

CRIANÇAS, CULTURA(S) E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: REFLEXÕES SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EI

Guida Mendes

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

E-mail: grmendes@staff.uma.pt.

RESUMO

O enfoque deste trabalho³⁵ reside nas atividades que as crianças, nas suas vozes, gostam de fazer no subdomínio das artes visuais, no que à educação artística diz respeito. Os conceitos operacionalizados são o direito à participação e livre expressão das crianças e as artes visuais na Educação de Infância (EI), enquanto expressão da cultura infantil. A investigação situa-se no paradigma qualitativo, através do método de estudo de caso de cariz etnográfico. A recolha de dados inclui observação participante e entrevistas. Da análise e interpretação das informações recolhidas emergiram padrões temáticos assentes nas representações das crianças acerca do que gostam de fazer no seu quotidiano na EI, como desenhar e pintar, enquadradas pela organização adultocentrada dos adultos. Abordam-se reflexivamente aspetos ligados à expressão da cultura infantil no domínio da educação artística.

INTRODUÇÃO

As vozes das crianças no processo educativo têm vindo a ganhar relevo, como quadro teórico, através de várias conceções; o de criança e os seus direitos (Fernandes, 2009; Tomás, 2011), as culturas da infância (Sarmiento, 2004; Qvortup, 2005) e a sua expressão nas suas múltiplas linguagens (Malaguzzi referido por Edwards, Gandini & Forman, 1999), nomeadamente as das artes visuais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A participação é um dos pilares fundamentais dos direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC),³⁶ (UNESCO, 1989) na qual se prevê “o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em

³⁵Este trabalho faz parte integrante de um estudo desenvolvido no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Currículo, da Universidade da Madeira, sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa.

³⁶A Convenção Internacional dos Direitos da Criança foi ratificada por Portugal em 1990.

consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade” (cf. art.º 12 da CDC).

Ora, se a criança tem uma palavra a dizer sobre o que lhe diz respeito, e a EI diz-lhe muito respeito, temos o dever de as escutar, designadamente através de uma pedagogia de escuta ativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Portanto, sabe-se da competência e do saber das crianças sobre as coisas que lhes dizem respeito e o campo da EI não ignora as suas vozes nem a sua participação ativa, bem pelo contrário. Todavia, vários estudos indicam que a *praxis* participativa na EI tem sido muito lenta e, por vezes, quase inexistente, daí ser urgente que os educadores privilegiem nas suas práticas pedagógicas metodologias participativas e por projetos (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011; Vasconcelos, et al., 2011).

A criança, alvo da crescente atenção dos pensadores das mais variadas áreas científicas, a partir dos anos 80 do séc. XX, passou a ser vista como um ser humano em construção para um futuro que há de vir. Esta conceção de “criança, que não é, mas há de ser” evoluiu ao longo dos tempos para “criança competente” e mais recentemente, para a “criança ator social”, ou seja, com *agency* e como tal, cidadã com direitos e cultura própria (Giddens, 1997).

Neste sentido, o pensamento sobre a cidadania veio acrescentar valor à infância, e, concomitantemente à criança, dando-lhe uma visibilidade mais ampla, muito para além das questões da educação admoestada e dos cuidados primários de saúde, estendendo-se a este grupo social os direitos que eram, até então, exclusivos dos adultos. Assiste-se, por isso, segundo Catarina Tomás (2011), a um processo de “descolonização da infância”, isto é, a criança deixa, definitivamente, de ser chamada de menor para ser considerada como sujeito de direitos específicos.

Como conceção de criança, as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) sublinham o facto de ter uma identidade singular associada ao contexto cultural onde vive. Defendem, por isso, que o educador deve partir do que a criança sabe e das suas características comuns, acolhendo a família em parceria, para promover o *Desenvolvimento e a Aprendizagem como vertentes indissociáveis* no processo educativo. Fundamentam-se, ainda, no *Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo*, confiando no que cada uma traz como património pessoal e a partir do qual aprende melhor com os outros, naquilo que Moss (2015) defende ser um fórum de negociação de significados sobre a complexidade do Mundo. Há, portanto, nas novas OCEPE³⁷ um evidente legado da CDC,

³⁷Após cerca de 20 anos passados das primeiras OCEPE de 1997, homologaram-se as novas OCEPE através do Despacho n. 9180/2016 publicado no Diário da República n.º 137/2016, Série II de 2016-07-19.

com a referência inequívoca à necessidade de a criança ser escutada naquilo que lhe concerne, sendo a participação um dos vetores principais dos seus direitos agregados em três categorias (três P): proteção, provisão e participação (Fernandes, 2009).

