Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

Educação, culturas e cidadania das crianças:

Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

António Neto-Mendes e Gabriela Portugal (orgs.)

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

Título:
Educação, Cultura e Cidadania das Crianças:
Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação

Organização: António Neto-Mendes e Gabriela Portugal

Autores:
Adriane Soares dos Santos, Alberto Sánchez Rojo, Alexandre Furtado, Aline Sommerhalder, Ana Lúcia Goulart de Faria, Ana Paula Abrahamian de Souza, Ana Paula Cajado dos Santos, Ana Paula de Freitas, Ana Paula Penner, Anabel Medeiros Azerêdo de Paula, Anabela Cruz-Santos, Andressa de Oliveira Martins,Andressa Rodrigues Sabino Ricardo Moraes, Andrezza Cardoso de Freitas, António Neto-Mendes, Ariana Fonseca, Áurea Raquel Fernandes Maia dos Santos, Bianca Rafaela Mattos Teixeira, Bruna Alves da Silva, Carla de Oliveira Ferroni, Catarina Delgado, Catarina Serra, Cleomar Ferreira Gomes, Cristiane Pereira De Souza Francisco, Cristina Araújo Martins, Daniela Oliveira Guimarães, Deise Aparecida Silva Malta, Eduardo O. Ravagni Nicolini, Elisa Maria Dalla-Bona, Elisabete Alves, Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, Fernanda Georgia Rengel Perly, Fernando Donizate Alves, Flávia Lamounier Gontijo, Flávio Santiago, Francislene Cerqueira Alves, Gabriela Portugal, Graça Simões de Carvalho, Guida Mendes, Helena Maria da Silva Santana, Heliny de Carvalho Maximo, Idnelma Lima da Rocha, Inés María Monreal Guerrero, Isabel Mª Tomázio Correia, Janaina Nogueira Maia Carvalho, Luana Zanotto, Luciana Esmeralda Ostetto, Luciana Silvia Evangelista, Lucicleide Santiago Couto de Almeida, Lucimary Bernabé P. de Andrade, Maria Bernadete Silva de Holanda Gomes, Maria da Luz Vale Dias, Maria de Fátima Carvalho, Maria do Rosário da Silva Santana, Maria José Guerra, Mariana Parro Lima, Marlene Barra, Marlene da Rocha Migueis, Marta Mendes, Marta Parra, Marta Regina Brotoslin, Meiriane Ferreira Bezerra Santos, Milena França da Silva Peclat, Mônica Caldas Ehrenberg, Natália Albino Pires, Natália Teixeira Ananias Freitas, Olalla Cortizas Varela, Pascale Engel de Abreu, Paulo Varela, Pedro Cardoso da Silva, Pedro Palhares, Pedro Silva, Rafaela Araújo Reis, Renata Aparecida Carbone Mizusaki, Renata Junqueira de Souza, Renata Pavesi Cocito, Rosa Madeira, Rosa Maria Faneca, Rosemeri Henn, Rosilene Ferreira Gonçalves Silva, Sandra Freitas de Souza, Sara Pereira Sapage, Solange Aquino, Susana Jorge-Ferreira, Teresa Sarmento, Theresinha Guimarães Miranda, Tiago Muongo, Wolney Gomes Almeida

Design: Joana Pereira

Edição:
UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - dezembro de 2019

ISBN: 978-972-789-622-6

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

Brincar: coisa (séria) de crianças[1]

Guida Mendes
CIE – Centro de Investigação em Educação
Universidade da Madeira
grmendes@staff.uma.pt

Resumo

Brincar é um dos eixos dominantes das culturas da infância, constituindo-se como parte essencial das orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) e um traço dominante das pedagogias ativas. Com este trabalho, pretende-se perceber o quotidiano das crianças no contexto de educação de infância (EI), pelas suas vozes. Fez-se um estudo de caso de cariz etnográfico, enquadrado no paradigma da metodologia qualitativa de investigação, com recurso à observação participante e a entrevistas às crianças. A análise interpretativa direta das informações recolhidas revelou que as crianças gostam de "brincar" de preferência na "rua", de "trabalhar" para "aprender" e de "brincar" com os seus pares, mas não gostam "que os amigos batam". Explora-se a possibilidade de uma pedagogia para a infância de escuta das crianças, refletindo sobre o modo como se intervém (ou não) na sua ação lúdica em contexto de EI.

Palavras-chave: Brincar; cultura lúdica; educação de infância; vozes das crianças.

1 Este trabalho faz parte integrante da investigação desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação especialidade Currículo, da Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

1. Brincar

O brincar é idealizado, pelas sociedades ocidentais, como uma atividade prazerosa da criança que assume variadas formas, sendo muitas vezes caracterizado como o oposto ao trabalho e ao sério, porquanto sem objetivo predeterminado (Smith, 2006).

Brincar é considerado um processo sob a forma de brincadeira resultante das experiências de vida da criança no contexto onde está inserida. De acordo com Moyles (2006) "faz mais sentido considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos." (p. 13).

Ainda segundo esta autora, a taxonomia do brincar das crianças, no modelo de análise concebido por Corine Hunt, é composta por três dimensões: epistémica (exploratória), lúdica (criativa e comunicacional) e com regras (jogos sociais e com limitações de regras). Envolve, também, uma componente circular de repetição que permite à criança aprender com gradual complexidade, lidando com o não-saber ao recriar por tentativa e erro (Moyles, 2006).

Manuel Sarmento afirma que as crianças brincam contínua e abnegadamente, pois brincar parece ser o que elas fazem o tempo todo, constituindo-se como o ofício da criança (Sarmento, 2011a).

A ludicidade é, assim, um dos eixos dominantes das culturas da infância (Sarmento, 2004), sendo que a perceção do brincar "está estreitamente associada às nossas crenças e valores societais" (Curtis, 2007, p. 39). Neste sentido, Sarmento (2004) sublinha que a cultura lúdica[2] está associada à ideia de infância. Daí que o brincar seja reconhecido como parte essencial das orientações curriculares para a EI e um traço dominante das pedagogias ativas.

Com efeito, as OCEPE de 2016 dão crédito ao brincar, pois a aprendizagem é encarada como um processo pedagógico holístico em que o brincar livre é a sua expressão máxima. Aprender e brincar estão assim naturalmente ligados na EI porquanto "brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender (…)." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).

Muitos autores dedicaram-se ao estudo do brincar e das suas potencialidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ou seja, como ferramenta pedagógica, destacando-se, entre outros, Bruner e Vygotsky

2 Atente-se que o conceito de cultura lúdica está ligado à brincadeira livre e espontânea específica das crianças, traduzida "na sociabilidade de atores que, por força do domínio de um património lúdico que lhes é comum, conhecem uma mesma linguagem específica em toda a sua dimensão, fazendo dela passaporte seguro para as interações grupais que lhes enriquecem o quotidiano" (Delalande referida por Silva, 2017, p. 27), nesta medida é o oposto ao brincar com intencionalidade pedagógica adultocêntrica .

(Curtis, 2007). Quer um quer outro, deram indicações de como o educador pode enriquecer e apoiar o brincar no espaço pedagógico (Smith, 2006), e as suas ideias foram determinantes para a valorização do brincar e para a sua inclusão nas diretrizes curriculares para a EI.

Smith (2006) desenvolve um raciocínio em torno das várias tipologias do brincar inspiradas em autores de referência no campo da psicologia como Piaget (1896-1980). Segundo ele, Piaget deu o contributo teórico valioso que faltava para que o brincar fosse considerado como premissa fundamental no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tal, definiu três tipos de brincar associados aos progressivos níveis de desenvolvimento cognitivo e interesses da criança: o brincar prático (sensório-motor), o brincar simbólico (pré-operatório) e o brincar com regras (operações concretas). Portanto, de acordo com a perspetiva piagetiana, o brincar na EI situa-se entre o brincar funcional e exploratório e o brincar de fazer de conta, centrado, por isso, na ação da criança em interação com o mundo.

