



## **Participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo**

Cláudia Sofia Trindade Ministro

Escola Superior de Educação de Lisboa  
Instituto Politécnico de Lisboa  
cministro@hotmail.com

## ***Resumo***

Neste artigo procura-se analisar a forma como se efetiva a participação de crianças pequenas (até aos 3 anos) numa creche do concelho da Moita. O trabalho desenvolvido assumiu uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, tendo sido utilizados como instrumentos de recolha de dados entrevistas semidiretivas realizadas a duas educadoras de infância. A análise de conteúdo às entrevistas permitem afirmar que a creche, entendida enquanto espaço democrático é, ainda, um conceito difícil de compreender e promover na prática educativa.

**Palavras-chave:** participação, crianças pequenas, direitos da criança, creche

## **Abstract**

This paper aims to analyze children's participation (up to 3 years old) in a nursery in the municipality of Moita. The work developed assumed a qualitative approach with an interpretative nature. Semi-directional interviews applied to two educators were used as data collection instruments. The analysis of content to the interviews allows us to affirm that day care, understood as a democratic space, is still a concept difficult to understand and promote in educational practice.

**Keywords:** participation, young children, children's rights, nursery

## INTRODUÇÃO

A presente investigação pretende fazer uma análise dos conceitos de participação e envolvimento de crianças pequenas, particularmente no seu processo educativo dentro das instituições, analisando, para isso, os testemunhos de um grupo de educadoras de Creche, de um contexto específico, relativamente a estes dois conceitos. Assim, assume-se como objetivo central da investigação compreender quais as conceções, valorização e estratégias utilizadas por um grupo de educadoras de creche, de um contexto privado, quanto à participação e envolvimento de crianças até aos três anos, na sua prática pedagógica e nos seus contextos.

Numa primeira abordagem, tornou-se emergente a apresentação de um quadro teórico que clarificasse o conceito de participação, optando-se por analisá-lo à luz da Sociologia da Infância, refletindo sobre alguns pontos menos favoráveis à participação infantil. Analisamos, de seguida, o papel dos contextos educativos e dos educadores na promoção dos direitos de participação das crianças, com um foco nas crianças pequenas com idades até aos três anos, onde se abordam questões como as múltiplas linguagens utilizadas pelos bebés e crianças pequenas como forma de expressão e comunicação.

Numa segunda abordagem, focamos o conceito de envolvimento, com referência a níveis e indicadores propostos por alguns autores. Também aqui podemos analisar de que forma os dois conceitos, participação e envolvimento, se relacionam e interligam.

Uma vez que, na presente investigação, optamos por utilizar uma metodologia situada num paradigma qualitativo, de natureza interpretativa, foram realizadas entrevistas a duas educadoras de infância de um contexto privado e que exercem funções atualmente em salas com grupos dos 12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses. Assim, como forma de ir ao encontro do quadro teórico numa dimensão mais prática, apresenta-se, num ponto seguinte, a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às duas educadoras participantes, onde serão melhor explicitadas e ilustradas as subcategorias encontradas na referida análise.

Por fim, concluímos o presente trabalho com as considerações finais, onde responderemos à pergunta de partida: quais as conceções, valorização e estratégias que um grupo de educadoras de creche apresenta, quanto à participação e envolvimento de crianças pequenas?

## **PARTICIPAÇÃO INFANTIL**

### **Os direitos de participação das crianças**

Em participação, democracia é uma palavra-chave que pressupõe os princípios de igualdade e liberdade para agir, escolher e expressar-se. Etimologicamente, participar<sup>1</sup> significa “fazer saber; informar; anunciar; comunicar; tomar parte (em); intervir (em); compartilhar (de); fazer parte integrante (de)”, sendo este um direito comum a todos os cidadãos, desde o nascimento. No entanto, falar de participação é “também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afectam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.” (Fernandes, 2009, p. 95)