Cultura é a capacidade humana de dar sentido às coisas e partilhar esse sentido (Giddens, 1997). Nesta ótica, as culturas da infância são o modo específico de as crianças interpretarem e entenderem o mundo (re)criando a cultura dos contextos onde estão inseridas (Corsaro, 2002; 2007; Fernandes, 2009; Sarmento, 2004; Qvortrup, 2005). A cultura das crianças faz-se, assim, através da ação e interação da criança com o mundo, enquanto ator social, incluindo com os seus pares. Trata-se da singularidade do mundo das crianças, que interpretam o mundo dos adultos “à sua maneira”, tanto mais rica quanto há espaço, tempo e materiais para tal.

E as crianças expressam-se através da sua atividade mais natural que é brincar, no qual se inclui as garatujas e desenhos como experimentação imediata e prazerosa dos gestos de riscar, desenhar, pintar ou, ainda, modelar. As produções plásticas são uma forma de expressão livre da cultura das crianças, porém, são muitas vezes instrumentalizadas na EI como forma de aprender, nomeadamente através de estímulos orientadores das suas produções, como as imagens pré-concebidas para ilustrar.

Na conceção progressista de Ken Robison (2006) a criatividade é o processo de criar ideias originais que tenham valor. Na infância, esse valor é da criança em primeiro lugar, mas, a meu ver, não se pode descartar o valor de outros, nomeadamente o do educador, porque a criatividade é também resultado de aprendizagem que não surge do vazio. Como tal, a expressão livre e criativa das crianças deverá corresponder, é certo, às suas motivações e interesses, mas também ao investimento dos adultos, mediante a atenta criação de condições para elas aprenderem a se expressar.

As OCEPE consideram, na definição adaptada do currículo neozelandês Whariki, que currículo é tudo aquilo que se deve aprender no contexto formal de EI. É interessante verificar nesta definição que, para além de recorrer ao conceito de aprendizagem e de desenvolvimento, refere o bem-estar das crianças³⁸, determinado por uma variedade de circunstâncias individuais, sociais e culturais em que o contexto da EI está presente e, neste campo,

³⁸Bem-estar da criança é o estado de satisfação das suas necessidades humanas: abertura, recetividade, flexibilidade, da opinião, vitalidade, a tranquilidade a alegria e a ligação consigo própria (Portugal & Laevers, 2010).

também a educação artística e os seus subdomínios (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à Área da Expressão e Comunicação das OCEPE, os domínios das expressões passaram, em 2016, a ser designados por Educação Artística e Educação Física e, no primeiro caso, com os seguintes subdomínios: Artes Visuais, Jogo Dramático e Teatro, e Música e Dança. Nas Artes Visuais, privilegiam-se três grandes eixos orientadores do processo pedagógico, a saber: (1) a expressão criativa das crianças, através das experimentações e produções plásticas; (2) a comunicação visual, mediante a criação e apreciação das suas produções e do que observa; e (3) a fruição de diferentes artes visuais, nas suas mais variadas formas de expressão, manifestando a sua opinião e leitura crítica.

Tradicionalmente as atividades mais realizadas na EI, nas Artes Visuais, são o desenho e a pintura, menos vezes, a modelagem, a rasgagem e a colagem e, raramente ou nunca, salvo honrosas exceções, produções com materiais naturais, fotografia, gravura e outras tantas quantas a imprevisibilidade da criatividade permite.

METODOLOGIA

O objetivo do estudo qualitativo (Flick, 2009) ao qual este trabalho alude, é conhecer o quotidiano das crianças na EI. Por conseguinte, perscrutar nas suas vozes as representações sobre o seu quotidiano no *Jardim*, parece ser o mais indicado. O que querem fazer, o que fazem, com quem e onde, foram algumas questões que guiaram as conversas tidas com as crianças participantes neste estudo, bem como a observação participante realizada durante um ano letivo num estabelecimento público de EI da RAM.

