



A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS EM CONTEXTO EDUCATIVO

LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN UN CONTEXTO EDUCATIVO

THE PARTICIPATION OF CHILDREN IN AN EDUCATIONAL CONTEXT

Ana Isabel FERNANDES¹
Teresa SARMENTO²

RESUMO: Atualmente é frequente ouvirmos falar da participação das crianças nos contextos educativos, contudo, verifica-se que nem sempre é fácil encontrar a concretização deste princípio, pelo que se torna fundamental reafirmar a compreensão das crianças como sujeitos que pertencem a um grupo social, capazes de partilharem as suas opiniões, de debaterem as opiniões dos outros e de tomarem decisões em aspetos da sua vida. O presente texto sustenta-se num estudo acerca desta temática, realizado no estágio final de um mestrado, baseado em observação participante e reflexiva de um grupo heterogéneo de crianças em idade pré-escolar, o qual nos permitiu analisar situações em que se puderam, por um lado, identificar entraves à participação das crianças e, por outro, potenciar novas oportunidades para a sua efetivação. A participação infantil implica a escuta atenta das crianças, reconhecendo e dando sentido ao que as mesmas dizem. A aceitação pelo adulto de que a criança é um sujeito capaz de tomar decisões, escolher e dar opiniões, faz com que este adapte as suas práticas educativas promovendo situações de aprendizagem reais e mais significativas. No desenvolvimento do estudo foi utilizada uma escala de análise da qualidade do contexto referente à implicação da criança (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 24), uma vez que esta ajuda o educador a questionar-se acerca da pertinência das atividades, ajudando-o a colocar-se no lugar das crianças, tendo que ter em conta os indicadores de envolvimento, como a concentração nas atividades, a energia, a persistência, entre outros. O texto apresentará as condições de realização do estágio, bem como a fundamentação teórica do estudo, e a descrição e análise do projeto decorrente do processo de investigação que acompanhou toda a intervenção pedagógica. Para além disto, serão abordados contributos centrais desta experiência para a construção da identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Implicação. Participação. Educação pré-escolar.

RESUMEN: *En la actualidad, con frecuencia escuchamos hablar de la participación de los niños en contextos educativos, sin embargo, no siempre es fácil encontrar la concreción de este principio, por lo que es fundamental reafirmar la comprensión de los niños como sujetos que pertenecen a un grupo social, capaces de compartir sus*

¹ Colégio Associação Teatro Construção, Braga – Portugal. Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mestrado em Educação Pré-escolar (UMINHO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5707-9165>. E-mail: anisabel_7fernandes@hotmail.com

² Universidade do Minho (UMINHO), Braga – Portugal. Professora Auxiliar no Instituto de Educação. Doutorado em Estudos da Criança (UMINHO). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt





opiniones, debatir las opiniones de los demás y tomar decisiones sobre aspectos de su vida. El presente texto parte de un estudio sobre este tema, realizado en la etapa final de una maestría, a partir de la observación participante y reflexiva de un grupo heterogéneo de niños en edad preescolar, lo que permitió analizar situaciones en las que era posible, para por un lado, identificar obstáculos a la participación infantil y, por otro, promover nuevas oportunidades para su implementación. La participación infantil implica escuchar atentamente a los niños, reconocer y dar sentido a lo que dicen. La aceptación por parte del adulto de que el niño es un sujeto capaz de tomar decisiones, elegir y opinar, hace que adapte sus prácticas educativas, propiciando situaciones de aprendizaje reales y más significativas. En el desarrollo del estudio se utilizó una escala de análisis de la calidad del contexto referente a la implicación del niño (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 24), ya que ayuda al educador a cuestionarse sobre la pertinencia de las actividades, ayudándole a ponerse en el lugar de los niños, teniendo en cuenta los indicadores de implicación, como la concentración en las actividades, la energía, la persistencia, entre otros. El texto presentará las condiciones para la realización de la pasantía, así como la fundamentación teórica del estudio, y la descripción y análisis del proyecto resultante del proceso de investigación que acompañó toda la intervención pedagógica. Además, se discutirán aportes centrales de esta experiencia a la construcción de la identidad profesional.