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, ainda que seja um documento exclusivamente feito por adultos e para o qual as “vozes” das crianças não foram convocadas (Tomás, 2011), refere, concretamente no seu artigo 12, o direito das crianças “a exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem (...)”. No entanto, o mesmo artigo refere o fator “idade” e “maturidade” como indispensável para a consideração destas mesmas opiniões, alegando como condição fundamental a “capacidade de discernimento” da criança para se expressar. De acordo com Tomás (2011), esta é uma questão que levanta alguma ambiguidade acerca da forma como a participação é vista e entendida pelos adultos. Ainda assim, é indiscutível a importância da CDC para a visibilidade e concretização dos direitos das crianças, pois “(...) é uma marca da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e o reconhecimento do valor da sua participação” (Tomás, 2011, p. 105), tendo criado para a infância “(...) um quadro jurídico e simbólico que tornou possível uma melhoria de vida das crianças e o seu reconhecimento como atores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico.” (Tomás, 2011, p. 69)

A imagem da criança como sujeito de direitos é, no entanto, prejudicada, desde ao longo dos tempos, por ideias de negatividade associada à infância (incapacidade, incompetência, irracionalidade, imaturidade), tal como nos diz Tomás (2011) quando refere que

a infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição da norma de não-cidadão, aquilo que Casa denomina pelos ainda não (1992; 2002). (...) Ela surge caracterizada por traços

<sup>1</sup>Dicionário de Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016

de negatividade: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e da não-infância (Sarmiento, 2000b). (Tomás, 2011, p. 86)

Esta é uma questão fundamental que exerce uma influência direta na dificuldade de exercício dos direitos de participação das crianças. Apesar de todos os progressos a que se têm assistido nos últimos anos no que à infância diz respeito, as crianças são ainda muitas vezes consideradas, no mundo adulto, como sujeitos “incapazes, sujeitos às normas estabelecidas e alheios nas suas capacidades para desfrutar dos atributos de cidadania” (idem, p. 86), sendo a infância considerada por muitos como “um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (idem), silenciando assim as vozes das crianças e os seus direitos enquanto cidadãos e grupo social com especificidades e necessidades particulares. De acordo com Tomás e Soares (s.d.), existe um “hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sociocultural da invisibilidade e “afonia” das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos. (p. 4) (Tomás & Soares, s.d.)

Tomás (2011) identifica alguns mais comuns obstáculos e mitos (e respetivo argumento contraditório), que se afirmam como verdadeiros “entraves” à promoção da participação das crianças. De forma a clarificar o conceito de “participação infantil”, convocamos aqui alguns deles:

i. “A participação infantil é um desafio ao poder e à autoridade dos pais e da família na maioria das culturas” - “A sua participação não significa que elas [crianças] se tornem déspotas ou que têm o direito de fazer tudo. Pelo contrário, participando aprendem a valorizar as opiniões dos outros [e] (...) que as suas opiniões são importantes e provocam mudanças.”

ii. “As crianças não se devem preocupar com responsabilidades inapropriadas e já têm muitos direitos consagrados.” - “(...) as crianças não têm muitos direitos e os que têm não são, na maioria das vezes, cumpridos e/ou garantidos e têm competências de participação que devem exercer.”

iii. “A infância deve ser protegida, a participação fará com que se tornem pequenos adultos e as crianças devem ser crianças.” - “(...) um desenvolvimento saudável também depende da sua inclusão no mundo, de tomarem decisões mais independentes e assumirem responsabilidades. Terá de se encontrar um equilíbrio entre os seus desejos e necessidades e a sua protecção contra qualquer tipo de risco.”

iv. “Há falta de confiança nas competências infantis.” - “Não acontece automaticamente [a participação], mas é um processo gradual que requer aprendizagens, que se vai modificando com a idade e com a experiência (...)”.

v. “A linguagem é uma barreira e há falta de competências para falar com as crianças.” - “As tomadas de decisão relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras (...) que não consideram plausível ou desejável a integração das suas vozes. É necessário adequar os espaços (...) e repensá-los com a participação das crianças.”

vi. “As dinâmicas familiares e escolares não estão preparadas para a participação infantil.” - “A família e a escola estão organizadas predominantemente em relações verticais. (...) Será necessário repensar estas práticas no sentido de conceber planos de acção e de tomadas de decisão pelas crianças.”

vii. “As crianças podem incorrer em perigos se as deixarmos decidir sobre tudo na sua vida.” - “Participação não significa tudo fazer, não significa que os adultos simplesmente se rendam a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças.”

