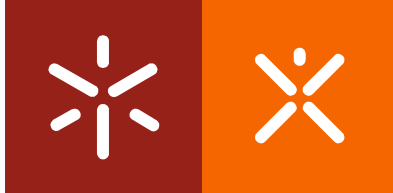




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Lucília Isabel Gomes Morim

**“Mas é a sério ou é a brincar?”
As crianças, o Jardim-de-Infância e os
Direitos de Participação**



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Lucília Isabel Gomes Morim

**“Mas é a sério ou é a brincar?”
As crianças, o Jardim-de-Infância e os
Direitos de Participação**

Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança
Área de especialização em Intervenção Psicossocial com
Crianças, Jovens e Famílias

Trabalho Efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

DECLARAÇÃO

Nome: Lucília Isabel Gomes Morim

Endereço electrónico: lu.morim@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 11784186

Título dissertação:

“Mas é a sério ou é a brincar?” As crianças, o Jardim-de-Infância e os Direitos de Participação

Orientador(es): Manuel Jacinto Sarmento

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado:

Mestrado em Estudos da Criança – Área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

Nos exemplares das teses de doutoramento ou de mestrado ou de outros trabalhos entregues para prestação de provas públicas nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino, e dos quais é obrigatoriamente enviado um exemplar para depósito legal na Biblioteca Nacional e, pelo menos outro para a biblioteca da universidade respetiva, deve constar uma das seguintes declarações:

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

Universidade do Minho, 27/10/2017

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a todos os que me fizeram pessoa. Recordo especialmente as minhas avós, que partiram a meio deste processo de crescimento pessoal. Sempre me ensinaram a ser humilde, responsável e a nunca deixar nada por acabar.

Obrigada aos meus pais, pelo exemplo de coragem, pelas vezes que estiveram lá para as minhas filhas. As memórias que criaram não têm preço.

Agradeço ao meu marido, pelos programas que inventou, pelas neuras que aguentou e pelos abraços nas alturas difíceis. Obrigada por sempre acreditares...

Obrigada às minhas princesas, por me desejarem um bom trabalho sempre que saía para estudar. Mal posso esperar para que o consigam compreender. Também foi por vós e pelos vossos direitos que o fiz...

No Colégio, só tenho que agradecer a todos... A todos os que seguraram as pontas quando não podia estar lá. A todos que me disseram para não olhar para trás. A todos que me incentivaram a ir em frente. Aliviaram o peso na minha consciência...

À educadora que me abriu as portas da sua sala, um agradecimento especial. Mostrou-me que podemos sempre ser melhores, podemos partilhar para crescer juntos e que temos uma profissão privilegiada. Aprendi muito contigo...

Ao professor Manuel Sarmento, muito obrigada pelo apoio constante. Obrigada pela disponibilidade, sabedoria, pela serenidade e pelo incentivo. De ora em diante serei muito melhor...

Às pessoas maravilhosas que tive o privilégio de conhecer durante todo o mestrado. Fizeram-me acreditar que ainda há jovens às direitas, conscientes e de bom coração. Ajudaram-me a manter a fé...

Agradeço ainda à “minha” educadora. Desde o meu estágio final que me acompanha, sempre com uma paixão do tamanho do mundo pelas crianças. Mostrou-me que temos sempre coisas para aprender...

Não me posso esquecer das amigas: as recentes e a de há 30 anos! As melhores de sempre e para sempre, que sabem a palavra certa na hora certa...

Por fim, muito obrigada às crianças que se deixaram observar. Nem imaginam o que me ensinaram. Um dia, conto-vos as vossas histórias...

RESUMO

A um par de anos de comemorar o seu trigésimo aniversário, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) continua a ser um desafio para todos os que lidam diariamente com as crianças, nas mais variadas esferas sociais. Tomando como ponto de partida as crianças de um jardim de infância privado, a presente investigação tem como objetivo principal recolher informação sobre as interações quotidianas entre crianças, entre crianças e adultos e as práticas promotoras de participação com que as crianças contactam durante as rotinas do jardim de infância. Pretendemos evidenciar as interações promotoras de colaboração e reflexão acerca dos diversos desafios que surgem ao longo do dia, identificados como potenciadores do desenvolvimento pessoal e social das crianças. Um estudo que se situa no paradigma qualitativo como um estudo de caso de orientação etnográfica, que recorreu à observação participante como principal método de recolha de dados, na tentativa de evidenciar as culturas das crianças e as suas linguagens. Como elemento chave do processo educativo, a educadora colaborou numa entrevista que teve por objetivo o de conhecer a sua perceção acerca da forma como as crianças organizam a sua participação nos diversos momentos da rotina e espaços do jardim de infância.

Com a análise dos dados recolhidos, foi possível verificar que as crianças participam ativamente durante os vários momentos da rotina. Uma participação que não fica só pelo ato de fazer com alguém, mas na qual os seus pontos de vista são considerados, alvo de análise e reflexão e vistos como oportunidade para o crescimento do grupo e do indivíduo. Os adultos não formulam julgamentos acerca de atitudes ou conflitos, mas procuram resolvê-los de forma justa, auscultando todas as partes envolvidas, de forma a que todos tenham voz. Nas interações diárias existe um clima de respeito e de convivência democrática entre adultos e crianças, contudo os tempos de atividades e horários institucionais condicionam o seu desenvolvimento. A organização dos tempos mantém-se nas mãos dos adultos. O caminho a construir deverá passar pela alteração do entendimento dos educadores de infância acerca das rotinas e dos horários para que sejam vistos como forma de proporcionar interações, descoberta e aprendizagem, ao invés de as limitar.

Palavras-chave: Infância, Crianças, Jardim de Infância, Direitos de Participação

ABSTRACT

As the Convention on the Rights of the Child comes close to its thirtieth anniversary, it remains a challenge for all of those dealing with children on an everyday basis in their various social environments. The starting point of this research project were the children of a private kindergarten and the main goal was to gather information on the children's everyday interactions, both among the children themselves and with adults. Within this goal, there was a specific focus on the practices that promote the participation of the children in their kindergarten routines. We aim to highlight the interactions promoting collaboration and reflection about the different challenges that children face throughout the day, which have been perceived as fostering the children's personal and social development. This is a study integrated in the qualitative paradigm as a study case of ethnographic orientation. The main method used for data collection was participant observation, in an attempt to highlight the children's culture and their languages. As key element of the educational process, the kindergarten teacher participated in an interview with the aim of getting to know their awareness of how the children organize their participation in the different moments in their routines and in the spaces of the kindergarten.

The analysis of the collected data made it possible to verify that the children actively participate in the various moments in their routines. This is not merely doing something with someone but also having their viewpoints considered, analysed and reflected upon, and perceived as an opportunity for the growth of the group and the individual. Adults do not judge attitudes or conflict situations but try to solve them in a fair way, by listening to those involved in order to ensure that everyone has a voice. There is a feeling of respect and a democratic atmosphere between adults and children in their daily interactions; however, activities and institutional schedules may hinder their development. Time management remains in the hand of the adult. The ideal path should come from a change in the teachers' understanding of routines and schedules so that these may become a means for interactions, discovery and learning, as opposed to limiting them.

Keywords: Childhood, Children, Kindergarten, Participation Rights

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	V
ABSTACT.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1.1. A Convenção dos Direitos da Criança e concepções de criança	5
1.2. A participação social das crianças	8
1.3. A educação de infância e as possibilidades de participação das crianças	10
1.4. A participação das crianças no contexto do jardim de infância	12
1.5.	
CAPÍTULO 2 – OPÇÕES METODOLÓGICAS ADOTADAS NA INVESTIGAÇÃO	15
2.1. Orientação metodológica.....	15
2.2. Análise de dados.....	18
CAPÍTULO 3 – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO	21
3.1. Caracterização da instituição	21
3.2. Caracterização do grupo.....	23
3.2.1. As crianças.....	23
3.2.2. As famílias.....	24
3.3. A sala de atividades	26
3.4. O dia na sala de atividades.....	28
3.5. A educadora e a auxiliar	33
CAPÍTULO 4 – A PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA : ANÁLISE DE EPISÓDIOS.39	
4.1. Partilha de experiências individuais.....	39
4.2. Relações de poder entre pares	41
4.3. As normas instituídas como mediadoras das relações entre pares	45

4.4. Transgressão das normas instituídas	47
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES	53
REFERÊNCIAS.....	59
ANEXOS	63
Anexo I – Assinatura do consentimento pelas crianças.....	65
Anexo II – Consentimentos dos adultos.....	67
Anexo III – Guião da entrevista semiestruturada à educadora	71
Anexo IV – A sala de atividades.....	73
Anexo V – Instrumentos de gestão do grupo	77

LISTA DE SIGLAS

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PECA – Projeto Educativo do Colégio da Amizade

PFR – Planear–Fazer–Rever

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – matriz de análise	19
Figura 2 – gráfico do número e relação de irmãos.....	25
Figura 3 – crianças a assinarem o consentimento.....	65
Figura 4 – vista geral da sala de atividades	73
Figura 5 – área de relaxamento	73
Figura 6 – área polivalente.....	73
Figura 7 – área da expressão plástica	73
Figura 8 – área da expressão plástica – modelagem	73
Figura 9 e 10 – área do faz de conta	74
Figura 11 – área da biblioteca	74
Figura 12 – área da música.....	74
Figura 13 – área dos jogos e construções	74
Figura 14 – área da pintura	75
Figura 15 - área das ciências	75
Figura 16 – painel com atividades realizadas pelas crianças com as famílias.....	75
Figura 17 – registo das presenças	77
Figura 18 – tarefas, registo do tempo, calendário.....	77
Figura 19 – registo da frequência das áreas de atividade	77
Figura 20 – identificação da área das construções e número de crianças por área	77
Figura 21 – registo da Assembleia de turma	77

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela com a data de nascimento e frequência da instituição	25
Tabela 2 - Tabela de dados académicos e profissionais dos pais das crianças	26

INTRODUÇÃO

“A infância tem as suas próprias maneiras de ver, de pensar e de sentir. Não há nada mais insensato do que pretender substituí-las pelas nossas.”

Jean-Jacques Rousseau

A um par de anos de comemorar o seu trigésimo aniversário, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC) continua a ser um desafio para todos os que lidam diariamente com as crianças, nas mais variadas esferas sociais. De uma importância central, este documento define a criança e os seus direitos. Os 54 artigos que o compõem podem ser organizados em quatro categorias de direitos, de acordo com a UNICEF: os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à proteção e os direitos de participação. Ao longo da investigação centrar-nos-emos nos direitos de participação, que são os que continuam a representar um maior desafio na sua implementação e que urge compreender e implementar. Este direito à participação deve ser implementado independentemente da idade, género, necessidades especiais, etnia, religião, origem familiar e de outros fatores e considerado nos diversos contextos em que a criança vive (família, escola, espaços comunitários, serviços públicos até à política governamental mais abrangente). As crianças devem também ter acesso à informação e ser-lhes providenciado o tempo e os espaços que assegurem a sua participação segura e efetiva.

Um dos trabalhos essenciais para a mudança de atitudes e formas de atuação dos docentes passa por descentralizar os procedimentos que regem a rotina diária de uma sala de educação infantil. Isto acontecerá na proporção em que o conhecimento acerca dos direitos de participação seja mais aprofundado e seja cada vez mais visto como um fator de proteção de situações de risco, na medida em que dota as crianças de competências democráticas e desenvolvem um espírito crítico que serve de base para a sua formação pessoal e social. A criação de espaços pedagógicos que apoiem a participação mais forte das crianças é urgente, mas sem a devida preparação dos profissionais não será possível, porque esta prática passa obrigatoriamente pela experimentação e não pela exposição, porque participar não é executar, mas sim sentir necessidade, planear, intervir e refletir. Se os profissionais não experimentarem eles próprios este processo, não o poderão por em prática com os seus alunos.

Uma outra questão que se coloca é a da importância da participação das crianças. Em que é que as crianças beneficiam ao participarem ativamente? E os contextos em que o fazem e os seus intervenientes, beneficiam com essa participação? Lansdown e O'Kane (2014) procuraram expor a importância da participação das crianças e os seus contributos. Ao participarem, as crianças envolvem-se mais nos seus contextos de vida, transmitem as suas perspetivas acerca da forma como estão organizados e fornecem pistas para a adequação destes para que se tornem mais ajustados às suas reais necessidades. Por outro lado, as crianças que estão mais habituadas a participar sentem-se mais capazes de intervir e apelar pelos seus direitos e desenvolvem competências que asseguram o seu desenvolvimento pessoal e social, promovendo a cidadania ativa e o envolvimento cívico. Estas crianças, ao dominarem práticas participativas, desenvolvem mais facilmente atitudes que as protegem face a problemas relacionados com a saúde, a sexualidade, a violência e exploração.

Considera-se então que, ao ver assegurados os seus direitos de participação, a criança será capacitada com ferramentas que a poderão proteger ao longo da sua vida e poderá usá-las para proteger outros, assumindo um papel ativo de cidadã desde muito jovem.

Verificando uma escassa investigação nesta área, em Portugal, a dissertação que me proponho realizar pretende ser um contributo para conhecer a participação das crianças no jardim de infância. Com o objetivo central de recolher informação sobre as interações quotidianas entre crianças, entre crianças e adultos e as práticas promotoras de participação com que as crianças contactam durante as rotinas do jardim de infância. Pretendemos evidenciar as interações promotoras de colaboração e reflexão acerca dos diversos desafios que surgem ao longo do dia, identificados como potenciadores do desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Tendo a Sociologia da Infância como suporte teórico e em articulação permanente com a área dos Estudos da Criança, a investigação conta com uma multiplicidade de perspetivas. Procuraremos integrar as ciências da educação, a antropologia e a psicologia. Ao longo do capítulo I, faremos uma revisão da literatura que contextualizará a CDC e as concepções de criança, apresentando um enfoque nos direitos de participação das crianças e a forma como este documento contribuiu para uma mudança da conceção da criança sob a lente da sociologia da infância. Focando autores como Qvortup (2005) e Sarmiento (2012), procuramos conhecer os principais contextos de socialização da criança, sem esquecer a sua posição num mundo cada vez mais global. Lembramos Cockburn (1998), com a sua teoria da interdependência ao pensarmos a participação social das crianças numa perspetiva de interação geracional. Com a

noção da criança como ator social cada vez mais evidente (Lansdown (2005), Hållden (2007)), consideramos o conceito de participação apresentado por Tomás (2007). Procurando conhecer a realidade da educação de infância no contexto português, debruçamo-nos sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar (OCEPE) e as suas diretrizes para a participação das crianças nos contextos de educação de infância. Contactamos com autores como Plaisance (2004) e Folque (2015). Prosseguimos o caminho de nos embrenharmos nas culturas infantis e conhecer as principais formas de interação que as crianças dominam para se ajustarem ao contexto de jardim de infância, sem abandonarem a sua identidade individual e cultural. Com o apoio de Sarmiento (2000, 2005, 2013), Agostinho (2013), Tomás (2014), Tomás & Fernandes (2013), Sarmiento, Fernandes & Tomás (2009) e os contributos de Corsaro (2016), enquadrámos teoricamente a forma como as crianças se ajustam às normas do adulto e dos espaços por ele preparado.

No segundo capítulo são apresentadas as opções metodológicas adotadas como recurso desta investigação. Um estudo de caso, de orientação etnográfica que contou com a observação participante em diferentes momentos da rotina, como método de recolha de dados junto das crianças e uma entrevista à educadora.

No terceiro capítulo a instituição que acolheu a presente investigação é caracterizada, bem como o grupo de crianças e as suas famílias. O contexto de sala de atividades e a rotina deste grupo é apresentado, com a descrição de um dia tipo. Apresenta-se a análise da entrevista à educadora, encerrando a caracterização do contexto educativo.

O quarto capítulo é composto pela análise interpretativa de episódios recolhidos durante o período de observação. Cada um dos episódios é representativo de uma das categorias de análise identificadas: partilha de experiências individuais, relações de poder entre pares, as normas instituídas como mediadoras das relações entre pares e transgressão das normas instituídas.

No quinto capítulo apresentam-se as conclusões que nos levam a refletir acerca das formas de participação das crianças no jardim de infância, do papel que o adulto tem na gestão dessa participação e sobre as rotinas do jardim de infância que surgem com uma posição antagónica-organizadora/ limitadora.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Perante a necessidade de se adaptar às exigências das crianças que chegam diariamente ao jardim de infância, a educação de infância tem vindo a ser desafiada constantemente. Desafios que vêm de documentos reguladores e com a intenção de dar resposta às diretrizes internacionais de respeito pelos direitos da criança, como as recentes OCEPE e desafios das próprias crianças que, como indivíduos sociais, prosseguem com o seu processo de socialização e revelam-se cada vez mais interventivos no seu dia a dia. Procura-se, atualmente,

repensar as práticas assentes na reprodução social da forma escolar, da escolarização e da alunização do JI, e, por isso mesmo, de reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido neste espaço. Tais possibilidades requerem a afirmação assente num paradigma crítico. (Ferreira & Tomás, 2016, p. 453)

Assim, procuramos contribuir para o enriquecimento científico desta área e fornecer ferramentas que possam auxiliar os educadores de infância a considerarem as crianças e os saberes de cada nos seus contextos educativos, com o respeito pelos direitos da criança, porque

continuamos a assistir tanto a um quase desconhecimento pelos adultos do que são e do que implicam. Muitos/as educadores/as e professores/as desconhecem não só a sua real existência, mas também, e mais importante, que os direitos possam ser norteadores da sua ação educativa e pedagógica.

(Tomás, 2014, p.141)

1.1. A Convenção dos Direitos da Criança e concepções de criança

O século XX foi um século marcante na defesa da criança e no reconhecimento dos seus direitos, a nível mundial. A CDC, promulgada em 1989 e largamente ratificada a nível mundial surge como um documento central. Este documento visa a salvaguarda das crianças e a garantia de condições dignas, seguras e respeitadoras das suas vidas. Os 54 artigos que o compõem podem ser organizados em quatro categorias de direitos, de acordo com a UNICEF: os direitos à sobrevivência, os direitos relativos ao desenvolvimento, os direitos relativos à proteção e os direitos de participação. Se os três primeiros são os que maior visibilidade tem, quer ao nível político, quer ao nível social, os direitos de participação são os que maior desafio apresentam. Ao analisar a CDC, é possível identificar os artigos que, explícita ou implicitamente, asseguram este direito reconhecido a todas as crianças.

O artigo 12º da CDC contempla a participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito em qualquer esfera social em que intervenham. Considerando que as crianças são atores sociais, sujeitos de direitos e possuidoras de conhecimentos e perspectivas acerca das questões que lhes dizem respeito, os contextos que frequentam são espaços privilegiados para a sua participação ativa. Este direito à participação deve ser implementado independentemente da idade, género, necessidades especiais, etnia, religião, origem familiar e de outros fatores e considerado nos diversos contextos em que a criança vive (família, escola, espaços comunitários, serviços públicos até à política governamental mais abrangente). Deste modo, é importante que sejam consideradas as diferentes formas de expressão da criança, para que haja oportunidade de participação. Lansdown (2010) advoga que “a implementação do artigo 12º requer reconhecimento e respeito por formas não-verbais de comunicação como brincar, linguagem corporal, expressões faciais ou desenho ou pintura, através das quais as crianças muito jovens fazem escolhas, exprimem preferências e demonstram compreensão do seu ambiente.”¹ (p.12) Subsequentemente, estar-se-á a dar resposta ao artigo 13º e à liberdade de expressão da criança.