PALABRAS CLAVE: *Implicación. Participación. Educación preescolar.*

ABSTRACT: *Currently, we often hear about children's participation in educational contexts, however, it is not always easy to find the implementation of this principle, so it is essential to reaffirm the understanding of children as subjects who belong to a social group, capable of to share their opinions, to debate the opinions of others and to make decisions in aspects of their life. This paper is based on a study on this theme, carried out in the training of a master's degree, based on participant and reflective observation of a heterogeneous group of children of preschool age, which allowed us to analyze situations in which they could, for on the one hand, identifying barriers to the participation of children and, on the other, promoting new opportunities for its realization. Child participation implies attentive listening to children, recognizing and making sense of what they say. The adult acceptance that the child is a subject capable of making decisions, choosing and giving opinions, makes them adapt their educational practices, promoting real and more significant learning situations. In the development of the study, a scale of analysis of the context' quality regarding the involvement of the child was used (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 24), as this helps the educator to question the relevance of the activities, helping him to putting oneself in the children's shoes, considering indicators of involvement, such as concentration on activities, energy, persistence, among others. The text will present the conditions for the internship, as well as the theoretical foundation of the study, and the description and analysis of the project resulting from the research process that accompanied the entire pedagogical intervention. In addition, central contributions of this experience to the construction of professional identity will be addressed.*

KEYWORDS: *Involvement. Participation. Preschool education.*





Introdução

Este texto aborda a participação das crianças no desenvolvimento da ação educativa, sustentado na análise da experiência vivenciada num estágio em jardim-de-infância, no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, com um grupo de meninos e meninas com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

A participação depende de diversos fatores, embasados em conceções educativas e princípios congruentes com os mesmos, bem como com variáveis como os contextos, a família e o grupo social, nas interações que se estabelecem entre as crianças e entre estas e adultos. Cabe ao adulto perceber a importância dos contributos das diversas crianças para as suas aprendizagens, de forma a adaptar as suas atitudes e práticas educativas aos interesses das mesmas, fazendo com que aquelas se tornem mais significativas.

Uma das ferramentas utilizadas para o aprofundamento do estudo foi a utilização da escala de implicação, de Portugal e Laevers (2011), a qual pode ser uma aliada dos educadores, pois ajuda-os a avaliar o ambiente educativo e, posteriormente, a refletir sobre as mudanças que devem ser feitas para que as crianças se envolvam mais nas atividades que lhes são propostas.

Criança e Infância

As crianças e a infância podem ser vistas de diversas formas, sendo uma destas a perspectiva de John Locke “em que a criança é metaforicamente apresentada como uma tábua rasa em que há que inscrever tudo que ela necessita” (SARMENTO; OLIVEIRA, 2020, p. 1125), ou seja, esse filósofo considerava que a criança nasce sem conhecimentos e que vai aprendendo as coisas através da experiência. Por outro lado, existem perspectivas que defendem que a criança é um sujeito ativo que procura o conhecimento, estando em constante evolução.

As crianças podem ser definidas como “sujeitos individuais e singulares, integrantes da categoria geracional infância” (SARMENTO; OLIVEIRA, 2020, p. 1125), pelo que este conceito está sempre ligado ao conceito de infância. A professora Kramer reconhece “uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (2002, p. 43). A partir do momento em que o adulto se apercebe que a criança é um sujeito capaz de tomar decisões, escolher e dar opiniões,





este começa e criar situações de aprendizagem real e significativa, tendo em conta o contexto e as opiniões.

Já o conceito de infância pode ser definido como uma categoria geracional universal, que resulta da interação com o contexto social e, por isso, não é homogêneo, podendo ser diferente de contexto para contexto.

Os conceitos de sujeito e agência têm subjacentes a ideia de que a criança deve ser escutada, fazendo com que os educadores e professores necessitem de transformar as suas práticas educativas, desafiando-se a superarem de lado aquilo que lhes transmite mais segurança, para construir novas formas de trabalho em conjunto com as crianças. Assim sendo, Malavasi e Zoccatelli (2013, p. 143) defendem que

[..] a ação educativa não é a de transmitir, mas a de escutar; um escutar ativo e participante que coloca o adulto por sua vez, numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher as solicitações e necessidades cognitivas das crianças.

Os educadores e professores devem escutar aquilo que as crianças lhes dizem para que estes possam evoluir a nível profissional e para que estejam preparados para fazer face aos desafios colocados pelo grupo com o qual trabalham.

Participação

O termo participação tem vindo a sofrer alterações com o passar dos tempos, dependendo do sentido em que se utiliza este termo, das intenções de quem o refere e das práticas sociais em que se desenvolve.