Smith (2006) refere também Smilansky que acrescentou à tipologia de Piaget o "brincar construtivo" (p. 26), por considerar a manipulação de objetos para construir e desconstruir como um tipo de específico do brincar. A esta tipologia cognitiva do brincar está associada uma tipologia social, a saber: solitária, paralela, associativa e cooperativa.

Smith (2006) esclarece que Piaget e Bruner não consideraram o brincar turbulento e de atividade física, que ocorre na maioria das vezes em espaços exteriores, ao ar livre.

Carlos Neto (2016), defende veementemente o brincar ao ar livre, alertando para o perigo da superproteção inibidora da ação lúdica das crianças pelos adultos, bem como para o tempo exponencial que as crianças passam confinadas a espaços interiores em detrimento de brincadeiras nos espaços exteriores, em contacto com a natureza[3].

Na mesma linha, Bilton, Bento e Dias (2017) enfatizam a importância das vivências lúdicas no exterior, em contacto direto com os elementos naturais, dizendo que as brincadeiras ao livre "geram sentimentos de prazer, deslumbramento e liberdade e […] contribuem para a criação de uma relação positiva com o meio." (p. 28). Consideram, ainda, fundamental promover o brincar com segurança mediante a experiência do risco calculado "como uma oportunidade para as crianças testarem limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito." (pp. 66-67), sendo deste modo o espaço físico transformado em lugar de infância onde se brinca e aprende livremente.

3 Segundo Neto e Lopes (2016), estudos recentes evidenciam que 70% das crianças em Portugal "brincam menos de uma hora por dia e passam uma grande parte do dia sentadas e quietas em casa e na escola." (p. 47).

2. Brincar e aprender, brincando

No âmbito da teoria da aprendizagem, Lev Vygotsky (2007) confere relevância ao outro social, cultural e histórico, para além da ação da criança com o meio onde está inserida. Smith (2006) explica que Vygotsky concebe uma abordagem construtivista do brincar que só toma forma na interação com o outro, numa base de comunicação desafiante com o adulto, com um par mais sabedor ou com um contexto enriquecedor, portanto, concebe-o como uma atividade social contextualizada culturalmente.

Convém recordar que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), da autoria de Vygotsky, reside na tese de que na interação social com o outro, nesta ZDP, a criança aprende melhor, com base nos conhecimentos que já possui na sua Zona de Desenvolvimento Real, o que lhe é dado a conhecer na Zona de Desenvolvimento Potencial. Daqui resulta a importância atribuída por Vygotsky ao papel do educador no brincar, tendo por base o conhecimento da criança através de uma observação atenta (escuta), para melhor detetar o seu potencial e assim poder interagir para ampliar a experiência de aprendizagem (Smith, 2006). Neste sentido, as OCEPE relevam a observação das brincadeiras espontâneas das crianças como "um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18).

Assim, a interação do adulto e do outro, criança, no brincar é fundamental para a riqueza pedagógica desta ação que Jerome Bruner (2000) designou de *scaffolding*, ou seja, a forma como a criança é ajudada a brincar. Este autor elaborou uma teoria de aprendizagem por descoberta em torno da curiosidade das crianças, arquitetada pela linguagem enquanto construto social, dando, assim, relevância às narrativas das crianças, com características de categorização binária por oposição (ex.: gosto/não gosto). Na esteira do pensamento vygotskyano, Bruner (2000) também afirma que as narrativas das crianças sobre o mundo precisam de mediadores, como os adultos e a cultura, através da linguagem (simbólica) a vários níveis graduais de complexidade e interação social.

Ainda de acordo com o referido autor, a ação lúdica não emerge isolada da cultura geral, pelo contrário, reflete-a e reconstrói essa cultura. Para tal, é necessário que a criança tenha oportunidades de iniciativa, de gerir o espaço e o seu tempo (Silva & Sarmento, 2017) e de "escolher como, com quê e com quem brincar" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 11).

Com efeito, a aprendizagem das crianças apresenta particularidades específicas e, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2013), deve assentar em princípios

e fundamentos educativos que enfatizem a natureza holística da aprendizagem e excluam as pedagogias transmissivas e disciplinarizadas. Neste sentido, a brincadeira encetada livremente pela criança e nutrida pela ação intencional do educador torna-se, na perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem como "vertentes indissociáveis do processo educativo e uma construção articulada do saber" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 31), num fator de qualidade da prática pedagógica na EI.

Refira-se Ausubel (1918-2008), para quem a educação em contexto formal deve assentar numa abordagem pedagógica que tenha em conta os interesses e os conhecimentos prévios das crianças, numa perspetiva de aprendizagem significativa à qual designa de aprendizagem por receção ativa (Ausubel, 2003). Esta aprendizagem nega a passividade da transmissão e instrução de conteúdos, verificando-se através de métodos ativos por intermédio dos quais a criança aprende a pensar, sendo chamada a assumir a construção do seu conhecimento, mediado pela organização de contextos ricos de aprendizagem. Deste modo, o reconhecimento da criança como sujeito do seu processo educativo passa por partir das suas brincadeiras, enaltecendo-as como base para novas aprendizagens (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Ausubel (2003) prossegue defendendo que o contexto de educação formal deve ajudar, intencionalmente, a criança a clarificar ideias, através de pesquisas em grupo, e promover práticas centradas em diálogos e tomada de decisões. Ou seja, deve-se privilegiar a abordagem da aprendizagem por projetos, integrada nas metodologias pedagógicas participativas como, a título de exemplo, a pedagogia-em-participação e a metodologia de trabalho por projeto (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011).

Segundo Papert (2008), numa abordagem construcionista da aprendizagem, quanto mais adequados forem os nutrientes cognitivos, mais probabilidades a criança tem de (re)construir o seu conhecimento. Defende, por isso, que a abordagem curricular contemporânea - assente na ética em que se preconiza aprender a arte de aprender -, deve ser a de "ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino" (Papert, 2008, p. 134). Neste cenário, concede-se, *latu sensu*, espaço à criança para construir novas aprendizagens a partir dos seus interesses e saberes prévios, logo significativos, numa dinâmica de interação criativa sobre e com o mundo, motivo pelo qual toma consciência de si como aprendente. Deste modo, "promove a persistência e autoconfiança e o gosto por aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, «aprenda a aprender.»" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 37).

Do ponto de vista desenvolvimental, é facto que se constituiu uma idealização do brincar, estendida depois a outras áreas, na convicção de que este é a expressão do desenvolvimento do Homem no qual a criança desenvolve capacidades

importantes nas suas várias dimensões: motora, afetiva, emocional, cognitiva e sociocultural. Mas, também ideias de que o brincar é inocente e trivial, porque não produz nada economicamente, é um direito (Tomás & Fernandes, 2014) consignado em inúmeros normativos destacando-se a CDC (cf. art. 31º [4]), e é discursivo das ações sociais das crianças (Sarmento, 2004). É, ainda, considerado, muito para além de tudo isto, como uma atividade humana vital para o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Silva & Sarmento, 2017).

Sociologicamente falando, a brincar, as crianças em interação com o grupo e com o ambiente exploram e refletem sobre e com a realidade cultural, na qual estão inseridas, interiorizando-a e, simultaneamente, questionando as suas regras e papéis sociais. Kishimoto (1995) argumenta que o brincar permite, através da linguagem, compreender metaforicamente o mundo, mediante o jogo simbólico. Afinal, na infância, brincar e viver estão umbilicalmente ligados. Neste sentido, "[o] brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade" (Sarmento, 2004, p. 26), através dos companheiros de brincadeira que se constituem como "poderosos mediadores de socialização". Silva e Sarmento (2017, p.42) lembra, porém, que o brincar é uma representação do adulto da ação das crianças na construção simbólica da ordem social na cultura de pares (Sarmento, 2004), designada originalmente como ofício de criança por Chamboredon e Prévot (1986).

Se, na EI, as interações lúdicas das crianças tendem a ser livres e abertas - com tudo, de todos e para todos -, também há condicionamentos e limitações definidos com a sua participação, ou não. A criança, neste contexto, circula em torno de um espaço-tempo rotinado ao nível sincrónico e diacrónico, geralmente em espaços delimitados e tempos cronometrados, onde a interação com os outros, seus pares, é orientada pelo educador de infância, numa matriz pedagógica de atividades que visam familiarizar a criança com a organização daquele ambiente educativo, aprendendo assim a cultura de pares, recriando ludicamente a cultura geral (Corsaro, 2007), bem como, num quadro cognitivo mais alargado do saber, aprende a saber-fazer, saber-ser e saber-sentir.