O enfoque investigativo deste trabalho incide nos interesses das crianças e na sua participação na organização do ambiente educativo, designadamente no subdomínio das artes visuais. Para tal, recorreremos ao método de estudo de caso (Stake, 2012) de cariz etnográfico com crianças (Christensen & James, 2005; Graue & Walsh, 2003; Fernandes, 2009; Prout, 2010; Sabirón, 2006; Sarmento, 2011; Vasconcelos, 2016; Qvortrup, 2005), por ser aquele que mais se adequa ao estudo de contextos tão complexos como é o da EI. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram as entrevistas-conversa³⁹ (Máximo-Esteves, 2008; Vasconcelos, 2016) e observação participante (Fino, 2003). Como instrumentos de recolha e registo de informação recorreu-se à gravação das vozes das crianças, notas

³⁹Também designadas de entrevistas etnográficas por Lapassade (2001).

de campo, fotografias e produções das crianças, (Bogdan & Biklen, 2013; Graue & Walsh, 2003). Esta abordagem investigativa multivariada (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), apelou, como método de análise, à interpretação direta das informações recolhidas (Stake, 2012) e organizadas 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).

Participaram no estudo, 9 meninas e 17 meninos (n=26), com idades compreendidas entre os 2 anos, o David⁴⁰, e os 6 anos, o Marcelo. As crianças frequentavam um estabelecimento de educação e ensino, o *Jardim*⁴¹, que possui a valência Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integradas no mesmo edifício, construído de raiz para o efeito.

Mediante a análise da informação recolhida nas fichas biográficas destas crianças, conclui-se que todas residem em meio urbano e estão inseridas no seio da sua família de origem, sendo todas de nacionalidade portuguesa.

TRILHANDO INTERPRETAÇÕES E REFLEXÕES

Para aceder ao quotidiano das crianças, pelas suas vozes, perguntei-lhes o que é que mais gostavam de fazer no *Jardim*, quais os seus interesses e se escolhem o que podem fazer. Assim, as citações⁴² incluídas neste trabalho procuram, através de várias vozes, espaços e momentos, num movimento de vai e vem entre o que é dito e o contexto histórico-social mais alargado (Vasconcelos, 2016), conhecer o quotidiano destas crianças no *Jardim*, desenvolvendo-se uma abordagem crítica na tentativa de ir para além da mera constatação dos interesses das crianças, pelas suas vozes.

Gostar de alguma coisa é sinónimo do interesse significativo da criança, imbuído de valor positivo. A nuvem de palavras (*tag cloud*) criada a partir das conversas das crianças sobre “o que gostam de fazer” (Figura 1), evidencia que é brincar, especificando-o quanto ao tipo de atividades, incluindo as de artes visuais como o desenho e a pintura.

⁴⁰A identidade de todos a criança foi salvaguardada com o recurso a nomes fictícios.

⁴¹Quando refiro o estabelecimento de educação e ensino onde o trabalho de campo foi realizado utilizo a designação *Jardim* como alternativa ao seu verdadeiro nome.

⁴²As citações ilustrativas da interpretação realizada às vozes das crianças estão identificadas com o nome, idade e técnica de recolha de informação (ex.: Salvador, 3, entr.) e, no caso das notas de observação, com técnica, local e data (ex.: obs. sala, 14-2-14).



Figura 1. Nuvem de palavras acerca de “o que gostas de fazer?”.

Gostar, dito na primeira pessoa do singular, ou seja, o que a criança diz, no presente, que lhe traz um determinado grau de satisfação fazer, surge com convicção nas conversas tidas com estas crianças e, por vezes, num grau aumentativo: “Eu adoro [com ênfase] fazer desenho” (Tomé, 5, entr.). Revelam com este tipo de afirmação que são competentes no conhecimento dos seus interesses, logo de si, ao que se pode associar a ideia da possibilidade de uma *praxis* crítica (Apple, 2009) na EI e nas linhas curriculares que a enformam.

