS CRIANÇAS SÃO SELETIVAMENTE ESQUECIDAS, ADIADAS OU IGNORADAS

A intencionalidade pedagógica de vir a implementar determinadas atividades com as crianças, significando da parte da educadora uma qualquer antevisão das possibilidades exequíveis e/ou mesmo a sua identificação prévia, parece tê-la impossibilitado, em algumas ocasiões, de manter a

abertura suficiente para auscultar as crianças, ou seja, para interpretar adequadamente os sentidos das suas participações, de modo a ponderar sequer acolhê-las. Nestas situações, embora a educadora solicitasse a participação das crianças, incentivando-as a expressarem as suas ideias e opiniões, acabava por esquecer, frequente e seletivamente, alguns desses contributos, prosseguindo o que já havia planeado:

Na **manta**, a educadora perguntou às crianças o que gostariam de fazer esta semana. Elas mencionaram terminar os astronautas, fazer foguetões, desenhar a lua...

I – Pintar os vidros da sala.

Educadora – Pintar os vidros para quê?

I – Eu tenho canetas especiais de pintar os vidros em minha casa.

Educadora – Olha, mas diz-me uma coisa, porque haveríamos nós de pintar os vidros?

I – Fazer coisas do espaço.

Educadora – A I teve uma ideia para decorar a nossa sala, preciso de saber o que preciso preparar para isso. Já temos ali as coisas do S. Martinho na outra janela.

I – Podemos fazer nesta outra.

AL – Podemos copiar um desenho de astronauta.

[...]

Educadora – Os meninos vão olhar para o desenho e imaginar coisas incríveis, eu tenho um livro aqui que tem muitas ideias. Eu vou deixar o livro aqui, quando quiserem ter alguma ideia... Vamos brincar um bocadinho ou querem continuar conversando?

Crianças – Ir para as áreas.

As crianças escolheram o que queriam fazer [...] mas a ideia de decorar os vidros da sala dada pela I não voltou a ser mencionada pela educadora. (Registo de 21/11/2016)

No convite à participação infantil que marca o lançamento do tema da conversa a educadora parece ter ficado surpreendida com a proposta de I., interrogando-a em torno da sua utilidade ou interesse. I tem resposta pronta e justificações suficientes para responder às dúvidas que lhe foram colocadas pela educadora, evocando uma experiência vivida no seu contexto familiar e sugerindo, implicitamente, a sua transposição para o JI. Neste momento, a educadora indicia alguma abertura para acolher o contributo de I ao chamar a atenção do grupo de crianças para a ideia da I e ao colocar-se à disposição da criança para que ela a informasse do que seria necessário fazer para dar

conta da concretização da ideia. Porém, quase simultaneamente, coloca uma limitação — uma das janelas já tinha as coisas do S. Martinho. I persiste e não desiste, sendo apoiada por uma outra criança, AL, que sugere um tema a desenhar “copiar um desenho de astronauta”. A educadora propõe então que se possam inspirar na visualização de livros à sua disposição. Porém, logo depois, ela mesma anuncia mudança de atividade sob a forma de uma escolha “Vamos brincar um bocadinho ou querem continuar conversando?” e a ideia de pintar o vidro cai no esquecimento.

Parecendo tratar-se de um esquecimento seletivo, mais do que simplesmente adiado, pois nunca mais se voltou a mencionar tal assunto, é possível perceber nas reticências e formas de redirecionamento da educadora uma eventual preocupação em manter arrumado o ambiente espacial da sala e em seguir o seu planeamento prévio das atividades pedagógicas. Neste sentido, a abertura inicial às tomadas de decisão do que as crianças desejavam fazer e o que pareciam ser as primeiras negociações, tornaram-se numa forma de instrumentalização pedagógica, de controlo das atividades por parte da educadora e de não aceitação dos contributos de I. Por conseguinte, quando os contributos das crianças não iam no sentido pretendido, eles eram, muitas vezes, seletivamente esquecidos, adiados ou ignorados.

