



**“Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas?”.
Representações sociais de educadoras de infân-
cia e auxiliares de uma creche**

Sara M. Caneira Lopes Argêncio

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta o projeto desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social com nove adultas – cinco educadoras e quatro auxiliares – e com um grupo de catorze crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 27 meses e teve como objetivo caracterizar as narrativas que as adultas que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, pelo método de estudo de caso e recorreu-se a quatro técnicas principais: observação, fotografias, grupos de discussão focalizada e consulta documental. Do ponto de vista ético e deontológico, foram respeitados os direitos de identidade e privacidade de todos os envolvidos, bem como do estabelecimento educativo. Dos resultados obtidos, destaca-se, por um lado, a valorização discursiva das adultas em relação às crianças e, por outro, a necessidade de promover uma maior reflexão e ação em torno da promoção dos direitos de participação das crianças no quotidiano.

Palavras-chave: participação das crianças, educadoras de infância, auxiliares, creche

Abstract

This paper presents the project developed in a Social Particular Institution of Social Solidarity with nine adults - five educators and four assistants - and with a group of fourteen children between the ages of 18 and 27 months and had the objective to characterize the narratives that the adults who work in nursery have about young children and the socio-educational work that is done with them. Methodologically, a qualitative approach was chosen, using the case study method and four main techniques were used: observation, photographs, focus groups and documentary consultation. From an ethical and deontological point of view, the identity and privacy rights of all those involved, as well as the educational establishment, were respected. From the results obtained, the discursive appreciation of adults in relation to children is highlighted, and on the other hand, the need to promote greater reflection and action around the promotion of participatory children's rights in nursery daily life.

Keywords: children's participation, kindergarten, auxiliary, nursery

INTRODUÇÃO

Apesar de estarmos mais atentos e sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas, existe ainda uma grande necessidade de refletir e melhorar toda a prática pedagógica que desenvolvemos com as mesmas, principalmente ao nível da participação.

O objetivo do artigo é, assim, caracterizar as narrativas que adultos (educadoras de infância e auxiliares) que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz, identificando práticas, processos e estratégias de valorização e audição das mesmas.

Este trabalho revela-se importante na medida em que, nos permite refletir e questionar sobre a forma em como vemos a criança pequena e em como compreendemos e promovemos a participação ativa e diária das crianças em creche; respeitando, ouvindo e valorizando o que elas têm a dizer.

O presente artigo está organizado em quatro partes. A primeira parte faz uma abordagem às conceções sobre crianças pequenas, ao conceito de participação em crianças dos 0 aos 3 anos e ao papel das organizações educativas e dos profissionais de educação na construção da cidadania e participação ouvindo e valorizando as “vozes das crianças pequenas”. Na segunda parte, encontra-se todo o roteiro metodológico utilizado ao longo da elaboração deste trabalho. Numa terceira parte, observam-se as evidências, resultantes dos grupos de discussão focalizada e a sua análise de conteúdo. Por último, apresentam-se as considerações finais.

ENQUADRAMENTO

Conceções sobre crianças pequenas

A visão que hoje temos das crianças, nem sempre foi a mesma dos séculos anteriores.

Até ao séc. XIX existia uma visão clássica da infância, onde as crianças eram consideradas seres incompetentes, incapazes e imaturos que necessitavam da ajuda dos adultos para compreender e para se preparar para o mundo na qual estavam inseridas. Existia uma imagem muito forte e negativa sobre a mesma, onde esta não era vista como um ser de direitos sendo considerada um ser em miniatura. Atualmente, alguns desses pressupostos ainda não foram completamente ultrapassados, mas é importante reconhecer que, com o passar dos séculos, algumas mental-

idades também se vão alterando.

No séc. XVIII e XIX, começam, a pouco a pouco, a querer saber mais e a modificar as perspetivas sobre a infância, começando a observar e a refletir sobre a mesma, acabando por desconstruir algumas imagens que definiam este conceito.

Assim, nesse mesmo século (XIX), com a evolução do estatuto da criança, onde esta passou a ser respeitada e considerada um bem precioso para a sociedade, a ordem familiar também se alterou e a criança passou a ser vista como o centro da família; o círculo familiar passou, então, a ser feito em redor da criança.

No séc. XX dá-se o grande ponto de viragem desta conceção, com o desenvolvimento de grandes teorias da infância nomeadamente: a pedagogia, a psicologia e a medicina infantil.

Como defende Trevisan, “a criança do séc. XX torna-se, assim, “historicamente visível” (Hendrick, 2005; Heywood, 2001) traduzindo a sua realidade em acções directas nos mundos em que se movimenta, e deixando de ser vista apenas como elemento passivo na sociedade que habita.” (p.3). Passa a ser, então, entendida como um sujeito competente e produtor da sua própria cultura, através da sua forma de pensar, sentir, agir, comunicar e de interpretar o mundo que a rodeia.

Ao se passar a dar uma maior importância à infância e às crianças, bem como ao seu modo de vida, começam-se a desenvolver algumas inquietações e preocupações com os maus tratos e formas de exclusão a que as crianças eram sujeitas. Houve uma necessidade crescente de se iniciar um percurso que tivesse como base a criação de documentos que defendessem e onde constassem os direitos das mesmas.

Assim, em 1923, Eglantyne Jebb, fundadora do movimento Save the Children¹, ajudou a formular a declaração de Genebra sobre os direitos das crianças, que, mais tarde, em 1924 é aprovada pela ONU. Em 1934 este documento é aprovado pela 2ª vez e em 1946 surge a UNICEF. Em 1948 a ONU proclama a declaração universal dos direitos humanos e em 1959 surge a declaração dos direitos das crianças. Esta declaração só foi adotada pela ONU em 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Com o surgimento da convenção de direitos das crianças – documento que declara todos os direitos das crianças -, estas passam a ser sujeitos de direitos,

¹Organização não-governamental de defesa dos direitos das crianças e melhoria de vida das mesmas.

vindo os direitos de participação a par com os de proteção e provisão, que deverão ser garantidos às crianças presentes em todo o mundo. Foi a partir desta década (90) que se passou a registar um aumento de investigações e ações em torno da participação da criança, uma vez que se deu uma revolução das mentalidades e do paradigma que existia anteriormente sobre a infância.

No entanto, como refere Agostinho (2013), os direitos da participação das crianças são os que menos são respeitados, uma vez que os adultos, ainda põem em causa as capacidades das crianças e as suas perspetivas sobre as coisas.

Uma visão sobre a participação das crianças dos 0 aos 3 anos

Apesar de todo o trabalho que tem vindo a ser feito neste campo e dos estudos realizados, tanto em Portugal como noutros países, ainda é pouco evidente o trabalho realizado com crianças pequenas, no que respeita a questões de participação. Muitas das vezes, esta problemática surge relacionada com questões de comunicação. Pois a grande parte das investigações que têm sido feitas têm-se centrado, maioritariamente, em crianças mais velhas, cuja linguagem verbal já está adquirida.

Coutinho (2013), no seu estudo, refere que apesar de se estar a dar cada vez mais ênfase à participação das crianças pequenas, este tema ainda é pouco frequente, uma vez que a rotina prevista das instituições acaba por se sobrepor “às experiências e indicativos de adultos e crianças.” (p.217).

Esta defende também que o conceito de participação acaba por ser muito complexo, uma vez que pode ser entendido de diferentes formas. Ainda assim, defende a participação infantil como direito das crianças, uma vez que estas são consideradas competentes e capazes de falar, refletir e dar a sua opinião sobre as coisas que lhes dizem diretamente respeito ou sobre as quais mostram interesse. Referindo também que para além das crianças serem seres pensantes e observadores, as suas experiências, vivências e culturas necessitam de ser valorizadas e compreendidas, pois todos estes fatores, bem como as suas ações, são inerentes ao seu processo de socialização e de construção enquanto indivíduo.

A sociologia da infância intensifica, então, a necessidade de sermos sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas. Dando ênfase à observação e audição das mesmas. Temos de saber escutá-las e estar atentos aos seus interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades. Principalmente para com aquelas que ainda não têm a linguagem verbal adquirida, é necessário o recurso a um conjunto de estratégias que auxiliem a observação sobre as mesmas, no-

meadamente vídeos, fotografias ou registos escritos. De acordo com este paradigma, Tomás e Fernandes (2013), defendem que para se criar um contexto pedagógico em que se implemente uma participação ativa das crianças, um dos aspetos a ter em conta é “o reconhecimento dos adultos acerca das competências das crianças para se expressarem, do seu direito a serem ouvidas e do reconhecimento de formas de comunicação para além das escritas e das orais.” (p.214).

Até porque as crianças são dotadas de múltiplas linguagens, sendo capazes de discursar a sua ação e de a representar de diversas formas que nos ajudam a compreender o que pretendem.

O conceito de participação não se estringe apenas ao direito à palavra, mas sim ao ter voz, ao ser escutada, ao ser valorizada e ao ver os seus interesses e opiniões tidos em conta. Caso contrário, segundo Neale (2004, p.9):

Sem o devido reconhecimento e respeito, a participação pode tornar-se um exercício vazio, na melhor das hipóteses um gesto simbólico, ou, na pior das hipóteses uma manipulação ou exercício de exploração. Cidadania “real”, então, envolve a busca de maneiras para alterar a cultura de práticas e atitudes adultas, a fim de incluir as crianças de forma significativa para ouvir e responder-lhes efectivamente.

Portanto é importante que as crianças sintam que a sua experiência tem valor, mesmo que seja diferente da dos outros. Segundo Agostinho (2013), a possibilidade que é dada às crianças para se expressarem e serem ouvidas, desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento enquanto cidadã .

Apela-se então a uma sociedade que seja cada vez mais livre, democrática, inclusiva e justa, onde os direitos das crianças possam ser respeitados, não só a nível moral mas ao nível prático. Só ao implementarmos e apoiarmos a participação e o envolvimento das crianças diariamente, é que ajudamos a que estas se tornem cidadãs ativas.

No campo sociológico refere-se ainda o quão essencial é nós, adultos, pensarmos sobre diferentes caminhos que possam efetivar formas das crianças pequenas participarem. Deve ter-se em conta o espaço educativo e familiar em que cada criança se insere, respeitando os seus padrões culturais, os seus saberes e as práticas desenvolvidas no seu dia a dia.

Tomás e Fernandes (2013), defendem também a necessidade da existência de uma cidadania que valorize as crianças como grupo geracional, incluindo-as numa democracia participativa e aceitando-as como atores

sociais.

O papel das organizações educativas e dos profissionais de educação na construção da cidadania e participação ouvindo e valorizando as “vozes das crianças pequenas”

Tendo as organizações educativas um papel fulcral no desenvolvimento da criança, é notória a necessidade crescente das instituições se tornarem, cada vez mais, espaços pedagógicos onde se pratique uma democracia participativa e justa, sendo a educação inclusiva e colaborativa.

No campo sociológico, apesar de se observar um avanço nos que respeita aos estudos das crianças e da infância, encontram-se algumas limitações que nos mostram que por vezes adotar uma ação pedagógica participativa não é tão linear quanto aparenta (Filho, s.d; Tomás & Fernandes, 2013). Ainda existe muito o conceito de “maioridade” entre adultos e crianças. No qual o adulto adota a ideia de que sabe mais do que a criança sobre o que é melhor para a mesma, mesmo sem a consultar e sem tentar perceber o seu ponto de vista. Consequentemente, os bebés e as crianças pequenas são os que mais sofrem neste sentido, pois são estes que continuam a ocupar uma condição ainda precária neste campo.

Sendo a criança considerada um sujeito ativo e capaz de compreender o mundo que a rodeia através das experiências que vai vivenciando, é essencial que esta seja a personagem principal agindo diretamente sobre as coisas, pessoas e objetos com que se vai relacionando.

Deve implementar-se uma pedagogia participativa, onde valorizem as crianças enquanto sujeitos de direitos, dando-lhes liberdade para tomarem as suas decisões e envolvendo-as no planeamento diário (observando-as, escutando-as e negociando com elas o que se irá desenvolver ao longo do dia) tendo por base os seus interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades. Esta pedagogia também deve ser inclusiva, aceitando as suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e respondendo às necessidades individuais de cada uma delas, criando fortes alicerces para que estas se desenvolvam ao nível de diferentes valores: autonomia, empatia, confiança, responsabilidade, iniciativa, autoestima e capacidade de resolver os problemas com que se vão deparando de forma autónoma e estratégica.

De acordo com uma pesquisa feita por Filho e Delgado (s.d.) foi possível constatar que as crianças pequenas possuem uma forma de linguagem não-verbal que lhes permite participar nas diversas situações que ocorrem diariamente, tal como os mesmos referem “muitas vezes as crianças lançam mão e se comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, ex-

pressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo.” (p.7). Esta citação mostra-nos, mais uma vez, que a comunicação da criança não é um processo que se cinja somente à linguagem verbal. Desta forma, e como já havia sido referido anteriormente, cabe-nos a nós, adultos e profissionais de educação, estar atentos e sensíveis ao que as crianças nos pretendem transmitir através da sua linguagem corporal e/ou facial, não desvalorizando nem desrespeitando os seus sentimentos, emoções e experiências. Assim, conseguimos ir criando e desenvolvendo uma “docência construída com a participação das crianças”.

Relativamente a este ponto, a prática defendida como a mais utilizada para ouvir as crianças é a da observação. Esta técnica é utilizada como forma de compreender e identificar não só o que as crianças nos pretendem transmitir, como também as suas potencialidades, dificuldades, interesses e necessidades. No entanto não é só na observação que se baseia a audição das crianças pequenas. A documentação, a escuta e a conversação também constituem importantes recursos para que se compreenda os pontos de vista e experiências das crianças. De acordo com Oliveira - Formosinho e Araújo (2013), “através da observação e da escuta, os adultos adquirem uma capacidade refinada para conhecerem todos os tipos de linguagem enquanto estratégias ao serviço da construção de relações.” (p. 46). Esta ideia leva-nos a crer que o adulto deve basear a sua prática na observação, escuta, registo e avaliação das crianças; só desta forma é que irá conhecer verdadeiramente o grupo com que trabalha e as particularidades de cada uma das crianças que o constitui.