viii. “As crianças não podem esperar ter direitos iguais aos dos adultos, porque não possuem as competências necessárias para o exercício de tais direitos.” - “(...) Continua a perpetuar-se como o argumento mais poderoso e inibidor de desenvolvimento de um projecto de cidadania da infância. O desmantelamento deste argumento passa pelo esclarecimento daquilo que são duas ideias essenciais no projecto de cidadania da infância.” Uma delas é a ideia “(...) de que elas também são actores sociais pelo que a valorização da sua acção e da sua voz é imprescindível (...)”; e a outra é a ideia de que elas “(...) são actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos.” (pp. 108-109)

Fernandes (2009) retira da discussão de vários autores sobre a compreensão das crianças como sujeitos de direitos três paradigmas, que valem aqui a pena ser abordados:

1. O paradigma da criança dependente, que apoia as suas bases na questão da protecção da criança, em que o adulto tem o papel de a proteger e defender. Este paradigma considera que a criança não possui capacidades de pensamento racional nem autonomia suficiente para exercer os seus direitos de participação e acredita que, sendo os

adultos a tomar decisões por ela, e privando-a até, por vezes, da sua liberdade, tudo está a ser feito na defesa dos seus interesses e necessidades, portanto, para “o seu bem”.

2. O paradigma da criança emancipada, que considera que as crianças têm competências de pensar racionalmente e de fazer escolhas conscientes e acertadas, desde as decisões mais insignificantes até às mais significativas, tais como os casos de agressões ou abusos. Este paradigma considera ainda que “se as crianças nunca forem autorizadas a tomar decisões porque não têm experiência, o processo de tomada de decisão nunca se poderá iniciar.” (p. 47) Peca, no entanto, na questão do “reconhecimento empírico do desenvolvimento infantil e nas evidências que demonstram a sua necessidade de protecção”. (p. 46-48)

3. O paradigma da criança participativa resulta de “um balanço entre as duas perspetivas anteriores, reconhecendo a necessidade de protecção e simultaneamente a possibilidade de integrar o conhecimento emergente das crianças, a sua acção e intervenção social.” (idem)

E a autora acrescenta ainda que

a defesa de um paradigma que associe direitos de protecção, provisão e participação de uma forma interdependente, ou seja, que atenda à indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que, para além da protecção, necessita de margem de acção e intervenção no seu quotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito, também, pelas suas competências.” (p. 48)

## **A consideração da participação infantil nas instituições educativas**

Apesar da crescente valorização e consciencialização da infância enquanto categoria/grupo social, com necessidades específicas e com direitos, uma forte “ambivalência continua a marcar os enfoques através dos quais é considerado o respeito, a salvaguarda e o exercício dos seus direitos.” (Fernandes, 2009, p. 44) De acordo com Müller e Delgado, citados por Tomás & Fernandes (2013), a escola como entidade formadora ao longo da vida, e desde o nascimento, “(...) tem um papel indiscutível na determinação dos significados que assumem os conceitos de “infância” e “criança” por relação com a escola e a escolarização.” (p. 202) No entanto, esta ideia associada à escola traz consigo também algumas “tensões” e ambivalências acerca do papel da criança no processo educativo e nas próprias culturas de escola, onde encontramos, por um lado, “concepções de escola autoritárias, selectivas, segregadoras, mas também encontramos concepções de escola que valorizam princípios como a centralidade da criança no processo educativo, a participação educativa e a cidadania infantil.” (idem) No entanto, as autoras remetem a concepção destas últimas para a ideia de uma “falsa participação” das crianças, em que “à partida, deveriam apresentar-se como contextos promotores da imagem da criança enquanto sujeito activo na construção de conhecimento, mas na maior parte das vezes traduzem os seus pressupostos em práticas nas quais “cidadania” significa “disciplinação social”. (idem)

Os profissionais de educação inseridos nos contextos educativos, neste caso concreto os educadores de infância, possuem um importante papel na concretização dos direitos de participação das crianças, logo desde os grupos de berçário. No entanto, nem sempre a formação de base dota os futuros profissionais de educação de competências de inclusão das crianças na sociedade democrática nem transmite a importância da sua participação ativa enquanto cidadãos e sujeitos de direitos. Esta situação, claramente, terá efeitos na aplicabilidade dos direitos de participação das crianças nos contextos educativos, dando origem a crenças e mitos como os referidos anteriormente e à criação de “barreiras” que justifiquem que o processo de participação seja sempre mediado por adultos. Esta questão torna-se ainda mais complexa quando se fala de crianças pequenas (até aos três anos). Como pode um bebé participar ativamente na tomada de decisões, se não tem ainda competências ao nível da linguagem verbal para comunicar? Como poderão as crianças pequenas dar opinião se não compreendem sobre o que estão a opinar (pensamento racional) e se não sabem expressar-se verbalmente? Como poderão elas influenciar o processo educativo ou queixar-se das decisões tomadas se não racionalizam ainda como um adulto? Ou, ainda, porque é que vamos encorajar o pensamento crítico e democrático se elas são pequenas, não entendem e não sabem?

