
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE FICA DO QUE RESTA

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

INTRODUÇÃO

A educação de infância (EI) encerra múltiplos desafios, mas encerra em si um enorme potencial lúdico pedagógico. Por vezes, os recursos para responder aos desafios estão comprometidos e necessitam de uma intervenção pedagógica numa abordagem que se quer transdisciplinar (Hessel & Morin, 2012; Mendes & Sousa, 2013), porque tal como a vida, a EI é policromada. A ação educativa exige por isso um olhar além do óbvio, baseada na ideia de que a criança é competente e sensível aos contextos tal como defende a Convenção dos Direitos da Criança que deveria servir de eixo orientador para as medidas políticas quanto à EI (Oudenhoeven & Wazir, referidos por Vasconcelos, 2007).

As crianças que frequentam a EI passam em média 10 horas por dia nestes contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Esta realidade não é, portanto, apenas social, é educacional, cultural, económica e política.

As instituições de EI tentam reorganizar-se na tentativa de encontrar soluções, através de estratégias pedagógicas, criação de atividades de complemento curricular e inovação na intervenção pedagógica. Cada vez mais, as respostas aos problemas da sociedade refletidas na EI são mais complexas, desafiando e estimulando as capacidades de gestão e liderança educacional das instituições. Não obstante, os educadores confrontam-se com a inadequação das orientações sociopolíticas dominantes para empreender as mudanças necessárias. Na certeza porém que se impõe um desenvolvimento sustentado, que pressupõe a atualização dos conceitos de bem-estar da criança e de políticas de EI.

Com efeito, segundo Portugal e Laevers (2010), a eficácia da prática pedagógica implica que as crianças tenham níveis de bem-estar e de implicação elevados para transferirem para os outros contextos as vivências experienciadas na EI.

Quando a escuta é considerada nesta interação pedagógica abre-se um mundo de possibilidades. Escutar a criança em presença é ouvi-la, amando-a. Educar em contexto de EI é também coconstruir uma cultura de afetos contextualizada. A escuta não é de somenos importância nesta dimensão, pelo contrário, como nos diz José Tolentino Mendonça (2014) “A escuta talvez seja o sentido de verificação mais adequado para acolher a complexidade do que uma

vida é. Contudo, escutam-nos tão pouco e, dentre as competências que desenvolvemos, raramente está a arte de escutar” (p.143).

Este trabalho¹⁴ pretende conhecer a EI, ouvindo as crianças em contexto. Tomamos como locus de análise uma instituição de EI pública para enquadrar o processo interpretativo da investigação em curso. A abordagem investigativa multivariada (Bento, 2013; Fernandes, 2009; Graue & Walsh, 2003; Lapassade, 1998; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008; Saramago, 2005) com base no diálogo entre a observação participante, a voz e os artefatos das crianças permitiu compreender o significado que dão a este contexto de desenvolvimento e aprendizagem.

As crianças salientando o valor do espaço de EI, atribuem-lhe um conjunto de funções evidentes para elas, a saber: lúdicas, que se traduzem nas brincadeiras livres, e pedagógicas, associadas às atividades orientadas. Compreende-se ainda que o aumento da composição do grupo de crianças resulta no reforço de práticas adulto-centradas de escolarização e controle a jusante, remetendo para um plano periférico o brincar como cultura lúdica pura. A bem do que fica do que resta da EI urge pensar, com as crianças, o espaço destes seres extraordinários, sob pena de obliterar o enorme potencial cultural lúdico que a infância encerra no processo de desenvolvimento humano.

EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: O QUE FICA DO QUE RESTA?

A ação pedagógica na EI resulta da teoria, ou seja, da forma como a pensamos e, igualmente, em crenças e valores associados ao desenvolvimento profissional dos docentes (Nóvoa, 2013). Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço das crianças, entendido como o lugar que lhe destinamos neste contexto de aprendizagem e desenvolvimento, reflete uma conceção adulto-centrada, logo cultural, de infância (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003).