Por sua vez, a documentação irá ajudar o adulto a perspetivar como é que as crianças, principalmente as mais novas, se relacionam com tudo o que as rodeia e que faz parte do seu dia a dia e fará com que as próprias crianças tenham oportunidade de reavivar a memória, refletir e avaliar o seu próprio processo de desenvolvimento e o dos outros, “favorecendo um sentimento de valorização pessoal e de pertença”. Segundo Gandini e Goldhaber, o processo de documentação proporciona-nos um fórum através do qual podemos dar voz à competência e direitos das crianças mais novas e das suas famílias. (2001, p. 143).

Tal como salienta Agostinho (2013), “pensar os espaços da creche a partir do que as crianças nos indicam revoluciona, mexe, remexe, vira do avesso, desafia-nos em nossa adulez controladora, normalizadora, impositora”. (p. 9); sendo este também um dos pontos que por vezes se descuida na prática pedagógica, pois é necessário que o adulto esteja atento e que a tomada de decisão e de poder seja partilhada entre adulto e criança. Quando se fala em pedagogia da participação, tem de se ter em conta que as dimensões pedagógicas (espaço, tempo e interações) são essen-

ciais e que devem ser flexíveis e adaptadas aos interesses, aos ritmos e às necessidades das crianças; só assim é que o que se faz é verdadeiramente significativo para as mesmas, promovendo o interesse, a motivação, a curiosidade e o envolvimento. Os materiais utilizados devem ser diversos, estimulantes, desafiantes e acessíveis às crianças para que estas possam ter liberdade de escolha e participação.

As singularidades das crianças e os “traços da cultura infantil” também devem ser expressos nos espaços por elas habitados, uma vez que é esse o seu “espaço de vida” e é aí que elas constroem as suas relações. Ao expor o que as crianças vão realizando ao longo do dia, é uma forma destas sentirem que o que fazem é valorizado.

ROTEIRO METODOLÓGICO

1.1. Opções metodológicas e éticas

Neste ponto pretende-se apresentar todo o roteiro metodológico utilizado neste trabalho de investigação, fazendo referência às opções metodológicas e éticas adotadas. O objetivo deste estudo consiste em caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz.

Este projeto assume uma abordagem qualitativa e assume-se como um estudo de caso. Segundo Yin (2001), “um estudo de caso (...) representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (p.33).

Este projeto assume uma abordagem qualitativa e na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), esta assume cinco características:

1. A fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o instrumento principal. Uma das suas grandes preocupações é o contexto onde os dados são recolhidos, pois defendem que o comportamento humano é influenciado pelo contexto onde este ocorre;
2. A investigação qualitativa é descritiva, sendo os dados apresentados sob forma de imagens ou palavras. Estes incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os investigadores fazem o possível para analisar os dados em toda a sua complexidade, respeitando a forma em que estes foram transcritos ou registados;
3. O processo é mais interessante que o resultado/produto final;
4. Os investigadores analisam os dados de forma indutiva. Constroem

as abstrações à medida que os dados recolhidos se vão agrupando, ao invés de confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente;

5. O significado assume uma importância vital. A investigação qualitativa debruça-se sobre a dinâmica interna das situações, o que não acontece no caso da observação exterior. Existe uma preocupação contínua com os sujeitos da investigação, de forma a compreenderem o que experimentam e de que forma interpretam e estruturam o mundo social em que vivem. (p. 47).

Para a realização do mesmo, optou-se por utilizar diferentes técnicas e instrumentos, nomeadamente: observação, fotografias, grupos de discussão focalizada e análise documental.

A pesquisa foi feita com auxiliares de ação educativa e educadoras de infância da valência de creche e com um grupo de 14 crianças, com idades compreendidas entre os 22 e os 29 meses.

Do ponto de vista ético e deontológico, seguindo o que está contemplado na carta ética SPCE², foram respeitados os direitos de identidade e privacidade de todos os envolvidos, bem como do estabelecimento educativo. Inicialmente todos os participantes foram informados dos objetivos da investigação e do que se iria fazer, tendo sempre o direito de querer ou não participar. Posteriormente foi-lhes pedido o consentimento informado (ver anexo 1).

Relativamente aos critérios de envolvimento e exclusão, tendo em conta que foram dinamizados dois grupos de discussão focalizada (auxiliares e educadoras), cada um deles, inicialmente pensado, com seis elementos não se iria excluir ninguém, pois o objetivo era que todas pudessem participar. No entanto, por questões pessoais e de disponibilidade só participaram quatro auxiliares e cinco educadoras. No final, cada uma das participantes teve acesso às transcrições feitas.

Após a realização deste trabalho pretende-se fornecer uma cópia do mesmo à instituição, para que as pessoas que contribuíram para a sua realização possam ter conhecimento do processo e do resultado da investigação para a qual contribuíram.

Foram explicados os objetivos da investigação e, posteriormente, solicitado e obtidos os consentimentos informados, para os adultos da instituição, para as crianças e para as suas respetivas famílias (Tomás, 2011).

²Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

1.2. Técnicas e procedimentos de investigação com as crianças que participaram no estudo

Quanto às crianças envolvidas, tendo em conta que estas foram sendo parte integrante e constante deste projeto, acabaram por se irem envolvendo todas ao longo dos dias.

Relativamente a este ponto, foi solicitado aos encarregados de educação consentimento informado. Estes permitiram o uso de registos de observação, notas de campo e fotografias das crianças, desde que se mantivesse o anonimato. Para tal, desfoquei as caras das mesmas e utilizei nomes fictícios para as identificar. Cada encarregado de educação leu e assinou a autorização requerida (ver anexo 3), cumprindo assim todos os aspetos éticos.

Com as crianças, falou-se com as mesmas e explicou-se, numa linguagem adequada à faixa etária e às características das mesmas, o que se iria fazer e se estas queriam ou não participar. Tendo em conta que a investigadora é a educadora da sala, o grupo sentiu-se à vontade e não se mostrou inibido em nenhuma altura da investigação. Apesar de todo o grupo ter aceite participar e ajudar neste estudo, a investigadora também se mostrou sensível para perceber quando é que estes realmente queriam ou não participar. Por exemplo, ao nível do registo fotográfico, houve algumas vezes em que, através dos seus comportamentos e expressões faciais, se via claramente que não queriam ser fotografados. Nestas situações, o papel da investigadora revelou-se importante, na medida em que respeitou os interesses e as vontades das crianças, não as forçando, nem tirando fotografias contra a sua vontade.

A investigação foi feita com as crianças em contexto escolar, num período de tempo entre março e junho de 2016. O objetivo foi observar e registar como é que os adultos as ouviam e valorizavam no dia a dia através de fotografias e de notas de campo que apoiassem essas mesmas observações. Esta parte foi a que mais dificuldade revelou, na medida em que a investigadora era a educadora da sala. Foi necessária uma constante reflexão e sentido crítico, nem sempre fácil de se conseguir, para poder desempenhar e estruturar ambos os papéis.

1.3. Grupos de discussão focalizada com educadoras e auxiliares

Segundo Esteves (2008), as entrevistas focalizadas em grupo dão “oportunidade aos entrevistados para partilharem as suas experiências e pontos de vista” (p. 98). Normalmente os grupos são feitos com um conjunto de cinco a dez pessoas que estão familiarizadas com o tema que se vai debater e, geralmente, não deve durar mais que uma hora, uma hora e meia. Para esta investigação, realizaram-se dois grupos – um com educadoras de infância e outro com auxiliares, e o tempo de duração não excedeu os 90 minutos.

Sendo a escolha do local e o horário da realização da discussão aspetos a ter em conta na concretização da mesma, optou-se por dinamizá-lo na instituição onde trabalham todos os participantes, numa sala ampla e com boa luminosidade, para que pudessem estar todos confortáveis. O horário estipulado foi articulado de acordo com as horas a que os participantes acabavam o seu trabalho, pois o objetivo foi que este fosse realizado numa hora conveniente para todos os envolvidos, sem interferir com o horário/rotina do trabalho e sem causar transtorno na hora de chegada a casa. Claro que acaba sempre por ser difícil conciliar este tempo com a disponibilidade e vontade de todos os participantes, acabando sempre por sair alguém prejudicado.

A investigadora acabou por ser a mediadora da discussão.

Ambos os participantes foram informados dos objetivos da entrevista e aceitaram a gravação áudio da mesma. Esta estratégia revelou-se importante, na medida em que permite cumprir com os princípios éticos e não perder informação relevante para a análise de conteúdo.

A entrevista focalizada em grupo é constituída por um guião (ver anexo 4) que permite recolher dados sobre as conceções que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas. Este guião é composto por 11 questões direcionadas para a vertente apontada e tem como objetivos primordiais definir as conceções das narrativas de educadoras e auxiliares sobre as crianças pequenas, bem como identificar práticas, processos e estratégias de audição e valorização das mesmas.

Durante a discussão, a entrevistadora foi tirando notas relativas ao contexto e aos comportamentos não-verbais, que tal como Esteves, L. (2008) defende, é importante que sejam registados após a entrevista. Esta, tal como havia sido referido anteriormente, foi áudio gravada para, posteriormente, ser transcrita e analisada.

1.4. Observação

A observação pode ser participante ou não participante, no entanto, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) “a melhor técnica de recolha de dados consiste na observação participante” (p. 90).

Nesta investigação a observação foi participante, ao observar diferentes situações utilizaram-se registos descritivos e notas de campo que sustentassem essas mesmas observações.

Tomás (2016) refere que a observação tem as suas vantagens, nomeadamente ao facilitar a investigação quando não existe uma base teórica consistente e que ajude a apoiar a recolha de dados e ao facilitar a investigação sobre as práticas e as mudanças que se pretende implementar ou que já se implementaram. No entanto, também afirma que o facto de o grupo em estudo se sentir observado pode influenciar a investigação, bem como o observador formar juízos de valor do grupo que observa, tirando as suas próprias conclusões das observações que faz, podendo levar a uma “visão distorcida ou parcial da realidade”.

1.5. Análise dos dados

Feitas as transcrições dos grupos de discussão focalizada (ver anexo 5), procedeu-se à sua análise de conteúdo. Este tipo de procedimento consiste numa organização de todo o material que foi recolhido ao longo do estudo, com o objetivo de melhorar a compreensão do investigador relativamente ao que investigou e facilitar a apresentação aos outros.

Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise envolve o tratar, organizar, sintetizar, dividir em unidades manipuláveis, procurar padrões e descobrir aspetos importantes dos dados de que foram recolhidos. E nesta fase que também se decide o que é ou não relevante apresentar aos outros.

Para Bardin (1977) a análise de conteúdo é composta por duas funções:

- “Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. (...);
- Uma função de «administração da prova». Hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias servindo de directrizes” (p. 30).

Estas duas funções podem complementar-se e reforçarem-se uma à outra.

Segundo este mesmo autor, a análise de conteúdo organiza-se em torno de três categorias: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise consiste na fase da organização e tem como objetivo sistematizar as ideias iniciais e desenvolver um esquema preciso que leve ao desenvolvimento de um plano de análise. Este deve ser flexível e rigoroso e ao longo desta fase deve escolher-se os documentos, formular-se as hipóteses e os objetivos e elaborar os indicadores que irão responder e fundamentar a interpretação final. Segue-se a fase da exploração do material, em que o investigador explora os dados que foram recolhidos. Por fim, prossegue-se com o tratamento dos resultados e a sua interpretação, ao longo desta fase, os dados são tratados de forma a se tornarem significativos e válidos. Segundo Bardin (1977), através de percentagens e de análises fatoriais, pode-se “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (p. 101).

Regra geral, grande parte dos procedimentos de análise organiza-se através de um sistema de codificação. À medida que se vai analisando e organizando os dados recolhidos, deve ir-se desenvolvendo uma lista de categorias de codificação. Tal como defendem Bogdan e Biklen (1994), “o desenvolvimento de sistemas de codificação na investigação qualitativa encerra parâmetros semelhantes.” (p. 221). Ou seja, através da categorização dos dados que recolhemos, conseguimos obter uma representação mais simples e organizada.

Baseado no que foi dito anteriormente, elaborou-se uma grelha de análise, constituída por 6 itens – tema, categorias, subcategorias, unidades de análise, unidades de registo e frequência, que facilitaram todo o processo seguinte de análise de conteúdo e que permitiram à investigadora inferir e interpretar de forma a atingir os objetivos a que se propôs inicialmente (ver anexo 6).

Quadro 1.

Síntese da análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada feito com as educadoras de infância

Temas	Categorias	Subcategorias	Frequência
1. Análise conceptual sobre representações sociais das Educadoras	1.1. Ser criança (definição)	- Dimensão social - Dimensão legal	- 3 - 1
	1.2. Infância (definição)	- Psicológica - Sociológica - Outras	- 1 - 2 - 1
	1.3. 0 aos 3 anos (designação)	- Desenvolvimentista - Sociológica	- 4 - 1
	1.4. Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	- Sociológica - Funcional - Biológica - Desenvolvimentista	- 2 - 1 - 1 - 1
Narrativas das educadoras acerca da participação das crianças dos 0 aos 3 anos	2.1. Vozes das crianças	- Múltiplas linguagens - Desenvolvimento linguístico	- 1 - 1
	2.2. Audição e valorização das crianças	- Expressão verbal - Expressão não-verbal - Expressão facial e corporal - Atenção e disponibilidade interior das educadoras	- 4 - 2 - 3 - 1
	2.3. Dificuldades neste campo	- Fatores temporais - Rácio (adulto-criança) - Cuidado	- 2 - 3 - 1
Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	3.1. Observação	- Disponível e atenta - Interpretativa	- 2 - 1
	3.2. Atividades em pequeno grupo e/ou individuais	- Tempo individual - Tempo em pequeno grupo	- 1 - 1
	3.3. Conhecer o grupo	- Socialização	- 1
4. Estratégias de melhoria	4.1. Na instituição	- Equipa pedagógica - Recursos	- 1 - 1
	4.2. Na família	- Integração das crianças no seio familiar	- 2
		- Formações parentais	- 1

Quadro 2.