A participação é “uma actividade espontânea” e, para além disto, é “um conceito multidimensional que faz depender tal acção de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam” (FERNANDES, 2009, p. 95).

É desde o nascimento que o ser humano começa a participar em diversos grupos sociais, como a família, a escola e os amigos, daí existirem diferentes formas de participar.

As crianças, independentemente da idade, devem ser o foco no trabalho pedagógico nos mais diversos níveis de ensino, uma vez que a participação das crianças



[...] implica em que possam expressar livremente opiniões, pensamentos, sentimentos e necessidades, e que os pontos de vista por elas expressos devem ser levados em conta e influir nas decisões. Tal fato significa que as crianças precisam ser envolvidas democraticamente nos seus espaços de convívio – famílias, escolas, mídias, associações, governos, etc. – e que suas opiniões exerçam uma ação influente (AGOSTINHO, 2009, p. 7).

Para que as crianças percebam que pertencem a uma comunidade e que a sua opinião é crucial, é fundamental desenvolver práticas democráticas, pois

A participação democrática é um importante princípio de senso cívico, é um meio através do qual crianças e adultos podem participar com outros na tomada de decisão [...] e noutra, um meio para opor-se ao poder e a sua vontade de controle, como também a formas de opressões e de injustiça que necessariamente derivam de um exercício ilimitado de poder. Por último, mas não menos importante, a democracia cria oportunidade para que a diferença possa florescer; deste modo, temos um ambiente mais favorável à produção de pensamentos novos e de nova prática (MOSS, 2008, p. 11).

São estas práticas democráticas que potenciam o interesse da diversidade entre indivíduos, a luta pelo combate à opressão e ambientes propícios ao desenvolvimento pessoal.

Só recentemente, as ciências sociais perceberam que a escuta das crianças nos ajudou a compreender modo como elas vivem e estão organizadas, o que implica o reconhecimento das crianças como atores sociais competentes.

Corsaro (2011 p. 15) defende que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Ou seja, as crianças são sujeitos observadores e com opiniões formuladas, pelo que são capazes de trazer sugestões de atividades para o contexto educativo, tornando este contexto mais democrático. Para além disto, as crianças devem ser incluídas nas situações da sua comunidade, fazendo com que estas sintam que fazem parte de um grupo e possam interagir com os adultos.

Como já vimos, as interações das crianças com os adultos são importantes, mas as interações entre pares são não o são menos, pois num grupo podem existir diversas culturas. Corsaro (2011, p. 94-95) defende que

as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...] as crianças



contribuem com duas culturas (a das crianças e a dos adultos) simultaneamente.

Quando as crianças brincam juntas, estão a partilhar saberes e sentimentos que acabam por ser fruto da sua cultura social e familiar. Assim, as trocas de informações, opiniões e sugestões são fruto de várias culturas em simultâneo, que se vão interligando.

Levar a que ocorra uma participação ativa de todos os elementos da sociedade é algo bastante difícil, no entanto, é fundamental para que se respeitem alguns princípios básicos dos direitos humanos. Posto isto, é necessário promover valores como a liberdade, solidariedade e igualdade entre os diversos sujeitos da sociedade, sendo crucial começar esta promoção nas crianças.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) associou à cidadania infantil direitos como o de proteção, provisão e participação da criança. Os direitos de proteção “salvaguardam contra a discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito”, os direitos de provisão “fornecem as condições necessárias ao garante da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, lazer e cultura” e os direitos de participação “atribuem às crianças o direito de serem ouvidas e consultadas, de se expressarem e opinarem livremente, de ter acesso a informações e de decidir em proveito próprio” (VEIGA; FERREIRA, 2017, p. 8). Os direitos de participação da criança são aqueles que estão mais esquecidos pela sociedade (SARMENTO; SOARES; TOMÁS, 2007), uma vez que as crianças ainda são vistas pelo adulto como seres pouco competentes e que necessitam de ajuda. Posto isto, cabe ao adulto criar tempos e espaços propícios à participação infantil, fazendo com que as crianças se reconheçam como sujeitos pertencentes a uma comunidade, sendo que,

Isso significa que defender a participação infantil não é estar contra os adultos nem desconsiderar e anular os seus papéis e funções como tal, no cuidar e educar das crianças, horizontalizando as relações intergeracionais. Pelo contrário, é entender o adulto como um mediador crucial na promoção e garantia dos direitos das crianças, é pleitear por relações entre adultos e crianças mais éticas - cuidadas, respeitosas e cooperantes -, passíveis de levarem os adultos a consciencializarem, também, as suas vulnerabilidades e a reconhecerem o quanto podem aprender sobre si aprendendo sobre e com as crianças (ROCHA; FERREIRA, 2008, p. 27).