QUANDO PROPOSTAS DAS CRIANÇAS “ATRAPALHAM” AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Houve também os momentos de intervenção pedagógica em que, enquanto a educadora tomava a palavra, os contributos das crianças pareceram atrapalhá-la e gerar-lhe um certo desconcerto:

Na *manta*, após conversarem sobre o milho e outros assuntos que foram surgindo a partir dele, a educadora perguntou a IS se ela poderia pedir a avó para trazer um pintainho para o JI, já que esta, na sua casa, tinha uma capoeira com 15 pintainhos. Neste momento, ela lembrou que os pintainhos também se alimentavam de milho. I disse que os porcos também comiam milho, e que deu milho aos porcos na sua casinha. Mais uma vez, a educadora aproveita a contribuição das crianças para ampliar o assunto, comentando que os porcos não moram em casinhas, mas sim na pocilga. O M, percebendo que o assunto se estenderia por mais tempo, questionou:

— Vamos ficar aqui meia hora? (Registo de 27/09/2016)

Neste caso, a participação das crianças revela-se divergente dentro do grupo de pares — se muitas parecem ter aderido com entusiasmo à proposta da educadora, em que se percebe a exploração e transmissão de um determinado conteúdo relativo à *área do conhecimento do mundo*, uma há que se coloca numa postura crítica relativamente à duração que a conversa levava e prometia levar, manifestando o seu desacordo e, de alguma forma, dizendo do seu interesse em realizar uma outra ação.

Crianças e educadora conversavam sobre o final de semana.

Educadora - Quem ainda não contou nada do final de semana? Ó L Não queres contar? Olha, então eu vou contar o meu fim-de-semana. Ontem estava muito sol, mas não estava muito calor, eu não poderia vestir o fato de banho e ir à praia porque estamos... No outono, então pensei que tinha muita vontade de ir à praia. Então calcei umas sapatilhas, vesti uma camisola, umas calças de fato treino e sabem o que eu fiz?

AL - Foste ver a praia.

D - E lavar a cara?

Educadora - Sim, quando eu levantei fui logo lavar a cara.

D - E porque que não disseste logo? (Registo de 03/10/2016)

Na interação acima, o rumo da conversa altera-se quando a educadora, na posse da palavra, resolve seguir atrás da “deixa” de D — “**lavar a cara**”. Tal postura, reveladora da sua aceitação da proposta infantil de um outro assunto, coloca-a, no entanto, e de imediato perante a intervenção inusitada de D — “**E porque que não disseste logo?**”. De novo, emerge a questão do tempo, e o que parece ser uma crítica associada à duração de determinadas atividades coletivas, como acontecia com as trocas de experiências acerca do fim-de-semana, repletas de explicitações pormenorizadas e de articulações com conteúdos curriculares relativos, neste caso, ao clima e às estações do ano. Um tempo longo que parece estar a interferir com os interesses de D. Uma vez mais se percebe que as conversas na *manta* em que as crianças são incentivadas a participarem depressa se tornam um recurso para a abordagem e exploração de temáticas curriculares e, portanto, objeto de instrumentalização pedagógica sob direcionamento da educadora.

Neste sentido, pode dizer-se que algumas crianças não aceitam passivamente a ordem instituída na “manta”, sobretudo a sua duração e a sua imobilidade física, opondo-se criticamente.

Ora, se essas intervenções infantis vão ao arrepio da conversa e “atrapalham” a educadora, também, permitem-lhe perceber pontos de vista e interesse das crianças. As intervenções infantis, sobretudo as que possam surpreender os adultos podem tornar-se assim muito relevantes para reconhecer e valorizar os indicativos das crianças, partindo daquilo que elas dizem, fazem, sentem e sabem. No entanto, nem uma coisa nem outra parecem ser, em determinados momentos, suficientemente influentes para afetar o rumo das atividades em curso ou previstas pela educadora.