Síntese da análise de conteúdo do grupo de discussão focalizada feito com as auxiliares

Tema	Categorias	Subcategorias	Frequência
1. Análise conceptual sobre representações sociais das auxiliares	1.1. Ser criança (definição)	- Dimensão Legal - Dimensão desenvolvimentista	- 1 - 1
	1.2. Infância (definição)	- Sociológica - Desenvolvimentista - Psicológica - Desenvolvimentista	- 2 - 1 - 1 - 1
	1.3. 0 aos 3 anos (designação)		
	1.4. Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	- Funcional - Sociológica	- 2 - 1
2. Narrativas das auxiliares acerca da participação das crianças dos 0 aos 3 anos	2.1. Vozes das crianças	- Expressão verbal - Expressão corporal	- 1 - 1
	2.2. Audição e valorização das crianças	- Expressão facial e corporal - Negação - Cuidado - Expressão plástica	- 1 - 1 - 1
	2.3. Dificuldades neste campo	- Comunicação	- 2
3. Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	3.1. Valorização	- Reforço positivo - Elogio	- 1 - 1
	3.2. Observação	- Individualizada - Interpretativa	- 2 - 1
	3.3. Conhecer o grupo	- Socialização	- 2
4. Estratégias de melhoria	4.1. Na instituição	- Materiais - Equipa pedagógica	- 1 - 2

Triangulação de dados

Segundo Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (citado por Duarte (2009), “advogavam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados.” (p.11). Considerava-se que desta forma a validade dos dados analisados era maior e mais correta, do que utilizando apenas uma única estratégia para a sua análise.

No entanto, mais tarde, segundo a mesma autora, com o surgimento de diversas pesquisas feitas sobre o real conceito de triangulação, chegou-se à conclusão que este não se caracteriza apenas pela sua eficácia/validade, mas sim pela sua forma de “integrar diferentes perspetivas no fenómeno em estudo, (...) também é uma forma de descoberta de paradoxos e contradições (...), e também é uma forma de desenvolvimento (...)” (p. 22).

Faz sentido referir que a triangulação de dados também se insere neste trabalho, uma vez que os dados recolhidos para este estudo provieram de diferentes fontes (discussões focalizadas, consulta documental, observações).

2. O DESENVOLVIMENTO COMO DIMENSÃO FUNDAMENTAL DA INFÂNCIA. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1. Resultados da análise de conteúdo dos grupos de discussão focalizada

Através de dois grupos de discussão focalizada, um com educadoras e outro com auxiliares³, foi possível refletir sobre o conceito de audição e valorização de crianças pequenas. As perspetivas das participantes relativamente a este mesmo conceito foram analisadas a partir da conceção de representações sociais, de narrativas acerca da participação das crianças pequenas, das práticas e estratégias utilizadas e das alterações a implementar para uma melhoria nesse campo.

³Relativamente às idades das educadoras e das auxiliares, verificamos que a média de idades (anos) é de 38.8 para o grupo experimental 1 e de 43 para o grupo experimental 2. Relativamente ao desvio padrão o grupo experimental 1 apresenta 13.44 e o grupo 2 8.76. Os máximos e mínimos são respetivamente de 55 para ambos os grupos e 23 e 34 para os grupos 1 e 2.

2.1.1 Análise concetual sobre as representações sociais

Este ponto vai centrar-se nas perspetivas das educadoras e das auxiliares sobre a definição de criança, de infância, da designação dada ao subgrupo etário dos 0 aos 3 anos e da caracterização das crianças nesta mesma faixa etária. Irá mencionar-se a forma como estas veem estas quatro questões, o que pensam sobre elas e como as definem.

Para as educadoras as crianças são pessoas com interesses e necessidades, com competências e vontades (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); com personalidades, com vontades (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); com direitos e deveres (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Já o conceito de Infância, é considerado uma categoria geracional, é caracterizado sob três pontos de vista: psicológico - onde ganham bases para a vida (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); sociológico - onde brincam, aprendem e socializam (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), onde os contextos sociais e culturais são considerados agentes influenciadores das experiências das crianças, pois, se formos pensar em termos culturais, há meninos que não têm infâncias que...um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. Pegando naquele filme que vimos uma vez, de facto, vê-se que o contexto acaba por influenciar. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e outro, considerado quase como uma utopia, e que se define pelo tempo cronológico onde as crianças são mais felizes (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

A fase dos 0 aos 3 anos adota uma designação mais desenvolvimentista na medida em que é entendida como primeira infância e fase de maior desenvolvimento (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), onde se dão, não só as primeiras aquisições e as primeiras experiências, mas também um contacto com o mundo exterior, (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Nesta faixa etária, a caracterização das crianças define-se através de uma abordagem social - são caracterizadas como pessoas muito interessantes (...), têm e encontram estratégias e formas de resolver questões, de ultrapassar obstáculos, de se relacionarem uns com os outros (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); funcional - são atentos e absorvem tudo o que os rodeia (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); biológica - (...) têm muitas coisas (...) que são inatas (...). (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e desenvolvimentista - são uma caixinha de surpresas. (Rita, grupo de

discussão focalizada, 31 de março de 2016).

No grupo de discussão focalizada feito com as auxiliares, como se poderá observar, as concepções que têm acerca destes temas, pouco diferem das educadoras.

Para estas a criança é igualmente um ser com direitos e deveres – dimensão legal (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e em constante desenvolvimento (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), assumindo aqui uma dimensão mais desenvolvimentista do conceito de criança.

Quanto à definição de infância, entendem-na como a idade onde se vão formar – ponto de vista sociológico (Irina M, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); a primeira etapa da vida – ponto de vista desenvolvimentista (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e aquela etapa em que se desenvolve e se define mais a criança como ser humano – novamente sociológico (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

A designação da fase dos 0 aos 3 anos é entendida como sendo tudo a primeira infância (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), assumindo assim uma designação unicamente desenvolvimentista.

As crianças inseridas nesta idade são vistas como crianças com competências (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); onde têm um maior poder de absorção, (...) e adquirem tudo através do que observam e depois transmitem através da imitação (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Defendem que é também nesta altura que as crianças começam a ter o conhecimento do exterior, da parte social. (...) desenvolvem a socialização com os pares e com o meio (...) (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Segundo o que foi dito anteriormente, também as auxiliares caracterizam as crianças desta faixa etária mediante uma abordagem funcional e sociológica.

2.1.2. Narrativas acerca da participação das crianças dos 0 aos 3 anos

Para as educadoras as crianças pequenas também participam e são dotadas de “vozes” mesmo ainda que a linguagem verbal não esteja adquirida. Defendem que estas têm múltiplas linguagens - têm 100 linguagens (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), a linguagem verbal e não-verbal. (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Relativamente à forma como ouvem e valorizam as crianças pequenas, exemplificaram com a sua prática diária e com acontecimentos que foram ocorrendo, reforçando a importância da expressão verbal - (...) ela punha-se à porta e punha-se “pa, pa, pa”. Eu não lhe respondia, vinha atrás de mim e começava a refular comigo. (...) eu disse: “então vá, vamos lá.” (...) Foi em direção à porta do fraldário e entrou lá para dentro (...). Estava-me a dizer qualquer coisa (...), que já estava na hora de irmos para outra sala. (Dina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). No berçário (...) conseguimos perceber quais são os tipos de choro, o que é que nos querem dizer com cada um deles. (...) o choro quando está com fome é diferente de quando está incomodado com uma fralda suja. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); da expressão não verbal - (...)quando eu digo a palavra “adeus”, ela faz com a mãozita (...). (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); da expressão facial e corporal - (...) Pelo olhar da criança, pela expressão da criança, pela posição do corpo da criança, tudo isto são formas de percebermos aqui a linguagem dela. (...) Não quer dizer que seja uma linguagem verbal. (...) É uma observação muito simples, (...) a criança não precisa de falar (...), conseguimos perceber o que ela nos quer transmitir. (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Ressalvam também neste ponto, a importância de se estar atentas e estarmos disponíveis para irmos conhecendo cada criança nas suas diferentes formas de comunicar (...). (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Não esquecendo que a não participação também é um direito que deve ser respeitado e valorizado. É um olhar, é a postura, até pode ser (...) falarmos com eles e eles virarem-nos as costas (...). (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Quanto à perspectiva das auxiliares sobre as vozes das crianças, estas mencionaram que, por muito pequenas que sejam, arranjam sempre formas de comunicar o que nos pretendem transmitir, quer seja através da expressão facial e corporal, (...)através da forma como ela se apresenta (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016), pela expressão facial, comportamento, choro, formas de reagir ao que propomos. De diferentes formas nos transmitem se gostam ou não. (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); através dos cuidados básicos, pois até no dormir, no sono, se consegue captar se a criança está bem. (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); através da negação, uma vez que há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividades (...), simplesmente recusam, por várias formas e por vários aspetos. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). A expressão plástica ou artística também foi considerada uma forma dos adultos compreenderem o que a criança pretende ou como ela se sente relativamente a algo, mencio-

nando que (...) até se expressa através dos desenhos que faz (...). (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Como dificuldades neste campo, as educadoras apontam o fator “tempo/rotina” e o fator rácio como sendo os que mais afetam a forma como ouvem e valorizam as crianças pequenas no dia a dia, acabando, por vezes, por não o fazerem da forma desejada ou expectável. (...) às vezes estamos tão envolvidas com os nossos tempos, com as nossas pressas (...), que também não lhes damos tempo. (...) o número de crianças em cada grupo. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) a hora em que estamos que às vezes não é possível (...). (...) até estamos atentos, não conseguimos é chegar a todos da mesma forma. (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) Às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada (...) que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros. (...) Acabamos por estar a dar mais atenção a essa criança, para que se acalme ou para que fique melhor (...). (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

Já as auxiliares remetem para a dificuldade que existe, principalmente ao nível dos berçários, perceber o que incomoda as crianças, uma vez que usam o choro como forma de se exprimirem e de comunicarem para diferentes situações que não as satisfaz. (...) Num berçário (...) é mais complicado (...) perceber porque é que eles choram. (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) Eles é mais ao nível do choro (...) claro, aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa (...). (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

2.1.3 Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas

No que respeita a este ponto, o grupo das educadoras apresentou como práticas e estratégias utilizadas: a observação - referindo que esta tem de ser disponível e atenta - tem de haver disponibilidade psicológica e emocional, observação atenta (...), se não for atenta, não vale a pena observar. (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e interpretativa - pois deve-se saber fazer a leitura do momento (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); atividades em pequeno grupo e/ou individuais - dando ênfase a esses mesmos tempos - (...) uma das estratégias que temos muito de valorizar é trabalhar em grupo ou mesmo individualmente, porque aí estamos com uma atenção completamente diferente. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). (...) É muito mais fácil observar cada um e retirar de cada um o que realmente importa. (Rita, grupo de discussão focalizada, 31 de março

de 2016) e conhecer o grupo – (...) realmente com o conhecer o grupo. (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

As auxiliares partilham de duas dessas estratégias: Observação: individualizada - é através da observação que chegamos lá. É através da observação que a gente alcança isso. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e interpretativa

– Tem muito a ver com a observação que tem de ser feita a cada minuto. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016); Conhecer o grupo – (...) Depois da gente os conhecer, a gente consegue logo perceber o que é que ele quer, o que é que ele tem. (Catarina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Mas nós começamos a conhecer os miúdos e ao conhece-los já sabemos como é que reagimos no dia a dia. (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

E ainda falam na questão da valorização das crianças, através do reforço positivo – (...) quando eles fazem uma coisa bem (...): “Muito bem! Sim senhora, conseguiu!” (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e do elogio - Quando fazem alguma coisa bem-feita, valorizamos e elogiamos a criança. (Laura, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

2.1.4 Estratégias de melhoria

No que diz respeito às alterações que se devem implementar, de forma a melhorar a prática, gerou-se alguma inquietação no sentido de, sabe-se que se têm dado muitos passos corretos e significativos na construção deste caminho educacional, mas têm-se a perfeita consciência que ainda se têm muito para fazer e para aprender no que respeita à questão da participação das crianças pequenas. Neste âmbito, as educadoras referem que é necessário uma melhoria tanto ao nível institucional como ao nível familiar.

No primeiro, defenderam que ao nível da equipa pedagógica é necessário uma maior, melhor e constante reflexão – eu acho que ainda temos muita coisa para melhorar na nossa prática, na nossa capacidade de pensar, de refletir, de alterar, de promover mudanças. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e que se deviam melhorar os recursos humanos/ físicos – (...) eu acho que isto passa também por recursos humanos, recursos físicos. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). No segundo, e também como sugestão, falaram na importância dos pais refletirem sobre esta questão da participação e do envolvimento das crianças no seio familiar, de forma a que as famílias integrassem mais as crianças pequenas (...) e que as crianças não fossem a última coisa que eles vão buscar (...) (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Devíamos fazer formações

com as famílias (...) as coisas resultam mais como estamos agora a fazer, com uma partilha, com uma discussão (...). (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

As auxiliares apontaram como alterações que consideram serem benéficas para melhorar a problemática/dificuldade debatida anteriormente, mais e melhores recursos materiais – conseguir ter sempre coisas novas e mais materiais. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016) e maior estimulação por parte da equipa pedagógica – Criar estímulos para que fiquem interessados. Criar desafios para eles participarem. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

REFLEXÃO DA INVESTIGADORA A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES QUE FOI FAZENDO AO LONGO DAS DISCUSSÕES FOCALIZADAS E DA SUA PRÁTICA COM AS CRIANÇAS

Neste capítulo, pretende-se retomar os objetivos iniciais deste trabalho e compreender as suas conclusões.

No presente artigo, procurou-se caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz.

Falar em audição e valorização da criança, é repensar o conceito de criança e a forma como efetivamos a sua participação ativa e diária. Antes de mais é importante que a criança seja considerada, de acordo com uma abordagem sociológica, um actor social, com uma acção socialmente relevante (Tomás, 2012, p.125). Um sujeito de direitos e dotado de inúmeras competências.