O artigo 15º preconiza o direito à associação, através da qual as crianças se podem encontrar e “exercitar a superação da autoridade na procura de uma prática democrática.” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 208) Neste sentido, os adultos responsáveis pelas crianças devem proporcionar oportunidades para que se encontrem com outras crianças e tomem parte de assembleias, debates e outras formas de participação democrática. Segundo Tomás e Fernandes (2013), importa “construir dinâmicas sociais activas, críticas e emancipatórias, promover os valores e atitudes subjacentes a uma sociedade livre, pacífica, equitativa e democrática.” (p. 213).

O acesso a informação apropriada é defendido no artigo 17º, pelo que cabe aos estados-parte a garantia de encorajar os media e restantes meios difusores de informação para que as crianças e os seus interesses sejam incluídos nas programações e artigos. Relacionado com esta questão temos ainda o artigo 31º que define o direito de acesso a atividades de lazer, recreativas e de natureza cultural.

A CDC, enquanto documento legal, acarreta uma série de responsabilidades para os estados que o ratificaram e conduz a uma reconceptualização da infância, da criança e das suas formas de participação.

A Sociologia da Infância, impulsionada pelos contributos teóricos de Qvortrup, em 1991, que delimitou concetualmente a infância e as crianças como atores sociais concretos dedicando-

¹ Tradução feita pela investigadora das citações de língua inglesa, espanhola e francesa, ao longo do presente documento.

se ao estudo das várias infâncias em que as crianças modernas estão incluídas, apresenta-se como um ramo da sociologia em constante transformação. Para tal contribuem os Estudos da Criança, com “a mobilização de saberes diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância.” (Sarmiento, 2015, p. 33). Perante o investimento teórico das várias disciplinas que estudam as crianças e os contextos em que estão inseridas “o campo multidisciplinar dos estudos da criança promoveu já importantes avanços na pesquisa com crianças, no conhecimento dos seus mundos sociais e culturais e na produção da reflexividade institucional sobre a infância” (idem, p. 35).

Neste momento importa conhecer algumas concepções de criança e a sua posição na sociedade atual. Hardman (2001), concorda com perspectiva de Ariès, ao reconhecer que o conceito de infância “varia vastamente de acordo com o tempo ou local específico” (p.505) A autora revisita o percurso da conceção da infância a partir das teorias evolucionistas do século XIX, que admitiam que, “para a criança, (...) cada objeto era, não só, o que parecia, mas era potencialmente outra coisa”. (idem). Com estes pressupostos de base, teóricos de referência da área da psicologia, encetaram as suas investigações considerando a criança como um adulto em formação, com as suas formas de compreender a realidade a se desenvolverem até adquirirem as competências características da idade adulta. Reconhecendo que o desenvolvimento das crianças é influenciado pelo contexto social e cultural, em que “o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança concreta”(Sarmiento, 2003, p. 53), não se pode ignorar o facto de as crianças partilharem uma condição, “a de uma geração desprovida de condições autónomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controlo da geração adulta”. (idem)

É neste contexto que se inicia a construção de uma imagem da infância como “uma variável, cujos contornos são determinados por um conjunto de parâmetros que se referem a uma sociedade ou a quaisquer outras macro-unidades”. (Qvortrup, 2005, p. 75) Estas macro-unidades constituem as instâncias que se apresentam como transversais e que “desempenharam historicamente um papel na produção do tipo de sociedade que conhecemos no mundo ocidental de hoje” (idem, p. 76). Assumindo o conceito de globalização como, entre outros aspetos, “a difusão de uma cultura global fortemente ancorada na indústria de produção de conteúdos midiáticos e pela hegemonia de modelos relacionais dominados pela ideia de competitividade, performatividade e eficácia.” (Sarmiento, 2012, s/p), o autor afirma que “afeta as crianças de modo ambivalente. Por um lado, o acréscimo de desigualdades sociais” (idem) e por outro lado

“a globalização hegemônica também se manifesta na difusão de produtos da indústria cultural transnacional, que tendem a tornar todas as crianças consumidoras potências das mesmas marcas, dos mesmos objetos, brinquedos, roupas e acessórios.” (ibidem)

1.2. A participação social das crianças

Ao serem reconhecidas como cidadãos de uma sociedade global, as crianças vão conquistando o seu espaço nas esferas sociais que frequentam e é nesta interação que conseguem influir diretamente em decisões familiares, nos contextos escolares e outras instituições em que estejam inseridas.

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões.

(Barbosa, 2007, p. 1066)

Tom Cockburn (1998) procurando promover a discussão acerca da inclusão das crianças na cidadania e em que espaços é que se podem levar a cabo estes debates (p.100), desenvolveu o modelo interdependente de cidadania que reforça a ideia que todos os grupos da sociedade se relacionam e dependem entre si. Não defende que as crianças sejam tratadas como adultos. Pelo contrário, ressalva a importância de que a diferença social seja reconhecida e valorizada (p.111), de modo a que os saberes intergeracionais possam ser integrados. No mesmo sentido, coloca-se a perspectiva de Lansdown (2005) quando afirma que “numa filosofia que respeite o direito da criança a ser escutada e em que se tomem a sério as suas opiniões, ocupa naturalmente uma posição central o empenho de considerar e valorizar agora mesmo as crianças como pessoas.” (p.1). Assim, importa que “se vá contra as relações de poder que indissolavelmente fazem parte da relação entre crianças e adultos.” (idem). Ainda neste contexto, Halldén (2005), reconhecendo que as crianças são seres que dependem de, pelo menos, um adulto, alerta para o risco que se corre “em ignorar as grandes diferenças entre crianças pequenas e adultos em termos de vulnerabilidade e dependência.” (p. 6). Importa considerar uma perspectiva psicossocial “na questão de identidade construída na relação entre o indivíduo e o mundo social com as suas estruturas e discursos.” (p. 9)

Se, por um lado, a investigação tem contribuído para uma sensibilização dos adultos que lidam com as crianças para as reconhecerem como indivíduos detentores de direitos e para que moldem as suas interações no sentido de os respeitarem, por outro, tem revelado que a infância

não é uma “classe” uniforme. A infância pode ser tão diferenciada quanto as realidades sociais das crianças. Com o conhecimento aprofundado destas realidades, estabelecem-se comparações e ressaltam divergências. Inevitavelmente, os estudos são desenvolvidos por adultos e em contextos em que as crianças interagem com adultos e nos quais prevalecem, frequentemente, ideias pré-concebidas da fragilidade das crianças. A conceção das crianças enquanto cidadãos de capacidades limitadas e, conseqüentemente, com reservas na consideração da sua participação é ponderada por Ferreira e Sarmento (2008),

Às suas características, interpretadas em déficit por referência ao estado adulto, e como marca distintiva e desigual, visível e objetiva, fazem-se equivaler um outro conjunto de propriedades e atributos cognitivos e sociais que corroboram a negatividade das crianças como seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais. (p. 65)

Independentemente das ideias e das constatações, fruto da investigação, em torno das crianças e da infância, a realidade é que,

As práticas sociais das crianças, (...), reconfiguram os lugares institucionais da infância em cada momento, em função da sua interpretação das regras e dos processos de indução comportamental desenvolvidos pelos adultos. Apesar de a relação entre a geração adulta e a geração infantil ser transversal às classes sociais, a condição social das crianças é múltipla, complexa e compósita, atravessada pelas contradições e desigualdades sociais e pelos processos de diferenciação social.

(Sarmento, 2015, p. 72)

Perante esta realidade, importa conhecer de forma mais profunda as realidades das crianças, de que forma é se faz a sua entrada nas esferas adultas. Sendo inegável que as crianças influenciam decisões nos contextos em que estão inseridas, seja a família, a escola e com os diferentes adultos com quem se relacionam, interessa clarificar então o que é a participação infantil. Se se realizar uma pesquisa online, pode-se encontrar uma definição do que é **participar**, como a que é, por exemplo, apresentada de seguida²:

1. fazer saber; informar; anunciar; comunicar
2. tomar parte (em); intervir (em)
3. compartilhar (de)
4. fazer parte integrante (de)
5. ter qualidades comuns (a); ser parte (de)
6. associar-se pelo pensamento ou sentimento (a)

² participar in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-10-26 13:57:28]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/participar>

Aqui temos uma perspectiva alargada do que é participar. Participar de forma indiferenciada, em qualquer situação, por parte de qualquer pessoa. O conceito de participação implica o envolvimento com o intuito de realizar alguma tarefa, dar um contributo ou apoiar. No que concerne à participação infantil, este envolvimento é de crianças e, de acordo com a CDC, em assuntos que lhes digam respeito.

O conceito de participação tem sido alvo de várias tentativas de definição. Tomás (2007) define da seguinte forma:

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. (p.49)

Assumindo a importância de abordar a questão da participação de forma mais transversal, Percy-Smith e Thomas (2010) propõem que esta deva ser entendida como “uma manifestação da agência individual dentro de um contexto social.”(p. 357)

Apesar de estes e outros autores reconhecerem a temática como premente, e tendo presente a necessidade das interações para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a difusão da participação, parece haver uma ressalva para que “A participação das crianças e jovens não pode ser compreendida de forma isolada dos contextos sociais, culturais e políticos em que ocorre.” (idem).

Perspetivando então a participação como parte de um processo social, pode-se constatar que, por se tratar de um grupo geracional directamente dependente de outro (o dos adultos), a participação das crianças encontra-se condicionada pela posição que estes ocupam nas instituições que partilham. Portanto, “participação ‘real’, implica que se questionem práticas e atitudes adultas, de forma a incluir as crianças de forma significativa, em processos de escuta ativa e do seu envolvimento efetivo nos processos de tomada de decisão nos assuntos que são significativos para elas.” (Cunha & Fernandes, 2010, p. 3)

1.3. A educação de infância e as possibilidades de participação das crianças

Na realidade atual da sociedade é impossível dissociar o ambiente escolar do processo de socialização das crianças. Contudo, quando se fala de socialização e de contexto escolar é importante contemplar todas as oportunidades de socialização. Por um lado, temos a escola como espaço de partilha de saberes culturais, que se pode considerar que ocorra com maior incidência

no interior da sala de aula. Por outro lado, temos os contextos que habitualmente são vistos como espaço de lazer e descanso, que são os recreios e espaços de convívio, onde as crianças constroem saberes comuns, que os torna elementos de um grupo. Plaisance (2004) refere-se ao processo de socialização das crianças até aos cinco anos na instituição “escola” como um desejo dos adultos para que a criança assuma a sua posição de “pessoa”, que vem paralelamente a uma vontade desses mesmos adultos de protegerem a criança em todos os contextos. Neste sentido, o autor defende que “a socialização da criança pequena tornou-se cada vez mais uma escolarização precoce que afetou todas as classes sociais e levou a uma frequência quase total das crianças entre 3 e 5 anos.” (p. 231). Desde tenra idade, as crianças são entregues pelas suas famílias ao cuidado de instituições. Numa primeira instância, é interesse das famílias que estas instituições assegurem as necessidades mais imediatas de alimentação, higiene, afetividade e socialização das crianças durante os exigentes períodos laborais. A par destas questões,

A partir da década de 1970, as políticas de educação de infância em Portugal têm sido atravessadas por orientações (e tensões) de reconciliação entre o trabalho e a família e por orientações mais centradas na criança, entendida como sujeito de direitos, e no seu desenvolvimento global.

(Folque et al., 2015, p. 20)

Foi a partir de 1974 que se “criaram políticas orientadas para a expansão da oferta e para a qualidade do cuidado e educação das crianças” (idem). Em 1977, foi criado o sistema público de educação pré-escolar, reconhecendo às crianças dos 3 aos 5 anos o direito à educação. Com este passo, a educação de infância viu redefinida a sua posição no sistema educativo. O sistema educativo manteve-se em constante evolução até que, em 1997, foi publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Esta lei vem reafirmar a importância atribuída pelo estado àquela que passa a ser designada como “a primeira etapa da educação básica”. É em 1997, neste contexto (r)evolucionário, que surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Um documento se apresenta como “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” (M. E., 1997, p. 1) Neste documento, a criança é apresentada como o sujeito do processo educativo e não objeto. O discurso vai de encontro à CDC, na medida em que reconhece validade nos saberes e pontos de vista da criança e prevê a diversidade de contextos e a importância da sua valorização. Defendendo a articulação dos saberes familiares e o estabelecimento educativo, as OCEPE pretendem que se tenha em conta “a(s) cultura(s) de que as crianças são oriundas, para que a educação pré-escolar se possa tornar mediadora entre as culturas de origem das

crianças e a cultura de que terão que se apropriar para terem uma aprendizagem com sucesso.” (idem, p. 22)

Na tentativa de dar resposta às necessidades de um maior número de famílias, o Estado apoiou a expansão rede de educação pré-escolar, que passou a integrar instituições particulares de solidariedade social, suportando financeiramente a componente letiva exercida nas mesmas.

Por mais de duas décadas, estas orientações curriculares apoiaram os educadores de infância no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, adequando-o aos diversos contextos. Em 2015, a Direção Geral da Educação promoveu o Estudo de Avaliação das Orientações Curriculares e da Qualidade na educação pré-escolar, realizado pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, o Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida e o Instituto Universitário de Lisboa. A partir das conclusões deste estudo, o documento das OCEPE foi revisto e atualizado em 2016, que, mantendo os mesmos princípios, passou a considerar a evolução social. O referido documento contempla, explicitamente, “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem” encarando-a “como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a desenvolver todas as suas potencialidades.” (M.E., 2016, p. 9). Afastando a educação pré-escolar de uma orientação escolarizante, as OCEPE, defendem que o desenvolvimento da criança deve respeitar uma configuração holística. Assumem o “brincar” como uma “atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança” (idem, p. 11) Assiste-se, portanto, à propagação de princípios pedagógicos que respeitam a criança e as suas formas de expressão junto dos profissionais de educação de infância e, por consequência, junto das famílias.

1.4. A participação das crianças no contexto do jardim de infância

Uma vez que estamos perante o reconhecimento da criança como “atores sociais plenos, competentes, activos e com ‘voz’.” (Sarmento, Fernandes, & Tomás, 2009, p. 1), procuramos agora enquadrar a participação das crianças no jardim de infância. No enquadramento social atual, é impossível dissociar a imagem da criança da imagem do aluno. As normas políticas, impulsionadas pela CDC, assim o preconizam. Sarmento (2000) afirma que “o ofício da criança tem, deste modo, como sua principal expressão o ofício de aluno.” (p. 127).

Como visto anteriormente, as crianças têm oportunidade de iniciar a frequência do jardim de infância aos três anos de idade, integrando o contexto educativo. Com a chegada ao jardim de infância, as crianças passam a fazer parte de um novo espaço socializador, onde terão que desenvolver estratégias para interagir com os seus pares e com os adultos. Certo é que, cada uma das crianças se faz acompanhar da sua própria bagagem cultural e social, adquirida no seio da sua família, no abrigo de uma creche e/ou em qualquer dos contactos previamente estabelecidos. Então, o jardim de infância parece ser um local privilegiado em que a

criação de um espaço-tempo democrático para as crianças implica-se no domínio das interações sociais, atravessa o espaço estrutural doméstico e familiar e articula-se com relações intergeracionais, em todos os domínios da vida social, sustentadas no reconhecimento de uma diferença não menorizante.

(Sarmiento et al., 2009, p. 3)

Considerando uma renovada conceção de criança, “a da **criança cidadã, competente e participativa**” (Sarmiento, 2013, p. 139), cabe à instituição jardim de infância levar a cabo “uma ação pedagógica contextualizada, socialmente atenta aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadora da diversidade e verdadeiramente centrada nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros.” (idem, p. 141). Apresentando-se o jardim de infância como um espaço projetado, pensado e organizado por adultos, surgem tensões entre as suas ideias, as conceções inerentes à CDC e as realidades institucionais. C. Tomás (2014) identifica tensões que podem estar a condicionar lógicas pedagógicas de participação: a primeira aponta para o “(des)conhecimento ou para os sentidos múltiplos atribuídos aos direitos da criança e aos documentos internacionais e nacionais que os consubstanciam, pelos profissionais de educação de infância e a relação que estabelecem (ou não) com a sua *práxis*”; a segunda tensão identificada “aponta para a armadilha do discurso entre direitos e deveres”(p. 31) e a terceira tensão “decorre das lógicas cada vez mais presentes de escolarização precoce da educação de infância”(p. 32).

O jardim de infância, por estar livre de um currículo nacional obrigatório, é um espaço privilegiado para a experimentação de vivências democráticas, dada a diversidade cultural, de género, de capacidades e necessidades dos intervenientes, e o educador deve proporcionar momentos que permitam construir uma sociedade “ativa e propositiva, operando, assim, deslocamentos de sentido nas noções de democracia, cidadania e participação.” (Agostinho, 2013, p. 230). Nos contextos educativos onde a pedagogia da participação é praticada, as crianças são confrontadas com diversas formas de linguagem e abordagens. Esse confronto, devidamente

mediado (pelo adulto ou pelas crianças) gera oportunidades de “tomada de decisões, em processos coletivos ou mesmo individuais, mas sempre com vista ao bem comum, em que os valores de solidariedade, colaboração e partilha são preservados e cuidados” (idem, p. 236).

Para Tomás & Fernandes (2013), “O reconhecimento dos saberes e culturas das crianças e da infância enquanto grupo social heterogéneo e com especificidades é essencial para promover um diálogo entre conhecimentos diferentes, o dos adultos e das crianças, bem como os existentes no interior de cada um desses grupos.” (p. 208). Assim, são de considerar vários aspetos como a necessidade de desenvolver processos de informação e reflexão, através dos quais as crianças se apropriam de ferramentas teóricas, empíricas e éticas, como por exemplo o estímulo e desenvolvimento de um estilo de liderança não competitivo.