De acordo com Francine Ferland, citada por Silva e Sarmento (2017), brincar é inerentemente livre e a criança ao brincar não tem como propósito aprender,

4 De acordo com o art. º 31.º da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) "Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística." e ainda "Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade."

pese embora enquanto o faz esteja a "desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da vida." (p. 42).

Moyles (2006) faz a distinção entre o brincar espontâneo livre e o brincar com intencionalidade educativa, baseando este último no compromisso do educador através "da provisão de um brincar de alta qualidade e do seu envolvimento nisso" (p. 16), de maneira a ser consequente na aprendizagem da criança. Daqui podemos concluir que o brincar iniciado pela criança e enriquecido pela participação do educador é considerado como uma prática pedagógica de qualidade.

O corpo - menino/menina, feio/bonito, novo/velho, pequeno/grande -, assume uma função catalisadora ou de rejeição nas interações lúdicas das crianças, balizadas pelas diferenças de idade e género. Deste modo, brincam com aquele(s)/a(s) com quem se identificam, pela similitude ou diferença, e com quem desenvolvem relações sociais afetivas (Ferreira, 2004). Os/as amigos/as são os fios de uma rede de cumplicidades e de solidariedades, construída pelas competências sociais que cada criança possui, dentro do seu grupo e com quem brinca, acedendo à cultura de pares e ao reconhecimento social, e consequente integração na dinâmica do contexto de EI.

O corpo, quase sempre em movimento, com ou sem brinquedos, assume um papel importante nas brincadeiras das crianças e na sua qualidade de vida. Carlos Neto e Frederico Lopes (2017) explicam que "[b]rincar é adaptar-se a situações imprevisíveis, através de ações diversas, na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros" (p. 17). Consideram, por isso, a urgência de "envolvimentos saudáveis, que permitam às crianças brincarem mais e serem ativas, felizes e empreendedoras" (p. 23). Neste desígnio, não excluem o brincar turbulento como as lutas, as guerras e os jogos de perseguição, defendendo que "[e]stas formas de brincar, são muito importantes serem praticadas durante a infância e são uma estratégia decisiva em interiorizar e humanizar os impulsos agressivos, que fazem parte da natureza humana" (Neto & Lopes, 2017, p. 42).

Brincar é, pois, uma ação social e, como tal, socializadora, sustentada numa relação da criança com o(s) outro(s), porque parte de uma decisão individual de abertura a outrem, através de uma interação verbal ou não, que permite o desenvolvimento de ações comuns, interpretadas simbolicamente (fazendo de conta), repetidas num contexto organizacional rotinizado, neste caso na EI, em que o ambiente educativo é relevante para o envolvimento mútuo das crianças quer no tema, quer nas regras e sequências de brincadeiras, estabelecendo-se como condição para fazer amigos com base nos interesses e características das crianças, designadamente na sua cultura lúdica (Ferreira, 2004).

Brincar e brinquedo estão intimamente ligados, porém, isso não significa que a criança não possa brincar sem objetos lúdicos. Ao longo dos tempos, estes

têm evoluído como produção humana, sendo a sua industrialização muito forte e, consequentemente, o poder económico necessário para os comprar também. Em tempos, as brincadeiras populares faziam-se, e ainda se fazem em alguns meios, com brinquedos confecionados pelas crianças, pelos seus familiares ou amigos, os quais João Amado[5] designa de "brinquedos populares" (2002, p. 192) que fazem parte das culturas locais, herança lúdica transmitida de geração em geração e de crianças mais velhas para as mais novas (Iturra, 2007).

Falar sobre o brincar, nas sociedades contemporâneas ocidentais, requer também abordar a sua reconfiguração no mundo tecnológico, por via das tecnologias de informação e comunicação. A relação entre o brincar e as tecnologias, em plena era da informação global, está cada vez mais presente no quotidiano das crianças a ponto de se aprofundar, na área do Conhecimento do Mundo no que às OCEPE diz respeito, esta dimensão lúdica de aprendizagem, preconizando-se a literacia informática, já que o brincar tecnológico pode ser um fator de exclusão e desigualdade (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 93).

Pese embora exista a convicção geral de que as crianças das sociedades ocidentais evoluídas brincam cada vez mais (quase imóveis) em frente a écrans, o certo é que o mundo virtual lúdico não ocupa um lugar passivo de aprendizagem contemplativa como os programas de televisão para crianças. Permitem, isso sim, a construção dinâmica do conhecimento, pela ação direta da criança sobre o jogo, através daquelas ferramentas cognitivas. Todavia, verifica-se também um aumento de sedentarismo, a par da diminuição de competências motoras e sociais que, associados ao diminuto tempo reservado a brincar no exterior, resulta no analfabetismo motor (Neto & Lopes, 2017). Acresce ainda o facto de a publicidade dirigida às crianças em torno do brincar, através dos meios de comunicação e informação, agravar estereótipos de género e de idade, ocupar as crianças com mais tempo de antena do que tempo a brincar e dá início a uma preocupante "avalanche consumista" como afirma Luísa Magalhães (2005) num interessante estudo sobre o brincar na publicidade televisiva.

O mundo da criança está, por certo, cada vez mais afastado do mundo adulto, fruto da institucionalização da sua infância e das suas atividades naturais como brincar, nomeadamente no contexto formal de EI. Razão pela qual, importa apreender o brincar das crianças no seu quotidiano neste contexto, porquanto dá-nos a oportunidade de compreender melhor o mundo da infância, permitindo substituir a visão prospetiva de preparação para a vida por uma que

5 João da Silva Amado, Professor na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, desenvolveu estudos sobre dos quais se destaca a obra intitulada "Universo dos brinquedos populares".

valoriza o brincar de *per si*, ou seja, como ação das crianças contextualizada no presente (Ferreira, 2004), para tal, parece claro que é indispensável escutar os seus protagonistas: as crianças.

3. Metodologia

Neste trabalho de investigação assumiu-se a metodologia qualitativa de investigação (Coutinho, 2011; Flick, 2005; Sousa, 2002), utilizando o método de estudo de caso de cariz etnográfico (Fino, 2003).

Este trabalho resulta de um estudo de caso (Stake, 2012) de cariz etnográfico com um grupo de crianças (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2003; Fernandes, 2016; Sabirón, 2006; Sarmento, 2011; Vasconcelos, 2016; Qvortrup, 2005), desenvolvido com cada uma das crianças no grupo em contexto de EI (Bogdan & Biklen, 2013). Sendo de cariz etnográfico, procurou-se apreender o quotidiano destas crianças, dando sentido às dimensões simbólicas e culturais que elas lhe atribuem, logo de intersubjetividade (Ferreira, 2004), na tentativa de desvendar, através da singularidade das suas experiências de vida, o mundo comum no quotidiano da EI. Por conseguinte, procura-se inspirar novas formas de entendimento da infância, num texto tecido a várias vozes: "a do investigador e a dos investigados" (Amado & Campos, 2013, p. 166), às quais acresce a voz dos teóricos na tentativa de um exercício complexo de "multivocalidade" (Vasconcelos, 2016, p. 33).

Tomou-se como *locus* de análise um estabelecimento de EI público da Região Autónoma da Madeira (RAM), localizado na periferia da cidade do Funchal, o qual designei de *Jardim*.

O espaço do ambiente educativo das crianças no *Jardim* estava organizado por interior e exterior. No primeiro, imperava os espaços das salas de atividades que, por sua vez, estavam organizados em áreas de interesse e de "trabalho" e por tempos onde as atividades pedagógicas se desenrolavam. No segundo, ao ar livre, a organização do quotidiano das crianças fazia-se em dois momentos, no turno da manhã e no da tarde, em torno de equipamentos lúdicos fixos e das áreas livres à sua volta.