Da reflexão das educadoras e das auxiliares, dos seus discursos e pensamentos, sobre as representações sociais, prevaleceu a dimensão psicológica. Para estas as crianças são consideradas seres com personalidades, vontades, interesses e necessidades. No entanto, a dimensão sociológica também se faz notar. Referem que as crianças são dotadas de competências e capacidades, não infantilizam a criança, nem a encaram como uma pessoa incompetente ou incapaz, quebrando aqui o conceito que muitas vezes ainda existe de uma visão da criança baseada na sua negatividade constituinte (Sarmiento, 2004). Quando se falou em infância, educadoras e auxiliares, maioritariamente, consideraram esta fase como uma etapa em que a criança se vai formar, desenvolver e definir mais enquanto ser humano. Tal como é possível verificar, ressaltam ainda o facto de existir uma pluralidade de infâncias e de contextos sociais e

culturais que irão influenciar o tipo de experiências e de vivências que as crianças adquirem, uma vez que “Se formos pensar em termos culturais, há meninos que não têm infâncias que...um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. (Luísa, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Tal como Sarmiento (2013) defende, é através das culturas infantis que as crianças se afirmam enquanto sujeitos; através da sua interação com os outros e da partilha de saberes e de experiências.

No que respeita à questão da participação das crianças, mais propriamente ao facto de como abordam a questão da audição e valorização das mesmas, não foram notórias grandes disparidades entre o grupo das educadoras e o das auxiliares. Ambas mencionaram o facto de as crianças estarem dotadas de múltiplas linguagens, que nos permitem compreender não só o que pretendem mas o que estão a sentir e de nós, adultos, estarmos atentos e disponíveis para captar e interpretar esses “sinais” que elas nos dão. Esta constatação, vai de encontro ao que refere Filho e Delgado (s.d.) “muitas vezes as crianças lançam mão e se comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo.” (p.7). Reforçando, mais uma vez, que apesar das crianças ainda não terem a linguagem verbal adquirida, encontram outras estratégias e formas de comunicar que nos permitem chegar a elas e perceber quais os seus interesses, necessidades, fragilidades, potencialidades, gostos e vontades.

Vi que o Tomé precisava de mudar a fralda e disse-lhe: Tomé! Temos de ir tirar a fralda, tens muito chichi. Automaticamente, ele dirige-se para a porta da sala e espera por mim. Quando chegamos à casa de banho, ele sobe as escadas para o fraldário e eu ajudo-o a deitar-se. À medida que o vou despindo, vou conversando com ele e digo-lhe o que vou fazendo. Quando o limpo com os toalhetes, ele começa a choramingar e encolhe-se todo. Uma vez que não estava assado, perguntei-lhe: O que foi Tomé? Estás com frio, é isso? Ele olhou fixamente para mim e acenou a cabeça afirmativamente. Apesar de ter limpo na mesma, tentei que esse momento fosse mais curto, minimizando o descontentamento da criança. (Nota de campo 15, 23 de maio de 2016, Tomé – 24 meses, fraldário).

Nas respostas que foram dando, a não-participação das crianças também foi tida em conta, respeitada e considerada um direito e uma forma de comunicação e expressão das mesmas. Há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividades (...) simplesmente recusam, por várias formas e por vários aspetos. (Irina C., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Esta foi também

uma observação que, mais como educadora do que como investigadora, me fez refletir a prática que vou construindo diariamente com as crianças – a questão da não participação.

Enquanto os colegas se sentavam à volta da mesa do refeitório onde costumam comer, o André vai direito a outra mesa (que não tinha ninguém) e senta-se. Eu olho para ele e ao vê-lo lá sentado fui ter com ele: “André, anda para a outra mesa!”

“Não! Aqui!” – Responde-me ele.

“Mas aqui não está ninguém, os amigos estão todos na outra mesa. Anda lá que eu ajudo.” – Intervenho.

Ele olha para mim, franze o sobrolho e responde-me, já a ficar aborrecido: “Não! Aqui!”.

Eu aproximo-me ainda mais dele e calmamente respondo-lhe: “Mas aqui ficas sozinho. Vá, anda lá.”

Ele continua firme na sua resposta: “Não! Aqui!”.

Desisti de o tentar convencer e aceitei a sua decisão. Fui buscar a taça da sopa e coloquei-a à sua frente. Ele esteve toda a refeição sozinho na mesa, de vez em quando eu ia ter com ele e fazia-lhe companhia, mas ele manteve até ao fim da refeição a decisão tomada inicialmente. (Nota de campo 12, 11 de maio de 2016, André- 25 meses – refeitório);

Ainda neste campo, verificaram-se algumas divergências nas dificuldades sentidas entre as educadoras e as auxiliares, As dificuldades manifestadas pelas educadoras são vistas como obstáculos à promulgação da participação das crianças, as sentidas pelas auxiliares remetem mais para a questão da comunicação com crianças pequenas e que ainda não têm a linguagem verbal adquirida. É notório que as educadoras têm um sentimento de fazer cada vez mais e melhor, mas que, muitas vezes, é interrompido por fatores temporais, por questões que se comprometem com o rácio adulto-criança e com a necessidade de dar atenção e prestar cuidados a crianças que, em determinadas alturas do dia, “necessitam mais” que outras. Vejamos alguns exemplos:

Nós fazemos um esforço enorme para ouvi-los e na realidade também sabemos que falhamos e também conseguimos admitir isso, mas às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada ou não estar tão bem (...) que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros (...). E realmente não é que nós não valorizemos o restante grupo, mas acabamos por estar a dar mais atenção a essa criança, para que se acalme ou para que fique melhor e os outros acabam por não serem ouvidos. (Mónica, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016);

(...) Mas é a quantidade de crianças que há, o rácio por cada adulto,

que por vezes não se consegue. Então naquelas alturas em que têm sono e que há tempos mais difíceis, aí é que era preciso mais pessoas para darem mesmo atenção. (Carolina, grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016).

As auxiliares, por sua vez, mostraram alguma inquietude com o facto de, por vezes, ao nível do berçário, ser difícil interpretar e compreender o motivo do choro dos bebés. Esta dificuldade, vem provar o que já havia sido mencionado em estudos anteriores, ou seja, que o trabalho realizado com crianças pequenas, no que respeita a questões de participação, ainda é pouco evidente, uma vez que as grandes dificuldades se estabelecem ao nível da comunicação. (...) Eles é mais ao nível do choro (...) claro, aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa (...). (Irina M., grupo de discussão focalizada, 31 de março de 2016). Portanto, tal como Filho (s.d), Tomás & Fernandes (2013) referem, por vezes adotar uma ação pedagógica participativa com crianças pequenas não é tão linear quanto aparenta.

Relativamente às práticas e estratégias pedagógicas utilizadas, falou-se muito em observação; valorização (enquanto elogio e reforço positivo) e conhecimento do grupo, privilegiando os momentos individuais e de pequeno grupo como fatores potenciadores desse mesmo conhecimento; e pouco em escuta, conversação, negociação e documentação como recursos importantes para se compreenderem os pontos de vista e interesses das crianças. Segundo Agostinho (2013), o processo de participação implica que os adultos sejam capazes de ouvir a criança, de forma a que esta sinta que as suas experiências são valorizadas. Por exemplo:

A Catarina chegou com a mãe e trouxe um saco com conchas e pedras, que apanhou na praia, para mostrar aos colegas. Aproveitámos que estávamos reunidos em grande grupo e perguntei se ela queria explicar e partilhar com os restantes amigos o que trouxe de casa.

“ Xim!” [Sim!] – respondeu ela. Sentou-se em cima da almofada e começou a tirar as conchas e as pedras, uma a uma, de dentro do saco e a mostrar ao restante grupo. Há medida que as ia tirando do saco, ia vocalizando e fazendo expressões de espanto e entusiasmo.

No final, todo o grupo se envolveu explorando livremente os materiais apresentados. Quando fizemos o registo, sugeri que a Catarina o partilhasse com o grupo antes de o expormos na sala. Veio para o pé de mim, com o registo que tínhamos feito na mão e há medida que apontava para as suas fotografias, ia explicando o que cada uma delas significava. Foi notório um entusiasmo e a felicidade por se estar a ver a si própria nas fotografias com o material que trouxe de casa.

(Nota de campo 14, 16 de maio de 2016, Catarina – 23 meses, área da biblioteca);



Fotografia 1: A Catarina está a mostrar as conchas e as pedras que trouxe de casa



Fotografia 2: Partilha do registo com o grupo

Quanto à observação, é importante referir, que esta tem de ser atenta e cuidadosa, para não cairmos no erro de atribuir outro significado ao que a criança realmente nos pretende transmitir. Como podemos observar nos seguintes exemplos, por vezes fazemos a nossa própria interpretação das coisas e nem sempre as interpretações que fazemos correspondem ao verdadeiro significado que as crianças lhes dão:

A Susana estava a brincar na casinha, pega no nenuco que trouxe de casa, dirige-se a mim e diz: “Tara, o bebé não tora.” [Sara, o bebé não chora.], enquanto pega nele e o abana repetidamente.

“O bebé não chora porque não está triste. Estás a tratar bem dele e ele sente-se muito contente.” – respondi eu.

Ela continuou com a sua justificação: “Tara, olha...o bebé não tora.” [Sara, olha...o bebé não chora].

Eu: “Não chora Susana. Porque está contente e quando estamos contentes não queremos chorar. Querias que o bebé estivesse triste e cho-

rasse?”.

Nisto a minha auxiliar chama-me e diz: “Não Sara! O bebé não chora porque ontem a pilha acabou. O bebé chorava quando lhe carregávamos na barriga.” (Nota de campo 9, 15 de abril de 2016, Susana – 24 meses, área da casinha);

Estavam sentados à mesa e iam pôr os babetes para o almoço, virei-me para o grupo e perguntei: “querem beber mais um bocadinho de água?”. Dito isto a Matilda levanta-se, olha para mim e antes que eu lhe perguntasse o que ia fazer, afirmou: “ amigos”, enquanto apontava para a mesa. “Sim, são os amigos que vão beber água. Vai-te lá sentar ao pé deles para beberes água também. Não queres?” – disse eu. “Água. Amigos.” – Respondeu-me ela continuando de pé. “Sim. Vão todos beber água.”, afirmei enquanto a encaminhava novamente para o lugar dela. Tornou a levantar-se e ficou parada, muito quieta a olhar para mim, quiçá à espera que eu tivesse outro tipo de reação e compreendesse o que ela me estava a tentar dizer. Foi então que percebi, como normalmente uma das crianças do grupo ajuda a dar a água aos amigos, cheguei, finalmente, à conclusão do que ela me estava a querer dizer. “Ahhh. Queres ir dar água aos amigos, é isso?” - questionei. Acenou afirmativamente com a cabeça e veio ajudar-me. Pedi-lhe desculpa por não ter compreendido logo o que ela estava a dizer. No final, foi buscar o copo dela e sentou-se a beber água também.

(Nota de campo 3, 23 de março e 2016, Matilda – 24 meses - sala de atividades);



Fotografia 3: Matilda a dar água aos colegas

No que respeita às alterações a implementar de forma a promover uma maior e melhor participação das crianças, as educadoras apesar de terem consciência do bom e grande caminho que têm traçado até aqui e das melhorias que, efetivamente, se têm notado ao longo das práticas, afirmam que ainda existe um longo caminho a percorrer tanto na instituição, ao nível dos recursos e da equipa pedagógica (mais e melhor reflexão e capacidade de promover mudanças) como na família (sensibilização para os pais integrarem mais os filhos (as) na vida familiar).

Por fim, é importante considerar que estas discussões se tornaram significativas, não só pelo resultado final a que nos foi possível chegar, mas pelo processo reflexivo da prática pedagógica e pela partilha que educadoras, auxiliares e investigadora (enquanto educadora de sala) tiveram de passar para uma melhor compreensão e promulgação da participação das crianças em creche, mais propriamente pela “audição e valorização” das mesmas. Só através das dificuldades sentidas, das aprendizagens feitas e das inquietações que foram emergindo, simultaneamente com a vontade de melhorar e ir “mais além” é que, juntamente com as crianças, se consegue implementar e/ou melhorar as práticas pedagógicas participativas. Aproveito desde já, para abordar a dificuldade que senti em ser educadora e investigadora na mesma sala, na medida em que foi necessária uma constante reflexão e sentido crítico, nem sempre fácil de se conseguir, para poder desempenhar e estruturar ambos os papéis. No entanto, penso que esta “dupla funcionalidade”, também me fez crescer e aprender mais enquanto profissional de educação, proporcionando-me um olhar mais atento, cuidadoso e rigoroso com cada uma das crianças, permitindo-me conhece-las e compreende-las melhor.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2013). O direito à participação das crianças na educação infantil. *Educativa - revista do Departamento de Educação*, 16 (2), 229-244, consultado em <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3088>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Batista, I. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica - carta ética*. Sociedade portuguesa de ciências da educação (spce);
- Biklen, S., e Bogdan, R. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, A. (2013). Ação social e participação no contexto de creche. *Educativa - revista do Departamento de Educação*, 16(2), 217-228, consultado em <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/3111/1893>

- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: Reflexões sobre triangulação (metodológica). CIES e – Working papers. Lisboa. Portugal;
- Filho, A., Delgado, A. (s.d). “A docência não se faz sem as crianças”: Participação infantil na construção da docência de zero a três anos. II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança – pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos, 1-15, consultado em http://www.estudosdacrianca.com.br/resources/anais/1/1405847578_ARQUIVO_Artigofnalcongressoufrgs20dejulhoAltinoeAna.pdf
- Formosinho, J., Araújo, S. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade., Lisboa: Porto Editora;
- Gama, A., e Tomás, C. (2011), Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, consultado em [http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20\(n%C3%A3o\)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf](http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1116/1/Cultura%20de%20(n%C3%A3o)%20participa%C3%A7%C3%A3o%20das%20crian%C3%A7as%20em%20contexto%20escolar.pdf)
- Tomás, C., Fernandes, N. (2013). Participação e ação pedagógica: A valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. Educativa- revista do Departamento de Educação, 16(2), 201 – 216, consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32674>
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? Da Investigação às Práticas, I I (1). 118 – 129, consultado em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1799/1/Direitos%20da%20crian%C3%A7a%20na%20sociedade%20portuguesa.pdf>
- Yin, R. (2001). Estudo de caso- Planejamento e Métodos. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Anexo 1 – Consentimento informado para os participantes do grupo de discussão focalizada

Autorização

Apesar de hoje em dia estarmos mais atentos e sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas, existe ainda uma grande necessidade de refletir e melhorar toda a prática pedagógica que desenvolvemos com as mesmas.