Os adultos, como mediadores, têm o dever de conceber situações em que as responsabilidades são atribuídas às crianças, para que deste modo, estas se desenvolvam e tomem consciência do seu papel na sociedade.



Entraves à participação da criança

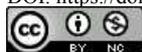
A construção da educação deve estar assente em valores de justiça, democracia e participação de todos os elementos envolvidos no processo educativo, sendo importante reforçar a participação das crianças. Young (1997) reforça que nem todas estão na mesma posição de comunicação, podendo comunicar de diversas formas e de maneiras muito próprias e que as experiências das crianças podem ter um papel fundamental naquilo que é dito por elas. Logo, é vital a percepção de que a participação das crianças é uma forma de confrontar diferenças entre as crianças.

Os contextos educativos devem ser espaços justos, em que as crianças possam participar, pelo que a participação “tem que ser vista não só como um direito, mas também como uma necessidade para o desenvolvimento dos princípios de democracia” (AGOSTINHO, 2013, p. 232).

Um dos principais problemas associados à participação da criança está relacionado com a partilha do poder, pois, por vezes, os adultos acreditam que ao participarem as crianças estão a diminuir o seu poder, deixando de ser dependentes deles. Existem outros cenários de “resistência activa” em que o adulto se torna resistente à participação das crianças: um é quando este acredita que as crianças não devem ser sobrecarregadas, o outro é porque acham que as crianças não podem tomar decisões porque não têm conhecimentos suficientes, e existe ainda a ideia de que as crianças são facilmente influenciáveis. Para além da “resistência ativa”, existe outro “cenário de ligação de crianças-adultos” designado por “impedimento”, que se caracteriza pelo facto do adulto não deixar as crianças participarem ou então deixarem-nas participar mas as suas reações às opiniões das crianças desencorajam a participação das mesmas (REDDY; RATNA, 2002 apud SAVE THE CHILDREN, s/d, p. 1-2). Portanto, a participação da criança depende de fatores como o contexto, o grupo social ou a família, e pode ocorrer sem ajuda do adulto ou com a ajuda deste.

Existem dois autores, Elias (1994) e Foucault (1984), que acreditam que o poder varia, sendo fundamental a análise de situações que acontecem no dia a dia. O primeiro refere que existe uma relação de dependência entre o adulto e a criança e que a influência do poder

Tem a ver com o facto de existirem indivíduos ou grupos de indivíduos que podem reter ou monopolizar aquilo que os outros necessitam (...) quanto maiores são as necessidades, maior é a proporção de poderes que os primeiros assumem. Por outro lado, os indivíduos a quem são negados direitos os meios para satisfazer as suas necessidades possuem





geralmente algo que carecem e que, por sua vez, necessitam aqueles que os monopolizam (ELIAS, 1994, p. 53).

Já Foucault menciona que

o poder é concebido como um conjunto de acções sobre acções possíveis: ele opera sobre o campo de possibilidades onde vem inscrever-se o comportamento dos sujeitos actantes: incita, induz, contorna, facilita ou torna mais difícil, alarga ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, constringe ou impede completamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos actantes, na medida em que agem ou em que são susceptíveis de agir. Uma acção sobre acções” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Segundo Casas (2002 apud TOMÁS; SOARES, 2004, p. 350), as crianças são consideradas “ainda – não” pois veem o mundo de forma diferente dos padrões estabelecidos pela sociedade. Só mais tarde é que as crianças começaram a ser vistas como algo construído socialmente, uma vez que possuíam uma identidade muito própria e modos de viver diferentes dos adultos. Embora fossem tidas em conta as particularidades referidas, continuou a ser o adulto o responsável pela criação de espaços, sem ter em conta as ideias das crianças.