Estas são algumas das questões com as quais alguns educadores de infância se debatem (e alguns até acreditam francamente nelas), criando verdadeiros “muros de Berlim” que condicionam o exercício dos direitos de participação das crianças pequenas nas instituições educativas e, em particular, nos contextos de creche. Concepções deste género remetem-nos para ideias associadas à Escola Tradicional, em que “a acção e a voz da criança são desvalorizadas e ela é encarada como um mero “projecto a ser”” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 210), sendo o papel e a acção do adulto marcadamente mais valorizados.

Tal como referido anteriormente nas interrogações acima, a linguagem verbal constitui, para muitos adultos, um verdadeiro entrave à participação das crianças. No entanto, a linguagem verbal, apesar de ser a mais comum no seio do mundo adulto, não é a única forma de expressão que existe. Apesar de um bebé ou criança pequena não ter esta competência ainda adquirida, ele/ela consegue expressar emoções e sentimentos de diversas formas, conseguindo verdadeiramente comunicar. O facto de não o fazer verbalmente, não implica que não se esteja a expressar. Significa, sim, que a criança se está a expressar de uma forma específica e que essa forma também constitui linguagem e comunicação. Tal como referem Tomás & Fernandes (2013), “a participação social das crianças implica que as suas múltiplas linguagens sejam consideradas como ferramentas legítimas em qualquer processo participativo, o que requer um esforço de tradução por parte dos adultos no sentido de valorizar as variadas formas das crianças fazerem, falarem, serem e sentirem.” (p.212)

De acordo com Barbosa (2010), para compreender os bebés é preciso “estar com eles, observar, “escutar as suas vozes”, acompanhar os seus corpos (...), observar e realizar intervenções, avaliar (...)” Neste sentido, e tomando em consideração as “múltiplas linguagens” que a criança utiliza, é possível e necessário que a sua participação social seja valorizada, mas adequada, no entanto, às suas especificidades e às suas características próprias e únicas, promovendo uma distribuição mais horizontal das relações de poder. Para isso, é fulcral que exista “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 orais.” (Tomás & Fernandes, 2013, p. 214)

## **Envolvimento de crianças pequenas**

Laevers, (citado por Portugal & Laevers (2010), define o conceito de envolvimento (ou implicação – termo sinónimo utilizado pelos autores) como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia.” (p.25) Acrescenta, ainda, que o envolvimento é determinado “pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (idem) da criança e que este “não tem a ver com capacidade ou incapacidade da criança para se implicar, mas com o facto de isso ocorrer ou não” (idem). Este é, sim, o resultado do diálogo entre as características do contexto educativo, as características do educador e as características da própria criança. Desta forma, todos os comportamentos das crianças, independentemente da idade e desenvolvimento, são passíveis de avaliar quanto ao seu envolvimento, podendo variar entre níveis mais baixos, níveis mais altos e níveis intermédios, constituindo no total cinco níveis distintos: 1) Muito baixo (ausência de atividade); 2) Baixo (atividade esporádica ou frequentemente interrompida); 3) Médio (atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade); 4) Alto (atividade com momentos intensos); e 5) Muito alto (atividade intensa e continuada). Para determinar o nível de envolvimento da criança numa determinada situação/atividade, no contexto educativo, é necessário observar alguns sinais específicos que constituem importantes indicadores que permitirão avaliar o nível de envolvimento da criança em determinada situação/momento. São eles: a concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação. (Portugal & Laevers, 2010, pp. 27-28)

Para muitos educadores, esta não é uma tarefa simples, pois, como já foi referido, não são apenas as suas próprias características e as das crianças que importam, mas também as características do próprio contexto, podendo alguns fatores relacionados com o contexto influenciar o envolvimento de cada criança. Contextos com grupos/salas em que o ratio adulto-criança é baixo, por exemplo, conferem uma dificuldade acrescida nos níveis de envolvimento das crianças na rotina diária, visto que os educadores não apresentam tanta disponibilidade para fornecer uma atenção mais individualizada com tanta frequência. O nível de envolvimento das crianças assume-se igualmente como um importante meio de o educador avaliar a sua própria ação, pois ao observar o nível de envolvimento das crianças que acompanha poderá refletir sobre o tipo de propostas/atividades/situações que acontecem diariamente na sala e ajustá-las para que as crianças ajam com alegria e empenho.