Assim, no âmbito do projeto final de investigação-ação “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas? – Representações de educadoras de infância e auxiliares de uma creche”, da pós graduação “Creche e outros equipamentos para crianças dos 0 aos 3 anos” que estou a realizar na Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a sua autorização para participar num focus-group e usar os registos visuais que daí possam surgir.

Este será realizado na instituição e dentro de um horário que seja conveniente para todos os participantes.

Por questões de ética, como forma de proteger a identidade e privacidade de cada pessoa envolvida, os rostos serão desfocados e os nomes utilizados serão fictícios.

Com esta investigação, pretendo caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz. Posteriormente pretende-se promover um conjunto de sessões sobre esses resultados de forma a delinear um processo de melhoria do trabalho desenvolvido diariamente.

No final, será entregue na Instituição uma cópia final deste mesmo projeto. Informo ainda que existe a possibilidade deste trabalho vir a ser editado.

Agradeço desde já a atenção e disponibilidade prestada. Em caso de qualquer dúvida, não hesite em contactar-me.

Sara Lopes
(Educadora/investigadora)

Autorizo Não autorizo

(Participante)

Anexo 2 – Consentimento informado para a Instituição

2 de março de 2016

Autorização

Apesar de hoje em dia estarmos mais atentos e sensíveis nos olhares e nas atitudes que temos com as crianças pequenas, existe ainda uma grande necessidade de refletir e melhorar toda a prática pedagógica que desenvolvemos com as mesmas.

Com esta investigação, pretendo então caracterizar as narrativas que os adultos que trabalham em creche têm acerca das crianças pequenas e do trabalho socioeducativo que com elas se faz - levando- as a refletir, a repensar e a questionar o trabalho desenvolvido diariamente, numa perspetiva de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

No âmbito do do projeto final de investigação-ação “Valorizamos e ouvimos as crianças pequenas? – Representações de educadoras de infância e auxiliares de uma creche”, da pós graduação “Creche e outros equipamentos para crianças dos 0 aos 3 anos” que estou a realizar, venho por este meio solicitar autorização para realizar um grupo de discussão focalizada às colaboradoras (educadoras e auxiliares) da creche .

Sara Lopes
(Educadora/Investigadora)

Autorizo Não autorizo

(A Direção)

Anexo 3 - Consentimento informado para as famílias

Caros Pais:

Tendo em consideração o desenvolvimento de um projeto para fins académicos, venho por este meio pedir a vossa autorização para o uso de registos visuais das crianças (fotografias, vídeos, desenhos, notas de campo, etc.)⁴

Sara Lopes
(Educadora/Investigadora)

Autorizo Não autorizo

(Enc. Educação)

____/____/____
(data)

⁴Devo mencionar que antes de entregar as autorizações aos pais, tendo em conta que era a educadora da sala, reuni-me com os mesmos e conversei acerca do trabalho que estava a realizar, dos seus objetivos e procedimentos.

Anexo 4 – Guião para o grupo de discussão focalizada

Guião do Focus group

1. Caracterização dos/as participantes (idade, sexo, etc.)

2. Análise conceptual

- 2.1. Como definem criança? 2.2. Como definem infância?
- 2.3. Dos 0 aos 3 que designação utilizam? Porquê?
- 2.4. Se tiverem que falar das crianças dos 0 aos 3 anos, como as caracterizam?

3. Participação das crianças dos 0 aos 3 anos

- 3.1. Na vossa opinião, podemos falar em “vozes das crianças” nestas idades?
- 3.2. Como se traduz o que as crianças dizem se ainda não têm a linguagem verbal adquirida? De que formas? Podem dar exemplos concretos de como valorizam nas vossas práticas o que estas crianças dizem/fazem?
- 3.3. No contexto de creche, valoriza-se e ouve-se as crianças pequenas? Como? Que dificuldades há neste campo?
- 3.4. Quais as práticas e estratégias utilizadas de valorização e audição das crianças?
- 3.5. O que modificariam de forma a promover mais e melhor a participação das crianças na creche. Indiquem 3 ações?

4. Conclusão

- 4.1. Querem acrescentar alguma ideia, sugestão ou questão que ainda não tenha sido discutida?

Anexo 5 – Transcrições dos grupos de discussão focalizada

Grupo de discussão focalizada - Educadoras:

Caracterização dos/as participantes (Nome, idade e sexo)

- Luísa, sexo feminino, 50 anos;
- Rita, sexo feminino, 36 anos;
- Mónica, sexo feminino, 30 anos;
- Dina, sexo feminino, 23 anos;
- Carolina, sexo feminino, 54 anos.

Como é que definem criança? O que é que acham que é uma criança? (Investigadora)

Então, primeiro que tudo é uma pessoa, que já tem uma história e que vai continuando a construir a sua história. (L.)

Com direitos e deveres (R.)

Com personalidades, com vontade (M.)

Com interesses e necessidades, com competências e capacidades (L.) C

Como é que definem infância? (Investigadora)

É o período da vida em que tudo isto acontece (L.)

É onde as crianças são mais felizes (M). É onde as pessoas são mais felizes, é na infância. Quer dizer, eu falo por mim. Aqui estou a dar um bocadinho do meu cunho pessoal que é a minha infância. Portanto tento que na minha prática faça o mesmo aos meninos.

Sim, mas estás aqui a fazer uma análise conceptual, é de conceitos não é de experiência. (L.)

É a altura onde as crianças ganham bases para a vida. A nível... a todos os níveis, as bases para ser um ser humano melhor (R.). Brincam, aprendem, socializam. Isto a nível de bases.

E acham que isso é um processo natural ou seja, que a própria criança

o consegue fazer naturalmente ou necessita de adultos que a ajudem, que lhe mostrem como é que se faz, que a ensinem? Acham que sim ou acham que a criança é capaz e competente para o fazer, para o ir fazendo? (Investigadora)

É, é capaz (C.).

Eu acredito que sim, agora tudo o que vem a mais são estímulos exteriores (L.) Sim, mas precisa do suporte do adulto (M.)

Aliás, esta questão da infância fomos nós, nós quer dizer...foram adultos que definiram, que criaram este conceito, não é? Portanto, uma criança nasce, cresce, desenvolve-se e portanto, com tudo aquilo que ela já tem, com todo o apetrecho que ela já traz e com mais tudo aquilo que lhe possa acontecer. Agora secalhar podemos ter níveis de estimulação completamente diferentes. Se formos pensar em termos culturais, há meninos que têm infâncias que...um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. Pegando naquele filme que vimos uma vez, de facto vê-se que o contexto acaba por influenciar. Agora, que todas elas passam por um processo de desenvolvimento, passam. Elas crescem, desenvolvem-se, com mais ou menos estímulos, de uma ou de outra maneira, mas a partir do momento em que nascem estão cá é para crescer até morrer. (L.) E há crianças que não passam da infância, não é?!

Dos 0 aos 3 que designação é que utilizam? (Investigadora)

É a primeira infância (L.).

É a primeira fase da vida (R.)

É a de maior desenvolvimento (L.)

De contacto com o mundo exterior. As primeiras aquisições, as primeiras experiências. (R.)

Se tiverem que falar das crianças dos 0 aos 3 anos, como é que as caracterizam? (Investigadora)

São umas pessoas muito interessantes. Por acaso eu acho que me surpreendem sempre, diariamente. Porque eu acho que eles têm e encontram estratégias e formas de resolver questões, de ultrapassar obstáculos, de se relacionarem com uns e com outros de uma forma absolutamente extraordinária. (L.)

E a capacidade que eles têm de se adaptar a tudo o que acontece no dia

a dia (C.)

São uma caixinha de surpresas (R.). Nunca sabemos muito bem, em certos momentos, como é que vão reagir. E muitas vezes nós próprios, adultos, ficamos surpreendidos com o que dali surge.

Quando eu às vezes digo, a brincar, que gostava de saber qual é a universidade onde eles andaram antes de nascer... é um bocadinho isso. É que eles de facto vêm tão apetrechados com tanta coisa, que lhes permite, de facto, desenvolverem aquilo que têm para desenvolver. (L.)

São muito atentos e absorvem tudo o que os rodeia e que está mais ao acesso deles e os envolve. Portanto, nós às vezes, realmente...eles são pequenos mas têm uma capacidade muito grande. E às vezes com pequenos pormenores que nós às vezes pensamos que eles não estão atentos e não estão a captar e depois dão-nos algumas respostas, não verbais muitas vezes, mas ou faciais ou de interação em que nos mostram que realmente absorvem tudo o que está ao acesso deles e que...pronto é exatamente isso (M.)

Vou-me referir um bocadinho mais aquela idade com que estou, às vezes quando estou a observá-los acho que eles têm muitas coisas que nós pensamos que são aprendidas mas eu acho mais que são já inatas, que as crianças conseguiram já trazer aquilo com eles. Porque é estranho quando a gente vê acontecer qualquer coisa em crianças tão pequenas, que não é hábito eles estarem a ver e que fazem...não sei se já não vêm ali com montes de coisas (C.)

Na vossa opinião podemos falar em “vozes das crianças” nestas idades? (Investigadora)

Sem dúvida (R.)

Sim (M)

Sim (L.)

Sim (C).

Sejam lá elas quais forem (L.) Elas têm 100 linguagens (R.)
Exatamente. É a linguagem verbal e a não-verbal (M.).

É interessante. O desenvolvimento da linguagem é uma área que eu gosto imenso e que é extremamente o “boom” que se dá ali, na sala Y. Começa-se de facto a ver uma grande evolução e por acaso, é uma área

que eu gosto...como é que estas coisas se processam, como é que de repente de uma “ãh”, se passa para outras, outras palavras.

Como se traduz o que as crianças dizem se ainda não têm a linguagem verbal adquirida? Podem dar exemplos concretos de como valorizam nas vossas práticas o que estas crianças dizem/fazem? (Investigadora)

Eu posso dar o exemplo de hoje à tarde, por exemplo. Eu estava na sala com 3 crianças e a V. queria passar para a outra sala. Para ela já fazia sentido ir para a outra sala, portanto ela punha-se à porta e punha-se “pa, pa, pa, “. Eu não lhe respondia, vinha atrás de mim e começava a refilear comigo, voltava para a porta, batia na porta do género “quero ir”. Quando eu disse “então vá, V., vamos lá”, ela foi em direção à porta do fraldário e entrou lá para dentro. Entrou como se nada fosse e pronto. Estava-me a dizer qualquer coisa que não é tempo de estarmos aqui nesta sala, Vá vamos passar que já está na hora de irmos para outra sala. (D.)

Olha, por exemplo, também tenho uma coisa curiosa: uma bebé que só faz um ano em julho e ela parecia que quando eu estou a conversar com ela, ela interage comigo e começa “ be,be,be”, parece mesmo que está a conversar e uma coisa que ela aprendeu ultimamente foi a dizer adeus e a bater palmas. Então ela quando eu digo a palavra “adeus”, ela faz com a mãozita mas já diz “ade”, como a J.. E eu agora à tarde disse-lhe “ade” e ela começou logo com a mãozinha dela. Então, para ela já está lá a palavra iniciada...achei uma graça ela estar a dizer aquilo. (C.)

Eu gosto muito de falar aqui em escala de envolvimento da criança. A criança durante o envolvimento em qualquer situação, não quer dizer que seja só numa atividade, pode ser numa situação qualquer. Pelo olhar da criança, pela expressão da criança, pela posição do corpo da criança, tudo isto são formas de percebermos aqui a linguagem dela. Não quer dizer que seja uma linguagem verbal, mas com tudo isto conseguimos perceber se a criança está feliz, se a criança está triste, se a criança está envolvida ou não. Uma observação muito simples, que muitas vezes passa um bocadinho despercebido a quem não está atento a ela e eu acho que isto realmente é possível. A criança não precisa de falar, nós conseguimos perceber todos estes traços juntando tudo conseguimos perceber o que é que ela nos quer transmitir. (R.)

E depois há também, por exemplo nos berçários, o choro não é! E que nós conseguimos perceber quais são os tipos de choro, o que é que nos querem dizer com cada um deles. Independentemente não precisamos de ter sido mães, porque nós enquanto mães também vamos aprendendo com os nossos filhos a conseguir perceber como é que é possível dizer “olha, está a chorar porque está com fome”. Porque o choro quando está com

fome é diferente de quando está incomodado com uma fralda suja, por exemplo. Mas não é preciso sermos mães, precisamos é de estar, de facto, atentas e estarmos disponíveis para irmos conhecendo cada criança nas suas diferentes formas de comunicar. É um olhar, é a postura, até pode ser a gente falarmos com eles e eles virarem-nos as costas, em que estão a dizer “não estou minimamente interessado naquilo que tu tens aí para me dizer.” (L.)

No contexto de creche valoriza-se e ouve-se as crianças pequenas? Como? Que dificuldades há nesta campo? (Investigadora)

Sim, mas eu também acho que muitas vezes também não as ouvimos. Também acho que é preciso refletir isso, acho que às vezes estamos tão envolvidos com os nossos tempos, com as nossas pressas de querer fazer isto ou aquilo, que também não lhes damos tempo. Portanto isso é a antítese daquilo que nós depois defendemos, não é?! Mas o que é um facto é que eu acho que não há ninguém que, de vez em quando, não passe “por cima” de uma criança. (L.)

Pode ser por isso e pode ser também pelos tempos, pela hora em que estamos que às vezes não é possível. E outras vezes até já satisfizemos aquela criança, mas ele depois a seguir quer mais atenção e não há possibilidades. Às vezes os tempos não ajudam também (C.).

Pois, às vezes é os tempos, outras vezes é o número de crianças em cada grupo. Tudo isso são questões que influenciam o facto de não estarmos atentos a ele (L.)

Às vezes até estamos atentos, não conseguimos é chegar a todos da mesma forma, não é?! (C.)

Ou com a mesma disponibilidade. Ou com a mesma eficácia de resposta (L.)

Não é com a mesma disponibilidade, porque nós temo-la e é para isso que nós estamos aqui. Mas é a quantidade de crianças que há, o rácio por cada adulto, que por vezes não se consegue. Então naquelas alturas em que têm sono e que há tempos mais difíceis, aí é que era preciso mais pessoas para darem mesmo atenção. (C.)