Mayall (2002, p. 21) defendeu que a infância ainda era vista como uma altura em que as crianças se demonstravam pouco maduras, com necessidade de proteção e sem modo de conseguir ser independentes economicamente. Assim, predominam três paradigmas: “Paradigma de Propriedade”, “Paradigma da Proteção e do Controlo” e “Paradigma da Perigosidade”. O “Paradigma de Propriedade” caracteriza-se pelo facto de os adultos considerarem que as crianças são propriedade deles, não existindo forma das crianças participarem e os seus direitos básicos serem assegurados. Já o “Paradigma da Proteção e do Controlo” tem a ver com o facto de o adulto achar que a criança depende deste para obter proteção e as crianças serem tidas como seres incapazes. Por fim, o “Paradigma da Perigosidade” refere-se ao facto de a sociedade estar preocupada com maus comportamentos das crianças e jovens e nem sempre serem assegurados todos os direitos destes (TOMÁS; SOARES, 2004).

É inegável a ideia de que se tem de que o adulto é aquele que detém maior poder, contudo, a forma como as crianças reagem às atitudes do adulto também faz com que estes modifiquem as suas práticas ou maneiras de ser.



Implicação

Tendo em conta a abordagem experiencial, que tem como objetivo uma educação de qualidade para todas as crianças, existem duas dimensões fundamentais para se avaliar a qualidade de um contexto educativo: o bem-estar emocional e a implicação (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 18). Optamos por estudar a implicação das crianças neste projeto, uma vez que seria difícil estudar as duas dimensões simultaneamente.

Ferre Laevers (1994) definiu o conceito de envolvimento, que mais tarde veio a ser chamado de implicação¹, como sendo “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”, sendo fundamental perceber que este é um indicador de qualidade do contexto que ajuda o educador a questionar-se acerca da pertinência das atividades (LAEVERS, 1994 apud PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 24).

Em 1993, Ferre Laevers definiu as escalas de envolvimento da criança e as escalas de empenhamento do professor no âmbito do projeto de educação experiencial e, embora se esteja a falar de implicação que é a terminologia utilizada por Gabriela Portugal e Ferre Laevers (2010), implicação e envolvimento são termos sinónimos.

A implicação pode ser avaliada através de uma escala que possui cinco níveis e, embora esta seja bastante útil, é necessário que o educador tenha sempre em atenção o contexto e as circunstâncias em que a sua avaliação é feita para evitar erros.

O nível de implicação tem a ver com os efeitos do ambiente nas crianças, não estando relacionado com a predisposição da criança para a aprendizagem; por isso mesmo, este nível é “um sinal para o educador, dando indicações sobre o que é que as ofertas educativas ou condições ambientais provocam nas crianças, sendo por isso um indicador de qualidade de contexto educativo (não da criança!)” (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 25). Posto isto, a implicação tem a ver com os contextos que por sua vez podem influenciar a maneira dos educadores trabalharem, daí ser fundamental a percepção de que baixos níveis de implicação podem não ter nada a ver com a capacidade do educador atuar.

O processo de avaliação da implicação das crianças é bastante exigente para o avaliador, uma vez que leva a que este siga as suas perceções e, ao mesmo tempo, se tente colocar no lugar das crianças que avalia, tendo que ter em conta os indicadores de implicação: (i) concentração; (ii) energia; (iii) complexidade e criatividade; (iv) expressão





facial e postura; (v) persistência; (vi) precisão; (vii) tempo de reação; (viii) expressão verbal e (ix) satisfação. O ponto (i) tem a ver com a capacidade da criança prestar atenção a uma atividade, só podendo ser distraída através de estímulos muito fortes; o (ii) tem a ver com o esforço feito pela criança que pode ser demonstrado pelo aumento do som da sua voz ou outras atitudes que podem ser observadas pelas expressões faciais da criança; o (iii) diz respeito à capacidade da criança realizar tarefas complicadas e introduzir elementos novos, com um toque pessoal nas atividades ou produções. Relativamente a (iv), as expressões faciais que a criança faz e a sua postura dão informações importantes sobre a sua implicação, pois transmitem sentimentos que têm que ser interpretados pelo educador; o (v) tem a ver com o facto da criança não parar a sua atividade, demonstrando-se concentrada no que está a ser feito e não deixando que outros estímulos as demovam dos seus objetivos; o (vi) relaciona-se com o cuidado, a qualidade e a atenção aos pormenores da atividade realizada. Já o (vii) refere-se à rapidez das crianças em responder a estímulos que possam ser prazerosos e com a motivação na realização da atividade; o (viii) é marcado pelo que as crianças dizem que leva o educador a tirar conclusões sobre a satisfação das crianças e, por fim, o (ix) é o prazer demonstrado pela criança quando está a fazer algo ou no final de fazer determinada atividade (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 26-28).