O conceito de envolvimento relaciona-se diretamente com o conceito de participação na medida em que ambos pressupõem, da parte dos adultos, respeito e valorização das atitudes e interesses das crianças. Independentemente da faixa etária ou nível de desenvolvimento, as crianças expressam-se e comunicam de diferentes formas, e evidenciam níveis elevados de envolvimento quando as suas necessidades e interesses são ouvidos e satisfeitos. O Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (ME, 2009) sugere que a compreensão do envolvimento das crianças, com a aplicação de uma escala de envolvimento por exemplo, poderá ser de grande utilidade quando se pretende apurar qual a participação das crianças em atividades e projetos (ME, 2009), revelando ainda algumas premissas para uma educação de infância de qualidade, entre elas a existência de “uma comunidade profissional que conceptualize a criança como um ser competente, cooperante e com direito à participação” (p. 11) e a existência de “um processo de ensino aprendizagem onde se realiza a partilha de poder entre as educadoras e as crianças”, estando aqui em causa a vivência da democracia no interior da pedagogia. (idem)

## **METODOLOGIA**

A metodologia de investigação do presente trabalho utiliza uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativa. Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados entrevistas escritas, propostas e entregues a quatro educadoras de infância. As entrevistas realizadas consistiam em seis questões de resposta aberta e tiveram como objetivos: i) Apurar as conceções que o grupo de educadoras apresenta, quanto à participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo; ii) Compreender a valorização que o grupo de educadoras atribui, quanto à participação e envolvimento de crianças pequenas no processo educativo; iii) Apurar as estratégias utilizadas pelo grupo de educadoras para promover a participação e envolvimento de crianças pequenas nas suas salas.

Como é natural em algumas investigações, poderão surgir, por vezes, alguns constrangimentos que colocam em causa uma análise mais abrangente de resultados. No caso da presente investigação, as entrevistas foram entregues inicialmente a quatro educadores que exercem atualmente funções em creche, num contexto privado, no concelho da Moita, sendo que duas das educadoras estão com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses e outras duas educadoras com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses. No entanto, devido a questões de ordem pessoal

relacionadas com duas das participantes, apenas foi possível contar com a participação de duas das educadoras, uma da sala dos 12-24 meses e uma da sala dos 24-36 meses. A tabela abaixo (Tabela 1) representa a caracterização das entrevistadas, quanto a idade, sexo, anos de serviço e faixa etária do grupo de crianças com que trabalha atualmente:

Educadora	Idade	Sexo	Anos de Serviço	Faixa etária do grupo
Educadora A	Entre 40-50 anos	Feminino	Entre 5-15 anos	12-24 meses
Educadora B	Entre 20-30 anos	Feminino	Até 5 anos	24-36 meses

Tabela 1 - Caracterização das entrevistadas

Estas duas educadoras que responderam à entrevista constituem as participantes da investigação. Uma vez que os instrumentos de recolha de dados se centraram nas entrevistas, a principal técnica utilizada foi a análise de conteúdo das entrevistas às duas educadoras, da qual emergiram algumas categorias que vão ao encontro dos objetivos delineados no guião de entrevista e que serão discutidas na análise dos dados.