Nós fazemos um esforço enorme para ouvi-los e na realidade também sabemos que falhamos e também conseguimos admitir isso, mas às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada ou não estar tão bem, tanto emocionalmente, que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros porque aquela criança absorve-nos de uma tal forma que

é inconsciente. E Realmente não é que nós não valorizemos o restante grupo, mas acabamos por estar a tentar dar mais atenção a essa criança para que se acalme ou para que fique melhor e os outros acabam por não serem ouvidos. Às vezes também querem outras coisas e até lhes apetecia fazer determinadas coisas e pedem-nos e já têm muitas brincadeiras, apesar de serem crianças pequenas da sala com 1 ano e meio, mas já têm muitas vontades e também gostam de brincar com o adulto e envolver-se connosco e às vezes não é possível porque realmente não tem a ver com o número, mas sim com situações específicas que haja com alguma criança. (M.)

Quais as práticas e estratégias utilizadas de valorização e audição das crianças? (Investigadora)

Disponibilidade psicológica e emocional, observação atenta. Atenta, atenção, porque observação pode não ser atenta e se não for atenta não vale a pena observar. (R.)

E saber fazer a leitura do momento (L.)

Eu acho que aqui passa muito por, por exemplo algumas das estratégias é a questão de “trabalhar”, de estarmos em situações de pequeno grupo, em situações individuais, em detrimento de situações de grande grupo. É óbvio que elas também são importantes no dia a dia na dinâmica diária, mas depois esta tem de ser, de facto, uma das estratégias que temos muito que valorizar. É trabalhar em pequeno grupo ou mesmo individualmente, porque aí estamos com uma atenção completamente diferente. Se estivermos com 4 meninos ou apenas só uma criança é diferente de estarmos a fazer coisas com 18. (L.)

Eu posso falar pela minha experiência e prática diária, por exemplo nestas idades posso até desenvolver uma atividade em grande grupo, mas nunca mais do que 5 ou 10 minutos porque eles não conseguem ainda estar todos juntos tanto tempo. Portanto depois, secalhar introduzir o tema em grande grupo e depois fazer ou pequenos grupos e muitas vezes individual, porque assim é muito mais fácil observar cada um e retirar de cada um o que realmente importa. (R.)

Eu já fiz várias coisas diferentes. Por exemplo, já tivemos atividades em que de facto estive o grupo todo, sei lá...fazer uma salada de frutas ou fazer um estufado de legumes. Aquela atividade faz sentido para o grupo todo, agora há depois outro tipo de atividades em que aquilo que faço, como estratégia é trabalhar com pequenos grupos enquanto que os outros fazem, naturalmente, a escolha dos cantinhos. Portanto dispersam-se pela sala nas áreas que eles inicialmente definem onde querem estar,

onde querem ir brincar. É óbvio que isso também só funciona nos primeiros 5 minutos porque depois, naturalmente, as coisas acabam sempre por se misturar. Eles misturam e saltam de um sítio para o outro, mas pronto. Mas é uma forma de ter as coisas, mais ou menos, organizadas e disponíveis. A partir do momento em que também estamos duas pessoas na sala, uma lidera mais um processo a outra lidera o outro. (L)

Em grande grupo, na minha opinião também tem de ser algo que realmente os envolva, mesmo que seja por poucos minutos mas que os envolva a todos de uma forma igual. Que todos consigam estar todos num processo de descoberta e de interesse pelo que se está a passar. Porque uma atividade mais monótona com menos interesse, então nem faz sentido sequer. (R).

Eu acho que isto também tem a ver realmente com o conhecer o grupo. Porque aconteceu-me hoje uma situação. Apesar de se trabalhar muito individualmente com eles porque é mais fácil ouvi-los, às vezes há necessidade também de os ter em grupo em determinadas situações. Eu hoje por exemplo fiz uma pintura colaborativa, em que realmente não durou muito tempo mas que enquanto eles lá estiveram, eles divertiram-se imenso uns com os outros. E portanto, esse momento de partilha entre eles também foi muito bom, porque por exemplo, foi uma pintura com lápis de cera, não foi assim uma grande experiência para eles porque já tinham pintado individualmente em mesa e cada um com a sua folha e há sempre o interesse de eles irem ver as coisas dos outros e eles também são muito curiosos e portanto estão sempre ao pé dos colegas para tentar interferir ou mexer ou experimentar também. Portanto hoje tentei com papel de cenário e, realmente, foi muito engraçado ver ali aqueles primeiros 10 minutos que eles tiveram envolvidos e depois já se estavam a rir uns dos outros e estavam já a rabiscar a folha e queriam participar nos desenhos uns dos outros, portanto acho que esse momento por ele próprio também valeu muito. Acho que também é preciso conhecer o grupo e ver que eles também estavam a precisar, lá está – ouvi-los, e ver que eles também estavam a precisar de um momento de partilha uns com os outros. (M)

Lá está, uma atividade que os envolveu a todos. Do interesse deles (R.)

E que eles também resolveram muito bem, quando decidiram que já era hora de acabar (L)

Rasgaram a folha e divertiram-se imenso e a gente também já não se preocupou. Ainda tentámos pendurar nas janelas, mas eles a seguir acharam mais engraçado tirar e rasgar. E a seguir foram fazer chuva de papel e a seguir foram arrumar tudo para o lixo. Não há trabalho final, houve

uma grande experiência (M.)

Isso também não interessa, mais que o resultado final é o processo. Mesmo que a gente não consiga depois pô-lo, nem nunca mais o consiga transcrever. (L.)

Nestas idades acontece muito, é mais rica a experiência. Que depois não é palpável a nível de papel, físico. Fica mais a nível de experiência para a criança do que registo para por num papel e mostrar. (R)

O que modificariam de forma a promover mais e melhor a participação das crianças na creche? (Investigadora)

Eu acho que a nível do nosso projeto também já nos puxa um bocadinho para esse lado (M)

Mas também já, em termos de creche, também já estivemos a anos-luz de uma participação efetiva por parte das crianças. Eu acho que nunca aconteceu, nem me lembro de nenhuma situação que pudesse ser daquelas de bradar aos céus, mas acho que em termos de caminho também que foi sendo feito já crescemos muito, já fizemos...já trilhámos muito caminho nesse sentido e acho que ainda há muito para fazer. (L)

Crescemos muito e quando iniciámos, iniciámos muito bem. Porque eu quando fiz estágio pela primeira vez numa creche, vi coisas que nem vos passa pela cabeça. E quando fiz a avaliação tive de dizer. Coisas por exemplo: os bebés lá não tinham acesso aos brinquedos e não podiam ir brincar quando quisessem. Estavam em caixotes e bem altos. Nunca na minha vida me demorou tanto um dia a passar como quando estive ali a estagiar. Foi a coisa pior que me aconteceu na vida. Custava tanto a passar as horas que eu estava sempre a olhar para o relógio e estava farta. Os miúdos não tinham que fazer, era horrível (C).

Eu passei por algumas instituições em que, ao final do dia, era feita por 2 ou 3 auxiliares em que os miúdos eram, pura e simplesmente, depositados num ginásio, num espaço assim de uma sala meio polivalente, com uma televisão ligada. Portanto os miúdos estavam ali...com muito poucos brinquedos. Portanto é óbvio que nós nunca estivemos neste patamar, mal seria. Mas dentro daquilo que começámos a fazer e que eu acho que começámos bem, não há nada neste nosso caminho que nos tenha que envergonhar, de maneira nenhuma. Mas de facto, também já fizemos uma caminhada muito importante e muito interessante. No fundo, dando aqui enfoque à participação das crianças, uma participação mais ativa e dando-lhes voz. Porque se elas participam é porque a gente as ouve, porque a gente lhes dá voz. Mas eu acho que ainda temos muitas coisas

para melhorar na nossa prática, na nossa capacidade de pensar e de refletir, de alterar, de promover mudanças. Mas acho que, de facto, tem sido um percurso muito consistente, muito consolidado. Não estamos aqui a dar passos em falso, não damos também passos maiores que a perna. Não vamos, secalhar, também por grandes modas. Eu sei de uma instituição em que, há uns tempos atrás, como ficou assim uma coisa muito boa dos meninos só trabalharem com coisas e mexerem com coisas naturais, epah, de repente as salas ficaram completamente desnudadas de qualquer outro tipo de material para introduzir...epah, quer dizer, isto tem de ser um processo em que as pessoas também têm que pensar no que é que vão fazer. E porquê. Tem de ser consistente, não é só porque sim. E portanto, eu acho que todos os pequenos passos que temos dado, no sentido de melhorarmos, de alterarmos algumas coisas, podem ter sido pequeninos. Secalhar é um bocadinho pé-ante-pé...epah, mas são consolidados, são consistentes. As pessoas têm tempo para pensar, têm tempo para refletir. (L)

Isto não responde aquilo, não é? Ao que nós modificaríamos como forma de promover a participação. Eu acho que isto passa também por recursos humanos, recursos físicos. (L.)

Olha, eu mudava logo à primeira, se eu pudesse, era fazer com que as famílias integrassem mais as crianças pequenas no seio da família. Porque muitas das vezes, as crianças pequenas não participam nas coisas porque chateiam, porque incomodam, porque não conseguem fazer isto e aquilo e dá ideia que às vezes a criança pequena não faz parte daquela família. Deixam- no na creche ou com os avós e as crianças não participam na vida da família, porque são pequenas. Era isso que eu mudava, que as crianças não fossem a última coisa que eles vão buscar, tipo mesmo “encomenda.”.(C).

Isso secalhar carece de uma sensibilização da nossa parte. Mas não é aquela do dia a dia, é secalhar uma formação. Tipo a gente anda há muito tempo a falar que devíamos fazer formações com as famílias, porque as coisas resultam mais como estamos agora a fazer, com uma partilha, com uma discussão...quer dizer, quem somos nós para estar a ir dizer aos pais como devem fazer. Isso é a antítese daquilo que nós dizemos, que é “respeitamos as famílias”, mas depois vamos espetar discurso a dizer como é que eles devem fazer. Mas de facto essa secalhar é uma forma de...olha é um objetivo que a gente tem que aqui atingir. Que é fazermos, secalhar, mais ações de formação. (L)

“Ai vou primeiro ao mais velho, porque este ainda não entende”, é uma coisa que eu ouço e que me deixa furiosa. (M.)

Por acaso eu também ouvi, “Vou primeiro ao mais velho, porque ele depois não se aguenta lá!”. (L).

Querem acrescentar alguma ideia, sugestão ou questão que ainda não tenha sido discutida? (Investigadora)

Acho que também era muito importante os pais refletirem sobre esta questão da participação e envolvimento das crianças (L.).

Grupo de discussão focalizada - Auxiliares

Caracterização dos/as participantes (Nome, idade e sexo)

- Irina C., sexo feminino, 41 anos;
- Irina M., sexo feminino, 42 anos;
- Laura, sexo feminino, 55 anos;
- Catarina, sexo feminino, 34 anos;

Como é que definem criança? O que é que acham que é uma criança? (Investigadora)

Criança é um ser com direito e com deveres (I.C)

É um ser em constante desenvolvimento (I.M)

Como é que definem infância? (Investigadora)

É a primeira etapa da vida (C).

É a idade onde se vão formar. Infância é o desenvolvimento da criança (I.M)

Eu acho que infância é aquela etapa em que se desenvolve e define mais a criança como ser humano (La.)

Dos 0 aos 3 que designação é que utilizam? (Investigadora)

Dos 0 aos 3 que designação? É a primeira infância. (I.C). É o que ela disse, é tudo a primeira infância (C.).

Possivelmente porque vai ao encontro da primeira, que a gente acabou de dizer (I.B). Tem tudo um seguimento (I.C)

**Se tiverem que falar das crianças dos 0 aos 3 anos como as caracterizam?
(Investigadora)**

São crianças com competências (I.M)

E onde têm um maior poder de absorção de tudo aquilo que as rodeia e que está à volta delas (I.C)

O cérebro delas é uma esponja, como costumam dizer em que adquirem tudo o que observam e depois transmitem através da imitação e dessas coisas assim (I.M.)

Às vezes não é só da fala, por gestos, por imitação. (I.C).

Neste caso a maior parte deles não fala, no início é mais por imitação (I.C).

É quando começam a ter o conhecimento do exterior, da parte social. É nestas idades que se desenvolve a socialização com os pares e com o meio. É quando percebem que não são os únicos no mundo. O meio onde habitam, onde estão inseridos, todo esse contexto fará com que seja um ser mais desenvolvido ou não. (La)

**Na vossa opinião podemos falar em vozes das crianças nestas idades?
(Investigadora)**

Sim (C.).

Claro (I.C)

Claro que sim (La)

Elas através dos gestos e dos sons que produzem estão a comunicar conosco. Com gestos verbalizam (I.M).

**Como se traduz o que as crianças dizem se ainda não têm a linguagem verbal adquirida? De que formas? Podem dar exemplos concretos de como valorizam nas vossas práticas o que estas crianças dizem/fazem?
(Investigadora)**

Claro, através do estado de espírito (I.C) Da imitação (I.M).

Nós conseguimos perceber bem se a criança está bem ou não através da forma como ela se apresenta (I.C).

Como ela está, exatamente (C.)

A gente consegue ver logo, no momento se a criança está bem ou se está mal (I.C). E da expressão facial, o choro (I.M).

Do comportamento como ela está (C.)

Até no dormir, no sono, se consegue captar se a criança está bem. Expressão facial, comportamento, choro, formas de reagir ao que propomos. De diferentes formas nos transmitem sem gostam ou não. A criança até se expressa através dos desenhos que faz, os psicólogos utilizam muito isso para ver o comportamento das crianças. (La)

E as várias formas de ela reagir a uma situação que nós lhe propomos. Nós somos os adultos temos que lhe dar estímulos e incentivos, não é? E depois logo se vê a reação dela. De várias formas elas depois nos transmitem...se estão a gostar, se não estão, elas dão-nos logo indicação se querem fazer, se não aquilo que nós lhes propomos, por exemplo. Há crianças que não querem quando nós lhe dizemos para fazer um certo tipo de atividade e elas simplesmente recusam, por várias formas e por vários aspetos (I.C).