Perante este cenário interacionista, os espaços de educação de infância devem ser co-construídos, onde todos os intervenientes se respeitam e se completam. Ao respeitarem as crianças, os seus saberes e culturas, os adultos estarão a legitimar a intervenção da classe geracional infância nos seus contextos de socialização. A intervenção das crianças no jardim de infância passa por um processo de desenvolvimento de culturas das crianças, que pode ser definida como o “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com os seus pares” (Corsaro & Eder, 1990, cit. In Sarmiento, 2005, p. 373) É um processo que decorre das diversas oportunidades de interação com outras crianças e com adultos, num contexto organizado pelos seus espaços e rotinas. Uma das formas características de relação entre as crianças diz respeito ao jogo simbólico, através do qual desempenham, entre outros, papéis de adultos, aplicando uma série de normas e regras no seu desenvolvimento. Corsaro (2016) refere que “desempenhar papéis também permite às crianças tomarem em consideração como diferentes pessoas agem nas situações sociais e como se relacionam entre si.” (p. 494). Assim, reconhece-se a criança

como um ser capaz de construir significados sobre o mundo a partir das suas próprias experiências, não como uma pessoa que conta com *n* pontos nos testes de inteligência. As crianças vivem e aprendem inseridas numa determinada cultura. Não devem ser *protegidas*, mas sim, equipadas para viver numa determinada cultura. (idem)

CAPÍTULO 2 - OPÇÕES METODOLÓGICAS ADOTADAS NA INVESTIGAÇÃO

2.1. Orientação metodológica

A presente investigação situa-se no paradigma qualitativo como um estudo de caso de orientação etnográfica com a intenção de recolher informação sobre as interações quotidianas entre crianças, entre crianças e adultos e as práticas promotoras de participação com que as crianças contactam durante as rotinas do jardim de infância e através de interações promotoras de colaboração e reflexão acerca dos diversos desafios que surgem ao longo do dia, identificados como potenciadores do desenvolvimento pessoal e social das crianças. Ferreira e Sarmiento (2008) referem que “o trabalho etnográfico focaliza as interações face-a-face das crianças” e que “as acções observadas, férteis de sentido, são consideradas como textos sociais cujos fins emotivos, cognitivos e simbólicos, apenas podem ser entendidos por referência ao seu contexto sociocultural mais alargado.” (p. 78).

O estudo decorreu numa instituição particular de ensino, adiante caracterizada, na valência de pré-escolar, numa sala com 20 crianças de quatro anos.

A seleção deste grupo prende-se com vários fatores:

- A sensibilidade e atenção da educadora para com as crianças, com uma atitude respeitadora do seu tempo e espaço;
- O facto de serem crianças que já passaram por um ano de educação de infância e já se apropriaram dos instrumentos de pilotagem utilizados para a gestão do grupo e estão seguras na sua relação com os adultos de referência (educadora e auxiliar), bem como a relação interpares que desenvolveram;
- A relação próxima que mantêm comigo, por me conhecerem desde que frequentam a instituição e por partilharem espaços, atividades, rotinas e efemérides institucionais, apresentando-me como adulto familiar.

A amostra de 17 crianças (3 crianças não tiveram consentimento dos encarregados de educação, para participarem na pesquisa) é considerada uma amostra de conveniência, uma vez que faz parte da valência de pré-escolar da instituição onde trabalho. A este ponto também se acrescentam alguns benefícios que possam advir do facto de eu já ser um adulto familiar com quem as crianças contactam diariamente e a estranheza provocada pela entrada de mais um adulto em sala possa ser minimizada.

A principal técnica para a recolha de dados foi a observação participante, em contexto de sala de atividades e outros espaços como, por exemplo, recreios.

Foi realizada numa entrevista semiestruturada à educadora, que permitiu recolher informação acerca da sua dimensão pessoal e profissional, a sua perspetiva acerca da educação pré-escolar, as suas conceções acerca da criança, as rotinas e a planificação do trabalho de sala e uma reflexão sobre os direitos da criança.

A minha entrada em campo foi preparada gradualmente, durante o período de tempo em que aguardava a receção dos consentimentos informados dos pais. Durante os tempos que partilhávamos espaços comuns como recreios e refeitórios, comecei a não interferir nos seus conflitos, exceto quando era abordada diretamente e, mesmo nesses, assumia um papel de não-resolução, encaminhando a criança para outro adulto. Foi curioso (e divertido) observar os olhares que as crianças me lançavam inicialmente, à espera que reprovasse determinados diálogos ou atitudes, até que passaram a fazê-lo cada vez menos. Era quase como se já não ocupasse a mesma posição que os restantes adultos.

Enquanto investigadora, procurei manter uma posição neutra, contudo, e assumindo as crianças como cidadãos, sempre que estas me abordaram, solicitaram ou observaram, fiz por corresponder às suas interpelações de uma forma adequada e respeitadora, com prejuízo por vezes da observação em curso. O facto de pertencer à comunidade educativa da instituição revelou-se como um facilitador da minha entrada em campo, mas também um obstáculo para alguns momentos da investigação. Como adulto familiar não me deparei com a curiosidade das crianças acerca da minha pessoa, apenas suscitaram interesse a minha presença e as minhas ações, como pode ser demonstrado pelo seguinte diálogo iniciado pela Nina³:

“A Nina aproxima-se e pergunta-me “O que é que estás a escrever?” Respondo-lhe: “As coisas giras que estão a fazer.” A Nina, apontando para a mesa onde fez o trabalho proposto pela estagiária, pergunta-me “Aquilo?” ao que lhe respondo que sim, mas também o almoço que o Rodrigo e o Crocodilo fizeram; quando ela chegou para procurar o dinheiro; quando o foi procurar à loja; quando o Crocodilo lhe propôs ser o monstro e ela negou; e outras coisas. A Nina sorriu e foi arrumar a loja.”

(Nota de campo nº10, 15-02-2017)

³ Nome fictício, escolhido pela própria criança.

Optei por usar sempre bata durante as minhas observações por considerar que seria mais simples fundir-me no espaço, pois as crianças estão mais habituadas a ver-me usando a bata. Ao longo da investigação, algumas crianças integraram pela primeira vez o grupo e foram essas que mais reagiram à minha presença, ora observando-me e afastando-se de mim, ora provocando-me com cantilenas.

Ao longo dos meses de recolha de dados identifiquei o constrangimento de me ser difícil ver a sala de atividades e os espaços, os adultos de sala, cada criança e cada ação como estranhos. A familiaridade revelou-se um desafio, na medida em que imperava procurar as “coisas” estranhas no quotidiano das crianças, com a intenção de registar e interpretar e não de avaliar ou aferir o seu grau de adequação ao nível de desenvolvimento de cada um, como faço habitualmente na minha prática profissional.

Do ponto de vista ético e, em total reconhecimento e respeito pelo papel fulcral das crianças na investigação, foram vários os pontos a ter em consideração.

(...) falar de ética na pesquisa com crianças não implica somente ter cuidados na forma como se planifica essa pesquisa, na forma como testamos e analisamos a vida dessas crianças, mas implica, sobretudo, atender aos modos como desencadeamos processos dialógicos e ponderados, de forma que se possa respeitá-las ontologicamente em sua alteridade (...)

(Fernandes, 2016, p. 775)

Desta forma, as normas éticas cumpridas na presente investigação foram então: às crianças participantes, foi explicada a minha intenção de observar o seu dia a dia, o propósito desta observação, solicitado o seu consentimento, representado pela escrita do seu nome numa folha ou a sua representação e explicitada a possibilidade de virem a negar esta participação, livres de qualquer consequência (ver anexo, imagem 1). Durante este encontro, foi proposto que cada criança escolhesse o nome pelo qual pretendia ser referido durante a investigação, proporcionando-lhes a oportunidade de terem um papel ativo na mesma. Assume-se a perspetiva de que a investigação com crianças se traduz, nos termos dos seus direitos, da seguinte forma:

crianças que sejam participantes em investigação; sejam usados métodos que facilitem a sua expressão de opiniões, perspetivas e experiências; sejam protegidas de qualquer dano que possa resultar da participação em investigação conduzida por investigadores que usem qualidade, métodos científicos e análise(...)

(Beazley, Bessell, Ennew & Waterson, 2009, p. 370)

À instituição foi solicitada a autorização para desenvolver esta investigação nas suas instalações; a educadora também teve oportunidade de autorizar a observação do seu trabalho,

da sala de atividades pela qual está responsável e a sua participação na entrevista; aos encarregados de educação foram explicitados os objetivos da investigação, asseguradas as questões da confidencialidade e solicitadas autorizações para que os seus educandos pudessem integrar a amostra de estudo.

Apesar de se assumir a criança como sujeito capaz de aceitar ou não a sua participação numa investigação, as condições legais (e de origem geracional) continuam a colocar em confronto os seus direitos com a sua prática efetiva, uma vez que só foram recolhidas observações de crianças cujos encarregados de educação entregaram o consentimento devidamente preenchido e assinado.

A recolha dos dados teve início no mês de novembro, momento em que as crianças já se encontravam adaptadas ao ritmo das atividades e focadas nas dinâmicas de sala. Em maio, foram efetuadas as últimas observações. No final, apesar de sentir que não estava a conseguir recolher informação que enriquecesse a investigação, a vontade de continuar a observar era grande. Em momentos de recreio e outras atividades em comum, o olhar pendia sempre para este grupo de crianças, na esperança de que surgisse algo de novo. Os períodos de observação primordiais ocorriam às quartas-feiras de manhã, no tempo da rotina de planejar-fazer-rever. Também foi possível observar outros momentos da rotina, como assembleias e acolhimento. Estas observações ocorreram por sugestão da educadora, que considerava serem momentos em que as crianças assumiam o seu papel ativo e sentiam liberdade para se pronunciarem acerca de vivências, conflitos, constatações e até partilharem experiências pessoais com o grande grupo.

No final do ano letivo, tive oportunidade de escutar a educadora em entrevista. Optou-se por uma entrevista semiestruturada, por se enquadrar no paradigma qualitativo e porque se pretendia conhecer os pontos de vista da educadora acerca da criança, da forma como as rotinas do grupo eram pensadas e também a sua reflexão sobre um episódio recolhido durante o trabalho de campo. Durante a entrevista, procurou-se manter um ambiente formalmente descontraído, com flexibilidade perante o discurso da educadora, de modo a não interromper a sua linha de pensamento. Para Bogdan & Biklen (1994), “ser flexível significa corresponder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos determinados.” (p. 137).

2.2. Análise de dados

A análise de conteúdo dos dados recolhidos passou por um processo de categorização e consequente eleição de episódios, com recurso a técnicas e procedimentos sistemáticos de

explicação do conteúdo dos dados obtidos. As evidências constatadas foram alvo de análise e trianguladas com dados teóricos.

De acordo com Graue & Walsh (2003),

A investigação interpretativa é concebida para maximizar a oportunidade de mudar o enfoque, modificar as perguntas, encontrar novas formas de gerar dados, identificar temas que não tenham sido abordados no âmbito das fontes actuais de dados e moldar os relatórios em função das ideias vigentes no local. (p.190)

Assim, procedeu-se a uma análise interpretativa de episódios representantes de cada uma das categorias identificadas. Este trabalho de interpretação assume que “os episódios colocam ideias num contexto concreto, permitindo-nos ver como as noções abstractas se desenrolam na experiência vivida.” (Graue & Walsh, 2003, p. 256)

Considerou-se como ponto de partida a perspectiva de Ferreira (2004) de “identificação e análise da simultânea e recíproca construção social de três processos centrais: o da cultura das crianças, o da sua organização como grupo social de “pares” e o da(s) sua(s) ordem(ens) social(ais)” (2004, p.59) reconhecendo “a recorrência de interações sociais de crianças assegurada pela constância do contexto espaço-temporal e humano do JI que, (...) alicerça a sua cultura infantil.” (idem, p. 62)

A partir desta perspectiva, elaborou-se a seguinte matriz de categorização, que enquadra as diversas formas de interação das crianças nos seus contextos de socialização, considerando-as atores sociais.



Figura 1 – Matriz de análise

CAPÍTULO 3 - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

3.1. Caracterização da instituição

O Colégio da Amizade é um estabelecimento de ensino privado e surgiu no ano de 2008.

No seu Projeto Educativo, o Colégio da Amizade, ressalva que “as crianças que frequentam (...) nasceram já no século XXI e será neste século que irão desenvolver o seu projeto de vida”, pelo que se propõe a ter presentes os quatro pilares estruturantes de uma educação para o século XXI, definidos pela UNESCO, em 1996:

- **Aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão e da reflexão;
- **Aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente;
- **Aprender a viver juntos**, para participar e cooperar;
- **Aprender a ser**.

O Colégio da Amizade preocupa-se em proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso das crianças que o frequentam, quando elege o seguinte quadro de valores:

- “- O direito à educação e o correlato dever de aprendizagem até ao limite das potencialidades de cada um;
- O exercício da cidadania democrática (no respeito pela diversidade na convivência intercultural, na paz e na tolerância; na aprendizagem da solidariedade, da partilha, da cooperação e da entreatajuda);
- A importância do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida; da qualificação certificada na perspetiva europeia da educação e da internacionalização progressiva.”

Na perspetiva de levar cada criança a alcançar o seu expoente máximo, o Projeto Educativo do Colégio da Amizade (PECA) “faz da criança o alvo da sua ação, valorizando modos de ensinar e aprender inovadores que possibilitem o cumprimento de metas relativas à formação global e harmoniosa das crianças que nele participam”. Neste sentido, o Colégio da Amizade abre lugar aos direitos de participação quando afirma que é sua intenção contribuir para a formação de pessoas capazes:

“(...)”

- De pensar e agir autónoma e livremente;
- Criativas e abertas à inovação;

(...)

- Exigentes consigo próprias, autorreguladas e rigorosas nas atitudes e na ação, mas tolerantes e sensíveis;
- De intervir social e solidariamente na comunidade.”

De construção recente, o Colégio apresenta uma arquitetura moderna que permite a presença de luz natural em todos os espaços interiores. A decoração dos espaços internos comuns apela à biodiversidade e à curiosidade das crianças pelo campo das ciências naturais. Na entrada do Colégio é possível observar reproduções das crianças, no âmbito de diversos projetos de sala, de qualquer das valências.

Nos primeiros anos de funcionamento, o Colégio da Amizade, contava com as valências de pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A partir do ano letivo de 2011/2012, alargou o seu leque de resposta à educação e inaugurou as valências de creche e 2º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, assegura a continuidade educativa até ao final do 3º Ciclo do Ensino Básico.

A oferta pedagógica do Colégio da Amizade pretende dar uma resposta às necessidades alargadas do desenvolvimento pleno das crianças e inclui várias atividades durante o tempo letivo semanal, orientadas por professores especializados, tais como, inglês, espanhol, xadrez, expressão dramática, expressão musical, educação física, natação e expressão plástica. Denomina-se esta oferta como Currículo do Colégio. As atividades de inglês, espanhol e xadrez decorrem na sala de atividades do grupo, todas as outras decorrem em salas preparadas para o efeito. As aulas de natação decorrem em instalações externas ao Colégio e os adultos de sala acompanham o grupo.

Da valência de educação pré-escolar fazem parte 4 grupos, dos quais um funciona como um grupo misto, em relação à idade, com crianças entre os 3 e os 4 anos. Os outros grupos têm as crianças organizadas por nível etário, com um grupo de três anos, um grupo de quatro anos e outro grupo de cinco anos. Cada grupo tem em sala dois adultos, uma educadora titular e uma assistente educativa. Como elemento de gestão e apoio da equipa educativa, a valência de pré-escolar conta com uma coordenadora pedagógica e com o Serviço de Psicologia e Apoio Educativo, do qual fazem parte uma psicóloga e duas professoras de ensino especial. A equipa docente da valência de pré-escolar reúne com uma periodicidade quinzenal, onde há espaço para debater e delinear atividades em comum, para esclarecer linhas de atuação transversais aos grupos e promover a partilha de experiências e práticas pedagógicas. A coordenadora integra o conselho

de coordenação, que reúne semanalmente e do qual fazem parte o diretor do Colégio, os diferentes coordenadores das várias valências e serviços do Colégio, possibilitando a articulação das atividades dos diversos níveis de ensino.

O corpo docente manteve-se estável ao longo dos anos e foi acolhendo novos elementos na equipa, à medida que o Colégio se expandia. Existe um clima de agradável convivência, entreajuda e cooperação entre os docentes, através do qual se cria um espírito de partilha de vivências, conquistas e angústias, que contribuem para o crescimento individual e para o desenvolvimento da equipa. Por parte da direção do Colégio, existe um impulso forte para que os colaboradores tenham acesso a formação, mantendo-se assim capazes de superarem os desafios que a tarefa educacional coloca diariamente, dentro dos objetivos e valores assumidos no PECA. O Colégio da Amizade é frequentado por crianças oriundas de estratos socioeconómicos elevados. Os pais da maioria das crianças têm habilitações académicas superiores e desempenham profissões como, por exemplo, engenheiros, médicos, gestores, advogados. A partir do 1º ciclo do ensino básico, as famílias têm a possibilidade de se candidatarem a bolsa de estudo, que é atribuída em função dos resultados académicos das crianças e o valor é calculado em função dos rendimentos do agregado familiar.

3.2. Caracterização do grupo

3.2.1. As crianças

O grupo de crianças observado é composto por onze elementos do sexo feminino e seis do sexo masculino.

Apesar de ser um grupo heterogéneo no que diz respeito às idades (uma vez que todas as crianças completaram 4 anos de idade até 31 de dezembro de 2016), o seu percurso institucional é variado. Na sua maioria, frequentam a instituição desde a creche. Das nove crianças que estão no colégio há dois anos ou mais, há uma frequente a instituição desde os seis meses de idade. As outras crianças ingressaram o grupo no início do seu percurso pré-escolar, para a sala dos 3 anos. A fase de expansão que o Colégio atravessa, tem proporcionado novas entradas de crianças ao longo do ano letivo. Temos duas crianças que integraram este grupo ao longo do ano de 2017. Estas chegadas proporcionam novas interações e novos contributos para o dia a dia do jardim-de-infância.

As crianças que já faziam parte do grupo acolhem as novas e apresentam-lhes as dinâmicas e os espaços. Frequentemente são convidadas pelos adultos para que acompanhem os colegas à casa-de-banho, ao refeitório ou ao recreio, tentando criar desde cedo um espírito de entreatajuda e proporcionando interações para facilitar a sua integração.

Criança	Data de nascimento	Frequência da instituição
Noquinhas	7/3/2012	1 ano
Gabriela	12/6/2012	1 ano
Catarina	22/8/2012	1 ano
Matias	1/6/2012	1 ano
Crocodilo	2/2/2012	1 ano
António	16/7/2012	2 anos
Sara	25/10/2012	1 ano
Ricardo	20/12/2012	2 anos
Raquel	18/12/2012	4 anos
Diana	5/6/2012	2 anos
Nina	17/9/2012	2 anos
Francisco	27/12/2012	2 anos
Ritinha	4/11/2012	2 anos
Gato Noir	17/8/2012	2 anos
Rodrigo	6/2/2012	2 anos
Olava	6/11/2012	8 meses
Bela	17/12/2012	3 meses

Tabela 1 - Tabela com a data de nascimento e frequência da instituição

3.2.2. As famílias

As famílias das crianças que pertencem a este grupo são maioritariamente famílias nucleares, que residem no Porto ou na sua periferia (apenas uma criança pertence a uma família monoparental, com guarda materna). Grande parte destas famílias têm o suporte familiar dos avós, na medida em que estes asseguram as idas para o Colégio ou as saídas ao final do dia. Algumas famílias têm também o apoio de funcionárias domésticas que asseguram o transporte das crianças, bem como os cuidados à chegada a casa (p.e., banhos, jantar). Ainda sobre as famílias, observamos que um grupo menor de crianças é filho único e que a maioria das crianças do grupo tem irmãos, uns mais velhos, outros mais novos. Dentro deste grupo que tem irmãos, a maioria tem irmãos mais velhos que frequentam o Colégio na valência de Primeiro Ciclo e os irmãos dos restantes frequentam a creche.