Desenhar e pintar, surgem como atividades que as crianças dizem gostar: “fazer pintura” (João, 4, entr.) e “fazer desenhos” (Jacinta, 5, entr.). A interpretação das notas de observação sugere que, pese embora as crianças afirmem que gostam de atividades no âmbito das artes visuais, algumas produções, neste subdomínio da Educação Artística (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), são apenas relativamente autónomas, porque as suas escolhas são limitadas a determinadas linguagens artísticas e são condicionadas porquanto sujeitas a condições e a materiais de pouca qualidade. Como o Tomé (5, entr.) observa os instrumentos riscadores disponibilizados “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 seguinte excerto das notas de observação:

Numa mesa (habitualmente destinada às crianças mais velhas) junto à biblioteca, as crianças mais novas fazem uma ficha por indicação da educadora. As fichas, com imagens fotocopiadas de árvores, 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. As crianças interagem e conversam umas com as outras, falando sobre as cores, se já terminaram ou não de pintar ou de outras coisas que não o tema da ficha: desenhar e pintar os frutos de uma árvore.

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

É visível, nesta atividade de artes visuais, aquilo a que Peter Moss (2015) designa como o perigo de escolarização da EI, isto é, ter o modelo escolar do 1.º CEB como referência para a construção das linhas curriculares daquele contexto. Neste sentido, faz-se a apologia da qualidade e, mais recentemente, da excelência, muito pela influência de narrativas métricas supranacionais (OCDE, 2015), na tentativa de perseguir o objetivo de preparação das crianças para o desenvolvimento de futuras competências de leitura, escrita e numeracia, com a rotinização de “trabalhinhos” de fichas de ilustração e grafismo. Parece prevalecer aqui a ideia de aprendizagem proficiente mediante o treino precoce de habilidades próxima do currículo-como-plano (Sousa, 2012).

Quando perguntei às crianças quem decide o que podem fazer, sem hesitação o Marco (5, entr.), por exemplo, responde: “As professoras!”. Com efeito, a presença dos adultos, revelou-se constante nas produções das crianças, sendo muitas vezes intrusiva: “Falta o sol”, diz a educadora Fabiana ao observar o desenho Maria. Curiosamente as educadores e assistentes operacionais são identificadas por estas crianças como “professoras”, com toda a carga simbólica que esta palavra contém.

Acresce a rotina diária, que se repete ao longo do dia e dos dias, organizada em horários divididos em atividades e “disciplinas”⁴³ que estruturam o quotidiano das crianças no *Jardim* em torno de planos das educadoras, refletindo a conceção pedagógica predominante na sala, bem como a correspondente conceção de criança, uma vez que permite uma maior ou menor participação daquela na organização e utilização do ambiente educativo. Assim, a interpretação do discurso das crianças sugere que aquilo que elas gostam e querem fazer está inevitavelmente condicionado pelas oportunidades que os adultos lhes concedem.

Se o referente para toda a EI fosse a CDC, estaríamos focados no fortalecimento das culturas das crianças (Vasconcelos, 2009), ouvindo-as, ao invés do exercício do poder de controle da ação das crianças.

Na EI a expressão criativa da criança deve ser livre. Livre de constrangimentos e modelos estereotipados e da intrusão abusiva dos educadores nas suas produções. As artes visuais, como forma de expressão das várias linguagens das crianças (Figura 2), no caso que aqui

⁴³ Como por exemplo as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que são ministradas às crianças que frequentam EPE pública na RAM, as quais resultam da adaptação das Atividades de Complemento Curricular (ACC) criadas para complementar o currículo do 1.º CEB aquando da criação das ETI (Portaria n.º 133/98 de 14 de agosto, revogada pela Portaria n.º 110/2002 de 14 de agosto).

me move, deverá ter em conta as emoções e os sentidos, todos, sem exceção, na medida em que os sentimentos são a base de tudo o que é Humano (Damásio, 2017).

Efetivamente, a aprendizagem das crianças caracteriza-se por ser holística, sendo esta a abordagem que mais se aproxima de uma visão humanista da educação, na qual o bem-estar das crianças é um forte indicador de qualidade da EI (Oliveira-Formosinho, 2009).



Figura 2. Produções plásticas das crianças.

A interpretação das vozes das crianças participantes neste estudo indica que os seus interesses também desafiam as concepções pedagógicas de criança associadas a práticas adultocentradas, uma vez que elas, apesar dos constrangimentos ao exercício do seu direito à participação e livre expressão, encontram formas alternativas de se expressarem, atravessando fronteiras num movimento de vai e vem, equilibrador de aprendizagem (Vasconcelos, 2009), entre conversas e apreciações das produções dos seus pares e criativa descrição das suas produções plásticas de livre iniciativa: “A bruxa não deixava a princesa sair lá do castelo, então encontrou um príncipe que está a ver a Cinderela e ele disse para ela por o cabelo para abaixo. A bruxa soube desse encontro, então a bruxa cortou o

cabelo, a seguir o cabelo cresceu e a seguir a princesa casou para sempre.” (Madalena, 4, entr.).