Hodiernamente a conceção de infância afastou-se da visão hegemónica para uma visão histórica e socialmente construída em que todos nós participamos no processo. Nesta perspetiva a criança não é vista como um ser incompleto e desprovido de competência, pelo contrário, é-lhe aplicado o conceito de agência de Giddens (2005) investindo-a de capacidade de ação sobre a sua cultura (de infância) que também é a de todos porque “*Culture is cumulative and it is transmitted down the generations*” (Lancy, 2012, p.5).

¹⁴ Trabalho que faz parte da investigação em curso desenvolvida no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

Com efeito, nos contextos de aprendizagem na EI vê-se a criança enquanto objeto de escolarização ou não fossem as metas de aprendizagem referentes para orientações curriculares que sustentam planos de atividades onde as capacidades essenciais, para um futuro que há de vir, ocupam um lugar cimeiro. Assim, assiste-se tendencialmente à construção de currículos muito objetivos e especializados, que se inspiram e desenvolvem de acordo com normas escolarizantes. Esta visão está associada ainda à teoria tradicional curricular, cuja principal preocupação era servir uma determinada realidade social, de tal forma que os conteúdos tinham como base as tarefas desempenhadas, na altura, pelo operariado (Pacheco, 2009).

A escolarização surge como medida política porque corresponde à manutenção e organização de uma ordem social específica da infância e por essa razão é ideológica (Silva, 2011). Mas, as crianças constroem a sua infância trabalhando “(...) com o real, ainda que não entenda[m] o seu contexto e o seu objetivo.” (Iturra, 1997). Assim, importa abordar as práticas das crianças em si mesmas, muito para além (em profundidade) da sua condição de recetores da cultura em que estão inseridas, mas também enquanto tal.

Para que haja um melhor entendimento da investigação a que se alude neste trabalho torna-se pertinente fazer de seguida uma brevíssima contextualização da mesma.

CONTEXTUALIZANDO

A instituição de EI onde decorreu esta investigação está localizada num dos 12 sítios pertencentes à Freguesia de São Roque, situada na periferia da cidade do Funchal e criada no século XVI (Silva, 2006). Esta freguesia possui várias infraestruturas de carácter cultural, educacional e desportivo. A nível educativo, para além da instituição referida, existem mais duas da mesma natureza, i.e., instituições de educação e ensino públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escola. Há ainda uma escola de 2º e 3º ciclos, um Centro de Atividades Ocupacionais (CAO) e um Centro de Reabilitação Psicopedagógica.

As zonas mais altas desta freguesia estão sinalizadas como socialmente carenciadas tendo sido criados conjuntos de habitação social bem como atividades de apoio social financiadas pela Junta de Freguesia que também dá apoio à instituição de EI onde decorreu este estudo (Silva, 2006).

O espaço físico do quotidiano das crianças da instituição em estudo está organizado por interiores e exteriores. No primeiro, na valência EI, impera os espaços de salas de atividades que por sua vez estão organizados em áreas lúdicas e de “trabalhos” com mesas redondas e por tempos onde se desenrolam. No segundo, ao ar livre, a organização faz-se em torno de equipamentos lúdicos fixos e do espaço livre à sua volta, sendo parte dele coberto.

A maioria das crianças que frequentam esta instituição reside na freguesia referida. A sala onde permaneci durante o ano letivo de 2013-2014 para a realização desta investigação, de natureza etnográfica, tinha 27 crianças, participantes neste estudo, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Para o presente trabalho tomei como base de análise interpretativa a descrição da voz de uma dessas crianças: o David¹⁵. Faço ainda uso interpretativo das notas descritas a partir das vozes do Marco e da Lia por, num dado momento do estudo, se referirem ao David.

O espaço, *latos senso*, que é criado para as crianças, é uma tarefa dos educadores de infância que são confrontados com o aumento de crianças por grupo a par da sua heterogeneidade etária na sequência da racionalização de recursos sob a forma de encerramento de salas e consequente integração das crianças em outros grupos nestas ou noutras instituições de EI.