QUANDO AS CULTURAS LÚDICAS DAS CRIANÇAS SÃO INTEGRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na **manta**, quando a educadora toma a palavra e lança propostas de atividades como cantar a canção dos “bons dias”, a “saquinha das surpresas”, a escolha do/a “chefe”, entre outras, estas são muito esperadas pelas crianças e a grande maioria faz questão de se envolver ativamente:

[A “saquinha das surpresas” era uma rotina que, tal como o nome indica continha um pequeno saco onde as crianças colocavam objetos trazidos de casa para o JI, e a sua apresentação ao grupo realizava-se através de uma espécie de jogo de adivinhas das características do objeto-surpresa até se acertar. A sua popularidade entre as crianças levou a que muitas delas passassem a trazer quase sempre e apenas brinquedos, até que a educadora resolve intervir]

Educadora – Olha vamos falar da “saquinha das surpresas” porque chegou um ponto que eu já pensava que isto ia acontecer. O que que nós pomos dentro da “saquinha das surpresas”?

AL – Surpresas.

Educadora – São brinquedos pra brincar no recreio que nós pomos lá dentro? [...] Olha, o que nós pomos na “saquinha das surpresas” não são brinquedos, são coisas importantes para aprender coisas. Por isso vamos pensar: a Barbie podia ir para a “saquinha das surpresas”?

Crianças – Não.

Educadora – Não! É um brinquedo; fica lá fora! Muito bem. [...] [depois, a propósito de um sapo de peluche] É um peluche, mas é um brinquedo [...]. Quem tem brinquedos no bolso vai guardar na mochila. I, pensa bem se o que tens aí é um brinquedo ou uma surpresa.

I – Uma surpresa.

[Seguem-se então várias sugestões de adivinhas e de pistas ...]

F – É peludo?

I – É.

Educadora – É uma coisa peluda e castanha.

I – É um peluche.

Educadora – A menina disse que não era um brinquedo.

I – É um peluche! É um canguru de peluche.

Educadora – O que faremos com ele?

I – Se calhar podemos fazer um jogo.

Educadora – Na sala ou na ginástica?

I – Na ginástica.

Educadora – Ok, então vamos guardar o canguru e hoje o canguru vai fazer ginástica conosco. (Registo de 21/10/16)

Nesta situação assiste-se à tentativa da educadora introduzir outros critérios de inclusão/exclusão de objetos na rotina da “saquinha das surpresas”, distinguindo “brinquedos” de “objetos para aprender coisas”, dissociando brincar de aprender, e com isso gerir a atividade, não a tornando longa e fastidiosa. Não obstante, neste caso, tais considerações apenas parecem aplicar-se à educadora e não às crianças, que parecem ter um envolvimento lúdico com a mesma, e é isso mesmo que elas procuram fazer prevalecer quando questionadas acerca dos novos critérios de inclusão das “surpresas”, como acontece com I. Agora, perante a decisão de I assiste-se à abertura da educadora para aceitar e entrar na lógica da criança, ao “fazer de conta” e compreendendo que a “surpresa” contida na saquinha não era apenas um brinquedo, um peluche, mas antes poderia ser o que a criança quisesse, até mesmo um “canguru para fazer ginástica”. Aqui, a educadora partilha com as crianças uma mesma competência para interpretar “o que se passa” na lógica das culturas infantis, e o poder para decidir o que é ou não “uma coisa para aprender coisas”. Promove e estabelece assim uma conversa entre culturas infantis, práticas pedagógicas e participação contextualizada e significativa com elas, integrando propostas infantis nos processos de tomada de decisão.

QUANDO AS EXPERIÊNCIAS E INFORMAÇÕES DE UMA CRIANÇA SÃO AMPLIADAS AO GRUPO E INTEGRADAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Era no momento matinal da **manta**, a partir de algo que as crianças queriam contar ou mostrar, que surgiam muitos dos assuntos dinamizadores das conversas:

[Segunda-feira, a I traz a notícia de que tinha ido a Serralves no fim de semana, ver a exposição de Miró. Apesar da empolgação da menina, as outras crianças não foram muito receptivas às pinturas do Miró que a educadora mostrou no computador e o assunto não foi adiante. No entanto, mais tarde, BI e AL fazem pinturas que lembram as obras do Miró. [...] Na terça-feira, na **manta**, a educadora trouxe uma surpresa para a “saquinha” e [...] as crianças começaram a pedir e dar pistas mas a educadora vai dizendo – Não, mas é de uma coisa que nós falamos ontem na sala [...].]