### **Análise dos dados**

Apesar de, como já apresentado anteriormente, considerarmos que o conceito de participação se relaciona largamente com o conceito de envolvimento, para a análise de conteúdo das entrevistas realizadas fez sentido, no entanto, fazer uma divisão entre estes dois conceitos. Assim, foram considerados como temas: i) participação e ii) envolvimento, sendo que a cada um destes temas principais estão associadas três categorias, concretizadas em: a) concepções, b) valorização e c) estratégias. A tabela abaixo mostra quais as subcategorias encontradas para cada uma das categorias de cada tema, após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas às duas educadoras participantes:

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
Participação	Conceções	Exploração do espaço;
		Participação em atividades propostas pelo adulto;
		Interesses das crianças como a base do planeamento
	Valorização	Atividades proporcionadas pelo adulto
		Interesses das crianças como a base do planeamento
	Estratégias	Colaboração em atividades e rotinas
		Partilha de ideias em grande grupo
		Parecer da família
Envolvimento	Conceções	Relações sociais/interação (entre pares)
		Concentração/"entrega" da criança (ao momento)
	Valorização	Socialização (entre pares)
		Motivação/concentração
	Estratégias	Imitação (adultos)
		Mediação do adulto
		Ensinar
		Organização do ambiente pelo adulto
		Liberdade/autonomia nas atividades

Tabela II - Temas, categorias e subcategorias que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas

Devido ao número pouco significativo de entrevistas realizadas (2), os resultados não se poderão generalizar de forma alguma a toda a população docente de Creche. No entanto, torna-se interessante o facto de as interpretações de cada uma das educadoras acerca dos temas, evidente nas respostas dadas, se distanciarem em termos de conceções e estratégias. De forma a facilitar a compreensão da análise, colocaremos, primeiramente, o foco na análise do tema da participação e, de seguida, do envolvimento.

Relativamente à participação das crianças, as conceções apresentadas por cada uma das educadoras diferem na medida em que uma delas (educadora A) encara a participação como o interesse das crianças em experienciar determinada atividade ou explorar espaços/materiais, colocando, o enfoque na ação do adulto ao referir que as crianças pequenas “são muito participativas nas atividades que lhes são propostas”. Isto poderá levar-nos a crer que a educadora A eleva a participação a um nível que é sempre condicionado pela ação do adulto, neste caso através do planeamento de atividades que o adulto considera que serão do interesse das crianças. Já a educadora B foca os interesses das crianças observados, particularmente nas áreas de atividades da sala, referindo que estes se assumem como a base do seu planeamento, tal como afirma na entrevista: “(...) começam a demonstrar interesse por diversas áreas e isso ajuda-me a planear, (...) segundo os interesses dos mesmos [das crianças].” – Ed. B. A mesma educadora foca, ainda, que considera importante a participação das crianças no seu processo de aprendizagem. A valorização que cada uma das educadoras descreve assume igualmente diferentes contornos e vai ao encontro das conceções que cada uma delas apresenta. Se por um lado a educadora A considera que “(...) o educador deve proporcionar momentos estimulantes e atrativos para que a criança participe e se envolva na atividade (...)” (Ed. A), frisando, uma vez mais, o enfoque na ação do adulto como impulsionador e não a ação das crianças, a educadora B volta a frisar a valorização que atribui ao planeamento como refletor dos interesses das crianças, como se constata na seguinte afirmação: “(...) o meu planeamento deve surgir a partir dos interesses dos mesmos (...)” (Ed. B) Ao nível das estratégias utilizadas pelas educadoras entrevistadas, as mesmas também diferem. Enquanto que a educadora A refere a colaboração das crianças nas atividades e rotinas da sala como uma das estratégias que utiliza para promover a participação das crianças - “As crianças colaboram nas atividades e rotinas da sala (...)” (Ed. A) -, a educadora B refere que valoriza as intervenções das crianças em momentos de grande grupo e que se baseia nelas para orientar a sua ação educativa, tal como ilustra a seguinte afirmação: “(...) Recorro à partilha de ideias entre as crianças, à conversa no tapete para tentar saber os seus interesses” (Ed. B). Refere ainda a colaboração com as famílias como um aspeto relevante na promoção da participação das crianças (“Recorro também à

opinião da família.” – Ed. B).