No contexto de creche valoriza-se e ouve-se as crianças pequenas? Que dificuldades há neste campo? (Investigadora)

Isto tem tudo a ver umas coisas com as outras (I.C).

Claro que se valoriza as crianças, não é. Ouve-se as crianças através, lá está, dos gestos, das atitudes que elas têm para connosco. (I.B)

Claro que se valoriza. Ouve-se as crianças através dos gestos. No berçário é mais complicado porque elas choram. É mais ao nível do choro. É mais difícil perceber o que se passa. (La)

As dificuldades que há é por exemplo, num berçário é mais complicado...a gente tentar às vezes perceber porque é que eles choram. Eles é mais ao nível do choro. Se têm fome choram, se têm sono choram, se estão doentes choram, não é? Claro aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa, se o choro vem disto ou vem daquilo. No nosso caso, nas nossas salas a gente já consegue perceber (C.).

Nós depois vamos por estratégias e por eliminação, faz-se isto e não resulta, faz-se aquilo e não resulta e chegas à conclusão que há alguma coisa (I.C).

Lá está, há sempre uma dificuldade maior, eu acho por que só pode estar

doente, alguma coisa não está bem. Ou é porque faz cocó, ou porque dói a barriga, mas há mais dificuldade do que por exemplo agora, que eles já nos sabem dizer “ dói a barriga, dói a garganta”. (C.).

Os teus, os meus ainda não. Os meus é também ainda à base do choro. Mas nós também começamos a conhecer os miúdos e ao conhecê-los já sabemos como é que reagimos no dia a dia. Uma criança que por hábito nem é uma criança de chorar e se naquele dia está um bocadinho mais chorona, a gente diz logo que não está bem e que se passa qualquer coisa. (I.M).

Através do choro consegue-se saber a comunicação da criança (Se é choro de dor, de sono, de fome, etc). No olhar também se consegue captar o comportamento da criança. (La)

Quais as práticas e estratégias utilizadas de valorização e audição das crianças? (Investigadora)

Então as práticas que nós utilizamos é, quando eles fazem uma coisa muito bem feita, nós começamos logo a dar-lhe valor “muito bem! Sim senhora, conseguiu!” (I.M).

Pois, isso é nos teus, nos meus já não é assim. Faz-se isso, claro, mas não é essa a estratégia. (I.C).

Eu tenho lá o meu D. que quando quer falar connosco, ele não produz sons, chega ao pé de nós e toca-nos. Bate-nos no braço, e é sempre no braço, e faz “rrrr” e a gente “sim D., explica lá o que é”. Ele tenta falar connosco e nós vamos tentar perceber e às vezes ele leva-nos ao sítio daquilo que ele quer, para nós entretanto vemos o que é que ele queria (I.M.).

Quando fazem alguma coisa bem feita, valorizamos e elogiamos a criança. É através da observação que chegamos lá. O adulto em sala consegue e também temos técnicos cá que avaliam a criança. (La)

Portanto, tem formas de dizer o que é que pretende? (Investigadora)

Não verbalmente, mas sim. (I.B)

Pois, lá está o que a gente já disse cá em cima. Que eles com gestos conseguem e depois da gente os conhecer, a gente consegue logo perceber o que é que ele quer, o que é que ele tem (C.)

Tem muito a ver com a observação que tem que ser feita a cada minuto. É através da observação que a gente alcança isso (I.C).

O que modificariam de forma a promover mais e melhor a participação das crianças na creche? Indiquem 3 ações. (Investigadora)

Criar estímulos para que fiquem interessados e criar desafios para eles participarem. Conseguir ter sempre coisas novas e mais materiais (I.C)

Querem acrescentar alguma ideia? (Investigadora)

Não. Sem nada a acrescentar. (La)

Anexo 6 – Grelha de análise das transcrições dos grupos de discussão focalizada

Grelha 1 - Análise de conteúdo das transcrições do grupo de discussão focalizada com as educadoras de infância

Tema	Categorias	Sub-categorias	Unidade de análise	Unidades de registo	Frequência
Análise conceptual sobre representações sociais das educadoras	Ser criança (definição)	Dimensão Social	Grupo de discussão focalizada	“ É uma pessoa (...) ”; “Com personalidades, com vontades.”; “ Com interesses e necessidades, com competências e capacidades.	3
		Dimensão Legalista		“Com direitos e deveres.”	1
	Infância (definição)	Outras		“ É onde as crianças são mais felizes (...)”	1
		Psicológica		“ (...) É onde ganham bases para a vida (...)”	1
		Sociológica		“ (...) Brincam, aprendem, socializam. (...)” “Se formos pensar em termos culturais, há meninos que não têm infâncias que...um menino de África, não passa obviamente pelo mesmo tipo de experiências que uma criança na Ásia. Pegando naquele filme que vimos uma vez, de facto, vê-se que o contexto acaba por influenciar.”	2
	0 aos 3 anos (designação)	Desenvolvimentista		“ (...) Primeira infância.”; “ (...) Primeira fase da vida.”; “ (...) Maior desenvolvimento.”; “ (...) Primeiras aquisições, as primeiras experiências.”	4
		Socialista		“ (...) Contacto com o mundo exterior.”	1
	Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	Social		“ (...) Pessoas muito interessantes (...)”; “ (...) Têm e encontram estratégias e formas de resolver questões, de ultrapassar obstáculos, de se relacionarem uns com os outros (...)”	2
		Funcional		“ (...) Atentos e absorvem tudo o que os rodeia (...)”	1
		Biológica		“ (...) Têm muitas coisas (...) que são inatas (...)”	1
		Desenvolvimentista		“São uma caixinha de surpresas. (...)”.	1
	Vozes das crianças	Múltiplas linguagens		“ Elas têm 100 linguagens.”	1
		Desenvolvimento Linguístico (verbal e não verbal)		“ (...) Linguagem verbal e não-verbal.”	1

Narrativas das educadoras acerca da Participação das crianças dos 0 aos 3 anos	Audição e valorização das crianças (de que forma o fazem/ exemplos da prática)	Expressão verbal		<p>"(...) ela punha-se à porta e punha-se "pa, pa, pa". Eu não lhe respondia, vinha atrás de mim e começava a refilar comigo. (...) eu disse: "então vá, vamos lá." (...) foi em direção à porta do fraldário e entrou lá para dentro (...). Estava-me a dizer qualquer coisa (...) que já está no hora de irmos para outra sala";</p> <p>"(...) Quando eu estou a conversar com ela, ela interage comigo e começa "be, be, be";</p> <p>"(...) no berçário (...) conseguimos perceber quais são os tipos de choro, o que é que nos querem dizer com cada um deles. (...)":</p> <p>"(...) o choro quando está com fome é diferente de quando está incomodado com uma fralda suja. (...)"</p>	4
		Expressão não-verbal		<p>(...) Quando eu digo a palavra "adeus", ela faz com a mãozita (...);</p> <p>"(...) Não quer dizer que seja uma linguagem verbal. (...)"</p>	2
		Expressão facial e corporal		<p>"(...) pelo olhar da criança, pela expressão da criança, pela posição do corpo da criança, tudo isto são formas de percebermos aqui a linguagem dela. (...)";</p> <p>"(...) Uma observação muito simples (...) A criança não precisa de falar (...) conseguimos perceber o que ela nos quer transmitir.";</p> <p>" (...) é um olhar, é a postura, até pode ser (...) falarmos com eles e eles virarem-nos as costas. (...)"</p>	3
		Atenção e disponibilidade interior das educadoras		<p>"(...) Precisamos de estar atentas e estarmos disponíveis para irmos conhecendo cada criança nas suas diferentes formas de comunicar. (...)".</p>	1
	Dificuldades neste campo	Fatores temporais		<p>" (...) às vezes estamos tão envolvidos com os nossos tempos, com as nossas pressas (...), que também não lhes damos tempo";</p> <p>" (...) a hora em que estamos que às vezes não é possível. (...) "</p>	2
		Rácio (adulto - criança)		<p>" (...) o número de crianças em cada grupo. (...)";</p> <p>" Então naquelas alturas em que têm sono e que há tempos mais difíceis, aí é que era preciso mais pessoas para darem mesmo atenção."</p> <p>" Às vezes até estamos atentos, não conseguimos é chegar a todos da mesma forma."</p>	3
		Cuidado		<p>" (...) às vezes basta uma criança estar um bocadinho mais destabilizada (...) que nós acabamos por não conseguir ouvir os outros. (...) Acabamos por estar a dar mais atenção a essa criança, para que se acalme ou para que fique melhor (...)."</p>	1

Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	Observação	Disponível e atenta		“Disponibilidade psicológica e emocional, observação atenta. (...)”	2
		Interpretativa		“(...) se não for atenta, não vale a pena observar.” “É saber fazer a leitura do momento.”	1
	Atividades em pequeno grupo e / ou individuais	Tempo individual		“(...) uma das estratégias que temos muito que valorizar. É trabalhar em grupo ou mesmo individualmente, porque aí estamos com uma atenção completamente diferente. (...)”; “(...) é muito mais fácil observar cada um e retirar de cada um o que realmente importa.”	2
		Tempo em pequeno grupo		“(...) Como estratégia é trabalhar com pequenos grupos (...)”	1
	Conhecer o grupo	Socialização		“Eu acho que isto também tem a ver realmente com o conhecer o grupo. (...)”	1
Estratégias de melhoria	Na instituição	Equipa pedagógica		“(...) Eu acho que ainda temos muita coisa para melhorar na nossa prática, na nossa capacidade de pensar, de refletir, de alterar, de promover mudanças. (...)”	1
		Recursos		“(...) Eu acho que isto passa também por recursos humanos, recursos físicos.”	1
	Na família	Integração das crianças no seio familiar		“(...) era fazer com que as famílias integrassem mais as crianças pequenas (...)”; “(...) que as crianças não fossem a última coisa que eles vão buscar (...)”	2
		Formações parentais		“(...) devíamos fazer formações com as famílias (...) as coisas resultam mais como estamos agora a fazer, com uma partilha, com uma discussão...(...)”	1

Grelha 2 - Análise de conteúdo das transcrições do grupo de discussão focalizada com as educadoras de infância

Tema	Categorias	Sub-categorias	Unidades de análise	Unidades de registo	Frequência
Análise conceptual sobre representações sociais das auxiliares	Ser criança (definição)	Dimensão Legalista	Grupo de discussão focalizada	"Seres com direitos e deveres."	1
	Infância (definição)	Dimensão desenvolvimentista		Ser em constante desenvolvimento."	1
		Sociológica		" (...) idade onde se vão formar"; " (...) aquela etapa em que se desenvolve e se define mais a criança como ser humano."	2
		Desenvolvimentista		" Infância é o desenvolvimento da criança."	1
		Psicológica		" (...) primeira etapa da vida."	1
	0 aos 3 anos (designação)	Desenvolvimentista		" É tudo a primeira infância (...)"	1
	Crianças dos 0 aos 3 anos (caracterização)	Funcional		" São crianças com competências." " (...) têm um maior poder de absorção (...);" " (...) Adquirem tudo através do que observam e depois transmitem através da imitação (...)"	2
		Sociológica		" (...) começam a ter o conhecimento do exterior, da parte social. (...) desenvolvem a socialização com os pares e com o meio (...)"	2
Narrativas das auxiliares acerca da Participação das crianças dos 0 aos 3 anos	Vozes das crianças	Expressão verbal		" Elas através dos gestos e dos sons que produzem estão a comunicar connosco;"	1
		Expressão corporal		" Com gestos verbalizam."	1
	Audição e valorização das crianças (de que forma o fazem/exemplos da prática)	Expressão facial e corporal		" (...) Através da forma como elase apresenta"; " É da expressão facial, o choro"; " Expressão facial, comportamento, choro, formas de reagir ao que propomos. De diferentes formas nos transmitem se gostam ou não." " (...) Ouve-se as crianças através dos gestos."	4
		Negação		" Há crianças que não querem quando nós lhes dizemos para fazer um certo tipo de atividades (...) simplesmente recusam, por várias formas e por várias aspetos."	1
		Cuidado		" Até no dormir, no sono, se consegue captar se a criança está bem."	1

		Expressão plástica		" (...) até se expressa através dos desenhos que faz (...)."	1
	Dificuldades neste campo	Comunicação		" (...) num berçário, (...) é mais complicado (...) perceber porque é que eles choram. (...)."; " (...) Eles é mais ao nível do choro (...) claro aí há um bocadinho mais de dificuldade para perceber o que é que realmente se passa (...)"	2
Práticas e estratégias pedagógicas utilizadas	Valorização	Reforço positivo		" (...) quando eles fazem uma coisa bem (...): Muito bem! Sim senhora, conseguiu!"	1
		Elogio		"Quando fazem alguma coisa bem feita, valorizamos e elogiamos a criança."	1
	Observação	Individualizada		" É através da observação que chegamos lá." " (...) É através da observação que a gente alcança isso."	2
		Interpretativa		"Tem muito a ver com a observação que tem de ser feita a cada minuto."	1
	Conhecer o grupo	Socialização		" (...) depois da gente os conhecer, a gente consegue logo perceber o que é que ele quer, o que é que ele tem"; " (...) Mas nós também começamos a conhecer os miúdos e ao conhece-los já sabemos como é que reagimos no dia a dia. (...)."	2
Estratégias de melhoria	Na Instituição	Materiais		" Conseguir ter sempre coisas novas e mais materiais"	1
		Equipa pedagógica		" Criar estímulos para que fiquem interessados"; "Criar desafios, para eles participarem."	2

Anexo 7 – Notas de campo

Nota de campo 1

Nome: Renata

Espaço: Área da expressão plástica

Hora: 10:10

Observação: As crianças estavam a acabar um trabalho com a auxiliar e eu sentei-me noutra mesa a terminar uma colagem com cola líquida e que as crianças não estão habituadas a usar. Passados uns instantes, a Renata dirige-se a mim, puxa uma cadeira, senta-se e diz: “A Tita ajuda a Saia.” [A Renata ajuda a Sara]. Perguntei: Queres ajudar-me Rita? A fazer o quê? Ela pega num saco, que estava em cima da mesa, tira de lá um laçarote e dá-mo para eu pôr cola e colar. (Nota de campo 1, 18 de Março de 2016, Renata - área da expressão plástica);

Nota de campo 2

Nome: Marta

Espaço: Sala de atividades

Hora: 15:40

Observação: Uma menina fez anos e trouxe bolo para cantar os parabéns com os colegas. Também trouxe guardanapos com a sua princesa favorita para partilhar com os colegas quando lhes fosse dar o bolo. A auxiliar vê os guardanapos e comenta comigo que são muito engraçados, conta-os e vê que estão quatro a mais. Nisto, vira-se para a criança que fazia anos e disse: - “Marta dás um à Sofia? Posso levar um para mostrar à minha filha?”.