Vamos aos factos: na instituição de educação em estudo frequentavam a EI 76 crianças distribuídas por três salas, sendo uma delas constituída por um grupo de 27 crianças, uma delas com NE, participantes neste estudo, o que é manifestamente excessivo tendo em conta o espectro de idades. Atentando na composição do grupo, como se pode ver na tabela 1, a heterogeneidade etária é evidente o que acarreta dinâmicas e interações peculiares.

Tabela 1. Composição do grupo de crianças consoante a idade no início do ano letivo 2013-1014.

Idade	2, 5-3 anos	4 anos	5 anos	6 anos	Total
Nº de crianças	4	8	13	1	27

Na prática, esta organização traduz-se em dois grupos: os mais velhos e os mais novos. O segundo grupo contém um subgrupo que se caracteriza pelas crianças que fizeram recentemente 3 anos e as que já estão quase a completar 4 anos.

Mas a heterogeneidade etária e as interações que daí resultam não se esgotam nas idades, englobam também os níveis de desenvolvimento e o temperamento ou personalidade das crianças. Por exemplo o David fez recentemente 3 anos e está, etariamente falando, inserido no grupo da Luísa e da Maria. Contudo, raramente brinca com elas ou com qualquer outro seu par a não ser, pontualmente, com o irmão e com os meninos quando estão a jogar ao futebol no recreio. De resto, circula pela sala e pelas atividades interessando-se titubeantemente pelo que o rodeia.

¹⁵ A identidade de todos os participantes neste estudo foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

As birras são frequentes e sucedem-se ao ritmo das contrariedades surgidas pelo apelo constante à sua integração na dinâmica da sala e das regras a ela subjacentes. David é o segundo filho de uma família composta por quatro elementos: a mãe, professora; o pai, desempregado; e o Gabriel, seu irmão e colega na sala. Vivem todos perto da instituição de EI, no mesmo prédio onde os avós residem. São vizinhos, portanto. O David quando não está na “escola” está com a avó pois segundo esta “a mãe, como é professora, está sempre muito ocupada” e tem um horário que só lhe permite de vez em quando pôr ou buscar o David à sala. Os seus fins de semana são passados em família na terra dos avós paternos. Ele parece gostar muito:

Após o fim de semana, David entra pela sala a correr seguido pelo irmão, Gabriel, também ele a correr tentando apanhá-lo. O pai aparece um pouco depois e fica à porta. David estaca no centro da sala ofegante, de pernas abertas, sorri de orelha a orelha [o restante grupo de crianças juntamente com os adultos da sala incluindo eu estamos sentados no tapete]. A educadora acolhe-o:

Educadora: Bom dia, David. Anda cá ...

David (sacudindo a cabeça cheia de caracóis para um lado e para outro): nãããããããããã!

Educadora: Foste passar o fim de semana à casa dos avós?

David: timmmmm (com um sorriso ainda mais aberto)!

Educadora: Anda cá, vem contar-nos o que lá fizeste ...

David desata a correr pela sala olhando sorridente para o grupo sentado no tapete e em tom desafiador responde:

David: nããããã tero [não quero].

A educadora vira-se para o pai (constrangido com a situação) e pergunta-lhe se está tudo bem com o David e com o Gabriel, ao que o pai responde que sim. Sem voltar a dirigir a palavra ao David, volta-se para o grupo e retoma a conversa, entretanto interrompida, sobre o fim de semana tentando deste modo atrair a atenção do grupo que se dispersou para as mais variadas situações: baloiçar-se, rebolar no tapete, espremer as

bochechas do colega, conversar para o lado sobre roupas, etc. Depois de ter estado sozinho algum tempo na casinha das bonecas, David aproxima-se da educadora, puxa uma cadeira e senta-se ao lado desta de frente para o grupo e ali fica, enquanto algumas crianças vão reclamando este facto pois também querem assumir o papel de destaque em relação ao tapete:

Lourenço: Também quero! Bety quero ir p' aí [ensaia um gesto de se ir levantar mas a auxiliar segura-o no colo segredando-lhe ao ouvido qualquer coisa que o faz ficar sossegado].