À semelhança do que acontece na análise do conceito de participação, também ao nível do envolvimento das crianças pequenas no seu processo educativo as duas educadoras diferem na interpretação das questões, focando diferentes aspetos nas suas respostas. Quanto às conceções apresentadas sobre este conceito, a educadora A interpreta o envolvimento essencialmente quanto às interações sociais entre pares, relational portanto, não o cruzando nunca com o envolvimento da criança ao nível da concentração, energia, complexidade e criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, expressão verbal e satisfação, ocorrido nos vários momentos da rotina diária (Portugal & Laevers, 2010), tal como confirma a afirmação: “a relação entre os pares começa muito cedo. (...) As crianças começam a saber interagir (...)” (Ed. A). A educadora B, contrariamente, faz referência à concentração e entrega da criança, apresentando estes dois aspetos como fundamentais no envolvimento, referindo que há a necessidade de envolver as crianças “(...) porque estimula, ajuda no desenvolvimento da concentração e há uma entrega da criança (...)” (Ed. B). Quanto à valorização, as perspetivas mantêm-se. Se num dos casos o aspeto evidenciado é a relação entre os pares, com um enfoque na socialização (“Quando a criança interage com outras crianças está a aprender a ser e a estar (socialização)” – Ed. A), no outro foca-se essencialmente a motivação e concentração das crianças através do envolvimento (“Se não os envolvermos nesse processo, perde-se a motivação, a concentração (...)” – Ed. B). Por fim, ao nível das estratégias, a educadora A refere a imitação/reprodução, da parte das crianças, de brincadeiras e gestos realizados pelos adultos, com o intuito de promover comportamentos de amizade e carinho que estimulem o envolvimento entre pares: “Através da imitação de brincadeiras que envolvam gestos de amizade, de carinho” – Ed. A. A mesma entrevistada faz ainda referência à importância do papel do adulto como mediador de conflitos que podem surgir e prejudicar o envolvimento entre as crianças (“Quando existem conflitos entre pares (...) precisam sempre da ajuda do adulto” – Ed. A) e ao seu papel de “ensinar” as crianças neste processo, referindo “gosto de ensinar as crianças a fazer amigos” (Ed. A). Já a educadora B utiliza como estratégias de promoção do envolvimento das crianças uma organização cuidada do ambiente educativo, que promova a escolha das crianças ao nível das atividades e materiais – “Organizo o ambiente e as atividades para que as crianças possam escolher o que querem fazer, que materiais preferem usar” (Ed. B) – referindo ainda que valoriza a liberdade e autonomia das crianças na realização das atividades (“Tento dar-lhes liberdade durante a realização das atividades.” – Ed. B).

Tal como se pode comprovar através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas, as duas educadoras participantes apresentam conceções

bastante diferentes ao nível da participação e envolvimento das crianças no processo educativo. Se, por um lado, temos uma educadora que atribui ao adulto um papel central na promoção da participação das crianças mas apenas em atividades por ela propostas, no seu grupo de crianças de 12 a 24 meses, por outro lado temos uma educadora que afirma os interesses das crianças como a base da sua ação educativa, referindo a importância do seu planeamento satisfazer as necessidades e interesses evidenciados por estas.

Ao nível do envolvimento, com a análise das respostas conclui-se também que ambas as educadoras focam diferentes aspetos deste conceito. Enquanto que a educadora A encara o envolvimento de uma perspetiva mais relacional, que se prende com a socialização entre pares e as relações que se estabelecem entre as crianças, a educadora B aproxima-se mais da dimensão aqui explorada na fundamentação teórica, considerando envolvimento a forma como a criança participa em determinado momento, evidenciada através de sinais como o nível de concentração ou motivação observados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A participação das crianças e a sua visão como sujeitos de direitos, com competência de agência e com voz, é ainda afetada por muitos entraves, relacionados com concepções ideológicas, obstáculos e mitos, que associam uma certa negatividade à imagem da infância, encarando o grupo social das crianças como incapazes, incompetentes, imaturos ou irracionais e com poucas competências democráticas. Estas questões dificultam a participação democrática das crianças, tanto na sociedade, de uma forma geral, como em muitos contextos educativos, num sentido mais particular. Explorámos aqui a importância do papel do educador de infância na promoção da participação das crianças, colocando um foco nas crianças pequenas. No entanto, algumas questões constituem também aqui barreiras. Para além da influência de concepções da sociedade, onde também os educadores estão inseridos, também questões como a linguagem verbal como forma privilegiada de comunicação – competência que os bebés não possuem – se pode tornar um verdadeiro entrave à participação das crianças pequenas, adicionando a isto o facto de nem sempre a formação de base dotar os futuros profissionais de educação de competências de inclusão das crianças na sociedade democrática nem lhes transmitir a importância da participação ativa deste grupo. A valorização das múltiplas linguagens que a criança utiliza, desde o nascimento, como forma de expressão é um ponto de partida obrigatório se queremos realmente

encarar e valorizar as crianças como cidadãos ativos e participativos e como sujeitos efetivos de direitos, associando sempre o seu nível de participação não apenas a fatores biológicos, mas tendo em conta também o seu nível de maturidade e as suas experiências.