A sala, onde permaneci durante um ano letivo em trabalho de campo, tinha 26 crianças (n=26), 9 meninas e 17 meninos, com idades compreendidas entre os 2,5 anos e os 6. Neste grupo havia duas crianças referenciadas pela Educação Especial.

As entrevistas-conversa tidas com as crianças (Grau & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Vasconcelos, 2016) e a observação participante incidiram sobre o seu quotidiano no *Jardim*. Das informações

recolhidas emergiram várias dimensões de análise, a saber: o querem fazer, o que gostam de fazer, com quem e onde e, por oposição, o que não gostam de fazer. Os dados recolhidos no trabalho de campo foram complementados com registos de imagens e desenhos das crianças.

Esta abordagem investigativa multivariada (Bento, 2013; Fernandes, 2016; Graue & Walsh, 2003; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) com base no diálogo entre a observação participante, as entrevistas, as imagens e os artefactos das crianças, apelou, como método de análise, à interpretação direta das informações recolhidas (Stake, 2012), organizando-as sistematicamente durante e após o trabalho de campo, numa abordagem descritiva e interpretativa das vozes das crianças, identificando-se "padrões de consistências" (Stake, 2012, p. 59) através da condensação dos seus significados em formulações que contêm as principais dimensões interpretativas emergentes da investigação (Máximo-Esteves, 2008). Portanto, utilizei o que Kvale designa de "construção de resultados *ad hoc."* (Máximo-Esteves, 2008, p. 105) que se caracteriza pela utilização livre de várias técnicas de análise, num processo operatório criativo, reflexivo e rigoroso, de modo a fazer falar os dados.

No trabalho aqui apresentado, realça-se sobretudo a dimensão do que as crianças dizem gostar de fazer no *Jardim.*

4. Brincar, pelas vozes das crianças

Quando perguntei às crianças o que mais gostavam de fazer no *Jardim*, todas responderam, de alguma maneira, que é brincar. Referem-no quanto ao tipo de atividades, quanto aos suportes materiais e os seus companheiros de brincadeira. Algumas, dizem, ainda, que gostam de fazer "trabalhos".

Por conseguinte, a partir da análise interpretativa das informações recolhidas, mediante a observação participante e entrevistas etnográficas, pode-se enunciar as atividades que mais suscitam interesse a estas crianças no seu quotidiano em contexto de EI.

Com efeito, as linhas curriculares subjacentes à organização do quotidiano das crianças na EI traçam percursos indissociáveis de desenvolvimento e aprendizagem ancorados em momentos e tempos de ação diferenciados, designados por atividades pedagógicas[6], criadas pelos educadores de infância, reconhecendo-se o direito à participação das crianças nesse processo, e também no brincar definido

6 O conceito de atividade no léxico pedagógico generalizou-se numa ideia de aprendizagem sócio construtivista inspirada na teoria vygotskyana do desenvolvimento dialógico do pensamento e da mente humana, em que os "conceitos científicos" resultam do conhecimento teórico que advém do conhecimento prático (com um propósito) do homem sobre o mundo (Young, 2010).

como ação lúdica livre, por iniciativa da criança "em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade." (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 105).

As preferências de ação das crianças, à luz dos contributos de Ausebel (2003), de Bruner (2000) e de Vygotsky (2007), resultam das suas experiências concretas de vida e, nesse sentido, do que lhes é significativo num determinado contexto, sem o qual a aprendizagem mais avançada, bem como o seu bem-estar e implicação (Laevers & Portugal, 2010), ficarão comprometidos. Razão pela qual, o modo de conhecer o quotidiano das crianças na EI é saber, pelas suas vozes, as representações que têm sobre o que gostam de fazer, como, com quê e com quem.

Os interesses das crianças podem ser tidos em conta na EI de várias maneiras: apropriados pelos planos dos adultos; incluídos nos seus planos de ação individuais e coletivos. Portanto, não basta defender ou preconizar o brincar e a participação ativa no planeamento do quotidiano das crianças. Uma das possibilidades, para ultrapassar este impasse, é escutar as crianças acerca das suas motivações e interesses, utilizando-os como alavancas para toda a pedagogia da infância mediante, por exemplo, o processo *currere* (Pinar, 2007), em que a transformação ou aprendizagem da criança faz-se a partir de uma abordagem centrada nas suas experiências de vida (*life history*), ajudando-a a encontrar a sua voz no processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa perspetiva holística de EI (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

As OCEPE confirmam: "A observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode [deve] ser utilizado para o/a educador/a planear novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo" (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 18) e, neste sentido, abandonar definitivamente a ideia de que só os adultos sabem o que é melhor para as crianças.

Segundo Bruner (2000), as crianças são competentes e têm *agency* (Giddens, 1997), como tal, sabem o que querem fazer, baseando-se nas suas preferências mediante as oportunidades de ação que são dadas nos seus contextos de vida, incluindo o de EI, ainda que, por vezes, lhes seja difícil explicitar exatamente em que é que consistem os seus interesses: "Eu só gosto de desenhar e de correr e mais nada. Só gosto de rasgar, é rasgar e por desenhos." (Salvador, 3, entr.).

No *corpus* de análise da investigação que em parte aqui apresento, o brincar está muito presente, confirmando-se que esta é a ação natural e predileta destas crianças, dependente das motivações e interesses intrínsecos de cada uma delas, como diz o Miguel (5, entr.) "O que gosto mais é de jogar ao futebol na rua, sempre na rua". O Miguel vibra com as brincadeiras que implicam ação, evidenciando o seu interesse pelo movimento que é sobretudo contemplado nas atividades realizadas na "rua".

Os interesses de outras crianças são mais calmos e privados, parecendo fazer parte de um mundo secreto da sua infância. Saliento o João e a Madalena (ver excerto seguinte), que partilham mutuamente o significado das suas brincadeiras "normais", nas quais incluem "coisas escondidas", e, para estes amigos, os adultos devem saber o que isso é, caso contrário vedam-lhes o acesso ao seu "secreto" significado, exercendo o seu poder tácito de exclusão do outro, neste caso o adulto, da brincadeira interdita ou apenas aceite condicionalmente no *Jardim*, pelas educadoras e assistentes operacionais. Este poder estende-se à relação entre o João e a Madalena, evidenciando uma socialização em que um decide o rumo da brincadeira entre eles, quiçá espelhando papéis sociais que modelam as suas interações sociais:

João: [gosta] jogar às escondidas, brincadeiras normais!
Eu: o que são brincadeiras normais, João?
João: não sabes? Olha é correr, brincar com a Madalena aos grandes, coisas escondidas, de brincar.
Eu: o que são coisas escondidas?
Madalena: não digas, é segredo...
João: é secreto.

(João e Madalena, 5, entr. grupo)

O "segredo" é um ajuste das regras subjacentes às brincadeiras, de maneira a poderem concretizar em privado os seus interesses lúdicos. Esta estratégia foi observada várias vezes, sobretudo no exterior, onde as crianças se escondiam em cantinhos para brincar.

A preferência pelo jogo simbólico e faz-de-conta, através da espontânea recriação imagética de objetos e contextos de vida ou da interpretação de papéis representativos dos comportamentos dos indivíduos com quem interagem nos contextos que lhes são familiares, sustenta a construção de relações e interações sociais das crianças neste tipo de brincadeira metafórica (Kishimoto, 1995), estando, por isso, muito presente nas suas vozes:

Mariana: [gosta] bonecas e faz-de-conta.
Eu: faz-de-conta?
Mariana: finjo que sou a professora e mando a Maria para aprender as coisas das letras, ela não sabe nada, faz tudo errado.
Maria: mas eu não gosto... não sou mais tua amiga.
Mariana: é a brincar (sorri e espreita para a cara da Maria como que a aguardar um sinal de confirmação).

(Mariana, 5 e Maria, 4, entr. grupo)

A Mariana, escolhe interpretar o papel da professora que ensina a Maria a fazer "as coisas das letras". A representação da escola, local onde se aprende, medeia aqui a relação de ensino e aprendizagem da Mariana com a Maria, que a rejeita, "mas eu não gosto", resultando na reformulação da abordagem da primeira, "é a brincar", como condição para continuarem amigas.