(Excerto da observação nº 30, janeiro de 2014)

A observação participante e as entrevistas-conversa (Grau & Walsh, 2003; Guerra, 2010; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) tidas com as crianças sobre o que fazem na sala ou fora dela foram completadas, por vezes, com desenhos e alguns comentários representativos do seu quotidiano.

Consultando a resposta que o David deu à questão colocada pela educadora acerca do que gostaria de fazer na sala, aquando da sua vinda para a instituição de EI, esta deixa transparecer os seus interesses como se pode constatar na figura 1.

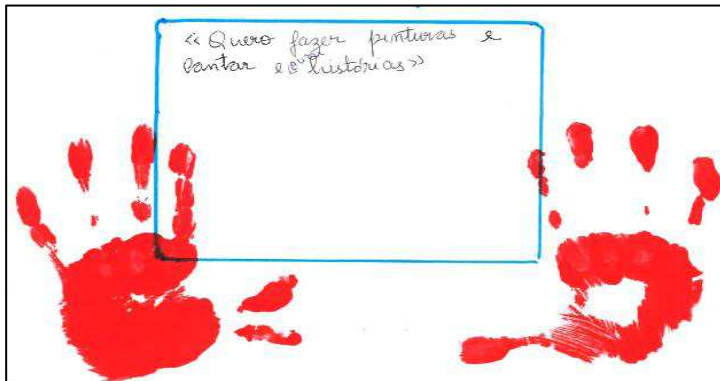


Figura 1. Registo individual da resposta à questão: o que gostarias de fazer na sala?
“Quero fazer pinturas e cantar e [ouvir/ver] histórias.” (David, 3 anos).

A negociação entre o que se quer e o que é permitido fazer no contexto de EI joga-se na base da interação que a criança mantém com o mundo aprendendo com

isso a possibilidade de se relacionar com referências culturais e sociais. Brincar livremente no exterior só é desejável num tempo controlado daí ser tão almejado pelas crianças, sobretudo pelas mais novas, ávidas de ação lúdica pura como se pode ver na Figura 2.



Figura 2. Desenho sobre as atividades que gostam de realizar no recreio.

“A boa na ua, as patiaas” [jogar à bola na rua com as sapatilhas] (David, 3 anos).

As crianças na interação com o outro, diferente porque “é bebé”, revelam também representações da realidade cultural e social onde estão enseridos:

Marco: Parece ucraniano [referindo-se ao David].

Eu: Ucraniano!?

Marco: Tenho um vizinho ucraniano e não se percebe nada do que ele diz. O David também é assim, não sabe falar ... é bebé, só sabe bater, correr...e grita (...)

(Marco, 5 anos)

Brincar de verdade está associado ao recreio e ao ser-se “pequenino”, ideias dos adultos que marcam o quotidiano da EI e moldam a cultura da infância:

Lia: Ele está à espera do toque para ir para a rua brincar...ainda não faz as fichas, é pequenino [refere-se, compreensivamente, ao David que está sentado

junto à janela com cara de poucos amigos a aguardar autorização para ir para o recreio].

(Lia, 5 anos)

O QUE RESTA?

A ação lúdica das crianças é permitida em função da sua idade. Elas intuem o currículo oculto onde ser pequenino significa permissão para brincar livremente. Ao não cumprir com as regras implícitas ou explícitas as crianças, tal como o David, de forma conhecedora, afirmam o seu poder (de brincar).

O aumento do número de crianças por grupos, etariamente heterogêneos, reduz o espaço lúdico das crianças e expande a sua “escolarização”. Assim a construção da infância na EI faz-se com a homogeneidade pedagógica. O quotidiano das crianças é norteado pela padronização de atividades mediadas pelo educador resultado do que Jesus Maria Sousa (2012) denomina de currículo-como-plano. Com base na visão adulto-centrada de infância crê-se efetivamente (culturalmente legitimado?) que ser grande é “trabalhar”, nos intervalos brinca-se (atividades livres). Os “trabalhos” como controle de crescimento e comportamento são resultado de uma ideia de infância que James Macdonald (citado por Sousa, 2012) defende não ser uma mera interpretação de factos, mas sim a crença efetiva de uma realidade.