Ter em conta níveis de envolvimento das crianças é, também, valorizar a forma como ela participa nas coisas que lhe dizem respeito e valorizar as suas escolhas, interesses e necessidades. Tudo isto pressupõe um respeito pela pessoa que a criança é, pelas suas características únicas e individuais e pelas suas necessidades específicas. Neste sentido, podemos afirmar que os dois conceitos, participação e envolvimento, se relacionam, pois ambos valorizam esta visão da criança e pressupõem respeito pela que ela é e pelas escolhas, preferências e opiniões que manifesta nas suas múltiplas formas de se expressar.

Ao analisar os contributos de duas educadoras de infância, quisemos analisar e refletir de que forma estas questões são encaradas e valorizadas por duas profissionais de educação de creche, ao nível das suas conceções sobre participação e envolvimento, na valorização que atribuem a estas duas dimensões e nas estratégias que utilizam na sua prática pedagógica, junto de grupos de crianças pequenas, para as promover. Apesar de não ser possível a generalização a todos os profissionais pelo reduzido número de participantes, aquilo que se conclui é que estes dois conceitos são encarados de forma diferente por profissionais de educação em creche, e que, por vezes, os mesmos não se encontram suficientemente clarificados acerca do que realmente pressupõem. As duas educadoras apresentaram diferentes conceções sobre participação e envolvimento e, logo, valorização de coisas diferentes e utilização de estratégias também elas dissemelhantes. Se, por um lado, uma das educadoras coloca a tónica da participação na aderência das crianças a atividades propostas pelo adulto, atribuindo um papel central à ação da educadora como impulsora deste processo, por outro lado, temos uma educadora que afirma que o seu planeamento se baseia nos interesses das crianças, observados ao longo da rotina diária. Relativamente ao envolvimento, também uma das educadoras encara este conceito de uma perspetiva relacional que se prende com as questões das interações e socialização entre pares, enquanto que a outra vai mais ao encontro da dimensão que aqui foi explorada, ou seja, considera envolvimento a forma como a criança se envolve em determinada situação, apresentando estratégias como a organização cuidada do ambiente educativo para promover este envolvimento.

Apesar de não ter sido possível um aprofundamento do estudo ao nível das razões e origem das diferentes conceções apresentadas pelas educadoras quanto à participação e envolvimento das crianças, em particular no seu processo educativo nos contextos escolares, num estudo futuro

seria interessante fazer esta análise, procurando compreender, de forma mais explícita, se as concepções apresentadas pelas profissionais se prendem, hipoteticamente, com questões profissionais, ao nível da formação de base, por exemplo, ou com questões ao nível da sua própria formação pessoal, com influências numa sociedade com uma visão marcadamente negativa no que diz respeito à visão das crianças como cidadãos com competência democrática para participar ativamente na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Participar in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-05-28 15:30:33]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/participar>
- Barbosa, M. C. (2010). As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Obtido em 18 de abril de 2016, de Ministério da Educação Brasil: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6670-asespecificidadesdaacaopedagogica&Itemid=30192)
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. (J. Oliveira-Formosinho, Compilador) Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cunha, A. C., & Fernandes, N. (s.d.). Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. Obtido em 18 de abril de 2016, de <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs>
- Delgado, A. C., & Silva, F. V. (2012). Bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança: entre a proteção, controle e participação conquistada. IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Brasil. Obtido em 18 de abril de 2016, de [www.portalanpedsul.com.br/admin/.../07\\_25\\_59\\_530-6680-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/.../07_25_59_530-6680-1-PB.pdf)
- Fernandes, N. (2009). Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93. Obtido em 19 de abril de 2016, de [www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf](http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). Educação em Creche: Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora.
- Pires, S. F., & Branco, A. U. (2007). Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 17(38), 311-320.

Obtido em 18 de abril de 2016, de [www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a02.pdf)

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

Tomás, C., & Soares, N. (s.d.). Cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção.

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

Tomás, C., & Fernandes, N. (2013). Participação e acção pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e acção social das crianças. *Educativa*, v. 16, n.2, 201-216. Obtido em 19 de abril de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32674>