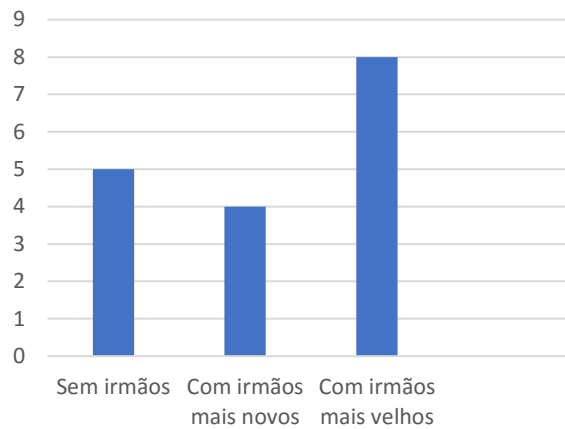


Figura 2- Número e relação de irmãos

Os pais destas crianças possuem formação académica superior, à exceção de um, cujas habilitações académicas são o ensino secundário. Os seus graus de formação superior variam entre o bacharelato e o doutoramento e nas suas profissões predominam as que são relacionadas com a área da saúde e a de gestão comercial.

Criança	Mãe		Pai	
	Habilitações académicas	Profissão	Habilitações académicas	Profissão
Noquinhas	Licenciatura	Técnica superior de saúde	Licenciatura	Engenheiro químico
Gabriela	Licenciatura	————	Licenciatura	Gestor
Catarina	Licenciatura	Advogada	Bacharelato	Jornalista
Matias	Licenciatura	Investigadora	Licenciatura	Médico
Crocodilo	Mestrado	Médica	Licenciatura	Médico veterinário
António	Bacharelato	Técnica oftalmologista	Licenciatura	Médico
Sara	Licenciatura	Diretora comercial	Mestrado	Diretor de exportação
Ricardo	Doutoramento	Investigadora	Licenciatura	Engenheiro informático
Raquel	Licenciatura	Consultora	12º ano	Chefe de secção
Diana	Licenciatura	Bancária	Mestrado	Economista
Nina	Licenciatura	Gestora de marketing	Licenciatura	Gestor
Francisco	Mestrado	Estudante	Mestrado	Farmacêutico
Ritinha	Mestrado	Médica	Licenciatura	Médico
Gato Noir	Licenciatura	Engenheiro informático	Licenciatura	Engenheiro informático
Rodrigo	Licenciatura	Juíza	Licenciatura	Inspetor de trabalho
Olava	Doutoramento	Gestora	Doutoramento	Gestor
Bela	Licenciatura	Nutricionista	Doutoramento	Diretor desportivo

Tabela 2 - Tabela de dados académicos e profissionais dos pais das crianças

As vidas profissionais dos pais destas crianças requerem que estes se ausentem com frequência, facto que é partilhado pelas próprias crianças durante o seu período de permanência no colégio.

Um dado interessante para conhecimento deste grupo é que, de acordo com os dados recolhidos dos registos de anamnese das crianças, a idade dos pais destas crianças se situa entre os 35 e os 53 anos. Importa referir também que se verifica uma participação equilibrada de pai e mãe nas reuniões de pais (quer individuais, quer de turma), bem como nas rotinas de chegada e saída do colégio, de acordo com a informação cedida pela educadora.

3.3. A sala de atividades

A sala de atividades do grupo dos quatro anos é uma sala ampla, com um teto abobadado, virada a sul e a oeste e com janelas em três frentes. Esta sala apresenta a arquitetura original do refeitório do anterior edifício onde foi alojado o colégio. Tem luz natural durante todo o dia,

proporcionando um ambiente agradável e favorável à apreciação de fenômenos naturais como as alterações climáticas, as mudanças próprias de cada estação do ano e a observação de animais no relvado adjacente.

A sala está organizada por áreas de atividade. Algumas foram apresentadas no início do ano pela educadora e outras surgiram por sugestão das crianças. São nove as áreas que organizam o espaço de atividades. A área do faz-de-conta contém mobiliário que representa uma cozinha e um quarto, com diversos materiais que recriam um espaço que é familiar às crianças, a sua casa. Num outro espaço da sala, pertencente à área do faz-de-conta, existe uma “loja” que serve de apoio às necessidades das crianças que estão a desenvolver as suas atividades na casa. A área da biblioteca, integra cerca de 20 livros (requisitados na biblioteca do Colégio), alguns álbuns de fotografias de atividades do grupo, revistas e livros criados pelo grupo. A área polivalente está demarcada por um tapete e encontra-se em frente ao quadro interativo. Nesta área é feito o acolhimento, pela manhã, o momento de planeamento e revisão das atividades diárias, a assembleia de turma semanal e as atividades de grande grupo com os professores de currículo local. A área polivalente também serve de espaço de brincadeira da área das construções, onde as crianças usam blocos de construção, carros e pistas de madeira. A área dos jogos é composta por um armário onde estão organizados puzzles, jogos de associação, de raciocínio lógico-matemático e jogos de motricidade fina e uma mesa onde as crianças usam os materiais. A área de música, que surgiu no ano letivo anterior por sugestão das crianças, manteve-se presente por proposta do grupo. Contém algumas almofadas e uma caixa com instrumentos de percussão (maracas, pandeiretas, reco-reco) e com instrumentos construídos pelas crianças. A área das ciências integra vários copos de medida, com diferentes tamanhos e formatos, elementos naturais como conchas, pedras, folhas, paus (na sua maioria recolhidos pelas crianças), lupas e binóculos e balanças. As crianças podiam utilizar água nas suas atividades de exploração. Ao longo do ano, a curiosidade das crianças era alimentada por propostas da educadora como, por exemplo, os bichos da seda que surgiram no período final de recolha de dados. A área de expressão plástica integrava duas sub-áreas: a pintura e a modelagem. Na área da expressão plástica, as crianças tinham à sua disposição diversos materiais de escrita, desenho, colagem, recorte, materiais de desperdício para poderem dar largas à sua criatividade e criarem produções únicas e representativas das suas perspetivas e níveis de desenvolvimento. Na sala também havia uma área de relaxamento, criada no ano letivo anterior e que as crianças quiseram manter, por sentirem benefício da sua presença, conforme relata a educadora:

“Tínhamos uma criança um bocadinho mais agitada no grupo, e ela precisava, às vezes, de ter um espaço onde pudesse estar, que se pudesse deitar e se calhar pegar em coisas para apertar, para agitar, para relaxar. (...) E eles pediram, quando transitamos com o grupo para este ano e a criança já tinha ido embora, já não está connosco, mas eles pediram a área de relaxamento na mesma. E então nós trouxemos e organizamos a área de relaxamento na mesma.”

(entrevista à Mimi, 12/7/2017)

A sala apresenta-se como um espaço organizado, que potencia e limita, ao mesmo tempo, as atividades desenvolvidas pelas crianças, individualmente e em grupo. As interações entre crianças e crianças e adultos constituem o meio social de ação dentro deste espaço, com situações únicas e exclusivas do grupo.

3.4. O dia na sala de atividades

O grupo da sala dos quatro anos tem um horário de atividades definido no início do ano letivo e que inclui os tempos destinados às atividades de currículo do colégio e os tempos de atividade preparados e dinamizados pela educadora. Quando as crianças têm atividades com professores especializados, os tempos de realização das mesmas são mais rígidos, exigindo uma organização mais institucional face à urgência de cumprir o horário. As crianças poderão realizar estas atividades na sua sala ou terão que se deslocar ao espaço destinado à mesma. Contudo, há uma rotina instituída que obedece a passos comuns em diferentes momentos do dia. Para a presente investigação, foram considerados estes momentos que são dinamizados pela educadora.

O **acolhimento** decorre na zona central da sala, usada como espaço de encontro e partilha. As crianças sentam-se no chão, à volta de um tapete, de pernas cruzadas, com os adultos a ocuparem um espaço entre elas, na mesma posição. Cantam-se os bons dias e as crianças são convidadas a partilhar com o grande grupo algum evento ou vivência que lhes seja significativa.

“As crianças estão todas sentadas à volta do tapete de acolhimento. Algumas trazem alguns objetos para mostrar aos colegas e seguram-nas no colo. Algumas crianças conversam com os colegas que estão sentados ao seu lado ou com os que ainda estão de pé à procura de lugar. A educadora e a auxiliar estão sentadas no tapete de pernas cruzadas e vão falando tranquilamente com as crianças que as solicitam. (...) Agora, já com todas as crianças sentadas, a educadora cumprimenta-as com um “bom dia” e propõe que se cante a canção dos bons-dias. As crianças assentem e todas começam a cantar a canção “Às seis da manhã”. Vão acompanhando com palmas, balançando o corpo ao ritmo da música e sorrindo quando cruzam o olhar com alguma criança mais significativa.”

(Nota de campo nº 18, 11/5/2017)

As crianças participam ativamente com as suas experiências e proporcionam aos seus companheiros a possibilidade de contacto com realidades familiares diferentes, frequentemente motivo de discussão e esclarecimentos, como é possível verificar pelo seguinte exemplo:

“A educadora olhou para a Olava e perguntou:

- E tu, Olava, que trazes para mostrar?

Olava segura a caixa do DVD em frente ao peito e diz:

- Trouxe um DVD.

A Catarina pergunta:

- É de músicas ou de filme?

- É de filme. É o Bombeiro Sam. – responde-lhe Olava.

A Catarina continua:

- Podemos ver depois do almoço. - e olha para a auxiliar, que lhe sorri.”

(Nota de campo nº 18, 11/5/2017)

A educadora também partilha algo que considere importante com o grupo, reforçando os laços afetivos e de pertença do grupo. Constroem uma comunidade única. Só quem está presente é que sabe do que se falou e o que se viveu.

Durante o momento de acolhimento, o grupo tem oportunidade de distribuir as tarefas estabelecidas e organizar os momentos da rotina em que se propuseram participar ativamente no decurso do dia.

“(…) a educadora pediu à Olava, que se encontrava ao lado do quadro de tarefas:

- Olava, podes por as tarefas, por favor?

A menina começa a colocar as fotografias que representam as tarefas, por cima das placas com os nomes das crianças e vai dizendo:

- A marcar o tempo é o Catarina; a registar o almoço é a Diana; a Ritinha distribui os lanches com o Francisco e a tratar da Capi é... - e ficou a olhar para o cartão do nome, sorrindo, com a língua de fora.

O Ricardo foi ajudar a ver o nome que estava escrito e segredou à colega qual era o nome escrito.”

(Nota de campo nº 18, 11/5/2017)

Após a distribuição das tarefas, a educadora apresenta ao grupo um tema de trabalho, que pode ser um jogo novo, uma temática de discussão ou um problema identificado. A presença do grande grupo é vista como uma possibilidade para o debate e partilha de perspetivas, resolução de conflitos. Estas atividades são, por vezes, condicionadas pelas rotinas institucionais como os lanches e/ou as atividades de currículo do colégio, como se pode ver pelo exemplo:

“A educadora explica, uma vez que há várias crianças com o dedo no ar e com vontade de participar no diálogo:

- Bem, está na hora de lanchar. Vamos ter que parar a nossa conversa. Tenho muita pena, mas vamos ter que continuar noutra altura. Estou a gostar muito das vossas ideias, mas não temos tempo de ouvir todos agora. Depois vamos ter música e vocês não têm tempo de ir ao recreio. Vamos então à casa de banho lavar as mãos.

As crianças seguem a indicação da educadora e dirigem-se à casa de banho.”

(Nota de campo nº 18, 11/5/2017)

Os **lanches** realizam-se na sala de atividades. Duas crianças acompanham a auxiliar ao refeitório para ajudarem a trazer os iogurtes, as bolachas, os cereais. Tudo o que for necessário. A auxiliar também valoriza a sua participação e, tranquilamente, colaboram nesta tarefa. Depois de lavarem as mãos, as crianças sentam-se nas cadeiras, escolhendo ao lado de quem querem lanche naquele dia. Os responsáveis distribuem os guardanapos e os lanches. A educadora e a auxiliar vão supervisionando e apoiando este momento. Aproveita-se também para conversar com uma ou outra criança sobre alguma questão, p.e. a ausência da caderneta ou um assunto mais particular. À medida que vão terminando, as crianças arrumam as taças e talheres no tabuleiro e as embalagens de iogurte e guardanapos no ecoponto da sala. Organizam-se em fila, à porta da sala aguardando que a educadora ou a auxiliar os acompanhem ao recreio.

Os **recreios** decorrem em espaços partilhados com outras turmas de pré-escolar, preferencialmente ao ar livre, exceto quando está a chover ou muito frio. Nos momentos de recreio, as crianças brincam livremente. Têm à sua disposição alguns materiais, como bolas saltitonas, trotinetes, bolas e os equipamentos do recreio (escorrega, balancés). As crianças aproveitam estes momentos para correrem, integrando o jogo simbólico ou para fazerem pequenas competições. Algumas crianças também se organizam para realizarem jogos simples como o macaquinho de chinês ou o rei-manda. Por volta das 10h30m, o grupo regressa à sala de atividades. À quarta-feira, as crianças sentam-se à volta do tapete para realizarem o ciclo **planear-fazer-rever**. Cada criança elege a área de atividade para que pretende ir e qual a sua intenção. Durante este momento, algumas crianças fazem pequenos acordos no sentido de irem para a mesma área.

“Olava sorri à Raquel e diz-lhe, aproximando-se do seu ouvido “Queres dizer que vais comigo para a minha área?”; Raquel só olha para a colega e esta insiste, num tom mais assertivo “Sim?!”. Raquel assentiu com a cabeça.”

(Nota de campo nº12, 22/2/2017)

As crianças dirigem-se para as áreas selecionadas e levam a cabo as suas intenções. Podem usar todos os materiais disponíveis na sala. É possível usarem os materiais em áreas que não as definidas inicialmente, desde que as crianças se comprometam a arrumá-los nos seus locais de origem. Nestes momentos, a educadora apoia as crianças que desenvolvem algum projeto, ajudando a delinear estratégias, facilitando o acesso a materiais que estejam guardados ou outra forma de apoio necessária. Terminado o tempo de trabalho nas áreas, todo o grupo se envolve na tarefa de reorganizar a sala. A educadora e a auxiliar prestam apoio neste momento e vão orientando as crianças que colaboram menos nesta tarefa para que se envolvam de forma

mais ativa. Arrumadas as áreas, as crianças sentam-se novamente à volta do tapete e levam consigo desenhos, construções em Lego, plasticina modelada para partilharem com o grupo.

“Rapidamente, preparam os materiais para levar para o tapete e apresentar aos colegas o que estiveram a fazer. O Francisco pega num tabuleiro e coloca lá uma fatia de pão, uma fatia de pizza e metade de um ovo. O Matias pega em quatro copos, uma panela, uma concha de tirar sopa e uma fatia de pizza dentro da panela. A Diana e o Ricardo levam uma panela com comida. Sentaram-se os quatro de pernas cruzadas, lado a lado. (...)

- Eu fiz pizza! - E Matias mostrou a fatia de pizza que tinha na panela.

A Diana, que estava sentada ao lado, disse, enquanto destapava a panela:

- Eu fiz uma comida... Melancia.

O Ricardo, segurando na sua panela, disse:

- Eu fiz bolo de chocolate.

O Francisco disse, timidamente:

- Eu fiz a sobremesa...

Matias, rindo alto e apontando para o tabuleiro de Francisco, disse:

- Pão?! Isso é lanche! – e continuou – Eu fiz sopa de pizza!

Diana pegou em dois copos de Matias e Matias tentou puxar, mas a Diana segurou-os. Disse, erguendo os copos:

- Também fizemos sumo!”

(Nota de campo nº 17, 26/4/2017)

Terminado o tempo de rever, as crianças preparam-se para o **almoço**. Vão à casa de banho e dirigem-se em fila, atrás da educadora, para o refeitório. Escolhem a cadeira onde se querem sentar. Nas mesas estão os tabuleiros postos, já com a sopa pronta a comer. À medida que terminam, recebem o seu prato de comida. Durante o almoço as crianças conversam, a educadora incentiva a sua autonomia reforçando os seus esforços para, por exemplo, partirem a carne usando os talheres ou para arrumarem o seu tabuleiro quando terminam a refeição. A auxiliar regressa após o almoço para levar as crianças para o **recreio**, onde permanecem até às 14 horas.

No período da tarde, as crianças são acompanhadas pela educadora e pela auxiliar e, em alguns momentos do horário, podem vir à sala os professores do **currículo do colégio**. As atividades propostas por estes, normalmente assumem formato mais orientado, no qual as crianças, correspondendo às solicitações dos professores, põem em prática as suas estratégias de desenvolverem atividades paralelas.

“Nesta atividade, a professora de espanhol trabalha com as crianças o vocabulário das ferramentas da horta (...) Após ter mostrado todas as imagens que tinha, disse em espanhol “Vou dar uma folha a cada menino, digo o nome de um objeto e vocês têm que o desenhar.” Matias, já de pé, questiona “E como é que sabemos como são as coisas?” Ao que a professora responde, mostrando as imagens “Veem aqui.” (...) Ouve-se novamente a voz da professora “Guantes”; Francisco pousou o lápis em cima da folha, pôs-se de joelhos, apontou um desenho da Diana e perguntou o que era, ao que esta respondeu que era o rastrillo. Francisco despiu o seu casaco até meio das costas, esticou os braços no ar e voltou a vestir o casaco. Diana acrescentou,

apontando as mãos de uma figura humana na sua folha, “Isto é os guantes.” Francisco disse, “Mas não é para fazer nenhum menino!” ao que Diana respondeu, com voz decidida, “Mas eu faço como quiser. E isto é os guantes!”

(Nota de campo nº 8, 1/2/2017)

Os **tempos de pequeno grupo** também estão presentes na rotina e são momentos de atividade preparados pela educadora para as crianças desenvolverem competências mais específicas, quer sejam uma necessidade detetada nos momentos de observação da educadora quer sejam interesses verbalizados ou demonstrados pelas crianças. Podem ser atividades diferentes em cada pequeno grupo ou a mesma atividade para todas as crianças, mas distribuídas pelas mesas. Nestes momentos a educadora vai observando e oferecendo um apoio mais individualizado a cada criança.

“As crianças trabalhavam em pequenos grupos, nas mesas. Colavam duas partes de animais diferentes para formarem um animal imaginário (p.e., uma cabeça e patas dianteiras de uma vaca e a parte traseira de um elefante). (...) A educadora pegou numa cadeira e sentou-se ao lado do Ricardo e disse-lhe, sorrindo “Estão espetaculares estas patas de elefante! E a cauda? (apontando a cauda da fotografia) Ups...”. O Ricardo, com um ar muito sério, olhava para o seu trabalho. Pegou no lápis, pôs o bico na folha e mantinha o pulso no ar, mas não desenhava. A educadora iniciou o seguinte diálogo, sempre num tom calmo:

Ed – Como é a cauda? Comprida, fina, grossa...

Ricardo desenhava uma linha vertical encostada ao lado direito da forma oval e disse, baixinho: - Não se nota!

Ed- Mas está muito bem... - olhando para a mão do Ricardo, perguntou-lhe – Esses lápis dão-te jeito?

Ricardo – Não. Os outros dão mais jeito.

A educadora levantou-se e foi buscar o copo de lápis grossos e pousou-o em frente ao Ricardo.

Ricardo – Estes dão mais jeito. – e agarrou com 3 dedos.

A educadora ajustou os dedos do Ricardo, de forma a formar uma pinça com o indicador e o polegar da mão direita a agarrar o lápis e disse “Pinça.”

Ricardo – Sabes, não me dá jeito fazer pinça. – disse com voz preocupada.

Ed- Tem-se que treinar muito e depois vais conseguir. Vá, agora tenta.

O Ricardo continuou a pintar o seu animal e ao fim de alguns minutos a educadora, que continuava sentada ao seu lado, disse, sorrindo e com uma voz entusiasta “Vês, estás há imenso tempo a fazer pinça! Já cresceste!” O Ricardo olhou para a educadora, sorriu e continuou a pintar.”

(Nota de campo nº6, 18/1/2017)

Ao longo do dia, as crianças têm várias oportunidades de participação e de acrescentarem o seu contributo nos assuntos que lhes dizem respeito. As suas necessidades individuais são respeitadas e a valorização da diversidade também é um facto. As normas institucionais limitam o desenvolvimento de algumas atividades, mas são necessárias para o funcionamento desta comunidade educativa.

Perante as observações realizadas, e de acordo com Lima (1988) que identificou quatro critérios para classificar a participação praticada: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação, é possível enquadrar a participação que decorre no dia a dia destas crianças. No

que concerne à democraticidade, podemos afirmar que estamos perante formas de participação direta, em que as crianças apresentam o seu ponto de vista e agem diretamente nas tomadas de decisão do grupo ou individuais. Grande parte dos momentos observados são pautados por uma participação informal, especialmente aqueles conduzidos pelas crianças nas suas interações diárias, quando se pensa na regulamentação, embora se possam considerar algumas estratégias de organização como exemplos de participação não formal (por exemplo, distribuição das tarefas). Quanto ao envolvimento, identificam-se diversos exemplos de participação ativa em que as crianças são incentivadas a exporem a sua perspetiva com a intenção de alterar a organização ou pensamento do grupo ou de certos elementos. O sentido crítico é trabalhado com a intenção de “afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões.” (Lima, 1988, p. 182) Considerando os conflitos como um objeto de reflexão, quanto à orientação, pode-se dizer que se convive com uma participação divergente diariamente. Momentos de debate e reflexão são estratégias utilizadas em processos decisórios, em que os pontos de vista dos vários envolvidos são explorados com a intenção de legitimar uma decisão. É neste quadro participativo que adultos e crianças partilham tempos e espaços e, juntos, constroem vivências comuns.

3.5. A educadora e a auxiliar

À semelhança do que se propôs às crianças, a educadora e auxiliar foram convidadas a escolher um nome pelo qual fossem referidas ao longo da investigação. Aderiram, divertidas, e a educadora será apresentada como Mimi e a auxiliar será a Margarida. A escolha deste grupo foi muito simples. Uma relação aberta e descontraída entre colegas de trabalho permitiu o desenvolvimento de um trabalho enriquecedor para todos os envolvidos. Os momentos de observação, de troca de comentários e de partilha de descobertas foram encarados como uma mais-valia. A entrevista, que decorreu no mês de julho, resultou num momento descontraído de reflexão, fortalecendo laços e crenças profissionais. Esta entrevista teve o objetivo de conhecer a perceção da educadora acerca da forma como as crianças organizam a sua participação nos diversos momentos da rotina e espaços do jardim de infância. Durante toda a entrevista, a Mimi falou da sua profissão com um brilho nos olhos, um sorriso nos lábios e entusiasmo na voz, demonstrando o prazer que sente no seu dia a dia com as crianças. A Mimi tem 37 anos e iniciou a sua carreira profissional em 2001, numa IPSS do Porto. Começou com um grupo de crianças

de três, ao qual pertencia uma criança com necessidades educativas especiais e foi este contexto que a incentivou a *“aliar o trabalho a pesquisas, a continuar a estudar, a informar-me mais, ler...”*, como referiu na sua entrevista. Poucos anos depois, sentiu necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e ingressou no mestrado, durante o qual desenvolveu a sua dissertação que procurava conhecer a relação entre as creches e as famílias. Aprendeu com todas as instituições que contactou. Umas porque se fecharam e fizeram com que refletisse acerca deste facto, outras porque se abriram e partilharam práticas de relação com as famílias. No âmbito deste trabalho, mudou a sua forma de trabalhar, de se relacionar com as famílias e de as valorizar. Refere que *“Eles têm um contributo para nós importante, nós temos para eles e esta relação é positiva e deve ser valorizada.”* A sua entrega à profissão e ao grupo, revela uma forte componente emocional. A Mimi vê as crianças do seu grupo como “filhos”, *“filhos com determinados limites”*. Destaca como fundamental a dedicação e o gosto pela profissão, o envolvimento e a relação aberta entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Do seu discurso, retira-se um conjunto de valores em que acredita e que defende como base da sua prática educativa: o respeito, a justiça e a exigência. Para a Mimi, nada disto faz sentido sem que haja vinculação afetiva e tem extrema consciência da importância do exemplo do adulto na prática destes valores.

Quando se trata de refletir acerca da importância da educação pré-escolar, a Mimi destaca a importância das relações sociais entre pares, a capacidade de integração e de adaptação. O desenvolvimento da autonomia, numa perspetiva de construção da identidade que passa pela criação de um método individual por parte de cada criança. As diferentes características das crianças são encaradas como oportunidades de aprendizagens sociais e pessoais na relação com o outro.

“É preciso ter cuidado para não escolarizar determinadas coisas (...) é pré-escolar, mas não é escolar.” Referindo vários exemplos de projetos desenvolvidos, a Mimi apresenta a valorização que reconhece no ato de brincar, por parte das crianças. Através do brincar, as crianças desenvolvem competências na área da matemática, da linguagem, do conhecimento do mundo, da motricidade, da música, ... Conclui que *“através do brincar, fazemos coisas importantes e coisas sérias”*. Na retaguarda do brincar das crianças está o olhar atento do adulto a cada uma delas. A atenção aos interesses e às características individuais proporciona uma resposta adequada à expressão das crianças.

Com a intenção de dar resposta a esta expressão de necessidades, a Mimi procede à organização do ambiente educativo. *“Pensando num início de um ano letivo: eu não gosto de*

começar um ano letivo com coisas na parede, com coisas feitas, com coisas montadas por mim. Eu não gosto. Prefiro ter a sala mais vazia e, depois, os meninos dizerem-me “Ah, nós precisamos disto ou daquilo...” E então as coisas começam a surgir...(...) Não, porque isso não faz sentido para o grupo... E então, prefiro começar com uma determinada organização, com algumas coisas básicas, como uma biblioteca, ou termos uma área com jogos, ou uma área de expressão plástica, mas deixar um bocado mais aberto e com liberdade, para depois espalhar isso tudo.” As crianças expressam os seus interesses nos diversos momentos da rotina e de variadas formas. A Mimi revela consciência de ter o papel de estar atenta durante todos os momentos da rotina. Refere que podem surgir temas e dúvidas durante o recreio, no acolhimento, no almoço, conversa com adultos ou numa *“brincadeira entre eles”*. Estas curiosidades podem ser exploradas de diversas formas e a pesquisa pode avançar *“só com aquela criança, ou se há 3 ou 4 e 5 crianças que também gostam daquele assunto e partilham dos mesmos interesses, ou então se há mais crianças no grupo e até é uma coisa mais geral”*.

Enquanto educadora, a Mimi valoriza o papel da auxiliar que acompanha o grupo e o seu trabalho. Este grupo conta com a Margarida, que trabalha no Colégio da Amizade desde 2008, onde iniciou a sua carreira na área da educação. Acompanha as crianças durante o período de atividades pedagógicas, a par com a educadora e supervisiona os recreios e prolongamento, ao final do dia. O seu contributo na observação das crianças e acompanhamento em períodos não letivos é reconhecido como uma extensão deste trabalho *“Coisas que ocorrem num momento, por exemplo, na minha hora de almoço e ela partilha comigo; há coisas que ela vê e eu não vejo e vice-versa. E se isto for... Se ela sentir que também está integrada, ela também se abre mais connosco. Se ela perceber que é tão importante, se eu lhe conseguir mostrar através das reflexões que faço e comentários que teço, lhe consigo mostrar o que é que é importante, o que é que conseguimos aproveitar, vai ser um ciclo, porque ela vai perceber isso e vai partilhar mais comigo. Portanto, é um ótimo recurso, é uma mais-valia, é uma parceria que deve ser valorizada.”*

A observação é, portanto, a base de recolha de informação acerca das crianças. *“E é mesmo isso, é ir ao encontro deles, do que eles precisam, do que eles veem, do que eles gostam, do que os intriga e, pronto, irmos desenvolvendo isso. Sobretudo é preciso estarmos atentos, ouvi-los. (...), mas a Mimi reconhece como difícil esta prática da observação em contexto e revela alguma frustração relativamente a essa questão. “O facto de também teres estado lá também me fez pensar ‘Se calhar eu tenho que me organizar de forma diferente e ver se consigo estar mais atenta a observar.’ Só que depois é assim, acabam por surgir projetos e queremos andar com os*

projetos, vários interesses ao mesmo tempo e queremos tentar dar resposta a várias coisas ao mesmo tempo e depois não conseguimos.” Ainda assim, reconhece que o faz com frequência e que se sente capaz de dar respostas às necessidades das crianças.

Ao longo do dia, as crianças vão tendo voz ativa. A Mimi identifica alguns momentos da rotina em que esta participação das crianças resulta na construção da identidade do grupo e contribuiu, ao mesmo tempo, para o crescimento individual de cada criança. São os momentos de acolhimento, o momento final do ciclo planejar-fazer-rever, apresentado pelo Modelo Curricular High-Scope e as assembleias de turma, à semelhança das que são praticadas no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna. Apresentam-se, de seguida, exemplos de alguns momentos descritos pela educadora:

Rever: *“Nos momentos do PFR, no rever, o eles se conseguem ouvir uns aos outros. Ouvir o que uns descobriram... a perspetiva de um e até esperar pela sua própria vez e exporem a sua perspetiva... isto é um trabalho, porque no início atropelam-se, falam uns por cima dos outros e nem ouvem muito, é um trabalho que tem que ser feito para serem capazes de ouvirem e se respeitarem. “*

Assembleia: *“Aconteceu também uma coisa muito gira, neste período no PFR, três crianças iam fazer uma casota para os cães, porque no faz de conta brincavam aos cães, mas isto ainda demorou o seu tempo e na vez seguinte de PFR iam continuar e depois uma criança foi chamar as outras duas e eles não quiseram “ai, eu vou fazer isto e eu vou fazer aquilo!” e deixaram a criança sozinha. E ela ficou aborrecida e depois na assembleia falou sobre isso. “porque a criança X e X, tinham dito que iam fazer e depois deixaram-me sozinha, e tivemos que arranjar outros meninos para fazerem a casota e terminar.” Então as outras duas crianças ficaram a pensar sobre isso e depois perguntamos “o que é que vocês acham?” “Se calhar da próxima vez nós temos que acabar primeiro o que pedimos e depois vamos fazer as outras coisas.” Foi tão engraçado... foi um momento de reflexão, não é? E ao mesmo tempo um momento de aprendizagem para todos. É ótimo ter todo o grupo a ouvir e envolvido nisto.”*

A Mimi, reconhece as crianças como indivíduos competentes no que diz respeito à gestão de espaços e conflitos. Inclusive, destaca a sua autonomia, fruto de um trabalho pedagogicamente estruturado ao longo do tempo pela educadora, no desenrolar dos momentos da rotina acima

descritos. *“O nosso papel acaba por ser só o de mediar. Mas depois deixamos de ter um papel tão ativo e eles próprios é que são os atores desta conversa, desta assembleia e nós só vamos mediar a conversa. Isto é muito bom. É muito rico. É um momento em que eles sentem que têm voz ativa e que conseguem dizer o que é que querem, o que é que gostam, o que é que querem fazer.”*

Quando convidada a comentar o excerto da nota de campo nº 16, de 29/3/2017 (apresentada na análise de dados), a Mimi continuou a sua reflexão e refere, assumindo uma consciência mais profunda neste reconhecimento das capacidades de convivência cidadã das crianças *“Deixa ver, não é resolver as coisas por eles... é darmos bases, ferramentas, para que depois consigam resolver as coisas sozinhos. Tenham as suas próprias estratégias para resolver as coisas. E, enquanto que os mais pequenos resolvem a bater, a puxar ou a empurrar, sei lá... nós vamos mostrando-lhes que há outras formas de resolvermos. Que podemos conversar, podemos fazer à vez, podemos fazer os dois juntos... estas coisas não surgem do nada: eles veem isto de coisas que surgem com outras crianças, não é? (...). Depois, à medida que usam as palavras, até fazem estas coisas “Olha que eu vou dizer... Ela vem aqui e resolve isto tudo”, mas depois juntaram-se as três e solucionaram assim. Aqui não teve a intervenção do adulto.... É giro ver que eles são competentes para isto.”* Assumindo a perspetiva de reflexão profissional constante, presente desde o início da entrevista, a Mimi concluiu *“Às vezes, nós adultos não lhes permitimos resolver as coisas. Resolvemos as coisas por eles. Mas eles são bem capazes de o fazer, nós só temos que permitir. Isso é giro, é tão bom...”*

Quando abordada acerca da CDC e do seu conhecimento acerca do documento, a Mimi reconhece que é importante a sua partilha e conhecimento. Não só com os profissionais de educação como também aos adultos pertencentes à comunidade educativa e a todas as pessoas. *“É efetivamente isso está na base do trabalho e, nós refletimos sobre isso já faz com que sejamos capazes de não resolver as coisas por eles, não lhes darmos as respostas. Damos-lhes segurança para que consigam intervir, para que consigam dar a sua opinião, para que consigam dizer o que é que querem.... É mesmo isto.... É darmos o espaço para eles serem intervenientes e intervenientes ativos e não fazer o que nós adultos dizemos. Eles conseguem resolver, eles têm as suas opiniões e eles têm as suas ideias.”* Apesar de não revelar conhecimento específico acerca da convenção, a Mimi mostra que domina estratégias pedagógicas para a sua implementação. Mostra-se também interessada em implementar formas diferentes de diálogo como *“porque não, às vezes, por assim coisas pequeninas e puxar por eles para falar sobre*

determinados assuntos à adultos, que têm grupos de debate e grupos de reflexão sobre determinadas coisas? E porque não nós até criarmos momentos para falar sobre isto, falar sobre diferenças?”

Em jeito de missão e numa perspetiva de reconhecimento e valorização da educação de infância, a Mimi vê como papel dos educadores o de mostrar à comunidade em geral a importância do trabalho que se desenvolve no jardim de infância. Valorizar o que as crianças fazem e que a forma de o fazerem, brincando, é a sua forma de aprendizagem, como se apropriam das regras do meio envolvente e alargam o seu leque de conhecimentos.

CAPÍTULO 4 - A PARTICIPAÇÃO NO ÂMBITO DAS ATIVIDADES DO JARDIM DE INFÂNCIA: ANÁLISE DOS EPISÓDIOS

“Os adultos nunca compreendem nada sozinhos; é cansativo para as crianças terem de estar sempre a explicar-lhes as coisas.”

Antoine de Saint-Exupéry

No presente capítulo, são apresentados os episódios que pretendem representar as categorias identificadas no decurso da investigação. Pode-se dizer que é o capítulo das crianças; aquele em que as suas ações e palavras têm um destaque principal. Uma análise reflexiva, com uma base teórica, pretende interpretar as suas ações e enquadrá-las com a literatura existente. Sem nunca esquecer que foi um olhar adulto que observou, um investigador adulto que registou e um adulto que interpretou, nunca poderá ser afirmado, com certeza absoluta, que foram exatamente estas as intenções das crianças. Desta forma, ambiciona-se fundamentar o que se observou e contribuir ativamente para o incentivo à reflexão de profissionais e investigadores sobre as crianças e os seus modos de viver no jardim de infância.

4.1. Partilha de experiências individuais

“Na área do faz de conta (casinha) estão a Ritinha, a Raquel, a Olava e o António. (...) O António, a Ritinha e a Olava eram os cães e a Raquel era o pai. (...) A Ritinha cuidava da Olava, que estava sentada dentro da casota. (...) No faz-de-conta, enquanto segurava um bebé, a Raquel fala com a Ritinha e diz-lhe:

- Olha cão, hoje vou para o Karaté.

A Ritinha, com um ar sério, pergunta:

- Mas é a sério ou é a brincar?

A Raquel responde, também séria:

- É a sério. Decidi desistir do ballet. Também podes ir.

Ritinha diz:

- Mas eu não tenho roupa.

Raquel responde-lhe:

- Eu faço com a roupa de ginástica. Podes fazer.

Raquel pousa o bebé em cima do armário e vai à educadora pedir para ir à casa-de-banho. Ritinha ajoelha-se novamente junto à Olava, que continuava dentro da casota.

(...) Enquanto o telefonema de Olava continua, ouve-se o António a dizer:

- Agora sou o avô e vou fazer um bolo para o cão.

(...) António entrega à Ritinha a bacia com o bolo, que o leva para a Olava. Pousa-o dentro da casota. A Olava começa a comer o bolo. Com um ar sério, diz à Ritinha:

- Sabes, quando cheguei fiz cocó. Era diarreia.

E Ritinha, também séria, pergunta:

- Mas a fingir?

Olava arregala os olhos e diz:

- Não! Era amarelo. Era mesmo diarreia! Agora vou comer dieta.

- Ah! Está bem. – diz Ritinha mantendo a sua atenção e seriedade, enquanto via Olava a comer o bolo.”

(Nota de campo nº 13, 08/03/2017)

A área de faz-de-conta é a área onde o jogo dramático assume um papel de destaque. A expressão jogo dramático, considerada na presente análise, vai de encontro ao que as OCEPE (2016), se referem como uma “forma de jogo (...) e desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (...) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança.” (M.E., 2016, p. 52). Nesta área, as crianças negociam a atribuição de papéis e o desenrolar da história vai sendo criado à medida que estas se apropriam dos seus papéis e conforme as posições que estes representam. Dentro do grupo surgem pequenos grupos (neste caso, pares) que podem ser organizados de acordo com intenções de brincadeiras comuns ou tendo por base as afinidades entre as crianças.

Como as crianças estabelecem relações tão próximas entre o real e a fantasia, os temas da vida de cada um surgem espontaneamente e são falados. Por um lado, a expressão de sentimentos e/ou preocupações, por outro a descoberta de si e do mundo. Analisemos, por exemplo, o diálogo entre a Ritinha e a Raquel: na mesma frase, a Raquel integra o jogo dramático (“cão”) e uma experiência individual (“vou para o Karaté”). Perante esta abordagem, a Ritinha procura compreender se faz parte do jogo que desenvolvem ou se se trata de um facto real e questiona, “Mas é a sério ou é a brincar?”. Esta frase é um indicador de que as crianças distinguem o jogo dramático das situações quotidianas e que as crianças assumem papéis e, na representação dos mesmos, podem incluir as suas próprias vivências. Paul Harris (2002), afirma que “a imaginação infantil é sistematicamente desenvolvida pela compreensão da realidade observável” (p. 232), pelo que as crianças têm noção de que, quando atribuem um significado a um objeto ou assumem um personagem, se trata de uma forma de jogo e que a sua “pessoa” não sofre uma transformação real. O mesmo autor defende então que “(...) as crianças não estão totalmente absorvidas pela sua imaginação, e elas não confundem o mundo imaginário e a realidade. Pelo contrário, elas navegam habilmente através destes dois mundos, utilizando os contrastes que existem entre eles para apresentar julgamentos sensatos acerca daquilo que observam.” (idem). A criança recorre a mais uma forma de linguagem para se relacionar com o mundo. Revela a consciência com que desenvolvem este tipo de atividades e que estas mesmas atividades são desprovidas da imaturidade frequentemente associada ao ato de brincar. O ato de brincar é concebido “como um contexto socializador relevante e significativo para os pares” (Ferreira, 2004, p. 86). No desenrolar do diálogo, as crianças trocam saberes sobre assuntos que lhes dizem respeito (as atividades extracurriculares) e o “brincar torna-se, deste modo, um

analisador privilegiado das interações que permite acompanhar a par e passo a construção social das suas realidades de crianças em ação” (idem, p. 87).

A Raquel inicia e termina a interação e a Ritinha reage em conformidade com o expectável e respeita as solicitações da colega. Deste modo, Ritinha regressa ao papel que desempenha e vai cuidar de Olava, que representa o cão que está doente.

O António, no decorrer da situação, altera o seu papel de cão para desempenhar o papel de avô e decide autonomamente fazer um bolo (imaginário, apenas materializado pela taça que o transporta) para o cão que está doente, contudo mostra que respeita a hierarquia definida inicialmente ao entregá-lo à Ritinha, responsável pelo cão doente.

Enquanto leva a cabo o jogo dramático, Olava inicia um diálogo em que há partilha de experiências individuais e, de novo, Ritinha procura localizar-se no jogo e questiona o “estatuto” da afirmação, se é real ou simbólico.

Perante a dúvida de Ritinha, Olava reforça a veracidade da afirmação acrescentando uma descrição mais pormenorizada e a consequência direta e real de o seu almoço vir a ser dieta. Olava recorre a uma justificação que evidencia dois pontos importantes: um deles ligado à sua percepção de cuidados de saúde básicos, como sendo a necessidade de comer um prato de dieta ao almoço, e o outro, enquadra uma norma institucional, mediada pelos adultos com a qual as crianças contactam diariamente durante a refeição principal que têm no colégio. Acabam por sentir que o facto de almoçarem dieta lhes confere um estatuto privilegiado, na medida em que se afastam da norma do grande grupo.

Neste episódio, as vivências individuais estão intimamente ligadas ao jogo simbólico. As crianças ficam a saber factos sobre a vida umas das outras, conhecem-se melhor e “tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem.” (M.E., 2016, p. 52).

4.2. Relações de poder entre pares

As meninas ocupam a mesa da modelagem, na área da expressão plástica; a Sara trabalha sozinha e a Diana partilha uns moldes novos para a plasticina com a Olava.

(...) Olava diz que precisa de plasticina e Diana dirige-se à Sara:

- Sara, a Olava precisa de mais plasticina...

- Para quê? – pergunta a Sara.

- Para fazer um cérebro! – responde Olava.

Sara, olhando para a menina e franzindo a testa, diz:

- Um cérebro? Onde está?

Olava levanta um molde e aponta um coração.

Sara exalta-se e diz bem alto:

- Não, não! Isso não é um cérebro! É um coração!

Olava, com cara zangada, argumenta:

- Mas é um cérebro!
Sara continua, exaltada:
- Não! É um coração! [...]
Olava levanta-se e, com as duas mãos na mesa, diz:
- Olha que eu vou dizer!
A Sara, com um tom de voz mais tranquilo e com a mão esquerda esticada na direção da colega, diz-lhe:
- Mas isso é um coração. A sério...
Olava senta-se e aceita a explicação da colega. [...]
Olava diz:
- Eu preciso de uma coisa...
- De quê? – questiona Diana.
Olava, levantando-se e colocando as suas mãos em concha, diz:
- Vou dizer ao ouvido. – e aproxima-se do ouvido da Diana.
A Sara levanta-se e aproxima-se com a intenção de ouvir o segredo.
Olava, afasta-se da Diana, ainda com a mão em concha, e diz bem alto:
- Para! Não podes ouvir!
A Sara, diz-lhe, arregalando os olhos:
- Vou dizer! Vou dizer mesmo! – e dá dois passos em direção à educadora.
Olava coloca-se à sua frente, segurando-lhe os braços, procurando barrar o caminho, enquanto grita:
- Não!
A Sara, dando outro passo e afastando as mãos da colega, repete:
- Vou mesmo dizer!
Olava, coloca a sua mão na barriga da Sara, responde:
- Não! Está bem, podes ouvir! – e juntando as cabeças das três meninas diz, - preciso de uma toalha.
(Nota de campo nº 16, 29/03/2017)

Na área de modelagem, as crianças assumem posições físicas impostas pelas mesas e cadeiras, que pretendem proporcionar estabilidade para um desempenho mais eficaz da atividade. A organização da sala, por parte da educadora, prevê que as crianças desenvolvam as diversas propostas de uma determinada forma, com um certo propósito para aprimorarem competências específicas. A intencionalidade educativa na organização dos espaços assim o recomenda. Assim, na Pedagogia-em-Participação, “os materiais pedagógicos são um sustentáculo central para a mediação pedagógica da educadora junto da criança, visando experiências plurais para identidades plurais que se desenvolvem em culturas plurais.” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 112) O que o adulto não consegue controlar, nem tão pouco prever, são as relações que se estabelecem naquela área: a organização do poder, as parcerias e alianças e as exclusões. Poder-se-á dizer que são tão únicas quanto as crianças que as ocupam e tão diversas quanto as posições sociais ocupadas por cada uma dessas crianças, no contexto do grupo.

Neste espaço, estas três crianças utilizam os materiais disponibilizados para desenvolverem as suas habilidades motoras finas, a sua criatividade e a apropriação de técnicas plásticas diversas que podem ser integradas em qualquer projeto em que se envolvam. Poder-se-ia dizer que estão em pé de igualdade, atendendo ao facto de terem um acesso equivalente aos materiais, mas, se analisarmos de forma mais atenta, é possível verificar que a Sara é detentora do mesmo número

de materiais que a Diana e a Olava possuem, em conjunto. Ao olharmos de forma mais aprofundada, vemos, inclusive, que a Sara detém a última palavra acerca da utilização desses recursos. É possível, então, identificar um sinal da “organização informal hierárquica do grupo” (Ferreira, 2004, p. 66) que, ocasionado pelas crianças e materiais e o uso que lhes é dado, “introduzem a (re)produção das desigualdades simbólicas no interior do grupo de crianças, ao reproduzirem as divisões sociais do conhecimento e do trabalho – entre quem sabe e quem não sabe, entre quem concebe e quem executa” (idem). Como exemplo, temos a solicitação que é feita a Sara “... a Olava precisa de mais plasticina” e a pergunta lançada subsequentemente “Para quê?”. Implicitamente, percebe-se que a plasticina será facultada somente se a sua intenção de uso assim o justificar. Sara mostra deter um conhecimento mais preciso acerca das formas presentes nos moldes e corrige Olava. Ao frequentarem uma instituição de educação de infância, as crianças passam a ocupar o lugar de aluno, aquele que aprende. Aprender implica confronto com o desconhecimento. Neste caso, a Sara fica preocupada com a incorreção de Olava e tenta que a colega “aprenda”, e, exaltada, tenta corrigi-la. Discordando de Sara ou não aceitando a correção na tentativa de marcar uma posição dentro do grupo, Olava recorre a uma estratégia de defesa e faz a ameaça: “Olha que eu vou dizer!”. Esta forma de confronto e a reação das crianças indica-nos que as todas compreenderam a quem Olava tencionava “dizer”, uma vez que ninguém fez a pergunta “A quem?”. Ao partilharem vivências durante o seu período de brincadeira, as crianças desenvolvem conhecimentos e formas comuns de transmitirem mensagens implícitas, tornando-as membros efetivos do grupo em que estão inseridos. É nesta comunalidade que se constroem as culturas de pares, que se apresentam como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham com os seus pares.” (Corsaro, 1997, p.114).

Depois de perceber que Olava não ficou satisfeita com a sua abordagem, Sara reformula a forma como mostrou a Olava que não havia sido exata na sua intenção e, recorrendo a uma explicação mais calma, muito aproximada da que a educadora faz diariamente na sala, faz-se ouvir. A apropriação desta estratégia de fazer passar o seu ponto de vista, é um exemplo da importância da promoção da autoexpressão, defendida por Baraldi (2008). O autor defende que “As expressões pessoais dos adultos são cruciais neste tipo de ações, demonstrando o seu envolvimento afetivo na interação e, deste modo, encorajando a autoexpressão das crianças e a negociação, promovendo, de forma bem sucedida, a coordenação de diferentes perspetivas” (p.252). Olava acata e recebe a plasticina de que necessita. Sem falarem abertamente sobre o

que gostaram e o que não gostaram, as meninas compreenderam-se e adequaram interações, no sentido de construir um ambiente agradável de convivência positiva.

Olava, demonstra que vê em Diana um apoio à sua atividade, ao dizer “Preciso de uma coisa.”. Olava revela que conhece a colega e as suas características pessoais de interajuda e parece querer estabelecer uma aliança com a menina. As crianças recorrem com frequência a outros colegas, que vêm como mais capazes, para desenvolverem as suas atividades. Desta forma, colocam em prática uma agência relacional que Edwards (2005), descreveu como “a capacidade de trabalhar com os outros para expandir o objeto em que o sujeito está a trabalhar e a tentar transformar, reconhecendo e acedendo a recursos que outros trazem como influência para interpretar e responder o objeto” (p.172). Os segredos, as alianças e as exclusões fazem parte das vivências diárias de uma sala de jardim de infância. Estas atitudes procuram marcar as posições hierárquicas dentro do grupo e as formas de relacionamento das crianças.

O estabelecimento desta aliança tem como consequência a exclusão de Sara. A Sara impõe-se e mostra que não pretende ficar de fora daquela partilha e, ao aproximar-se, reafirma a sua posição de liderança e de controlo sobre as ações das companheiras.

Olava, ao sentir que o seu espaço e privacidade estão a ser invadidos, impôs-se e negou diretamente essa participação, procurando manter a aliança com a Diana.

Sara, perante esta reação, surpreendeu Olava com a estratégia persuasiva que Olava utilizou anteriormente e que surtiu o efeito pretendido “Vou dizer! Vou dizer mesmo!” e Olava, ficou sem capacidade de resposta. Temia que Sara avançasse, mas também não queria partilhar o segredo com mais ninguém. Viu-se numa situação de conflito interno, em que teria que ceder à partilha do segredo (norma instituída) ou então teria que justificar perante a educadora qual a razão para não querer que Sara escutasse o segredo.

Perante a indecisão de Olava, Sara pressionou-a mais uma vez com “Vou mesmo dizer!” e, nesse momento, Olava tomou a decisão de partilhar o segredo. Provavelmente, sentiu-se mais confortável com a partilha com a colega do que com a possibilidade de ter que se justificar à educadora.

Este pequeno grupo de crianças interagiu livremente, sem a intervenção direta dos adultos. O seu espaço foi respeitado e o tempo que necessitavam para iniciar, manter e terminar as interações foi ditado inteiramente por si. As decisões tomadas por cada um dos participantes conduziu à utilização de estratégias em diferentes situações, com diferentes propósitos. É assim que “os modos rotinizados de agir, pensar, comportar e relacionar, convencionados socialmente

pelas próprias crianças, sedimentados no tempo e nos espaços (...) passam a organizar e a regular as ações individuais e colectivas.” (Ferreira, 2004, p. 65)

No espaço de atividades que constitui o jardim de infância, “Os sistemas de acção social concreta onde as crianças estão inseridas (...), regulados pelos adultos, constituem ora espaços de subordinação, ora espaços de expressão autónoma das crianças.” (Ferreira & Sarmiento, 2008, p. 72).

4.3. As normas instituídas como mediadoras das relações entre pares

A Diana vem para o tapete das construções e, de pé, observa as construções dos colegas. Perguntou à Catarina:

- Posso brincar?

- Não. Quero brincar sozinha. – respondeu a Catarina.

A Diana foi ao cartão que indica o número de crianças permitido na área e começa a contar quantas crianças estão desenhadas. O Francisco acompanha-a. A Diana, de pé a apontar para os desenhos, contou em voz alta:

- 1,2,3,4. 4! Posso ir!

Olhava para os três colegas no tapete. O Francisco diz rapidamente, enquanto se dirige para o seu lugar:

-Podes brincar com a Catarina!

A Catarina diz em voz alta:

- Não, mas eu quero brincar sozinha!

O Francisco olhando para a Catarina disse, abanando a cabeça e apontando-lhe o dedo:

- Mas é para partilhar!

A Catarina olha para a Diana e estica-lhe uma placa que construiu e pergunta-lhe:

-Queres este?

A Diana disse que sim e a Catarina torceu os lábios, franziu o nariz e deu a placa de legos à colega. A

Catarina disse:

-Então vamos procurar azuis.

E começam as duas a remexer na caixa de legos. Depois de terem encontrado peças azuis, a Catarina disse:

- Agora vermelhos.

A Diana procura legos vermelhos e entrega-os a Catarina. Catarina começa a encaixar as peças e diz a Diana:

- Olha, vamos fazer azul, vermelho, azul, vermelho.

A colega começa a rir e repete:

- Azul, vermelho, azul, vermelho.”

(Nota de campo nº15, 15/03/2017)

A situação descrita expõe a forma como este tipo de interações emerge no quotidiano do jardim de infância e em que as crianças assumem um papel ativo na gestão de espaços e relações. Vasconcelos (2015), refere a criança como “parte de um rico universo de interações que a estimulam e, simultaneamente, a limitam.” (p. 30). Neste episódio podemos observar como é que as crianças utilizam as normas estabelecidas pelos adultos como forma de organizar as suas relações e gerir o espaço de atividade.

A Diana exerce o seu direito de participação ao escolher uma atividade do seu interesse. Livremente, aproxima-se e prepara-se para a executar.

Observa as construções dos colegas e aborda a Catarina. Colocam-se três hipóteses:

- A Diana está interessada na construção iniciada pela Catarina e pretende participar na sua continuação;
- A Diana considera que será mais simples integrar a brincadeira iniciada por Catarina por estar sozinha e haver menos possibilidades de entraves por parte dos colegas;
- A Diana aborda a Catarina ser uma menina e no outro grupo estavam dois rapazes a trabalhar cooperativamente.

Tendo por base as observações recolhidas durante este período de geração de dados, que atestam que as crianças deste grupo não demonstram preferências marcadas pelos companheiros de jogo do mesmo género, arrisco a inferir que a escolha da Diana terá a ver com questões de relações sociais e interesse pela construção da colega. Ao pedir permissão para integrar a brincadeira, a Diana demonstra o respeito pela posição hierárquica interna de controlo da atividade por parte da Catarina por esta a ter iniciado e reconhece o sentido de propriedade da atividade que decorre na área das construções. É possível verificar então que, ao terem a oportunidade de fazerem escolhas, as crianças estão a “explorar, negociar, confrontar, desafiar, resistir, desenvolver, procurar afirmar e manter, um determinado posicionamento social na complexa rede de relações sociais” (Ferreira & Sarmiento, 2008, p. 78)

Quando se depara com a recusa da sua participação, a Diana recorre aos instrumentos de gestão do grupo, existentes na sala, que a possam apoiar naquele momento e validar a sua possibilidade de participação. A Diana assume que estes, enquanto norma instituída no grupo, possam prevalecer relativamente à vontade individual da Catarina.

Depois de constatar que o instrumento lhe confere o direito de brincar na área das construções, a Diana depara-se com dificuldades colocadas pelos colegas já presentes na área. A sua participação é condicionada pelo espaço e oportunidade que os colegas lhe possam dar. O Francisco, munido de mais uma norma instituída no grupo, força o envolvimento da Diana com a Catarina, dizendo que “é para partilhar”. Quando, a um grupo de crianças em idade pré-escolar, é dada a oportunidade de negociar entradas e saídas em brincadeiras de forma autónoma e independente da intervenção do adulto, está-se a proporcionar o contacto com práticas democráticas construídas no quotidiano do jardim-de-infância onde “diferentes intenções são

atendidas com respeito, e onde há espaço para a mudança de cada um,” (Bae, 2015, p. 14).
Perante a afirmação de Francisco, a Catarina exemplifica a partilha estendendo a Diana uma placa de lego, que pode simbolicamente representar o “bilhete” que lhe confere o direito a participar na brincadeira. Dando sinais de alguma frustração, a Catarina demonstra que aceita a norma e que esta vai modificar a intencionalidade inicial da sua atividade. Aqui, a norma institucional “partilhar” coloca em confronto o direito de participação da Catarina com o direito de participação da Diana, na medida em que, do ponto de vista democrático a Catarina tem que ceder espaço e materiais e abdicar da sua intenção de “brincar sozinha” para que Diana integre a área das construções para desenvolver a sua intenção inicial de brincar com a Catarina. O artigo 12º da CDC confere a cada uma das meninas o “direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem”, contudo, o clima de convivência democrática impõe a necessidade de uma decisão o mais justa possível para ambas as partes. Consideramos a noção de bem-estar infantil que não se pode limitar ao bem-estar individual, mas deve ter em conta o bem-estar coletivo, de modo “a garantir a cada um e a cada uma, condições de vida dignas e a realização de todo o seu potencial como seres humanos, cultural e socialmente incluídos.”. (Sarmiento, 2015, p. 40)

A Diana consegue integrar a brincadeira pretendida inicialmente, mas tem que se sujeitar às orientações da Catarina e assume, desta forma, um papel acessório na atividade. A sua aceitação depende da execução perfeita das tarefas solicitadas pela Catarina, criança subentendida como “detentora” da atividade. Ferreira (2004), define cinco pressupostos básicos acerca do brincar, sendo que o primeiro dos quais enuncia que para o desenvolvimento de brincadeiras e atividades em conjunto “cada um dos participantes (..) deverá apresentar uma performance de acordo com, e em resposta à do outro, experimentando-se (in)diretamente” (p. 88) e a partir daí desenvolverem ações coletivas próprias daquele grupo de crianças.

4.4. Transgressão das normas instituídas

O António corre atrás do Matias com as duas mãos fechadas, com os dedos entrelaçados e os indicadores apontados como se empunhasse uma pistola. Matias para junto a uma árvore que tem um ninho de madeira. António, Sara e Gabriela (que corriam atrás do Matias) param e colocam-se em círculo. Matias pergunta, apontando para o ninho:

- Quem quer apanhar a casinha?

Os três põem o dedo no ar e dizem alto:

- Eu!