F – Tem olhos?

Educadora – Algumas partes têm olhos. Então que assunto é que nós falamos aqui ontem?!!

I – Ahhhh, sobre Miró.

F – As pinturas.

[Recordam os desenhos feitos pela BI e a AL, a conversa tida sobre o pintor...]

I – Porque eu fui a Serralves...

Educadora – Ver a exposição. Depois o que é que eu disse que eu ia trazer?

I – Umhas coisas do Miró. Que ias trazer um livro do Miró, das pinturas do Miró. Sei tudo sobre o Miró!

Educadora – Sabes tudo? Ótimo! Então vamos lá, se sabes tudo vais-me explicar uma coisa. O Miró era um adulto ou era uma criança?

I – Era um adulto.

A conversa continuou e a educadora foi mostrando o livro, as pinturas, lendo sobre elas. Algumas crianças se identificavam com as pinturas, achavam parecidas com as que faziam, outras tentavam entender o que o pintor tinha feito. Também iam observando traços e cores comuns do artista.

Educadora – Como é que vocês acham que era o Miró?

I – Velho, que eu já vi.

M – Se se chama Miró é um homem.

Educadora – Sim, chama-se Joan Miró, é um espanhol.

A educadora mostra um autorretrato do artista comentando: – O Miró desenhou a cara dele.

Discutiram acerca do auto-retrato e de formas de o fazer. A educadora continuou mostrando as obras no livro do Miró e o M identificou uma escultura do artista – nova discussão acerca do que é uma escultura de como elas podem ser feitas, mesmo na sala.

Educadora – Eu acho que vocês percebem melhor as pinturas do Miró do que os grandes.

I – LU, queres ir a minha casa que eu preparo um picnic para tu ires comigo a Serralves num dia de verão e nós fazemos lá?

Educadora – Combinado. E logo à tarde vamos fazer uma experiência muito gira com o Miró.

À tarde não foi possível realizar a atividade do Miró, mas no dia seguinte a educadora organizou um jogo – as crianças tiravam peças de um saquinho com desenhos do Miró e tinham que as reproduzir em tamanho maior, observando as cores. (Registo de 07/03/2017)

Figuras 1 e 2 – Pintura coletiva inspirada nas obras de Miró



Fonte: Elaboração própria

O excerto permite-nos perceber a “**manta**” como um contexto que cria condições de abertura para a livre participação infantil e para a troca de informações desafiadoras ao nível das relações inter e intrageracionais. A valorização da experiência de uma criança pela educadora é assim ampliada ao coletivo do grupo e, inesperadamente, integrada nas suas práticas pedagógicas. Neste caso, é a informação trazida pela I para o JI o mote que instiga a educadora a flexibilizar e a reconfigurar a sua planificação e a encontrar modos variados de fazer dialogar pedagogia, currículo e ludicidade, reconhecendo interesses das crianças — a saquinha das “surpresas” —, os seus saberes prévios e as suas interrogações, transmitindo informações contextualizadas.

Em suma, ao mesmo tempo que na **manta** eram privilegiados momentos de intervenção pedagógica formal, tendo como objetivo o desenvolvimento do currículo e a transmissão de conhecimentos, era lá também que as crianças, individualmente e em grupo, eram reconhecidas pelos seus saberes e culturas, nas/pelas suas diversas formas de expressão e eram estimuladas a participar, a tomar parte no que estava sendo discutido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vasconcelos (2007) afirma os espaços educativos como *locus* de cidadania. No entanto, para que as crianças possam participar do contexto do JI é preciso que antes se reconheçam as suas competências enquanto atores sociais, seus saberes e suas lógicas de ação, seus modos de verem e entenderem o mundo, ou seja, as suas culturas. Tendo isto em conta, compete ao/a educador/a criar condições de tempos e espaços para a participação infantil na rotina diária onde possam acontecer as conversas inter e intrageracionais e entre os diferentes saberes que ali circulam e desaguam provenientes de outros contextos além da instituição. Esta atitude de abertura do JI para mundo é também um modo de criar espaços outros dentro do espaço para que se efetivem práticas cada vez mais democráticas, processos de co-decisões e, por consequência, a valorização, reconhecimento e integração da participação das crianças. Ou seja, como afirma Agostinho (2010, p. 113)