A Marta acena afirmativamente com a cabeça e sorri. (Nota de campo 2, 22 de Março de 2016, Sofia - sala de atividades)

Nota de campo 3

Nome: Matilda

Espaço: Mesa da sala de atividades

Hora: 11:15

Observação: Estavam sentados à mesa e iam pôr os babetes para o almoço, virei-me para o grupo e perguntei: “querem beber mais um bocadinho de água?”. Dito isto a Matilda levanta-se, olha para mim e antes que eu lhe perguntasse o que ia fazer, afirmou: “ amigos”, enquanto apontava para a mesa. “Sim, são os amigos que vão beber água. Vai-te lá sentar ao

pé deles para beberes água também. Não queres?” – disse eu. “Água. Amigos.” – respondeu-me ela continuando de pé. Como normalmente uma das crianças do grupo ajuda a dar a água aos amigos, percebi o que ela me estava a querer dizer. “Ahhh. Queres ir dar água aos amigos, é isso?” - questionei. Acenou afirmativamente com a cabeça e veio ajudar-me. No final, foi buscar o copo dela e sentou-se a beber água também. (Nota de campo 3, 23 de Março de 2016, Matilda - sala de atividades);

Nota de campo 4

Nome: Matilda

Espaço: área dos jogos de chão

Hora: 9:15

Observação: A Matilda vai buscar um banco, encosta-o à estante dos jogos de chão (que por cima tem a caixa onde guardam as chuchas), sobe para cima dele e chama-me: - “Xaia, Xaia...meias.” [Sara, Sara... meias. (apontando para as meias que estavam em cima da estante.). “Sim Matilda, são as meias do teu bebé que ficaram cá.” – disse eu. “Xim... meias.” [Sim...meias.] – reafirmou ela. “Hoje não trouxeste o teu bebé, as meias dele podem ficar aí”

– respondi-lhe eu. Ouvindo isto, esticou-se, conseguiu chegar às meias, pegou nas meias e levou-as para a casinha. Pegou noutra nenuco e calçou-lhe as meias. Veio a correr, novamente, ter comigo e disse-me: “ Xaia, Xaia, olha...meias.” [Sara, Sara, olha...meias]. (Nota de campo 4, 31 de Março de 2016, Matilda – área dos jogos de chão);

Nota de campo 5

Nome: Camila

Espaço: fraldário – momento da higiene

Hora: 10:45

Observação: Levei uma menina para mudar a fralda e a Camila vira-se para mim e diz: “Cóco, cóco.” – enquanto põe a mão no rabo. Vi que não tinha cóco e disse-lhe: “Não Camila, não tens cóco.”.

Põe novamente a mão no rabo e repete : “Cóco.”, enquanto olhava muito séria para mim. “Queres ir mudar a fralda, é isso” – perguntei eu. Sorri e estendeu-me a mão para a levar comigo.

(Nota de campo 5, 11 de Abril de 2016, Camila – fraldário);

Nota de campo 6

Nome: Mariana

Espaço: Refeitório

Hora: 11:40

Observação: A Mariana empurrou a taça da sopa quando a colocámos à sua frente. Peguei numa cadeira, sentei-me ao pé dela e perguntei: “Mariana, queres ajuda para comer a sopa?”. Ela afirma positivamente com a cabeça. Pego na colher para lhe dar a sopa e ela vira-me a cara.

“Então? Não queres a minha ajuda?” – pergunto eu. Aponta para o meu relógio.

“O que queres?” - torno a perguntar. E ela torna a apontar para o meu relógio.

“Queres ver o relógio da Sara?”. Afirma que sim. Tiro o relógio do meu pulso e dou-lho para a mão. Pego na colher da sopa e ela torna a virar-me a cara assim que a colher se aproxima da boca.

“Então Mariana?!” – digo-lhe eu.

Ela vira-se para mim, aponta para si mesma - enquanto pega no relógio com uma mão – e depois aponta para o seu pulso.

“Ah! Queres que te ponha o relógio?”. Coloco-lhe o relógio no pulso e torno a pegar na colher cheia de sopa. Olha para mim, olha para a colher, abre a boca e come tudo com uma enorme satisfação.

(Nota de campo 6, 11 de Abril de 2016, Mariana – refeitório);

Nota de campo 7

Nome: Gustavo

Espaço: Colchoes - repouso

Hora: 15:00

Observação: Enquanto eu ia vestindo outras crianças, o Gustavo que já estava de olhos abertos mas ainda descansava na sua cama, começa a chamar-me e quando chego ao pé dele diz-me: “Sara, chichi não faz mal...”. Olhei para ele sem perceber o que me estava a querer dizer e perguntei: “Diz Gustavo? A Sara não percebeu.”

“Chichi e cócó não faz mal.” – tornou ele a dizer-me.

“Não, não faz mal. Mas porquê?” – disse eu. (Sentou-se na cama a olhar para mim muito sério) “Fizeste chichi na fralda ou cócó? É isso?” – perguntei eu, enquanto tentava perceber o que ele me estava a querer dizer.

“Sim, caiu. Não faz mal.” – disse-me ele novamente.

“Não, não faz mal.” – afirmei e continuei a vestir os que já andavam a saltitar de um lado para o outro.

Quando, segundos depois, a minha auxiliar o foi vestir é que viu que a fralda se tinha aberto e que ele tinha feito chichi na cama.

(Nota de campo 7, 12 de Abril de 2016, Gustavo – Hora do repouso);

Nota de campo 8

Nome: Renata

Espaço: Área da expressão plástica

Hora: 9:30

Observação: Enquanto recebo uma criança, a Renata vai para junto da estante que tem o material de expressão plástica. Os amigos sentam-se à mesa. A Renata vai às folhas coloridas, tirou as azuis e as vermelhas e distribuiu uma por cada uma das crianças que está sentada.

“Xaia...dexenho!” [Sara...desenho] (enquanto aponta para as folhas que estão à frente de cada menino).

“Queres fazer um desenho Renata?” – perguntei “É!” – responde ela a sorrir

“Sim, então vai lá fazer que a Sara já vai ter contigo. Precisas de alguma coisa?” – questionei novamente

“Ápis.” [lápiz] – responde ela

Peguei nas caixas dos lápis e coloquei-as em cima da mesa, cada um vai tirando as cores que pretende e começam a elaborar os seus desenhos.

(Nota de campo 8, 13 de Abril de 2016, Renata – área da expressão plástica);

Nota de campo 9

Nome: Susana

Espaço: Área da casinha

Hora: 16:40

Observação: A Susana estava a brincar na casinha, pega no nenuco que trouxe de casa, dirige-se a mim e diz: “Tara, o bebé não tora.” [Sara, o bebé não chora.], enquanto pega nele e o abana repetidamente.

“O bebé não chora porque não está triste. Estás a tratar bem dele e ele sente-se muito contente.” – respondi eu.

Ela continuou com a sua justificação: “Tara, olha...o bebé não tora.” [Sara, olha...o bebé não chora].

Eu: “Não chora Susana. Porque está contente e quando estamos contentes não queremos chorar. Querias que o bebé estivesse triste e chorasse?”

Nisto a minha auxiliar chama-me e diz: “Não Sara! O bebé não chora porque ontem a pilha acabou. O bebé chorava quando lhe carregávamos na barriga.”

(Nota de campo 9, 15 de Abril de 2016, Susana – área da casinha);

Nota de campo 10

Nome: Eloísa
Espaço: Área da expressão plástica
Hora: 10:20

Observação: A Eloísa aproxima-se da mesa para fazer a digitinta e assim que põe a mão na tinta e vê o resultado, agita a mão no ar e começa a choramingar.

“O que foi Eloísa?” – pergunta a auxiliar

Ela mostra-lhe a mão e repete o gesto, enquanto começa a fazer beicinho. “Tens tinta na mão, não faz mal!” – tranquiliza-a a auxiliar.

Ela começa novamente a choramingar.

“Não queres mexer na tinta? Queres vir lavar as mãos?” – pergunta-lhe novamente.

Assim que a auxiliar lhe pergunta se quer ir lavar as mãos, pára de chorar e dirige-se ao lavatório.

(Nota de campo 10, 2 de Maio de 2016, Eloísa – área da expressão plástica);

Nota de campo 11

Nome: Frederico
Espaço: área da expressão plástica
Hora: 10:00

Observação: Uma das crianças foi ter à área da expressão plástica, pegou numa caneta e numa folha e sentou-se a fazer um desenho. Houve mais crianças, que ao observarem o sucedido também se quiseram sentar a desenhar.

Eu, ao observar o interesse do grupo, sugeri que fossemos fazer desenhos. O Frederico, ao ver o restante grupo dirigir-se à mesa para irem buscar canetas e folhas, veio ter comigo e puxou-me a bata enquanto me dizia: “Sara, não quero fazer desenho.”

(Nota de campo 11, 04 de Maio de 2016, Frederico – área da expressão plástica);

Nota de campo 12

Nome: Gustavo
Espaço: Refeitório
Hora: 16:05

Observação: Fomos para o refeitório para lanchar e quando se começam a distribuir os copos de leite o Gustavo, automaticamente, empurra o

copo e diz que quer ajuda.

Eu, puxei uma cadeira, sentei-me ao lado dele e disse-lhe: “Oh Gustavo, és tão crescido! Bebe lá o leite, tu consegues!”

“Quer ajuda!” – continuou ele a dizer já prestes a fazer beicinho

“ Queres ajuda? Mas tu já consegues beber tão bem. Pega lá na caneca e mostra lá como fazes. Que eu sei que tu consegues.” - tornei eu a responder

Ele, olhou para mim com ar desconfiado mas pegou na caneca, levou-a à boca e começou a bebericar o leite.

“ Boa!!” - gritei eu enquanto batia palmas e lhe dava um beijinho. “Estás a ver como não precisas de ajuda!”

Ele começou a sorrir e a ficar entusiasmado, pegou na caneca e bebeu o que lhe faltava. Quando terminou, chamou-me e disse : “Olha! Olha Sara! Já bebi tudo!” – enquanto me mostrava a caneca vazia.

Eu elogiei-o e sugeri fazermos uma notícia para mostrar aos pais e aos amigos – “ Boa Gustavo! Vês como conseguiste sozinho. Muito bem! Podemos fazer uma notícia para mostrar à mãe e aos amigos. Queres?”

(Nota de campo 12, 09 de Maio de 2016, Gustavo – refeitório);

Nota de campo 13

Nome: André

Espaço: refeitório

Hora: 11:40

Observação: Enquanto os colegas se sentavam à volta da mesa do refeitório onde costumam comer, o André vai direito a outra mesa (que não tinha ninguém) e senta-se.

Eu olho para ele e ao vê-lo lá sentado fui ter com ele: “ André, anda para a outra mesa!” “Não! Aqui!” – responde-me ele.

“Mas aqui não está ninguém, os amigos estão todos na outra mesa. Anda lá que eu ajudo.” – intervenho.

Ele olha para mim, franze o sobrolho e responde-me já a ficar aborrecido: “Não! Aqui!”

Eu aproximo-me ainda mais dele e calmamente respondo-lhe: “ Mas aqui ficas sozinho. Vá, anda lá.”

Ele continua firme na sua decisão : “ Não! Aqui!”

Desisti de o tentar convencer e aceitei a sua decisão. Fui buscar a taça da sopa e coloquei-a à sua frente. Ele esteve toda a refeição sozinho na mesa, de vez em quando eu ia ter com ele e fazia-lhe companhia, mas ele manteve até ao fim da refeição a decisão tomada inicialmente.

(Nota de campo 12, 11 de Maio de 2016, André – refeitório);

Nota de campo 14

Nome: Catarina

Espaço: área da biblioteca

Hora: 10:30

Observação: A Catarina chegou com a mãe e trouxe um saco com conchas e pedras, que apanhou na praia, para mostrar aos colegas. Aproveitámos que estávamos reunidos em grande grupo e perguntei se ela queria explicar e partilhar com os restantes amigos o que trouxe de casa.

“Xim!” [Sim!] – respondeu ela. Sentou-se em cima da almofada e começou a tirar as conchas e as pedras, uma a uma, de dentro do saco e a mostrar ao restante grupo. Há medida que as ia tirando do saco, ia vocalizando e fazendo expressões de espanto e entusiasmo.

No final, todo o grupo se envolveu explorando livremente os materiais apresentados.

Quando fizemos o registo, sugeri que a Catarina o partilhasse com o grupo antes de o expormos na sala. Sentou-se, no tapete, com o registo que tínhamos feito na mão e há medida que apontava para as suas fotografias, ia explicando o que cada uma delas significava. Foi notório um entusiasmo e a felicidade por se estar a ver a si própria nas fotografias com o material que trouxe de casa.

(Nota de campo 14, 16 de Maio de 2016, Catarina – área da biblioteca);

Nota de campo 15

Nome: Tomé

Espaço: Fraldário

Hora: 10:00

Observação: Vi que o Tomé precisava de mudar a fralda e disse-lhe: Tomé! Temos de ir tirar a fralda, tens muito chichi.. Automaticamente, ele dirige-se para a porta da sala e espera por mim. Quando chegamos à casa de banho, ele sobe as escadas para o fraldário e eu ajudo-o a deitar-se. À medida que o vou despindo, vou conversando com ele e dizendo-lhe o que vou fazendo. Quando o limpo com os toalhetes, ele começa a choringar e encolhe-se todo. Uma vez que não estava assado, perguntei-lhe: O que foi Tomé? Estás com frio, é isso? Ele olhou fixamente para mim e acenou a cabeça afirmativamente. Apesar de ter limpo na mesma, tentei que esse momento fosse mais curto.

(Nota de campo 16, 23 de Maio de 2016, Tomé - fraldário);