Continuo a defender que na EI é fundamental ouvir as crianças, reorganizar os espaços, tempos e práticas em torno de concepções de criança como ator portadora de uma cultura singular sem que se reproduzam os modelos dos adultos adaptados para crianças.

Não faz sentido nenhum condicionar a expressão livre das crianças, numa fase da sua vida em que deve viver a infância na sua plenitude. Estou convicta que a expressão artística, designadamente na vertente das artes visuais, só é criativa se for livre e enquadrada por experiências pedagógicas ricas e diversificadas intencionalmente. Porém não se confunda livre com liberdade. Há conhecimentos que têm que ser aprendidos em participação contextualizada pedagogicamente.

É comum dizer-se, e bem, que as paredes falam. Vejamos os indicadores que existem nas paredes das salas de atividades, registre-se e analise-se a presença das crianças e dos adultos nessas paredes: qual delas é a mais evidente? A documentação serve para tornar visível o processo de aprendizagem das crianças, com as suas produções genuínas e nunca para dar visibilidade às habilidades dos trabalhos dos adultos.

Como bem sabemos, falar de educação artística na EI não é o mesmo que realizar apenas as habituais atividades de desenho, pintura e modelagem. É falar, isso sim, de ajudar as crianças a questionar e a interrogar o Mundo, isto é, a conhecer para perceber. É preciso dar-lhes Mundo para que vivam a infância nas suas estupendas possibilidades, com a fruição das artes visuais, promovendo o conhecimento de diferentes manifestações de arte, os artistas, o que é feio, o que é bonito e porquê. Tanto mais não seja, porque não se pode amar o que não se conhece. É promover o chamado conhecimento poderoso de Michel Young (2010), aquele que as crianças de outro modo não teriam acesso.

Por tudo o que foi dito, é imperativo criar ambientes educativos na EI que facilitem a relação das crianças com o Mundo, consigo e com os outros, através da expressão máxima da infância: a artes visuais. Acresce apelar, a partir das artes visuais na EI, que os direitos das crianças, como a participação e a expressão livre, sejam efetivamente vividos quotidianamente e, sem cedências, resistir às atividades decorativas das comemorações datadas como os dias “do brinquedo”, “da criança”, ou “do pijama”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Christensen, P. & James, A. (2005). *Investigação com crianças. Perspectivas e práticas*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Corsaro, W. (2002). A reprodução Interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. *Educação, Sociedade Culturas*, 17, pp. 113-134.
- Damáσιο, A. (2017). *A estranha ordem das coisas*. Lisboa: Temas e debates.
- 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. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, práticas e poderes*. Porto: Afrontamento.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. Obtido de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/20.pdf>.
- Flick, U. (2009). *Introdução à investigação qualitativa* (3ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- 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.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 1, 9-26.
- 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.
- 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. (2009). A avaliação da qualidade como garantia do impacto da provisão na Educação de Infância. Em T. Bertram, C. Pascal & M. d.-D.-G. Desenvolvimento (Ed.), *Desenvolvendo a qualidade em parcerias* (pp. 9-13). Lisboa, Portugal.
- 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.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Prout, A. (set/dez de 2010). Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40, pp. 729-750. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf>
- Qvortrup, J. (2005). Macro-análise da Infância. Em P. Christensen & J. Allison, *Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

- Robison, K. (2006). *Como a escola matou a criatividade*. Obtido de TED2006: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?
- Ruivo, J. B. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade da educação pré-escolar em Portugal. Em L. Katz, B. J. Ruivo, I. L. Silva & T. Vasconcelos, *Qualidade e projeto na educação pré-escolar* (pp. 47-88). Lisboa: Ministério da Educação.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Em M. Sarmiento & A. Cerisara, *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa.
- Sarmiento, 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.
- 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/jesusousa/Publicacoes/68Curriculo-como-vida.pdf>
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo». Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- UNESCO. (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. Genebra: UNESCO.
- 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.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Ramos, M., . . . Fernandes, S. (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.