Para que a ideia de que a participação possa ser compreendida como o ato em que as opiniões, ideias, sentimentos das crianças são ouvidas e levadas em consideração para a estruturação-organização dos espaços e tempos que lhes dizem respeito, tomando decisões coletivamente, tem-se de enfrentar o desafio de se pensar no encontro com seres humanos crianças.

Na contramão dos encontros “com os seres humanos crianças” estão práticas tradicionais cuja intencionalidade educativa, pré-definindo ações e direções para alcançar determinadas finalidades de ensino, se transformam numa espécie de tecnologia que trata as crianças como se de objetos passivos se tratassem, esquecendo que para qualquer ser humano aprender tem participar ativamente nesse processo e que, para isso, é necessário que as propostas pedagógicas tenham/façam sentido para si.

Estabelecer um diálogo entre a cultura pedagógica e as culturas infantis requer então uma outra forma de pensar dos adultos-educadores acerca de si, das crianças e da sua educação, e exige outras propostas capazes de reinventarem uma ação pedagógica do/a educador/a cuja intencionalidade se funda e alimenta num conhecimento real das crianças reais e, portanto, em outras formas de relação com os saberes e os poderes de cada um; cientes do adultocentrismo, por um lado, e, por outro do respeito pelos direitos das crianças, aí se incluindo as atividades lúdicas. Este posicionamento obriga o/a educador/a a assumir uma atitude pedagógica diferente,

não na frente do processo educativo, mas na sua retaguarda, esforçando-se para aprofundar as suas sucessivas aproximações aos mundos sociais da infância e para construir uma outra profissionalidade em que reconhecer os potenciais das crianças é estar envolvido numa experiência de descoberta que não dissocia do cerne dos processos educativos nem crianças nem adultos. No entanto, isso requer todo um trabalho de reflexividade assente na observação, registo e avaliação crítica das certezas dos seus conhecimentos acerca das crianças e do seu trabalho pedagógico, bem como de contínua atualização e ampliação bibliográfica, abrindo-se aos contributos de outros campos do saber das Ciências Sociais, além da Pedagogia ou Psicologia.

Assim, é mister que assumamos atitudes promotoras dos encontros entre a cultura pedagógica e as culturas infantis, a partir do reconhecimento das potencialidades das culturas infantis, particularmente das culturas lúdicas e da importância de espaços de encontro para as crianças e adultos se dizerem de si e com os outros, conversando, ou seja de dedicar a sua atenção a uma pessoa², condição essencial à promoção e exercício da participação no JI e na vida social.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia. *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

ALANEN, Leena. Gender and generation: feminism and the “child question”. In: QVORTRUP, Jens et al. *Childhood Matters: Social theory, practice and politics* (p. 27-42). Aldershot: Avebury, 1994.

ALANEN, Leena. Generational order, in Qvortrup, J., Corsaro, W., Honig, M-S. (eds), *Handbook of Social Studies* (p. 159-174). London: Palgrave, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, 1984, p. 26-42. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1424>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

2. “Conversar” deriva do latim *conversare*, da raiz *verso* que significa voltar, virar ou direcionar para algum lado, e do prefixo com que vem de *cum*, que significa junto com ou na companhia de alguém. Assim, *conversare* que originalmente significava conviver com alguém, transmite a ideia de se virar para junto de alguém, ou virar sua atenção para uma pessoa, numa atitude e relação de proximidade. In: Dicionário Etimológico.

- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, 24(2), 1998. p. 103-116. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 31 mai. 2017.
- CARDONA, Maria João. **Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)**. Porto: Porto Ed, 1997.
- CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: Perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- CONVERSAR. In: DICIONÁRIO Etimológico. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/conversar/>>. Acesso em: 14 out. 2017.
- CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DOMINGOS, Ana Maria et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- FERREIRA, Manuela. **Salvar os Corpos, Forjar a Razão. Contributo para a Análise Crítica da Criança e da Infância como Construção Social**. Dissertação de Mestrado, FPCE-UP, Porto, Portugal, 1995.
- _____. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim de infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.
- _____. “Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura Infantil(is) instituinte das crianças no jardim-de-infância”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.), **Crianças e Miúdos** (p. 55-104). Portugal: ASA, 2004.
- _____. El juego de los niños en la investigación académica en Educación, Portugal (2008-2014). **XXXV Congreso Interamericano de Psicología. Simpósio El juego en la infancia: viejas cuestiones, nuevos desafíos. Interlocuciones entre Psicología y Sociología de la Infancia**. Peru: PUCP-Lima, 2015 (documento policopiado).
- FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. “Já podemos ir brincar?” — A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In: CORTESÃO, Irene; NEVES, Ivone; PEQUITO, Paula; SAMAGALHO, Florbela; TREVISAN, Gabriela, **Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança**. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti, 2016.
- FERREIRA, Manuela. “Um por todos, todos por um!”: a recontextualização local da cultura mediática para a infância pelas crianças no jardim de infância. In: ROCHA, Nara; COSTA, Marcelle; COSTA, Maria de Fátima & PINHEIRO, Pablo (Orgs.), **“Na aldeia, na escola, no museu: alinhavos entre infância e trabalho docente”** (p. 22-54). Editora da Universidade Estadual do Ceará — EdUECEFortaleza — CE (ISBN: 978-85-7826-383-9), 2010. Disponível em: <http://www.ludice.ufc.br/dados/na_aldeia_na_escola_no_museu.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- FOLQUE, Maria Assunção et al.. Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In: SILVA, Manuela (Ed.), **Pensar a educação: Temas sectoriais** (p. 9-46). Lisboa: Educa, 2015.
- Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: DEB/ME, 1997.

Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: DEB/ME, 2016. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/ocepe/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

PORDATA — Base de Dados Portugal Contemporâneo. Disponível em: <<https://www.pordata.pt/Portugal>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

QVORTRUP, Jens et al. **Childhood Matters: social theory, practice and politics**, Aldershot: Avebury, 1994.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol. 36, n. 02, maio/ago, p. 631-643, 2010.

_____. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-posições**, vol. 22, n. 01 (64), jan./abr., p. 199-211, 2011.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as — análise da produção académica nacional (1995-2005): Campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. Investigar em Educação, **Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, n. 6/7, 2007/2008, p. 15-126, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; e TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <<http://www.esquerda.net/sites/default/files/infancia.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade. Participação das crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação**, n. 78, p. 45-68, 2007.

_____. **Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos das crianças**. Porto: Afrontamento, 2011.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicações/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 6 maio 2016.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância**, 2016. Disponível em: <<http://www.unicef.pt/Situacao-Mundial-da-Infancia-2016.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2017.

VASCONCELOS, Teresa. A Importância da Educação na Construção da Cidadania. **Saber (e) Educar**, n. 12, p. 109-117, 2007. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

VILARINHO, Maria Emília. **Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977/1997)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. **Estado e Terceiro Setor na Construção das Políticas Educativas para a Infância em Portugal: o caso da Educação Pré-Escolar (1995-2010)**. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2011.

_____. As políticas de educação pré-escolar em Portugal. In: DORNELLES, Leni Vieira & FERNANDES, Natália (Ed.), **Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: As marcas das dialogicidades luso-brasileiras** (p. 365-384). Editor Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2012. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/~.>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

_____. O direito das crianças à Educação pré-escolar pública de qualidade: análise crítica da implementação do modelo de educação e cuidado infantil em Portugal. *Revista Pedagógica*, v.15, n. 31, p. 281-300, 2013.