O que resta da realidade da EI é um quotidiano escolarizado tendencialmente distante da cultura da infância com toda a genuína complexidade lúdica que ela possui. Dilui-se assim a visibilidade legítima da criança, no processo de desenvolvimento humano, quando é atabalhoadamente confinada a uma das várias formas institucionais de infância: a EI.

Mesmo que a infância tenha ganho visibilidade no interior dos muros da EI, tornou-se distante de um encontro mais abrangente com a idade adulta, sociologicamente falando, uma vez que as crianças percorrem com reduzida autonomia os territórios curriculares que lhes estão destinados.

O QUE FICA?

Fica a real possibilidade de resgatar intencionalmente o potencial pedagógico que o processo de EI encerra. Com efeito, o desenvolvimento curricular enraizado nas teorias críticas e pós-críticas (Pinar, 2007) apela à criação de espaços de negociação para determinar roteiros curriculares que sustentem uma aprendizagem reflexiva de autoconfrontação (Beck, Giddens & Lash, 2000).

Dito de outro modo, o “currículo”¹⁶ neste nível de educação, mais do que em qualquer outro, deve ser encarado como o resultado de um processo coconstruído em comunidade e como tal, como espaço identitário (Silva, 2011) culturalmente situado na realidade da criança (i.e., na sua infância). A identidade da criança é ter o direito à diferença; ser aquilo que o outro não é!

Fica ainda o poder das crianças; se as ouvirmos com empatia. A construção de roteiros curriculares na EI assume-se como capicua de poder com as crianças, portanto em relação não em evolução. Dar voz é ter poder para dar poder.

Por último fica a possibilidade da EI poder ser uma aliada preferencial do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na consolidação da mudança pedagógica, criando desde o início um espaço propício a essa mudança. Espaço esse que Teresa Vasconcelos (2012) denomina de “a casa que se procura” e que, acrescento eu, se habita e vive a infância; aprendendo a brincar.

Sousa (2012) defende uma nova visão do currículo como vida que implica o questionamento dos aspetos que a ele dizem respeito. Este questionamento conduz à modificação da conceção de currículo (Pinar, 2007), deixando de haver modelos tipificados de roteiros curriculares para a EI. Penso que são os acasos da vida e suas implicações que devem constituir-se como aprendizagem (auto) biográficas contextualizadas das crianças tidas como pessoas comuns e por essa razão únicas na sua identidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Celta.
- Bento, A.V. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Braga: A. V. Bento/Oficinas de São Miguel.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participações. Representações, práticas e poderes*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Guerra, I. (2010). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Parede: Editora Príncipia.
- Giddens, A. (2005). *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Graue, E. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Iturra, R. (2007). *O imaginário das crianças. Os silêncios da cultura oral*. Lisboa: Fimde Século.
- Mendonça, J. T. (2014). *A mística do instante*. Lisboa: Paulinas editora.
- Nóvoa, A. (2013 [2000]). *Os professores e as suas histórias de vida*. In A. Nóvoa Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11- 30). Porto: Porto Editora.

¹⁶ Currículo visto como manifestação de poder (Silva, 2011; Sousa, 2004).

- Lancy, D. (2012). *Unmasking Children's Agency*. Retirado de <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1253>
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Economica.
- Saramago, S. (2005). *O protagonismo das crianças* (tese de Doutoramento). Lisboa: Instituto Superior das Ciências do trabalho e da Empresa do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).
- Silva, N. (2006). Paróquia e Freguesia de São Roque do Funchal. Funchal: Grafimadeira.
- Silva, T. T. (2011). Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Sousa, J. (2004). Um currículo ao serviço do poder?. In J. Sousa, *Educação: textos de intervenção* (pp. 165-185). Funchal: O Liberal.
- Sousa, J. (2012). *O currículo como vida*. Retirado de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: Entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa* (39), 137, 383-400.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura. Percursos curriculares na Educação de Infância em Portugal*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação para a cidadania. In *Saber (e) Educar*, 12, 109-117. Retirado de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence