

## Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica

Cláudia Ventura\* e Ana Simões\*\*

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

\*[clau.ventura@hotmail.com](mailto:clau.ventura@hotmail.com)

\*\*[anasimoes@eselx.ipl.pt](mailto:anasimoes@eselx.ipl.pt)

### Resumo

O presente artigo pretende apresentar a problemática que se destacou nas Práticas Profissionais Supervisionadas realizadas no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (creche e de jardim de infância) no ano letivo 2012-2013.

As duas práticas foram realizadas em contextos bastante distintos, sendo que esta *diferença* – com alguns pontos convergentes - foi um dos principais motes para nos apercebêmos do aspeto educacional que nomeia este trabalho e sobre o qual iremos refletir, recorrendo às evidências que recolhemos ao longo do percurso educativo percorrido.

Este texto abordará os aspetos em que nos baseámos durante o decorrer de todo o processo educativo, para construir a ação pedagógica: a concentração nas vozes das crianças e a forma como um Educador se deve posicionar para conseguir ouvir, efetivamente, os grupos com que trabalha.

**Palavras-chave:** prática pedagógica; grupos heterogéneos; vozes das crianças.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre do Relatório Final da Prática Profissional Supervisionada (PPS), realizada no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar (valências de creche e de jardim de infância) no ano letivo 2012-2013. A concentração nas vozes das crianças como elementos essenciais para a construção de uma identidade de grupo, respeitando a individualidade de cada um deles, constitui a base desta reflexão, que apresentamos neste artigo. No que se refere às metodologias utilizadas, estas centraram-se na observação direta, nas conversas informais com as equipas educativas dos dois contextos observados e, também, na consulta e análise documental dos projetos das duas instituições cooperantes. No que se refere aos procedimentos éticos tomados, é pertinente referir que, de modo a preservar a identidade das crianças e das famílias, utilizámos nomes fictícios, sendo que existiu, por parte dos

respetivos sujeitos intervenientes, o consentimento informado para a realização do trabalho aqui apresentado. As notas de campo elaboradas e os registos reflexivos, diários e semanais realizados nos Portefólios da PPS foram as principais fontes de informação para a elaboração do Relatório Final da PPS, parte do qual se encontra contemplado neste trabalho.

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

### **I.1. Os espaços-salas**

Tendo em atenção a problemática que dá nome a este artigo, começamos por salientar o facto de que nas duas salas os materiais para livre uso das crianças (jogos, livros, entres outros) assim como um lavatório, cabides, cadeiras e mesas estão adequados ao tamanho destas e dispostos de modo a que estas pudessem utilizá-los de forma autónoma sempre que queiram ou necessitem, fomentando assim a autonomia e o poder de escolha. A organização do espaço é também flexível, sendo possível reajustar em qualquer momento do ano, respeitando assim as necessidades do grupo, sempre em constante evolução.

O Ministério da Educação reforça a ideia de uma sala construída *com* e *para* as crianças dizendo que,

o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das actividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo. (ME, 1997, p. 38)

De modo a ilustrar esta ideia apresentamos, de seguida, situações ocorridas nas duas valências, demonstrando ao leitor diferentes formas de liberdade que os dois grupos de crianças tiveram no decorrer da PPS e que já tinham com as Educadoras Cooperantes.

No decorrer da última semana, tanto eu como a equipa educativa, reparámos que o *Tomás* (2 anos) tem concentrado a sua atenção nas prateleiras do armário que fica à sua altura, deitando-se lá [aproveitando a profundidade vantajada deste] e tentando também encaixar as caixas de brinquedos existentes na sala, encontrando novas formas de arrumação. (Nota de campo, valência de creche, 1 de fevereiro, manhã)

No âmbito de um projeto acerca de plantas ficou decidido, em grupo, que iríamos criar uma nova área na sala, dedicada totalmente à descoberta do mundo. Após algum tempo de conversa eu tinha já anotado tudo aquilo que as crianças queriam colocar nessa área como, por exemplo, o tomateiro que nos havia sido dado pela tia do *Raúl* (5 anos) e a tartaruga que tinha sido introduzida como animal da sala pelo projeto realizado anteriormente.

Previram ainda a colocação das sementeiras e do regador necessário para a rega diária. (Nota de campo, valência de Jl, 15 de abril de 2013, tarde)

### **1.2. Organização do tempo e rotina diária**

A flexibilidade nos horários das rotinas diárias, presente nos dois contextos, mostrou-se fundamental para que os ritmos naturais das crianças fossem respeitados, assim como para que a sua voz pudesse ser ouvida ao longo do dia, indo ao encontro de Post & Hohmann (2011) que nos dizem que “uma vez organizada uma programação diária adequada, os educadores podem abordá-la de forma tranquila, dando tempo às crianças para lidarem com os acontecimentos e as rotinas de cuidados diários de acordo com o temperamento individual” (p. 201).

Apresentamos, de seguida, algumas notas de campo que ilustram claramente a forma como as crianças se apropriaram da organização da rotina diária, demonstrando conhecimento acerca desta e mostrando-me quando era necessário adaptá-la às suas necessidades.

Quando entro na sala, no final da hora da sesta, as crianças que já estão acordadas olham para mim e reparo que o *Tomás* (2 anos) não estava na sala, tendo sido levado para a sala do lado para junto da auxiliar, uma vez que tinha acordado bastante cedo e estava a fazer barulho, perturbando o sono do restante grupo. A educadora pediu-me então, quando já estavam quase todos na mesa, para o ir buscar. Estava a dirigir-me à sala quando a criança apareceu à porta voltando, no entanto, logo atrás para ir buscar o *catre* ao ouvir a Educadora pedir-me para arrumar alguns. Quando o *Tomás* regressou arrastava o seu *catre* atrás de si, tendo colocado os lençóis no chão, preparando-se para arrumar, tal como eu estava a fazer. (Nota de campo, valência de creche, 25 de janeiro, tarde)

A *Raquel* (6 anos) e a *Mónica* (6 anos) sentam-se junto a mim no recreio e perguntam «Cláudia, logo podemos cantar músicas em vez de ouvirmos um cd?». Olho para elas e respondo-lhes de imediato «Claro que sim!». Elas afastam-se a sorrir e a correr para irem brincar com as restantes crianças. (Nota de campo, valência de Jl, 13 de março, manhã)

«Cláudia hoje sou eu que tenho que ir regar o tomateiro!» disse a *Raquel* (6 anos) assim que entrou na sala ao olhar para a distribuição das tarefas que tínhamos efetuado no início do projeto. (Nota de Campo, valência de Jl, 18 de abril, manhã)

### **1.3. Os grupos de crianças**

É fundamental, antes do início de qualquer prática pedagógica, caracterizar-se o grupo, uma vez que o Educador deverá ter como sua maior preocupação conhecer as crianças com que interage, de modo a adequar a sua ação pedagógica às características individuais presentes na sala de atividades assim como ao grupo, consciente que cada criança tem um papel preponderante numa visão mais global e que devem ser contempladas as relações interpessoais.

Segundo o M.E.

observar cada criança e o grupo para reconhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. (1997, p.25)

Acima de tudo, consideramos fundamental observar as crianças de uma forma constante ao longo do ano. Apesar de a caracterização ser realizada numa fase inicial do ano letivo, com o decorrer dos meses, as crianças passam por mudanças que influenciam diretamente o trabalho dos adultos de referência. É-nos possível ilustrar esta *crença* através de algumas notas de campo onde são visíveis as mudanças que detetámos no decorrer das práticas.

Enquanto eu mudava a fralda ao *Tomás* (2 anos) [um menino que no início da PPS tinha algumas dificuldades em partilhar os objetos da sala de atividades com os pares] este disse-me “O *David* está a chorar!”. Respondi-lhe então para que este continuasse o seu pensamento. “Ai é? Porquê?”. Ele respondeu-me logo de seguida. “Sim. O *Igor* está a brincar e o *David* quer o brinquedo”. “E tu emprestas o teu carro ao *David* para ele não chorar?”. O *Tomás* olhou para o carro e depois para mim agarrando-se com mais força: “Não. O carro é meu. O *David* tem outros”. Como tinha acabado de lhe mudar a fralda, pousei-o no chão e disse-lhe “Vá, vai para a sala. Olha, ajudas o *David* a encontrar outro brinquedo?” Ele olhou para mim e acenou afirmativamente, entregando um outro carro ao *David* assim que entrou na sala. (Nota de campo, valência de creche, 31 de janeiro, manhã)

Ainda que a nota de campo seguinte não ilustre necessariamente uma *mudança*, consegue, na nossa perspetiva, mostrar como as crianças se apropriam dos novos materiais na sala, *crecendo* com eles e utilizando-os em seu benefício.

«Sabem como se chama esta parte que sai da semente antes de ter raiz?», perguntei ao grupo vendo as suas caras curiosas. Ouvei um sonoro «Não!» em resposta. Apontei de novo para aquela parte em específico e disse «Radícula! Chama-se radícula!». A *Mónica* (6 anos) que estava junto do cartaz das palavras novas, apontou para ele e disse de imediato «Cláudia, tens que escrever aqui essa palavra! Nós não a sabíamos até agora!» (Nota de campo, valência de JI, 29 de abril, tarde)

#### 1.4. As intenções Educativas

Apercebemo-nos, no decorrer da PPS, que as duas Educadoras consideravam as crianças como seres ativos e autónomos, aspeto presente no ME (1997), que nos diz que

“o educador alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (p. 36),

pormenor que teve influência direta na nossa ação pedagógica, procurando torná-la o mais participativa possível, uma vez que “as pedagogias participativas enfatizam os processos de observação e de escuta da criança pelo educador e é um «proporcionador de ocasiões».” (Cardoso, 2010, p. 7)

Com a seguinte nota de campo pretendemos ilustrar, de forma prática, como as crianças viram esta nossa posição de aprendizagem ativa e participativa, aspeto que influenciou a continuação desta nossa postura.

O José (5 anos) olhou para mim enquanto construíamos o livro das experiências e sem que ninguém tivesse dito nada, afirmou espontaneamente: «Com a Cláudia nós nunca temos dúvidas, ela ajuda-nos a responder a todas as nossas perguntas». (Nota de Campo, valência de JI, 17 de maio, manhã)

## **CAPÍTULO II - O PERCURSO METODOLÓGICO**

Apresentamos o percurso metodológico que considerámos necessário e pertinente realizar. No que se refere aos procedimentos éticos tomados, é pertinente referir que, de modo a preservar a identidade das crianças e das famílias, utilizámos nomes fictícios, sendo que existiu, por parte dos respetivos sujeitos intervenientes, o consentimento informado para a realização do trabalho aqui apresentado. A propósito da questão da ética em qualquer estudo de investigação, Bogdan & Biklen (1994, p.75), recordam-nos que “ (...) a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo.” No que se relaciona diretamente com a ética na investigação com crianças, Soares, Sarmiento & Tomás (2004) defendem que

a participação das crianças tem que ser entendida também à luz de novas preocupações éticas, que são particularmente importantes no desenvolvimento de investigação junto de grupos sem poder, como é indiscutivelmente o grupo geracional da infância. Estamos a falar, por exemplo, do respeito pela privacidade da criança e a obrigação do atendimento do seu consentimento ou da recusa em participar na investigação; estamos a falar da eliminação das formas subliminares de influência ou de cooptação das crianças para opiniões ou decisões fundadas na vontade do investigador e não numa iniciativa autónoma dos sujeitos co-participantes. (p.8).

No que respeita às técnicas de recolha de informação, recorreremos à observação direta e participante que, segundo Quivy & Campenhoudt (2008, p.155), “engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” Na observação direta, “aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.164), torna-se necessário construir um guia de observação, a partir dos dados considerados

pertinentes, por parte do investigador e no qual este regista diretamente as observações realizadas. No nosso caso, o guião da observação direta consistiu nas notas de campo elaboradas no decorrer da nossa intervenção e nos registos reflexivos, diários e semanais realizados nos Portefólios da PPS, correspondendo estes documentos às reflexões sobre a ação pedagógica. As opções metodológicas que tomámos em torno da recolha da informação, do tratamento e da análise dos dados observados e recolhidos, nomeadamente no que respeita à realização de “operações de leitura” e à análise documental (no caso da consulta dos Projetos Educativos das instituições cooperantes), sustentaram-se em autores de referência como Bogdan & Biklen (1994) e Quivy & Campenhoudt (2008). Para Bogdan & Biklen (1994, p.176) e no que se relaciona com as “operações de leitura” e com a análise documental, “os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tónica principal é a observação participante ou a entrevista.” No entanto, os “documentos pessoais”, enquanto material escrito pelo próprio sujeito, são, sem dúvida, uma fonte rica de informação para qualquer investigador que opte por uma abordagem qualitativa, pois que permitem “obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes.” (Angell, 1945, p.178, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.177) O acesso aos “documentos pessoais” é, geralmente, conseguido de forma natural, isto é, através da descoberta por parte do investigador; todavia, poderá surgir a necessidade de ser o investigador a solicitar às pessoas a redação e a produção desse material, o que se verificou aquando da consulta e análise dos projetos educativos e dos projetos curriculares de sala das educadoras cooperantes da PPS em contextos de creche e de ji).

### **CAPÍTULO III – A ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

#### **3.1. Ser Educador Intencional**

Ao apoiarmo-nos em Silva (1989), consideramos que em contextos educativos, o papel do educador *consiste em «estimular», «favorecer» ou «apoiar» a aprendizagem das crianças e não em «ensinar».*

Sendo assim, num momento anterior ao início da ação pedagógica o Educador deve saber posicionar-se de uma forma crítica analisando as características individuais das crianças, avaliando os contextos e definindo quais as intenções para o grupo com que trabalha. Desta forma todas as planificações idealizadas devem basear-se nas observações diretas que são feitas e nos dados que são recolhidos acerca das crianças, tornando os profissionais conscientes de que “todo o processo de planeamento tem de estar enraizado nas intenções e nos objectivos do contexto individual” (Siraj-Blatchford, 2004, p. 27).

Acima de tudo, estabelecermos intenções para a prática é estarmos despertos [enquanto profissionais] para uma constante necessidade de nos avaliarmos, não numa vertente quantitativa mas sim como “um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Santos, 2000, p. 79), adaptando-nos e adaptando a prática ao contexto em que estamos inseridos e com o qual temos que aprender a lidar, de modo a nós – educadores – aprendermos com aquilo que as crianças nos transmitem.

### 3.2. Unindo, intencionalmente, os adultos de referência

“Quando os adultos partilham o controlo com os outros elementos da equipa verificam muitas vezes que, em consequência, é também mais fácil partilhar o controlo com as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 132).

Estava sentada no tapete com o grupo e logo depois de lhes ter transmitido a minha ideia de realizarmos uma atividade de movimento corporal livre no final da tarde a *Catarina* (4 anos) levantou de imediato o braço e disse “Cláudia quando a música parar podíamos ficar parados também!”. Olhei para ela e assenti de imediato: “É uma excelente ideia. Todos concordam?”. Perante um “sim” geral começámos a atividade. (Nota de campo, valência de JI, 17 de maio, tarde)

As equipas educativas foram especialmente importantes no que diz respeito ao conhecimento do grupo, das potencialidades e fragilidades de cada uma das crianças, ajudando-nos a construir uma prática consciente e permitindo que o grupo se apercebesse que todas as opiniões eram válidas e deviam ser ouvidas.

Logo no primeiro dia de observação participante em JI a Educadora Cooperante veio até junto de mim: «Cláudia queres ficar encarregue por uma das mesas? Assim as crianças começam já a habituar-se a ti e começamos também a trabalhar juntas.» Acedi e dirigi-me para a mesa dos mais novos por indicação da Educadora. Quando esta entregou o trabalho para a mesa pela qual eu estava responsável disse «Aqui temos mesmo de trabalhar juntas, porque se assim não for como não temos auxiliar fica muito mais complicado gerir o dia.». (Nota de campo, valência de JI, 14 de fevereiro, manhã)

Likert (1967, citado em Hohmann & Weikart, 2011) fala-nos exatamente desta aprendizagem em colaboração dizendo que “as competências importantes não estão contidas num indivíduo particular, mas são facilmente partilhadas e melhoradas num contexto cooperante” (p. 132).

### 3.3. Quando as intenções se ligam com a problemática

No que diz respeito às intenções pedagógicas procurámos, essencialmente, perpetuar uma participação ativa por parte das crianças, adaptando-nos às realidades existentes nas salas, conscientes de que esta adaptação era fundamental para o desenvolvimento global das crianças, uma vez que trabalharíamos em parceria com as mesmas.

Durante a primeira semana de intervenção enquanto eu me adaptava às rotinas já implementadas, foram várias as situações em que as crianças me indicaram o *caminho*, dizendo-me o que costumavam fazer com a Educadora. Este processo de adaptação permitiu-me estabelecer uma estreita ligação de entajuda com o grupo, conquistando a sua confiança e fazendo-os perceber

que se poderiam apoiar em mim também em qualquer situação. (Nota de campo, valência de Jl, 25 de fevereiro, manhã)

Centrámos ainda a nossa preocupação em manter os grupos conscientes de que “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (M.E., 1997 p. 53) e que devemos respeitar sempre as opiniões dos outros, uma vez que estas irão expandir os nossos conhecimentos acerca do meio que nos envolve.

“Sabem o que vos ia pedir agora?”, perguntei enquanto estávamos sentados no tapete a ver a tartaruga andar livremente. “Não!”, responderam-me algumas crianças em simultâneo. “Ia pedir-vos para que fizessem um desenho do Twifi!”. O *Raúl* (5 anos) olhou para mim com entusiasmo e disse “Podíamos estar a olhar para ele e desenharmos mesmo como ele é!”. Sorri e disse-lhes “Sim, podemos fazer isso! Vamos sentar-nos nas mesas então e desenhar como o *Raúl* sugeriu?”. (Nota de Campo, valência de Jl, 1 de março, manhã)

«Porque é que as plantas nascem na Primavera...», disse o *Nuno* (5 anos) olhando para o cartaz, esperando que eu escrevesse de imediato aquilo que ele dissera. Antes de eu ter tempo para lhe perguntar se aquilo era algo que ele sabia ou se era algo que ele queria saber, a *Mónica* (6 anos) falou diretamente para ele «Isso é o que tu queres saber! Ainda estamos a escrever na coluna do que sabemos. Na próxima coluna já podes dizer isso...» (Nota de Campo, valência de Jl, 15 de abril, tarde)

### 3.4. Infância: mais do que uma palavra, uma ideologia

Consideramos que a *infância* não se limita a uma fase estanque que se inicia quando nascemos, onde devemos estar predispostos a assimilar tudo o que nos transmitem e que acaba quando nos tornamos maiores de idade, devendo usar todas as aprendizagens que adquirimos. Pode ser sim uma fase, sem datas definidas, onde são dados os primeiros passos enquanto seres sociais, incluídos em grupos democráticos e onde, sem dúvida, as crianças já têm opiniões, conhecimentos e vivências, que podem (e devem) ser partilhados com pares e adultos.

Oudenhoven e Wazir (2007) falam-nos do *conceito de infância* dizendo que este “não é uma construção dos tempos «modernos». Sempre existiu, mas há diferenças no modo como as crianças são vistas e como a infância é definida em períodos e contextos diferentes.” (p. 106)

É então possível chegar à conclusão de que, apesar da discussão acerca do conceito de infância ser complexa,

não podemos esquecer que a criança não é um mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria, ponto de vista que importa ter em consideração sempre que são abordados questões que lhes digam respeito. Trata-se de considerar a socialização como um processo dinâmico e dual. (Tomás, 2011, p. 88)



Torna-se, desta forma, necessário que os adultos de referência na vida das crianças estejam despertos para as diferentes concepções e realidades que coabitam nos mesmos espaços sociais, espelhando assim não só um respeito pelas individualidades, mas também pelos direitos das crianças.

### 3.5. Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica

O que significa este *ouvir* a que tanto nos referimos? É primeiro que tudo, no nosso entender, mais do que tomar atenção à questão oral da participação que as crianças têm no dia-a-dia. É procurar, enquanto educadores, entender as crianças para além daquilo que elas nos dizem: pela sua postura e pelas suas atitudes.

No momento em que estava com a *Vera* (4 anos) a regar os feijoeiros da sala junto ao lavatório, reparei que a *Maria* (3 anos) tinha parado de fazer o trabalho ficando a olhar para nós, com bastante atenção. Baixei até ao nível da *Vera* e perguntei-lhe “*Olha, importaste-te que eu chame a Maria para ela nos ajudar a regar?*” ao que a menina me respondeu de imediato “*Não!*”. Olhei para a menina sentada na mesa e chamei-a, fazendo-lhe sinal para que se juntasse a mim. Ela levantou-se de imediato e deslocou-se até mim com o olhar preso nos feijoeiros e no copo de regar, no qual peguei para a ajudar a encher até ao limite estipulado. Depois, de forma autónoma e sob o olhar atento da *Vera*, a *Maria* regou os feijoeiros que faltavam. Mal acabou pousou o copo, sorriu para mim e para a *Vera* e sem ser necessário qualquer tipo de conversa, voltou a deslocar-se para a sua mesa, continuando o trabalho que tinha deixado pendente. (Nota de Campo, valência de Jl, 14 de maio, tarde)

Nesta situação a criança não se expressou de forma oral mas a nossa atenção, a tudo o que nos rodeava, permitiu que reparássemos que a atenção da *Maria* se concentrava numa outra situação que não a atividade que tínhamos acordado. Desta forma conseguimos *ouvi-la* para além da sua voz.

*O que significará implementar um modelo participativo numa sala de atividades, incluindo as vozes das crianças? Consideramos que “a interactividade entre saberes, práticas e crenças é construída pelos actores na construção do seu itinerário de aprendizagem, mas em interação com os seus contextos de vida e com os contextos de acção pedagógica.” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.21)*

Assim que entrámos na sala após o recreio da hora de almoço, a *Mónica* (6 anos) e o *Raúl* (6 anos) vieram ter comigo e disseram quase em simultâneo «*Cláudia, tu ontem disseste que eu lia hoje a história!*». Olharam um para o outro e eu, antevendo uma discussão, propus-lhes um modo de resolverem o assunto. «*Eu não me lembro a quem disse, por isso vamos fazer assim... Vão os dois sentar-se ali na área da leitura, conversam e decidem quem é que lê a história, sim?*». Eles acederam, afastaram-se e enquanto conversavam aproveitei para deitar uma das crianças mais novas, colocando uma música calma para o restante grupo. Pouco tempo depois as duas crianças vieram ter comigo.

«Cláudia já decidimos! A Mónica lê hoje e eu [Raúl] leio amanhã». Sorri para eles «Boa! Veem como é tão fácil resolver os problemas?». (Nota de Campo, valência de Jl, 17 de maio, tarde)

A nota de campo apresentada previamente ilustra a interatividade referida que pressupõe então, um respeito pelas vozes individuais e pela forma como estas influenciam diretamente o grupo. Mas deverão estas vozes surgir a partir de uma imposição dos adultos que estão em contacto direto com as crianças?

Segundo Peter Moss (2003, citado em Cardoso, 2010) “ouvir a criança, mesmo na pré-oralidade, é um processo no qual necessitamos de estar abertos e atentos aos inúmeros e criativos modos como as crianças expressam os seus pontos de vista e experiências” (p. 4).

“Vocês já sabem copiar as letras não é?” perguntei às crianças que estão na mesa dos cinco e seis anos. Algumas das crianças responderam de imediato “Sim!”. Comecei então a escrever numa folha “Blocos Lógicos”, no entanto enganei-me e na palavra “Blocos” escrevi um G no local do C, tendo de emendar. A Raquel (6 anos) ao reparar no meu engano disse “Cláudia, aí não é um G, é um C! Mas não faz mal, todos nos enganamos!” (Nota de campo, valência de Jl, 28 de fevereiro, manhã)

Torna-se assim inequívoco que ouvir as crianças não é esperar que elas falem nos momentos que *queremos*, nem obriga-las a participarem no que *perspetivamos*. Ouvi-las – na verdadeira assunção da palavra – significa respeitar os desejos destas, que podem ser expressos de diversos modos. Desta forma, “pensar a criança como aprendiz activo significa reconhecer a sua necessidade incessante de novas experiências” (Portugal, s.d., p.17)

Agachei-me junto da mesa onde estavam as crianças com três e quatro anos, mostrando-lhes um fantoche de dedo enquanto perguntava “Sabem o que é isto?”. As quatro crianças sorriram e uma das meninas, a Viviana (3 anos), disse “É uma *taratuga!*”. Sorri e disse “Sim, é uma tartaruga! Querem experimentar pôr no dedo?”. A Viviana estendeu de imediato a mão pegando no fantoche e colocando no seu dedo, brincando um pouco com ele. Ao fim de algum tempo perguntei “Vamos deixar o Nuno experimentar?”. Ela estendeu-lhe o fantoche e também este explorou. Sem ser necessário dizer nada ele entregou o fantoche à criança que estava à sua frente, que fingiu que a tartaruga estava a nadar e depois este à quarta e última criança sentada na mesa, que olhou com atenção para o fantoche pondo-o depois no dedo. (Nota de campo, valência de Jl, 28 de fevereiro, manhã)

## CONCLUSÕES

### Perspetivando um futuro cooperativo

Como devemos então posicionar-nos, enquanto profissionais de educação, de modo a fomentar uma participação cada vez mais ativa?

Numa perspetiva de *pedagogia de participação* os adultos responsáveis devem proporcionar um ambiente que se centre “nos actores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 21).

As crianças são comunicadoras natas, dispostas a partilhar os seus conhecimentos e acreditamos que não deve existir um condicionamento às suas partilhas, mostrando-lhes que a sala é um espaço seguro onde podem partilhar tudo aquilo que já vivenciaram e os seus sentimentos.

Sentei-me no tapete com as crianças que já tinham chegado e perguntei-lhes «Então, têm alguma novidade para me contar?». Todas participavam alegremente enquanto o *Nuno* (4 anos) parecia alheado, com as mãos cruzadas no colo e o olhar preso no chão. Oiço as intervenções das crianças mas mantenho parte da minha atenção presa no comportamento que aquele menino demonstra. Quando ele levanta a cabeça ao de leve, parece não focar em nenhum dos colegas, mantendo-se no seu *mundo*. Num súbito momento, abana-se fazendo um som de *fúria* que sobressaltou tanto as crianças como a mim. Olhei diretamente para ele e perguntei-lhe «*Nuno* está tudo bem?». Ele olhou para mim, mas não respondeu verbalmente, limitando-se a abanar afirmativamente a cabeça e a olhar para baixo logo de seguida. Quando pensei que ele iria voltar a um estado *alheado* eis que vejo a mão dele no ar. «O que nos queres dizer *Nuno*?». Ele arranjou as mãos no colo, olhou para cima e disse – à *semelhança de todas as manhãs anteriores* – «*Oia*, eu vou comprar um skate e ele vai ser o mais rápido de todos». Antevendo que as outras crianças lhe iriam dizer «Sim, já sabemos, tu dizes sempre isso», como já tinham feito noutras ocasiões, intervimos dizendo «*Ai é? Então depois tens de o trazer e ensinar-nos a andar!*». O *Nuno* sorriu e baixou de novo o olhar, focando-se nas suas mãos. (Nota de Campo, valência de Jl, 13 de março, manhã)

Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino (1999) ajudam a reforçar esta ideia dizendo que “para favorecer o crescimento social das crianças, o contexto da sala de aula deverá ser caracterizado pelo respeito pelos sentimentos das crianças” (p. 23).

Ao fomentarmos este respeito, a que Oliveira-Formosinho, Katz, McClellan & Lino (1999) se referem, conseguiremos ouvir aquilo que as crianças nos querem dizer. Conseguiremos ouvir para além daquilo que é *esperado*. *Ouvir* as crianças é fazê-las sentirem-se bem com aquilo que pensam, com aquilo em que acreditam e com aquilo que trazem do seu mundo para a sala de atividades.

Ao ver a *Leonor* (2 anos) entrar na sala reparei que esta trazia na mão o monóculo decorado por ela e pela sua família. Assim que a mãe me viu disse de imediato: “*Leonor* vai mostrar à *Cláudia* e aos amigos o teu trabalho!”. Ela sorriu timidamente e veio até junto de mim pousando o trabalho ao meu lado, sem nunca o largar. Sentei-a ao meu colo e mostrei o monóculo – que tinha sido decorado como se fosse um pássaro, com direito a gaiola! – a todo

o grupo. “*Leonor* o teu pássaro já tem nome?”. Esta abanou a cabeça negativamente e olhou para mim em silêncio. “E se for *Noddy*?”, arrisquei, consciente da sua *paixão* pelo boneco. Ela sorriu, ainda com a chucha na boca e disse: “Sim! *Noddy*!”. (Nota de campo, valência de creche, 29 de janeiro, manhã)

Mal entrou na sala o *Raúl* (5 anos), ainda de casaco vestido e mochila às costas, veio até junto do tapete e mostrou, orgulhoso, os copos de plástico que eram antes de iogurtes. Ao reparar na minha cara de surpresa disse de imediato «É para fazermos as patas das tartarugas como eu tinha dito ontem! Não tinha quatro iogurtes mas trouxe três. Deve dar na mesma!». Sorri e recuperada da surpresa disse-lhe «Claro que dá *Raúl*! Obrigada por te teres lembrado dos iogurtes e por teres trazido. Foste muito querido!». Ele sorriu e depois de pousar os copos em cima da mesa foi até à entrada para tirar a mala e o casaco. Pelo caminho encontrou a Educadora Cooperante dizendo-lhe de imediato «Eu trouxe os copos de iogurte para as patas da tartaruga!» ao que ela lhe respondeu com um sorriso e um «Boa *Raúl*!» (Nota de campo, valência de JI, 7 de março, manhã)

Ao longo da PPS pudemos constatar que as crianças são seres curiosos que procuram em cada momento do seu dia-a-dia respostas às dúvidas que vão surgindo. Procuram, acima de tudo, descobrir sempre algo novo.

A *Raquel* (6 anos) falava com a *Mónica* (6 anos) enquanto estavam na fila para a casa de banho. Subitamente olham para mim e a *Raquel* faz-me um gesto para que vá até junto delas. «Cláudia, como se chama aquela tartaruga que não tem carapaça?»; «É a tartaruga-couro!». Elas começam a rir-se e depois a *Mónica* diz «Vês, não é touro! É couro!». (Nota de campo, valência de JI, 5 de março, manhã)

Sentei-me junto ao *Nuno* (4 anos), que olhava com curiosidade para as outras crianças que iam buscar a placa com o seu nome para o escreverem nos trabalhos, e apontando para a sua folha perguntei-lhe «Vamos escrever aqui o teu nome?». Ele acenou afirmativamente e ficou a olhar para o local onde eu escrevia. Depois de terminar entreguei-lhe a caneta de feltro e perguntei-lhe «Queres copiar o teu nome?». Respondeu-me, de imediato, «Sim!». Pousou a mão em cima da folha, para segurá-la e copiou letra a letra, devagar e com bastante atenção. No final levantou a folha e disse «Já está!». Peguei na folha, olhei rapidamente e disse-lhe «Boa! Escreveste o teu nome muito bem!». Ele sorriu, tapou a caneta e arrumou-a. (Nota de Campo, valência de JI, 8 de março, manhã)

Enquanto profissionais da Infância, assumimos que uma das nossas principais preocupações é a de *ouvir* cada membro do grupo, *abertos* a todas as possibilidades e criando um ambiente encorajador para que todos participem ativamente. Desta forma, esperamos que as crianças se sintam à vontade para se fazer *ouvir* perante o grupo e perante os adultos.

No decorrer da leitura de um livro trazido de casa por uma das crianças, lembrei-me de fazer um pequeno jogo. «Tenho uma pergunta para vocês, têm que ter muita atenção», comecei eu a dizer. O grupo focou a atenção em mim e então continuei. «Como esta história fala da letra C e a personagem principal é um animal quero que me digam animais começados por C! Eu dou uma ajuda... o C é a primeira letra do meu nome!». Várias crianças puseram o braço no ar e começaram a ouvir-se respostas como “cão” e “coelho”. Subitamente uma das meninas mais novas, a Viviana (3 anos) pôs o braço no ar. «Sabes um animal Viviana? Então diz-nos lá...», incentivei. Ela respirou fundo, ajeitou as mãos no colo e respondeu «Canguru!». Sorri de imediato «Boa Viviana! Canguru começa por C, tens toda a razão!». Ela sorriu de volta e o restante grupo aplaudiu a sua conquista. (Nota de Campo, valência de Jl, 30 de abril, tarde)

Acima de tudo, é importante continuar a dar uma resposta positiva à problemática que norteou este artigo e que, cremos, irá continuar a nortear futuras práticas, por ser um objeto de estudo transversal aos grupos de crianças. Deveremos então assumir o nosso papel como sendo um profissional responsivo e facilitador, ao brincar/atividade espontânea das crianças como ponto de partida para o trabalho pedagógico a desenvolver e à participação efetiva das crianças no contexto, numa escuta atenta da sua voz, olhando-as como seres ativos, competentes e com direitos (Cardoso, 2010, p. 5).

Durante a atividade da construção de tartarugas em plasticina o José (5 anos) chamou-me e disse «Olha a minha tartaruga! Está escondida dentro da carapaça!» enquanto me mostrava a sua plasticina em forma de bola. (Nota de Campo, valência de Jl, 6 de março, manhã)

Terminamos com a ideia de Vasconcelos (1994), de que “a necessidade de uma filosofia da educação é pois fundamentalmente a necessidade de descobrir o que é de facto a educação” (p. 4). E, mais importante ainda, descobrir o que é a educação em conjunto com as crianças.

#### Referências bibliográficas

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, G. B. (2010). *Pedagogias participativas em Creche. Cadernos de Educação de Infância*. 91. 4-7.
- Hohman, M., Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1999). *Educação Pré-escolar: A Construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editores. 2ª Edição.

Oudenhoven, N.V., Wazir, R. (2007). *As novas crianças do século XXI: necessidades emergentes*. Lisboa: Texto Editores.

Post, J., Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 4ª Edição.

Portugal, G. (s.d). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. Acedido em 11 de setembro, 2009, de [http://www.cnedu.pt/index.php?action=index&par\\_type=1&module=cnepareceresmodule](http://www.cnedu.pt/index.php?action=index&par_type=1&module=cnepareceresmodule)

Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Santos, L. (2000). Auto-avaliação regulada – porquê, o quê e como? In *Avaliação das Aprendizagens – das Concepções às Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I. L. (1989). *Para nos Começarmos a Entender*. Texto policopiado. ESELx.

Siraj-Blatchford, I. (2007). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Texto Editores.

Soares, N., Sarmiento, N. & Tomás, C. (Agosto de 2004). *Investigação da Infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Sixth International Conference on Social Methodology. Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amesterdão.

Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo” – Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.

Vasconcelos, T. (1994). John Dewey – A necessidade de uma filosofia da Educação. *Cadernos de Educação de Infância*, 30, 4-8.