Brincar assume, assim, uma importância fulcral na representação do quotidiano destas crianças no *Jardim*, sendo indicado muitas vezes com referência às interações com os seus pares: "eu gosto de brincar com os amigos." (Vasco, 4, entr.). O que remete para a aprendizagem em interação com os outros e com o mundo, neste sentido, para a tese vygotskyana que considera a ZDP, numa perspetiva social do pensamento humano, o motor da aprendizagem.

Os brinquedos são instrumentos que suportam as brincadeiras prediletas destas crianças: "das bonecas, dar papinha às bonecas." (Maria, 4, entr. grupo). Verificando-se um padrão nos interesses pelos objetos lúdicos de acordo com o género, mas também com a idade, como veremos mais à frente.

Destaco as vozes de duas meninas que fazem parte do grupo das crianças mais novas e brincam em paralelo (Moyles, 2006), encontrando nos seus objetos lúdicos favoritos o mote para as suas brincadeiras: as "ecas [bonecas]" (Bárbara, 3, entr.) e "bonecas (sorrindo muito mostra-me a boneca)" (Luísa, 3, entr.).

As vozes destas meninas sugerem interesses de género: as bonecas, um dos brinquedos mais associados ao universo feminino. Parecem, no entanto, preferir brincar lado a lado do que em interação com os seus pares na área da casa, o que evidencia a importância da diversidade das dimensões do brincar, em que se inclui o brincar sozinho ou em paralelo das crianças mais novas (Moyles, 2006):

> *Na área da casa, na zona do quarto, a Luísa brinca sozinha com uma boneca bebé. Deita-a na cama, abafa-a com cuidado, depois de colocar os lençóis. Senta-se na mesa de cabeceira, observa sorrindo o resultado e mostra-mo, muito satisfeita. Diz que a boneca se chama Luísa, tal como ela. Está visivelmente satisfeita nesta área. Tem no braço uma carteira de pano que manuseia com cuidado e sem a largar aconchega a boneca.*
>
> *(obs. sala, 14-2-14)*

A bola, por seu turno, é o brinquedo mais referido pelos meninos e não tanto pelas meninas: "[gosto] de brincar à bola com o Rui" (Gabriel, 5, entr.).

A "ditadura" da bola e dos jogos de movimento a ela associados é quase transversal nas preferências dos meninos, sobretudo nos momentos em que podem escolher livremente o que querem no espaço exterior da sala, ao ar livre: "no recreio jogo [à bola] com o Joaquim e o David, é meu amigo" (Vasco, 4, entr. grupo).

Com efeito, grande parte do tempo no exterior ao ar livre, senão todo, é passado pelos meninos a brincar ao que mais dizem gostar: "à bola, na rua." (Rui, 5, entr.). Como ilustra o seguinte excerto das notas de observação:

> *David brinca à bola com o Pedro e o Marco no exterior, à saída da sala. O David é bem recebido no jogo pelos mais velhos porque "joga bem" ao futebol. David quando joga à bola atira-se para o centro do jogo e pontapeia certeiramente com força. (…) O Marco dá um pontapé com força, os outros todos vão atrás da bola para o outro lado do pátio. (…). Marco volta a possuir a bola e segura-a com o pé. Dá um pontapé para longe e sorri marcando o passo como se marchasse triunfante à volta do grupo de crianças. O jogo de futebol basicamente resume-se a pontapear a bola para bem longe e as crianças vão atrás dela e regressam ao "campo" com a bola, voltando a pontapear a bola em direção à parede (baliza) depois de a disputarem entre eles com passes de futebol.*
>
> *(obs., ext., 17-3-14)*

O desempenho do David e do Marco a jogar à bola faz deles líderes nas relações com as outras crianças, assente no tipo ideal que têm de masculinidade (Cardona, 2015), tendo por base referências culturais que valorizam as figuras do futebol.

Desenhar e pintar surgem como atividades que as crianças também dizem gostar: "fazer pintura" (João, 4, entr.) e "fazer desenhos" (Jacinta, 5, entr.). Todavia, a interpretação das notas de observação sugere que, embora as crianças afirmem que gostam destas atividades, algumas produções, neste subdomínio da Educação Artística na área de Expressão e Comunicação (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), são apenas relativamente autónomas, porque as suas escolhas são limitadas a determinadas linguagens artísticas, desenho, pintura e raramente modelagem, e condicionadas já que têm condições e materiais de pouca qualidade. Como o Tomé (5, entr.) observa, os instrumentos riscadores disponibilizados nas mesas: "não são boas as cores, são fracas, não pintam.". Além disso, os tempos e espaços são pouco diversificados e as escolhas também, como revela o excerto seguinte:

> *Após a reunião do grupo no tapete, as crianças dirigem-se para a mesa, seguindo as indicações da educadora e da assistente operacional. Numa mesa junto à biblioteca, as crianças mais novas fazem uma ficha por indicação da educadora. As fichas, com imagens fotocopiadas de árvores, já estão identificadas com o nome de cada criança. Pintam a árvore de frutos, completando-a com o desenho de mais frutos na copa para aprenderem que as árvores dão frutos e a desenhá-los. O David, sentado, está a colorir o tronco da árvore. Pinta também os frutos de vermelho, sob as indicações cromáticas, dadas ao longe, pela Fabiana. No centro da mesa, existem quatro porta-lápis com lápis de cor que as crianças partilham.*
>
> *(obs., sala, 30-5-14)*

É visível, nesta atividade aquilo a que Peter Moss (2015) designa como o perigo de escolarização da EI, ou seja, ter no modelo escolar do 1.º CEB a referência para a construção das linhas curriculares daquele contexto, um vez que se faz a apologia da qualidade e, mais recentemente, da excelência, muito pela influência de narrativas métricas supranacionais (OCDE, 2015), na tentativa de perseguir objetivos de preparação das crianças para o desenvolvimento de futuras competências de leitura, escrita e numeracia, através do treino dessas competências em "trabalhinhos" de fichas.

Esta situação é confirmada no discurso de algumas crianças, ao preferirem fazer atividades consideradas de aprendizagem pré-académica: "[gostava de] aprender a ler, nesta sala. Fazer desenhos mais bem feitinhos" (Lia, 5, entr.). Emerge daqui a ideia de aprendizagem proficiente próxima do currículo-como-plano (Sousa, 2012).

As vozes de outras crianças sugerem claramente o interesse pelo brincar de livre escolha e com quem, demonstrando que conhecem as regras implícitas subjacentes a essas brincadeiras e as explícitas expostas na sala (ver figura 2).

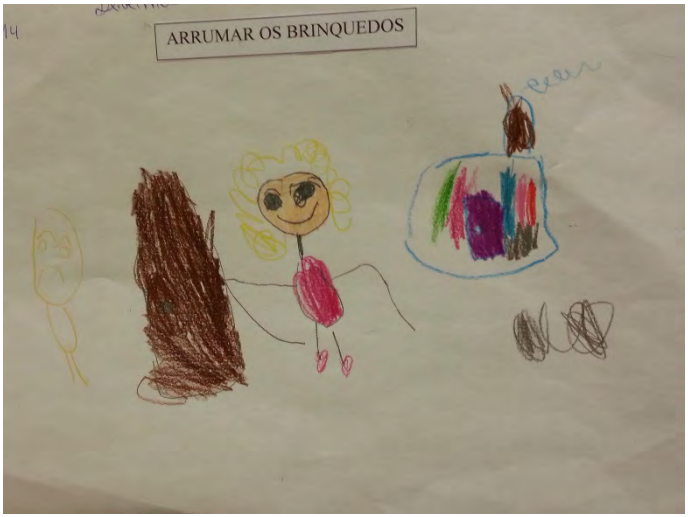

Figura 2: Regra da sala: "arrumar os brinquedos" (Lia, 5, des.)

É exemplo desse conhecimento a preferência pelas brincadeiras possíveis no dia do brinquedo, determinado à dimensão do adulto: um dia por semana. Apenas neste dia podem trazer os brinquedos de casa para o *Jardim* e, assim, brincar com os amigos:

> *Benedita: [traz de casa] bonecas e roupinhas, mas só pode ser no dia do brinquedo. Nos outros dias tenho de perguntar à Rita ou à Fabiana. Gosto de ir para a rua brincar com as minhas coisas, o cabeleireiro, com a Lia e com a Madalena.*
>
> *(Benedita, 5, entr.)*

O brincar no *Jardim* está sujeito a um conjunto de condições, nomeadamente o calendário com "dias/tempos de", semelhante ao horário escolar dos níveis de escolaridade obrigatória. Aliás, as crianças têm consciência disso mesmo, manifestando a sua preferência pelas brincadeiras permitidas naquele dia do horário semanal: o dia do brinquedo. Esta organização do brincar está muito difundida em algumas práticas de EI com resquícios de pedagogias técnicas transmissivas (Formosinho, 2013) organizadas em torno de tempos para aprender com intervalos para brincar. Como se o direito das crianças a brincar ou a fazer outras atividades do seu interesse tivesse dias programados *a priori*.

É certo que a apropriação das regras subjacentes ao brincar conduz, desde cedo, à consciencialização por parte das crianças da organização do seu quotidiano no *Jardim*, isto é, dos limites e possibilidades das suas ações neste contexto. A Luísa, por exemplo, mesmo preferindo brincar com as bonecas na área da "casinha", sabe que isso só é possível nos momentos em que o permitem. Com efeito, ela pode escolher brincar, mas, naquele momento, apenas se for na área indicada para tal: "é jogos". Apesar desta limitação, a Luísa mantém na cabeça a tiara trazida de casa o que lhe permite manter simbolicamente a identidade de princesa e, com isso, satisfazer, em parte, o seu interesse em brincar na "casinha".

> *A Luísa está a brincar com a Bárbara e com a Maria na mesa dos jogos. Cantam os parabéns a um puzzle de cubos cujas peças terminaram de juntar e dizem ser o "bolo". (…)*
> *Luísa: [gosta de] bincar às bonecas ali e princesas.*
> *Eu: por isso tens essa coroa na cabeça, é?*
> *Luísa: é minha.*
> *Eu: trouxeste de casa?*
> *Luísa: sim, a mamã deu.*
> *Eu: estás linda, para onde vais brincar agora?*
> *Luísa encolhe os ombros.*
> *Eu: será com as bonecas na casinha?*
> *Luísa: a Delfina não deixa.*
> *Eu: não? Já perguntaste se podes?*
> *Luísa: não, é jogos.*
>
> *(Luísa, 3, entr.)*

Esta situação remete, mais uma vez, para a prática, inserida numa lógica da pedagogia transmissiva, de interdição às crianças de brincarem nas áreas em determinados momentos e da não permissão para utilizarem objetos lúdicos de um espaço noutro, pois as decisões são baseadas na razão unilateral de ordem na organização e gestão do ambiente educativo. Parece assim perpetuar-se a

imposição da uma ordem social instituída pelo adulto sobre as saliências das identidades e interesses das crianças, numa luta de poder, superada às vezes através do recurso à linguagem simbólica ou lúdica. As linhas curriculares que guiam estas práticas pedagógicas na EI são, assim, desenhadas de cima para baixo num movimento de poder (Young, 2010) de quem o detém: os educadores.

Portanto, a interpretação do discurso destas crianças sugere que aquilo que elas gostam e querem fazer está sujeito às oportunidades que os adultos lhes concedem. Porém, só em parte, uma vez que as crianças contornam de forma surpreendente os constrangimentos com que se deparam, num movimento de vai e vem alternativo entre o real e o imaginário. No caso da Luísa, entre fazer o jogo e fazer de conta com a tiara, celebrando o aniversário.

O jogo simbólico tem, assim, muita relevância naquilo que estas crianças dizem que gostam de fazer no *Jardim*. Mesmo quando os adultos, por várias razões, confinam o faz-de-conta à área onde é expectável que ele aconteça, como a "casinha", limitando dessa forma a exploração criativa deste jogo, as crianças escolhem, por sua autodeterminação, outros espaços para o continuarem a realizar:

> *Mariana: nós gostamos muito de brincar aos médicos.*
> *Eu: porque gostam tanto assim?*
> *Mariana: às vezes a Fabiana não nos deixa brincar aqui, mas agora que não está a olhar, nós brincamos.*
> *Eu: como é que brincam?*
> *João: fingimos que as pessoas estão doentes.*
> *Mariana: nós pomos pensos aos meninos, aos carros e às meninas. Nós somos médicos.*
> *João: a fingir que os enfermeiros estão de férias.*
>
> *(obs., ext., 11- 4 -14)*

Brincar aos médicos no exterior ao ar livre, local onde se espera que estas crianças deem mais uso ao corpo, através do movimento, ao invés de representarem simbolicamente papéis, parece ser tão entusiasmante quanto na área da sala predestinada para tal. Efetivamente, nesta investigação, emerge um padrão temático na tipologia das preferências no brincar das crianças: fazer de conta ou jogo simbólico.

Retomando o que já foi dito sobre os interesses referidos pelas crianças de acordo com a idade, como o David "a bola", a Luísa "bonecas e jogos", o Salvador "desenho e correr" e a Bárbara "ecas [bonecas]", percebe-se nesta investigação que as crianças mais novas têm uma representação simples do que gostam de fazer no *Jardim*: brincar. Por seu turno, as crianças mais velhas, como o Marco e a Lia, têm representações dos seus interesses mais complexas e definidas, enquadradas na compreensão do que é esperado que façam naquele contexto:

Marco: [gosta] trabalhar.
Eu: trabalhar!? Como assim?
Marco: olha... [expressão de admiração] nas fichas do livro do Alfa. Não sabes!?
(Marco, 5, entr.)

Lia: gosto de ajudar os amigos. (…) eles são muito pequenos. Levo eles à casa de banho. Faço tudo! Gosto de levar à casa de banho e quando eles fazem um puzzle, eu ajudo. Mas alguns não gostam que eu ajude. O David quando acorda terrível, ele nunca quer acordar... Eu vou para o meu lugar então a Fabiana e a São é que fazem isso.
(Lia, 5, entr.)

Surge, ainda, um outro padrão, que remete para uma ordem social assente em relações de poder dentro do grupo. As crianças mais novas parecem ser vistas com condescendência pelos seus pares mais velhos, que as consideram diferentes porque fazem coisas de "bebés", reforçando com isso a ideia da sua condição de "pequenos" e, como tal, portadoras de gostos e comportamentos tolerados e justificados pela sua condição etária:

Marco: (…) sabes o que é que o Salvador gosta de fazer na escola?
Eu: o quê?
Marco: dar dentadas…
(obs., ext. 17-3-14)

David: [gosta] jogar à bola e enhos [desenhos animados].
João: é mentira, a televisão não dá...
Eu: se calhar querias dizer que gostas de ver desenhos animados em casa.
David: na casa da vó.
João: ah! Vês pequeno, aqui só na televisão lá dentro [televisão do refeitório].
(David, 3 e João, 4, entr. grupo)

A relação entre pares, neste grupo de crianças, com idades tão distintas e consequentemente com diferentes características, permite, ao nível das competências e das interações, que elas se ajudem umas às outras esbatendo, com isso, dificuldades de comunicação com os adultos, ou outras, porque mais facilmente entendem a linguagem "nativa" dos pares de quem estão mais próximos. Daqui se extrai a ilação de ser necessário repensar a estrutura básica do *Jardim* ao nível da organização dos grupos, pois faz todo o sentido que seja etariamente heterogénea (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), se bem que esta certeza traz implicações diretas no rácio, que deve ser baixo, e, consequentemente, nas práticas pedagógicas.

As atividades que os educadores propõem podem corresponder aos interesses lúdicos destas crianças e assim potenciar aprendizagens significativas e o seu bem-estar, preconizados nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).Todavia, o quotidiano neste *Jardim* não se organiza, na sua totalidade, de forma próxima aos interesses que as crianças dizem ter, bem pelo contrário. Por isso, tem de ser compreendido e analisado como resultado de um processo social, de índole pedagógica, construído numa malha apertada de tempos e espaços adultocentrados.