Gabriela e Sara agarram-se à árvore e começam a abaná-la. Matias e António correm para trás dos arbustos. Matias e António aproximam-se das colegas e Matias ordena:

- Vamos atirar pedras!

E começa a apanhar pedras do chão, seguido de António. Gabriela larga a árvore, dirige-se a Matias e diz-lhe:

- Não, ali vive um passarinho! É a casa dele. Eu vi pegadas.

Matias, com pedras na mão grita:

- Não, ali vive um monstro!

Gabriela pega numa pedra do chão e ouve-se a voz da auxiliar:

- Gabriela! Não!

Gabriela segue em direção aos arbustos com Matias e, de lá atiram pedras ao ninho. Olham na direção da auxiliar, certificando-se de que esta não os consegue ver.

(Nota de campo nº9, 08/02/2017)

O presente episódio surgiu durante um tempo de exploração livre do espaço exterior. Durante o Inverno, em que, por vezes, chove durante dias a fio, as crianças são mantidas nas salas interiores da instituição, com a justificação dos adultos de que é para garantir o seu bem-estar físico, minimizando a possibilidade de ficarem doentes. Importa considerar que as instituições de educação de infância são um local onde convivem diferentes gerações, além das crianças, que podem incluir os adultos do jardim de infância, os pais das crianças e até os avós. Ao assumirem, perante as famílias, a responsabilidade de garantir o bem-estar pleno das crianças, os profissionais de educação (educadores e auxiliares), tendencialmente, assumem como primordial a sua perspetiva, em detrimento da das crianças, no que diz respeito aos direitos de proteção das crianças. Os adultos dão “supremacia à ideia e à prática de proteção da criança de todas as formas imagináveis” (Qvortrup, 2005, p. 89) e acabam por não estarem sensíveis aos seus interesses e aos benefícios que deles possam advir. Neste dia, em que o sol aquecia o jardim e o parque, a educadora propôs que, em vez de irem para as áreas de atividade da sala, fossem para o jardim exterior brincarem livremente. As crianças aceitaram efusivamente e, rapidamente, agarraram casacos e chapéus.

O espaço exterior contempla parques com cordas, um escorrega, baloiços e uma pequena parede de escalada. O jardim é composto por um relvado, arbustos por dentro dos quais as crianças conseguem circular e pequenas cameleiras em flor.

Nestes momentos, é frequente as crianças desenvolverem atividades de natureza mais física. Em grupo ou sozinhas, as crianças correm, descem o escorrega, apanham flores e oferecem-nas aos adultos, trepam às árvores e observam. Por várias vezes, vi crianças a observarem os colegas que levavam a cabo brincadeiras diferentes. Imagino que o façam para terem uma perceção do que se está a passar à sua volta ou para verificarem se está a decorrer alguma atividade que gostassem de integrar.

Perante tal diversidade de possibilidades consigo posicionar-me ao nível destas crianças observantes e procuro identificar “os 4 eixos estruturadores das culturas da infância: a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.” (Sarmiento, 2004, p. 23) neste

momento de atividade no exterior. As brincadeiras partilhadas pelas crianças são o exemplo prático das suas culturas. São a marca da sua identidade enquanto grupo e importa “compreender como vivem e pensam as crianças, entender as suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e de escutar seus gostos e preferências” (Barbosa, 2007, p. 1066) para facilitar o entrosamento dos seus saberes e posições na cultura das instituições de educação de infância.

O grupo observado, liderado pelo Matias e composto pelo António, pela Sara e pela Gabriela, facilmente capta a minha atenção: desloca-se ruidosamente pelo jardim. O Matias corre e grita e os colegas seguem-no correndo e emitindo sons que pretendiam simular disparos. Passam por todos os pontos do recreio e só param junto à árvore. As crianças estão envolvidas no desenvolvimento do jogo simbólico, parece uma brincadeira semelhante a polícias e ladrões e que aparece liderada pelo Matias, que ocupa a posição de perseguido – talvez o ladrão. Através desta perseguição organizada, intencional e interativa as crianças desenvolvem uma ação conjunta, orientada para um fim comum e com base na apropriação que cada elemento fez de uma situação semelhante, vivenciada ou observada (noutros recreios, na televisão ou até na rua). Posto isto, estamos perante o primeiro eixo estruturador das culturas da infância, a interatividade. A interatividade está inerente ao dia a dia de cada criança, na medida em que esta está inserida num contexto social que promove a relação com outras crianças e lhes dá a possibilidade de “apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia.”(Sarmiento, 2004, p. 23) Os eixos ludicidade e a “fantasia do real” estão intimamente ligados, neste exemplo. Na ausência de brinquedos físicos, as crianças improvisam. Não têm pistolas físicas e, portanto, mimam-nas. E empunham-nas recreio fora atrás de Matias. Na realidade, o brinquedo usado é fruto da fantasia, integrado no jogo simbólico de perseguição. Quem é que lhes ensinou que as mãos unidas e os dedos indicador e médio apontados representam uma pistola? Não sei e também duvido que eles próprios saibam. Acima de tudo, pouco importa. A capacidade de integrar conhecimentos e fantasia é o que fornece às crianças as ferramentas para desenvolverem as suas brincadeiras e interações.

Junto à árvore, Matias lança o desafio, mas sem indicar nomes. A sua linguagem corporal também não sugeriu ninguém, mas Gabriela e Sara encetaram a concretização do pedido e abanaram a árvore, na tentativa de fazerem cair o ninho de madeira. Matias e António, não participando diretamente na ação, optam por afastar-se, mas continuam interessados na ação das colegas. Imagino que fosse por haver a educadora e a auxiliar (e eu própria) nas proximidades e com visibilidade sobre as suas ações. Mantendo a interatividade, Matias recorre à sua posição de

líder para identificar quem são os seus aliados, quem está disposto a seguir as suas propostas e assim contribuir para o objetivo final, que não tenho bem a certeza que tenha sido claramente definido entre todos. Deduzo que apenas Matias esteja a trilhar esta brincadeira. Os colegas são seguidores/ aliados. Vendo que o ninho de madeira não cai, o Matias aproxima-se, seguido de António e propõe uma nova estratégia. Aos rapazes, atirar pedras ao ninho, parece uma forma exequível de alcançar o seu propósito, pelo que começam a recolhê-las.

Gabriela impõe-se perante a proposta de Matias e tenta mostrar que aquela ação poderá prejudicar o bem-estar de um ser vivo e que não concorda com a mesma. Inclusive argumenta que existem provas físicas da sua existência, “pegadas”. Gabriela “salta” do imaginário. A sua preocupação com o meio natural, impulsiona-a a objetar a proposta forçando Matias a ajustar o fluxo da interação e a redirecionar a colega para o mundo imaginário, de forma a que se justifique a ação. Assim, Matias contra-argumenta dizendo que se trata de um ser maléfico, “um monstro”. Volta a conseguir a colaboração de Gabriela, que se baixa para recolher e, posteriormente, lançar as pedras solicitadas. A reiteração dá-se por força do ajuste ocasionado por Gabriela. Na realidade, se o ajuste não acontecesse, a brincadeira poderia ter terminado ou alguma das crianças a teria abandonado.

Envolvidas no jogo, as crianças não se apercebem que a auxiliar os observa. A sua advertência lembra as crianças que estão a ser supervisionadas e que a sua liberdade de jogo tem limites. Neste caso, deduzo que a auxiliar mostre a sua preocupação com a segurança das crianças. Imagina-se que a auxiliar temesse que as crianças se magoassem com as pedras, podendo acidentalmente (ou não) atingirem-se. Na realidade, as crianças não tencionavam atirar as pedras umas às outras, mas a auxiliar não o sabia, porque não estava a par da brincadeira. A sua posição reflete aquilo que se trata de uma norma instituída. Não se pode brincar/atirar pedras (independentemente da intenção). De forma a que haja uma coordenação da ação dos vários intervenientes do contexto educativo, o poder exercido pelos adultos procura a “criação de um espaço que é um campo social aberto ao exercício da autonomia das crianças e, simultaneamente, à sua integração social com os adultos e outras crianças presentes.” (Ferreira, 2002, p. 142). Assumindo a perspetiva de crianças e adultos é possível inferir que havia uma intenção comum – salvaguardar o bem-estar daquele espaço e dos seus intervenientes.

O grupo, não deixando que a intervenção da auxiliar coloque fim à brincadeira, usa os arbustos para se proteger do seu olhar e, para impedir que “o monstro” perturbe o recreio, atira as pedras. E, desta forma, as crianças conseguem levar a sua intenção avante. Os arbustos

conferem-lhes a oportunidade de serem respeitados os seus direitos de participação. O seu jogo de perseguição em defesa do recreio são um exemplo de que a brincadeira representa “uma prática na qual as crianças exercitam a liberdade de expressão e de pensamento, e como uma forma de resistência às normas.” (Bae, 2015, p. 22).

Em jeito de síntese, identificam-se alguns pontos comuns a estes momentos de agência das crianças. Momentos em que as crianças tiveram oportunidade de interagir umas com as outras, sem a intervenção do adulto. Baraldi (2016) defende que,

a promoção da agência das crianças pode criar oportunidades para que possam apresentar narrativas que incluam as suas perspetivas, experiências e emoções. Por outras palavras, pode possibilitar a construção de narrativas que não teriam espaço nos sistemas sociais atuais. As narrativas das crianças podem ser promovidas tanto nas interações específicas como nos complexos sistemas sociais que incluem essas interações. Estas narrativas podem mostrar os direitos das crianças e responsabilidades na construção da autoridade e tomada de decisão. (p. 15)

Desta forma, a promoção da participação das crianças nos seus contextos de interação torna-as atores, contribuindo para a mudança de contextos e para a construção de um sentido de participação e intervenção. Relembrando a caracterização da participação praticada, lançada por Lima (1988), identificamos que as crianças deste grupo praticam uma participação direta e divergente, na medida em que, ao se envolverem ativamente nas atividades que desenvolvem, acabam por, informalmente, modificar as formas de levarem a cabo as suas intenções, sem entrar em confronto direto com as ideias comuns.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÕES

A presente investigação procurou acrescentar saberes e desvendar mais um pouco da vida diária das crianças no jardim de infância. Apontando o olhar para o que escapa à vista dos educadores e restantes adultos, tentou-se conhecer com mais pormenor a(s) forma(s) de participação das crianças neste contexto educativo privado. Assumiu-se como objetivo principal a recolha de informação sobre as interações quotidianas entre crianças, entre crianças e adultos e as práticas promotoras de participação com que as crianças contactam nas rotinas do jardim de infância, bem como as interações promotoras de colaboração e reflexão. Durante o período de observação, foi possível identificar que as crianças participam ativamente durante os vários momentos da rotina. Uma participação que não fica só pelo ato de fazer com alguém, mas na qual os seus pontos de vista são considerados, alvo de análise e reflexão e vistos como oportunidade para o crescimento do grupo e do indivíduo. A noção da interdependência está patente. Adultos e crianças surgem como membros igualitários do grupo e é possível constatar-se se se refletir acerca do que se observou: os adultos sentam-se ao mesmo nível das crianças (no chão e de pernas cruzadas) nos momentos de acolhimento e assembleias; adultos e crianças partilham novidades aquando dos momentos de acolhimento; não existem julgamentos acerca de atitudes ou conflitos mas procura-se resolvê-los de forma justa e com a auscultação de todas as partes envolvidas, de forma a que todos tenham voz.

No que diz respeito à organização do espaço, verifica-se uma preocupação por parte da educadora em manter uma estrutura inicial flexível, de forma a ser passível de ser adaptada aos interesses que as crianças demonstrarem ao longo do ano letivo.

Apesar de as crianças terem voz ativa durante os vários momentos da rotina, a estrutura desta apresenta-se bastante rígida, com as atividades institucionais de Currículo do Colégio, que são geridos por vários professores, para além da educadora da sala, e com outras questões relacionadas com logística e organização de espaços comuns do colégio (horários de refeições e recreios) a condicionarem-na ao longo do dia. Mesmo no que diz respeito aos tempos destinados exclusivamente ao trabalho com a educadora, esses são também definidos apenas por ela. Existe uma intenção pedagógica em distribuir uniformemente pela semana atividades que respondem aos domínios apresentados nas OCEPE, sem que as crianças sejam consultadas. Durante os meses de observação, houve a oportunidade de observar diversos momentos da rotina: o acolhimento, o momento de PFR, atividades de pequeno grupo, recreios, assembleias e períodos

de prolongamento do horário (em que as crianças estavam com outros adultos que não os de sala, à espera dos seus pais ao final do dia).

Como pontos comuns a estes momentos, destacam-se a oportunidade dada às crianças para resolverem os seus conflitos, sem a intervenção imediata do adulto. Quando esta era necessária (por solicitação das crianças ou por iniciativa própria) a atitude ponderada, tranquila e dialógica, demonstrando consciência acerca da importância do seu exemplo perante todas as crianças era a atitude preponderante. Diversas vezes foi possível observar as formas autónomas de resolução de conflitos das crianças. As crianças mostraram-se sempre disponíveis para dialogarem entre si, nunca tendo sido observado um confronto físico para terminar uma divergência. Destacam-se o recurso aos instrumentos de gestão da sala como argumento para resolução de conflitos (por exemplo, quantas crianças podem estar por área), a negociação da necessidade de intervenção do adulto por chantagem entre crianças, o desvio da atenção acerca de um assunto que cause constrangimento a outra criança com recurso ao humor. As crianças observadas conseguem manter uma atitude de escuta durante o dia. Os conflitos surgem, inevitavelmente, e as crianças reconhecem a existência de momentos destinados ao seu debate, onde o contributo de todos é valorizado e onde todos podem ter voz para descobrirem os caminhos para um bem-estar comum.

As crianças têm oportunidade de escolher as atividades que pretendem realizar, pelo menos uma vez por dia, com o ciclo PFR. Têm total liberdade para levarem a cabo as suas intenções e o momento do Rever é visto como um momento de partilha. As crianças mostram e/ou falam acerca das suas aprendizagens e conquistas levando a um clima de construção de um saber partilhado impulsionador de novas descobertas. Constroem assim a sua cultura de pares. Conhecimentos comuns aos elementos daquele grupo que são a base de toda a cultura que o grupo passa a dominar.

Foram identificados alguns constrangimentos que terão influenciado a investigação. Um deles prende-se com as minhas obrigações profissionais e o tempo limitado disponível que inviabilizou a observação em momentos mais diversificados da rotina. Um outro constrangimento foi o facto de ser um adulto da própria comunidade educativa e ter sido solicitada para resolver questões relacionadas com o meu grupo ou para falar com pais no decurso dos períodos de observação.

A presente investigação mostra-nos que as crianças ainda terão que aguardar para que os seus direitos de participação sejam considerados ao nível da organização da educação de infância.

Nas interações diárias existe um clima de respeito e de convivência democrática entre adultos e crianças, contudo os tempos de atividades e horários institucionais condicionam o seu desenvolvimento. A organização dos tempos mantém-se nas mãos dos adultos, de maneira que o ano letivo se inicia segundo estas indicações, com um horário definido que, embora flexível, raramente surge questionado pelas crianças. Aqui poderá estar o passo seguinte na partilha de poder entre crianças e adultos: o debate sobre os tempos e a distribuição das atividades a desenvolver. Na base desta posição, em que os adultos organizam as atividades a desenvolver durante o dia e durante a semana, estará uma questão relacionada com a noção de tempo que se crê que as crianças ainda estão a aprender a dominar e o adulto surge como mais competente e que detém as estratégias educativas para que as crianças a adquiram. Mas não a adquiririam no seu dia a dia, por tentativa e erro, com o adulto ao seu lado?

A questão da planificação das atividades prende-se igualmente com uma preocupação do adulto: a importância de abordar cada domínio cognitivo para o desenvolvimento pleno da criança, envolvida nos atos pedagógicos quotidianos e a necessidade de assegurar uma oferta educativa equilibrada.

Dois pontos identificados que também surgem como autocrítica: até que ponto é que nos permitimos abrir mão do controlo do tempo e da estrutura diária (ou semanal)? Podemos refletir então sobre o modo como as rotinas definidas para o dia a dia das crianças surgem como um fator condicionante da sua participação. O caminho a construir deverá passar pela alteração do entendimento dos educadores de infância acerca das rotinas e dos horários, para que sejam vistas como forma de proporcionar interações, descoberta e aprendizagem, ao invés de as limitar. Atrevamo-nos a repensar o conceito de rotina e comecemos uma construção quotidiana do quotidiano no jardim de infância, com as crianças envolvidas em cada etapa. Tal mudança deverá ser suportada por algumas alterações: uma reestruturação do projeto educativo, a formação contínua para educadores como suporte da mudança e pensar a organização dos tempos de sala de atividades com as crianças como um processo que respeite os seus direitos de participação. Vamos, assim, de encontro ao que Barbosa (2000) defende acerca da rotinização da educação, “É preciso refletir sobre esse processo ora em andamento para que a diversidade (não a desigualdade) possa ser contemplada nas rotinas, não rotineiras, na educação infantil.” (p. 108).

Acima de tudo acredito que impera que os docentes assumam uma posição de reflexão permanente no sentido de envolverem mais as crianças (alunos) naqueles que são os seus espaços e tempos, aceitando positivamente os seus contributos e usando-os como recurso

educativo. De um modo geral, vê-se como urgente a implementação de pedagogias participativas no âmbito da educação pré-escolar.

Nesta investigação foi possível verificar que a educadora não tinha um conhecimento profundo acerca da CDC. Foi também este meu desconhecimento sobre as implicações práticas da CDC e as suas diferentes formas de implementação no dia a dia da educação de infância, que me levou a encetar a presente investigação. Considero importante que a formação inicial de docentes inclua, nos seus planos de estudos, abordagens práticas da CDC, sem que surja apenas como um documento legal de salvaguarda das crianças e dos seus direitos. O conhecimento deste documento central deve ir além da organização/classificação dos artigos presentes e da sua origem histórica.

Metodologias como as partilhadas por Moss e Clark, *The Mosaic approach* (2011) merecerão ser alvo de divulgação. “*The mosaic approach* é uma forma de escuta que reconhece crianças e adultos como co-construtores de significado. É uma abordagem integrada que combina o visual com o verbal.” (Clark & Moss, 2011, p. 1) Com a preocupação de “encontrar formas práticas que contribuam para o desenvolvimento de serviços que sejam responsivos à ‘voz da criança’ e que reconheçam as competências das crianças jovens.” (idem, p. 2), livre de modelos e ideologias, é uma abordagem que pode ser integrada em qualquer contexto de educação de infância.