Sendo o ambiente social a chave do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Bruner, 2000; Vigotsky, 2007) torna-se efetivamente fundamental utilizar a metodologia pedagógica baseada na escuta sensível das crianças (Vasconcelos, 2016), nas suas diversas linguagens na asserção de Malaguzzi, (Edwards, Gandini, & Forman, 1999), para sustentar práticas que respeitem e tenham em conta os seus interesses e direitos de participação (Vasconcelos, 2009), numa perspetiva de currículo de qualidade negociada (Bondioli, 2015), construído como fórum democrático de socialização (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Moss, 2015) em que se inclua as especificidades de cada criança numa abordagem holística, não disciplinar, do desenvolvimento e da aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Algumas crianças referem as atividades básicas de conforto como sendo as que mais gostam. São precisamente as oriundas de famílias com fracos recursos económicos que o dizem, indicando a alimentação, higiene e sono, como as atividades que gostam de fazer. A luta pela sobrevivência das famílias destas crianças reflete-se na importância que elas dão a estas atividades. O Lourenço e a Verónica, incluem nas suas preferências esses momentos da rotina diária: "gosto de comer e dormir" (Verónica, 4, entr. grupo) e "gosto de dormir, gosto de iogurtes, leite e pão." (Lourenço, 4, entr.).

Participar na dinâmica da sala cooperando com outras crianças e adultos na organização da sala surge como mais uma coisa que dizem gostar de fazer no *Jardim*: "sabes uma coisa? Eu gosto de arrumar." (Vasco, 4, entr.).

O que parece evidente, é que os interesses destas crianças alimentam o seu ímpeto exploratório de ação e, por isso, são a pedra de toque para a aprendizagem. Numa linguagem coloquial diria que são meio caminho andado para que a aprendizagem aconteça. Mais uma vez importa sublinhar que na EI é fundamental ouvir as vozes das crianças, independentemente da linguagem usada, para fundar as linhas curriculares escolhidas e, consequentemente, as práticas pedagógicas dos educadores de infância.

3.1. A "rua" para brincar

As brincadeiras que as crianças dizem gostar de fazer no *Jardim* são situadas claramente no espaço; ora no interior, na sala de atividades, ora no exterior, ao ar

livre. Destaca-se este último, por ser referido como o espaço onde mais gostam de brincar: "Mas o que mais gosto é de jogar ao futebol na rua" (Miguel, 5, entr.).

O espaço exterior, no *Jardim*, é utilizado sobretudo em dois momentos: a meio do turno da manhã e da tarde, sempre mediante a permissão dos educadores de infância ou assistentes operacionais. Ir à "rua" surge associado à ideia de permissão para brincar e como recompensa por terem concluído uma tarefa ou por se terem portado bem:

Delfina: podes fazer o número seguinte e depois podes ir para a rua.

(obs., sala, 30-5-14)

Rita: muito bem, agora podes ir à rua

(obs., sala, 4-7-14)

Jogar à bola, correr e brincar com os carros trazidos de casa são as brincadeiras que os meninos dizem gostar de fazer no espaço exterior. Gabriel gosta de jogar ao futebol com os amigos e de brincar "na rua, trago de casa carrinhos. Estão no meu armário, depois vou lá buscar. A Rita deixa." (Gabriel, 4, entr.).

Algumas meninas, também no exterior, preferem brincar ao faz-de-conta com as amigas: "gosto de ser a mãe, vamos para um canto brincar, fazemos compras." (Benedita, 5, entr.). E, ainda, de brincar com os materiais lúdicos fixos: "gosto de ir para o recreio para brincar no baloiço, mas está todos os dias cheio, por isso não brinco no baloiço." (Lia, 5, entr.).

As brincadeiras no exterior são, muitas vezes, condicionadas pelas preocupações dos adultos com a segurança e asseio das crianças, limitando-lhes a exploração livre do espaço e dos materiais lá existentes, sobretudo os naturais (pedras, terra, água, plantas) e, com isso, impedindo-as de avaliar o risco e de aprenderem a ser mais fortes e a respeitarem a natureza (Bilton, Bento, & Dias, 2017), porque não se pode amar o que não se conhece.

Todavia, o contacto com os elementos da natureza nem sempre é querido pelas crianças, dependendo isso das suas experiências vividas noutros contextos, como o familiar. A Luísa parece perdida no espaço exterior ao ar livre e o desconforto de estar a se adaptar ao contexto do *Jardim* é agravado pelo facto de a terem sujado: "quero a minha mamã, sujaram as minhas calças." (Luísa, 3, entr.).

O espaço exterior revelou ser por excelência rico em oportunidades de interação e brincadeira e, consequentemente, de diversão e bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, deveria ser bem aproveitado nas práticas dos educadores, no sentido de torná-lo mais utilizado pelas crianças, não apenas nos momentos em que as brincadeiras livres no exterior são permitidas, como

os momentos coincidentes com o recreio do 1.º CEB e de pausa para o café dos adultos, mas também o incluindo nas propostas pedagógicas integradas nas linhas curriculares que concebem.

Uma possibilidade é estender as atividades, habitualmente realizadas na sala, para o exterior, o que promoveria maior diversidade de brincadeiras numa abordagem de "tudo lá para fora", contrariando-se com ousadia a conceção da centralidade pedagógica nos espaços internos, como as quatro paredes da sala.

Aprender a viver na e com a natureza precisa um tempo mais longo, requerendo um investimento das linhas curriculares que os educadores de infância adotam no natural. Como afirmam Bilton, Bento e Dias (2017) a sujidade sai, mas as experiências ficam. Por conseguinte, importa refletir na conceção pedagógica das práticas sobre a dimensão do brincar das crianças com o exterior e não apenas no exterior ao ar livre, desde logo observando o seu universo quando estão a brincar livremente no exterior, valorizando-o com empatia para assim respeitar as crianças, porque aprender a viver e a ligar-se à natureza extravasa as orientações curriculares para a EI.

3.2. Brincar e "trabalhar"

As crianças que dizem gostar de fazer "trabalhos" no *Jardim* são sobretudo as mais velhas, com 5 anos de idade, seguindo-se depois gostar de "brincar". Trabalhar e brincar são, assim, ações que parecem estar mais destrinçadas no discurso das crianças mais velhas, até porque há momentos específicos no seu quotidiano no *Jardim* marcados por "trabalhos" de preparação para o 1.º CEB. "Trabalha-se" para aprender o que é expectável que aprendam antes do ingresso na escolaridade obrigatória.

Algumas crianças assumem com naturalidade e prazer a realização destas atividades padronizadas de aprendizagem:

> *Marco: [gosto de] trabalhar.*
> *Eu: trabalhar!? Como assim?*
> *Marco: olha... [expressão de admiração], nas fichas do livro do Alfa. Não sabes!*
> *(Marco, 5, entr.)*

Parece óbvio para o Marco que eu deveria saber que "trabalhar" significa fazer as fichas do livro Alfa, portanto, aprender é trabalhar, logo uma coisa séria, por contraste ao brincar (Smith, 2006). Por conseguinte, "fazer" este livro representa para as crianças aprender coisas dos meninos que vão para a escola

dos "grandes". Esta ideia de que a vida no *Jardim* não é só brincar e para ser crescido é preciso trabalhar, é uma ideia que vai sendo introduzida na interação que os educadores estabelecem com as crianças: "Marcelo, já vais para o 1.º ano".

À valoração do "ofício de aluno" (Sarmento, 2011a) acresce a condição de primeiro aprender, proficientemente, para depois poder brincar, o que reforça a ideia da necessidade de realizar bem aqueles exercícios de grafismo, percebidos pelas crianças como tarefas premiadas com um bónus, brincar. Ainda por cima no exterior, assume-se como uma motivação extra para se portar bem e concluir as tarefas propostas "e bem feito":

> *Marco: gosto [fazer as fichas do Alfa], para depois ir para a rua jogar à bola.*
> *Marcelo: eu também vou...*
> *Marco: só quando acabares e bem feito, não é Delfina?*
> *Delfina: vão para a rua quando a ficha estiver feita. Marcelo já vais para o 1.º ano!*
> *(obs., sala, 30-5-14)*

As crianças mais novas do grupo não escapam à instrumentalização das suas atividades para aprender o "ofício de aluno" (Sarmento, 2011a). O mais próximo dos trabalhos das fichas do Alfa que elas realizam são os "trabalhinhos", como colorir imagens fotocopiadas.

Desde cedo a representação positiva de fazer trabalhos está associada ao desejo de crescer: "Aquilo (aponta) o livro do Alfa, eu não posso fazer, é só os rapazes que podem fazer" (Lourenço, 4, entr.).

Apesar do alto consenso sobre o valor do brincar puro enquanto ofício da criança (Chamboredon & Prévot, 1986; Fernandes, 2009; Ferreira, 2004; Sarmento, 2011; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), em algumas práticas de EI, continua-se a assistir, cada vez mais cedo, à transformação das crianças em alunos de pré-escolar, numa ideia também de as preparar precocemente para serem boas cidadãs, a que não é alheio o facto de, neste caso e outros, o *Jardim* estar inserido numa Escola na qual o 1.º CEB tem culturalmente maior peso do que a EI: "Marcelo, já vais para o 1.º ano!".

Esta é uma questão que deveria ser alvo de discussão séria: pensar até que ponto a proximidade de ciclos, nomeadamente no que se refere à gestão curricular e organização, é positiva para a vivência específica das crianças/alunos de cada ciclo educativo/ensino. Assistir conformados à invasão dos ciclos subsequentes na vida das crianças na EI, com o beneplácito dos educadores de infância, não me parece ser uma atitude honesta, condicente com o que as crianças e o campo da EI merecem.

É nosso dever, para com as crianças e a EI, defendê-las vibrantemente, numa perspetiva de qualidade, ou seja, no que melhor serve a cada contexto,

no dizer de Woodhead (citado por Ruivo, 1998), querendo com isso defender que o conceito de qualidade não é único e igual para e em todos os contextos de educação/ensino.

A ideia de atividade lúdico-pedagógica, formalizada no trabalho de Froebel há três séculos atrás com o intuito de fazer do brincar lúdico um instrumento didático (Mason, 2002) persiste e suplanta em muito a atividade natural das crianças. Isto é precisamente o desafio que se coloca, a perspetiva da EI, às linhas curriculares subjacentes às práticas dos educadores de infância: por um lado escutar e valorizar a espontânea atividade lúdica das crianças e, por outro, criar condições intencionais para que elas possam aprender. Resta saber se conseguimos, enquanto educadores de infância, o difícil equilíbrio entre estas duas dimensões: brincar e "trabalho", tendo como elemento agregador o lúdico.

Escutar as crianças pode ser um caminho, mas sempre com tempo (das crianças) no tempo certo (dos adultos) para fazer uma coisa e outra, de forma a consagrarmos o tempo da infância rico em possibilidades de bem-estar, de desenvolvimento e aprendizagem (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016).

Chegados aqui, faço uso das palavras de Carlos Neto e Frederico Lopes (2017), "Brincar é viver" e "A vida na infância deve ser vivida no que a ela diz respeito." (p. 17), por que a Infância é única.

Referências

Amado, J. (2002). *O universo dos brinquedos populares.* Coimbra: Quarteto.

Amado, J., & Campos, L. (2013). Os estudos etnográficos em contextos educativos. Em J. Amado, *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 145-168). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.* Lisboa: Plátano Universitária.

Bento, A. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação.* Braga: Oficinas de São Miguel.

Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolivmento e de aprendizagem fora de portas.* Porto : Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bondioli, A. (dezembro de 2015). Promover a partir do interior: o papel do facilitador no apoio a formas dialógicas e reflexivas de auto-avaliação. São Paulo, Brasil. Obtido de http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1327.pdf

Bruner, J. (2000). *Cultura, Mente e Educação.* Lisboa: Edições 70.

Cardona, M. J. (2015). *Guião de educação género e cidadania: pré-escolar.* Lisboa: CIG - Comissão para a cidadania e a igualdade de género.

Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1986). O "ofício de criança": definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. (F. C. Chagas, Ed.) *Cadernos de Pesquisa, 59*, 32-52. Obtido de http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1305

Christensen, P., & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Prespectivas e práticas.* Porto: Escola Superior de Educação de Paula Franssinetti.

Corsaro, W. (2007). Entrevista com William Corsaro. 271-278. (F. Muller, Entrevistador, & E. e. Sociedade, Editor) Bradil. Obtido de http://www.cedes.unicamp.br/

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática.* Coimbra: Almedina.

Curtis, A. (2007). O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 39-49). Porto Alegre: Artmed.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *A Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas .* Porto Alegre: Artemed.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: ARTMED.

Fernandes, N. (jul.-set. de 2016). Ética na pesquisa com crianças: ausências e dasafios. *Revista Brasileira de Educação, 21*, pp. 759-779.

Ferreira, M. (2004). *"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num jardim de infância.* Porto: Edições Afrontamento.

Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Obtido de http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica.* Lisboa: Monitor.

Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto: Porto Editora.

Giddens, A. (1997). *Sociologia.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Graue, E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo.* Parede: Príncipa.

Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral.* Lisboa: Fim de Século.

Kishimoto, T. (junho de 1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-posições, 6*(2), pp. 46-63. Obtido de https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644269

Laevers, F., & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar.Sistema de Acompanhamento das Crianças .* Porto: Porto Editora.

Magalhães, T. (2005). Brinquedos para crianças, anúncios para todos: o aporte lúdico da publicidade infantil televisiva em Portugal. *Livro de Actas*. Braga: Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Obtido de http://hdl.handle.net/1822/40665

Mason, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos.* Lisboa: Teorema.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção.* Porto: Porto Editora.

Moss, P. (2015). Childhood, education and society at a time of deepening multiple. Em *A Infância na Educação: Investigar em Educação* (Vol. 4, pp. 9-24). Braga: Universidade do Minho.

Moyles, J. (2006). Introdução. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 11-21). Porto Alegre: Artmed.

Neto, C. (2016). Crianças activas no recreio aprendem mais. (G. d. Porto, Entrevistador) Obtido de https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/2016/03/17/criancas-ativas-no-recreio-aprendem-mais

Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Bincar em Cascais.* Cascais: Câmara Municipal de Cascais.

OCDE. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care.* Paris: OCDE Publishing. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en

Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re) construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O trabalho de projecto na pedagogia-em-participação.* Porto: Porto Editora.

Papert, S. (2008). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.* Porto Alegre: ArtMed.

Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.

Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da Infância. Em P. Christensen, & J. Allison, *Investigação com Crianças. Prespectivas e Práticas.* Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Ruivo, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. Em L. Katz, J. Ruivo, I. Silva, & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 47-88). Lisboa: Ministério dda Educação.

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales.* Zaragoza: Mira Editores.

Sarmento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. Sarmento, & A. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.

Sarmento, M. (2011). O estudo de caso etnográfico em Educação. Em N. Zago, M. Pinto de Carvalho, & R. Vilela, *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Lamparina.

Sarmento, M. (2011a). A reinvenção de ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa em Educação*, 581-602.

Silva, A. N. (2017). Brincar e aprender. Aprender e brincar. Em T. Sarmento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-37).

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa, Portugal: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. F. Sarmento, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto: Porto editora.

Smith, P. (2006). O brincar e os usos do brincar. Em J. Moyles, *A excelência do brincar* (pp. 25-38). Porto Alegre: Artmed.

Sousa, J. (2002). A dimensão política do currículo. Funchal: Universidade da Madeira. Documento policopiado.

Sousa, J. (2012). Currículo-como-vida. Em M. A. Paraíso, R. A. Vilela, & S. R. Sales, *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: CRV. Obtido de http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2014). Diretos da criança: brincar e brincadeiras. Em C. Tomás, & N. Fernandes, *Brincar, brinquedo e brincadeiras: modos de ser criança nos países delìngua odivial portuguesa* (pp. 155-187). Maringá: Eduem.

Vasconcelos, T. (2009). *Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras.* Lisboa: Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2016). *Onde pensas tu que vás? Investigação etnográfica e estudos de caso.* Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem.* Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.* Porto: Porto Editora.