Um outro método que pode ser adaptado e adotado, no sentido de medir e potenciar os níveis de participação das crianças nos seus contextos diários é o desenvolvido por Gerison Lansdown e Claire O’Kane, *A toolkit for monitoring and evaluating young people’s participation*, em 2014, apoiado pela Save the Children Foundation. Este conjunto de propostas pode ser usado com diferentes objetivos como, por exemplo, analisar o progresso da implementação da participação das crianças, ajudar a determinar a natureza e o potencial de participação de um projeto ou programa, definir objetivos de participação, monitorizar e avaliar o foco e qualidade da participação de determinado projeto. (Lansdown & O’Kane, 2014, p. 1)

Como conclusão final, ressaltam as oportunidades dadas às crianças deste contexto para que se possam expressar e partilhar as suas vontades, intenções e necessidades. Terminamos com o desafio aos educadores de não perderem a sua capacidade reflexiva e de se permitirem enriquecer e evoluir com os contributos das crianças em todas as dimensões do processo educativo. Se possível, construir um jardim de infância capaz de “privilegiar e tornar possível um tipo de professores credíveis, mediadores interculturais, animadores de uma comunidade

educativa, garantes da Lei, organizadores de uma democracia em ponto pequeno, intermediários culturais e intelectuais. (Perrenoud, 2002, p. 127)

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2013). O direito à participação das crianças na educação infantil. *Educativa*, 16,2, p. 229-244
- Bae, B., (2015). O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. *Da investigação às práticas*, 6(1), 7-30. Retrieved from <http://www.scielo.mec.php?script=arttext&pid=S2182-13722016000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=en>
- Baraldi, C. (2008). Promoting self-expression in classrooms interactions. *Childhood*, 15(2), 239-257. <https://doi.org/10.1177/090756820788425>.
- Baraldi, C. (2016). Promoting narratives of children's daily life in educational interactions. *Saber & Educar*, 21, 10-29.
- Barbosa, M. C. (2000). Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, 25(1), 93–113.
- Barbosa, M. (2007). Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educação & Sociedade*, 28, 1059-1083.
- Beazley, H., Bessell, S., Ennew, J., & Waterson, R. (2009). The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies*, 7(4), 365–378. <https://doi.org/10.1080/14733280903234428>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children : the mosaic approach* (2nd ed.). London: National Children's Bureau.
- Cockburn, T. (1998). Children and citizenship in Britain: a case for a socially interdependent modelo of citizenship. *Childhood*, 5(1), 99-117.
- Corsaro, W. (1997). *Sociology of childhood*. Londres: Pine Forge.
- Corsaro, W. (2016). Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *American Journal of Play*, 4(4), 488–504.
- Cunha, A. & Fernandes, N. (2010). *Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância*.
- Edwards, A. (2005). Relational agency : Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168–182. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.06.010>

- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação, 21*(66), 759–779. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Ferreira, M., & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar? - A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão, L. Dornelles, N. Fernandes, M. Ferreira, I. Neves, P. Pequito, ... E. Vilarinho (Eds.), *Travessias e travessuras nos estudos da criança - III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445–455). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. (Tese de doutoramento) Universidade do Porto, Porto. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>
- Ferreira, M. (2004). Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: Asa.
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação, 2*(2), 60–91.
- Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Homem, L., & Sarmiento, M. (2015). Pensar a educação de infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro, & M. do R. Carneiro (Eds.), *Pensar a educação: temas sectoriais* (pp. 9–46). Lisboa: EDUCA- organizações.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Halldén, G. (2005). The metaphors of childhood in a preschool context. AARE. Sydney.
- Hardman, C. (2001). Can there be an anthropology of children? *Childhood, 8*(4), 501–517. <https://doi.org/10.1177/0907568201008004006>
- Harris, P. (2002). Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance, 54*(3), 223–239. <https://doi.org/10.3917/enf.543.0223>
- Lansdown, G. (2005). Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. *Cuadernos Sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36s*.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children’s participation rights. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people’s participation* (pp. 11–23). New

- York: Routledge.
- Lansdown, G., & O’Kane, C. (2014). *A toolkit for monitoring and evaluating children’s participation- Booklet 1*. London: Save the Children.
- Lima, L. (1988). *A escola como organização e a participação na organização escolar* (2nd ed.). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. (I. L. da Silva, Ed.). Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/1>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). Pedagogia-em-participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Ed.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 98–117). Porto: Porto Editora.
- Percy-Smith, B., Thomas, N., & Thomas, N. (2010). *A handbook of children and young people’s participation : perspectives from theory and practice*. London ; New York: Routledge.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Plaisance, E. (2004). Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, 25(86), 221–241.
- Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da infância. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Investigação com crianças: perspetivas e práticas* (pp. 73–96). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Sarmiento, M., Fernandes, N., & Tomás, C. (2009). *Participação social e cidadania ativa das crianças*. Retrieved from <http://ipfp.pt/cdrom/Círculos de Discussão Temática/02. Infância/msarmentonsoaresctomasiminho.pdf>
- Sarmiento, M. (2000). Os ofícios da criança. In: Congresso Internacional *Os mundos sociais e culturais da infância*, Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, v. 2 p. 125-145
- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 51–69.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (Eds.), *Crianças e miúdos: perspetivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: Asa.

- Sarmento, M. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361–378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Sarmento, M. (2012). Construir a educação infantil na complexidade do real. *Pátio*, 32.
- Sarmento, M. (2013). Infância contemporânea e uma educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In M. A. Salmaze & O. A. Almeida (Eds.), *Primeira infância no século XXI - direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo*. Editora Oeste.
- Sarmento, M. (2015a). Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça. *Cadernos de Pesquisa Em Educação*, 19, 29–44.
- Sarmento, M. (2015b). Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo Sem Fronteiras*, 15(1), 31–49
- Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, 16(2), 201–216.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 22(78), 45–68.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 10(32), 129–144.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “ no ” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar Em Educação*, 11(4), 25–42.

ANEXOS

Anexo I – Assinatura do consentimento pelas crianças

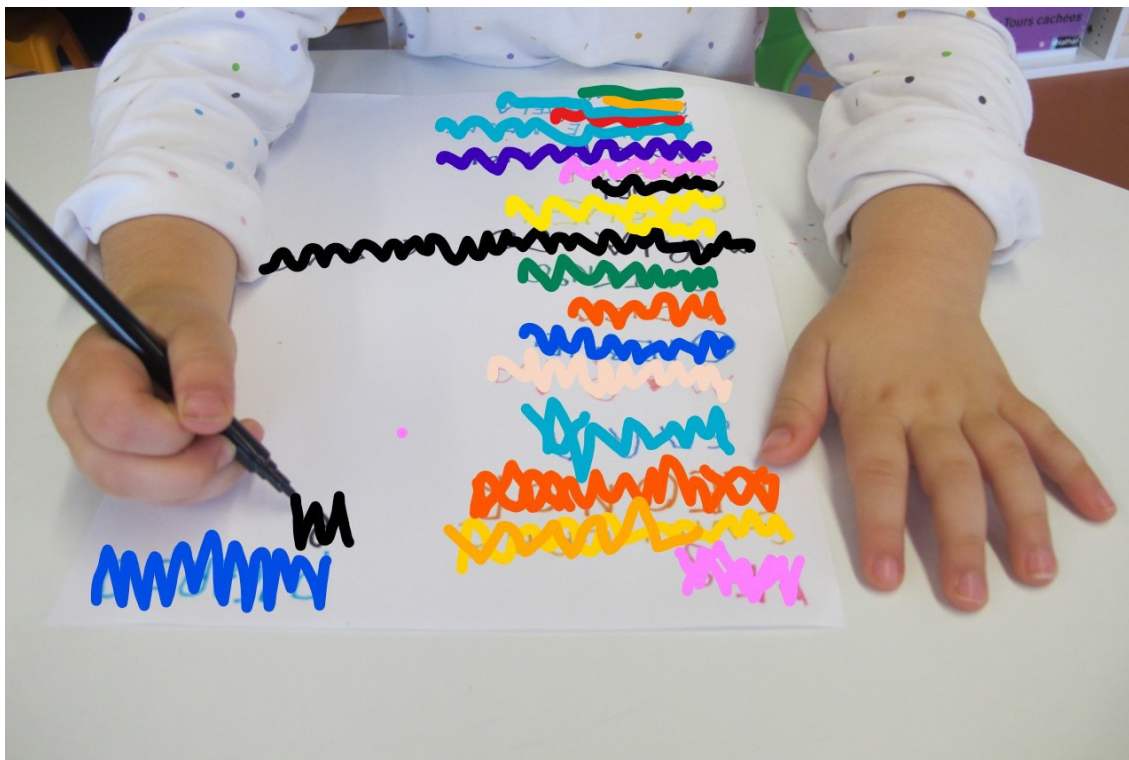


Fig. 3 - Consentimento assinado pelas crianças (foto da autora)

Anexo II – Consentimentos dos adultos



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Termo de consentimento

No âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo sobre a participação das crianças no jardim de infância, orientado pelo Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira. Esta investigação tem como objetivos identificar as práticas educativas da educadora que promovem a participação das crianças e conhecer os assuntos em que as crianças participam e aqueles em que gostariam de participar. Assim, venho solicitar a autorização ao Colégio XXXXX, para utilizar como sujeitos constituintes da amostra de investigação a educadora e as crianças do grupo de quatro anos no ano letivo de 2016/2017 e ainda a utilização das instalações do Colégio durante o processo de recolha de dados.

O protocolo de investigação consiste na recolha de dados por observação direta e recolha de notas de campo, em sala de atividades e noutros momentos, como recreios e refeições. Os dados recolhidos constituirão um diário de bordo, sobre o qual se realizarão análises para categorização. No decurso da investigação, caso se justifique, poderá haver o recurso a filmagens de vídeo, que serão transcritas e selecionados episódios relevantes para a investigação.

Os dados recolhidos e filmagens serão trabalhados exclusivamente pela investigadora.

Consentimento

Eu _____, diretor do Colégio XXXXXX autorizo a realização da investigação nesta instituição.

Assinatura do Diretor da instituição

Assinatura da Investigadora



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Termo de consentimento

No âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo sobre a participação das crianças no jardim de infância, orientado pelo Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmiento Pereira. Esta investigação tem como objetivos identificar as práticas educativas da educadora que promovem a participação das crianças e conhecer os assuntos em que as crianças participam e aqueles em que gostariam de participar.

O protocolo de investigação consiste na recolha de dados por observação direta e recolha de notas de campo, em sala de atividades e noutros momentos, como recreios e refeições. Os dados recolhidos constituirão um diário de bordo, sobre o qual se realizarão análises para categorização. No decurso da investigação, caso se justifique, poderá haver o recurso a filmagens de vídeo, que serão transcritas e selecionados episódios relevantes para a investigação.

Os dados recolhidos serão trabalhados, exclusivamente, pela investigadora e o anonimato dos participantes será assegurado. As gravações audiovisuais não serão divulgadas e a sua visualização será feita, exclusivamente, pela investigadora.

Da mesma forma, há o compromisso de informar as crianças sobre a investigação e tornar explícito que a sua participação no estudo é livre e poderá de deixar de participar a qualquer momento, se for da sua vontade, sem qualquer prejuízo.

A participação na presente investigação é voluntária sendo-lhe salvaguardado o direito à interrupção ou desistência.

Consentimento

Eu, _____, encarregado(a) de _____, fui informado(a) dos objetivos e procedimentos do estudo e autorizo a participação do(a) meu (minha) educando(a), consentindo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial.

Data ____/____/____

Assinatura: _____

Assinatura do(a) investigador(a): _____



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Termo de consentimento

Eu, _____ aceito participar de livre vontade na investigação realizada por Lucília Morim, no âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, sobre a participação das crianças no jardim de infância, orientada pelo Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira.

Foram-me explicados e compreendo os objetivos principais desta investigação. Entendi e aceito responder a uma entrevista que explora questões acerca da minha perceção acerca da participação e da organização das crianças no jardim de infância, bem como algumas questões relacionadas com a criança e os seus direitos.

A minha participação na presente investigação é voluntária, estando salvaguardado o direito à interrupção ou desistência.

Entendo, ainda, que toda a informação obtida nesta investigação será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação, ou a qualquer pessoa não relacionada diretamente com este estudo.

A educadora de infância,

Data ___/___/___



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Termo de consentimento

No âmbito do Mestrado em Estudos da Criança, área de especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, encontro-me a realizar um estudo sobre a participação das crianças no jardim de infância, orientado pelo Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira.

Esta investigação tem como objetivos identificar as práticas educativas da educadora que promovem a participação das crianças e conhecer os assuntos em que as crianças participam e aqueles em que gostariam de participar.

O protocolo de investigação consiste na recolha de dados por observação direta e recolha de notas de campo, em sala de atividades e noutros momentos, como recreios e refeições. Os dados recolhidos constituirão um diário de bordo, sobre o qual se realizarão análises para categorização. No decurso da investigação, caso se justifique, poderá haver o recurso a filmagens de vídeo, que serão transcritas e selecionados episódios relevantes para a investigação.

Os dados recolhidos serão trabalhados, exclusivamente, pela investigadora e o anonimato dos participantes será assegurado. As gravações audiovisuais não serão divulgadas e a sua visualização será feita, exclusivamente, pela investigadora.

Da mesma forma, há o compromisso de informar as crianças sobre a investigação e tornar explícito que a sua participação no estudo é livre e poderá de deixar de participar a qualquer momento, se for da sua vontade, sem qualquer prejuízo.

A participação na presente investigação é voluntária sendo-lhe salvaguardado o direito à interrupção ou desistência.

Consentimento

Eu, _____,
educadora de infância, fui informada dos objetivos e procedimentos do estudo e autorizo a recolha de dados na sala de atividades e com o grupo de crianças pelos quais sou responsável, consentindo que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial.

Data ____/____/____

Assinatura: _____

Assinatura da investigadora: _____

Anexo III - Guião da entrevista semiestruturada à educadora

Objetivos: conhecer a perceção da educadora acerca da forma como as crianças organizam a sua participação nos diversos momentos da rotina e espaços do jardim de infância.

Identificar o tipo de conhecimento acerca da CDC e as suas implicações na prática.

Aspetos a explorar		
Bloco I		
Legitimação da entrevista e motivação da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - permissão para gravação áudio; - clarificação dos objetivos da entrevista - garantir a confidencialidade dos dados e o seu anonimato; - solicitar o seu nome fictício. 	
Bloco II		
Dados sobre a dimensão pessoal e profissional da educadora	<ul style="list-style-type: none"> - percurso profissional; - aspetos/ situações relevantes e sua influência na prática pedagógica; - influência de características/ vivências pessoais no desempenho da prática pedagógica. 	
Bloco III		
Perspetiva da educadora acerca da educação pré-escolar	<ul style="list-style-type: none"> - a importância da educação pré-escolar; - aspetos mais significativos. 	
Bloco IV		
Estruturação/ planificação dos espaços e atividades na sala	<ul style="list-style-type: none"> - a intencionalidade educativa subjacente à sua prática pedagógica, no que diz respeito à organização do ambiente educativo; - as rotinas e a sua influência nas interações entre pares; - a influência de espaços flexíveis nas interações entre pares. 	
Bloco V		
A criança enquanto participante de um contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> - a conceção de criança; - o papel do brincar; - a criança-indivíduo inserida num grupo (características individuais vs cultura de pares) - comentário de um episódio. 	
Bloco VI		
Os direitos da criança e as crianças	<ul style="list-style-type: none"> - a CDC e as instituições educativas; - reconhecimento e implementação; - conhecimento por parte das crianças; - implicação no dia a dia (de adultos e crianças). 	

Anexo IV - A sala de atividades



Fig. 4 – vista geral da sala de

atividades (foto da autora)



Fig. 5 - Área de relaxamento (foto da autora)



Fig. 6 - Área polivalente (foto da autora)



Fig. 7 - Área da expressão plástica (foto da autora)



Fig. 8 - Área da expressão plástica – modelagem (foto da autora)



Fig. 9 - Área do faz de conta (foto da autora)



Fig. 10 - Área do faz de conta (foto da autora)



Fig. 11 - Área da biblioteca (foto da autora)



Fig. 12 - Área da música (foto da autora)



Fig. 13 - Área dos jogos e das construções (foto da autora)



Fig. 14 - Área da pintura (foto da autora)



Fig. 15 - Área das ciências (foto da autora)



Fig. 16 - Painel com atividades realizadas pelas crianças com as famílias (foto da autora)

Anexo V - Instrumentos de gestão do grupo

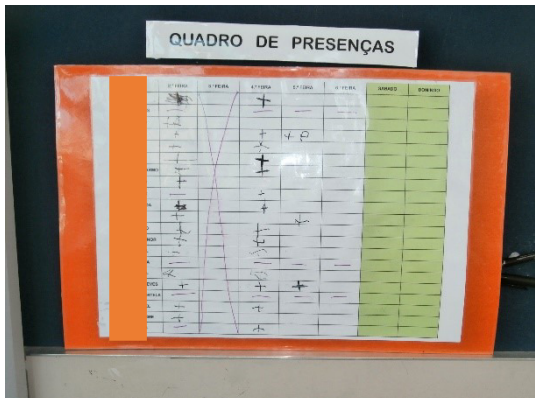


Fig. 17 - Registo das presenças (foto da autora)



Fig. 18 - Tarefas, registo do tempo, calendário (foto da autora)

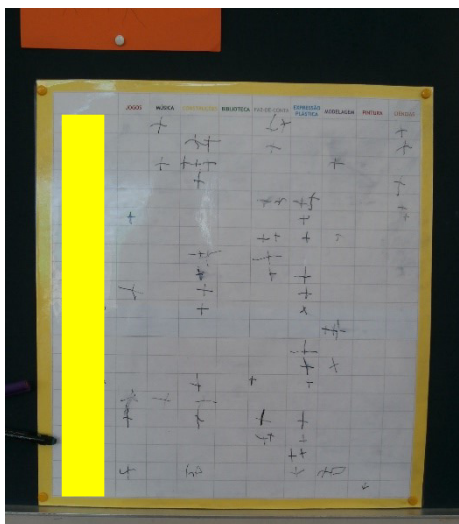


Fig. 19 - Registo da frequência das áreas de atividade (foto da autora)

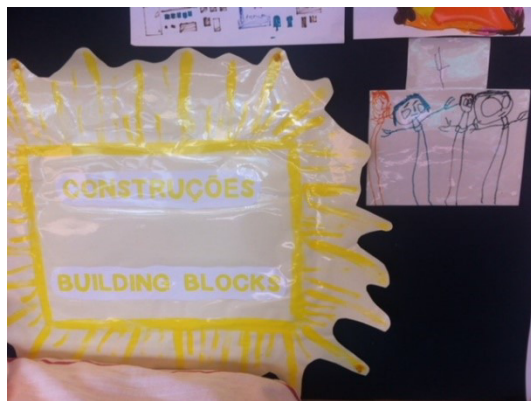


Fig. 20 - Identificação da área das construções e número de crianças por área (foto da autora)

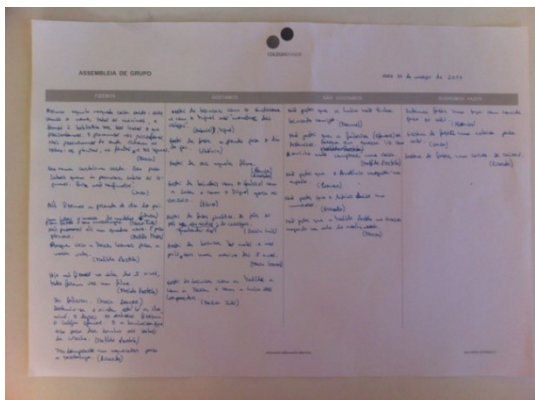


Fig. 21 - Registo da assembleia de turma (foto da autora)