A implicação que uma criança demonstra quando está a realizar determinada atividade não tem a ver estritamente com o grau de dificuldade, mas sim com o facto de a criança estar a utilizar o limite das suas capacidades, isto é, a atingir a zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1978).

Projeto de investigação e ação pedagógica

A pesquisa em questão teve como base a metodologia de investigação-ação, daí ter sido fundamental utilizar estratégias e instrumentos de recolha de informação e de intervenção pedagógica que sustentassem o projeto. Por isso mesmo, os instrumentos de recolha de informação foram escolhidos de acordo com as necessidades, objetivos e questões levantadas por esta investigação.

A investigação qualitativa, no caso concreto a investigação-ação, indica que os investigadores tenham que recolher informações das mais diversas formas para que, ao longo do processo cíclico de observação e ação, possam retirar as conclusões necessárias que alimentem o ciclo seguinte. Esta investigação possui 5 características, sendo que nem





todos os estudos apresentam todas elas. Em primeiro lugar, a informação deve ser recolhida nos contextos e para isso é necessário que o investigador permaneça muito tempo com toda a comunidade, recolhendo informações de diversas formas. Em segundo lugar, os dados recolhidos devem ser bastante descritivos e sem descuidar coisas que parecem banais pois essas permitem chegar a diversas conclusões e, em terceiro lugar, os investigadores devem mostrar mais preocupação com o processo para se chegar a determinado resultado e não com o resultado por si só. A quarta característica tem a ver com o facto de os investigadores retirarem conclusões com base nos registos feitos e, por fim, os investigadores preocupam-se com aquilo que os alunos aprenderam e da forma como o fizeram (BOGDAN; BIKLEN, 2013, p. 47-51). Assim sendo, no presente estudos, os dados foram recolhidos através da observação participante e os instrumentos de recolha de informação foram as notas de campo, os registos de incidentes críticos (RIC), escalas de classificação, registos áudio, fotografias e vídeos e, por fim, os registos e trabalhos produzidos pelas crianças. É importante ressaltar que os diversos registos foram autorizados previamente pelos encarregados de educação e pelas crianças envolvidas no estudo. Por questões de reserva de identidade, os nomes aqui indicados cumprem as regras de anonimato, ou seja, são substitutos dos reais.

O projeto em questão teve como objetivo a promoção da participação das crianças em contexto educativo, daí ser tão fundamental a apresentação das estratégias utilizadas durante o decurso da observação das crianças.

Com o passar do tempo, utilizaram-se diversas estratégias para se estimular a participação das crianças, para as envolver nas atividades e para manter a sua atenção, como por exemplo, criar atividades com base nos interesses manifestos pelas crianças nas assembleias de sexta-feira, nas quais são apresentadas as propostas das atividades que gostariam de fazer na semana seguinte. Relativamente ao interesse demonstrado pelo grupo observado na leitura de histórias, algumas estratégias utilizadas foram a escolha de obras de qualidade, adequadas ao que tinha sido feito em sala ou ao gosto das crianças; utilizar diversas estratégias de ritmos, timbre e movimento, como por exemplo, fingir que se cheira algo, fingir que se bate à porta nos móveis de madeira, fazer movimentos que ajudem no conto da história, entre outras coisas.

A utilização de reforços positivos foi outra estratégia com grandes resultados pois estes ajudam as crianças a resolver problemas de autoestima, o que pode ajudar a melhorar o seu comportamento.



A distribuição de tarefas, fingir que se está a contar um segredo e utilizar categorias para que as crianças vão à casa de banho ou descubram que colegas faltam, são outros exemplos de estratégias que promovem a intervenção das crianças.

Algumas estratégias adotadas para incentivar o envolvimento das crianças nas atividades foi a observação de todos os elementos do grupo de crianças para ver se estavam realmente interessadas naquilo que estava a ser feito. Se, após várias tentativas, se percebia que as crianças não estavam motivadas, eram propostas outras atividades, de forma a motivar o seu envolvimento. Com base no nosso conhecimento daquele grupo específico de crianças, existiram momentos em que era essencial fazer com que as atividades fossem terminadas mais cedo do que estava previsto, de forma a não criar desinteresse. Por outro lado, é importante incentivar a continuação de uma atividade que, ao ser terminada pela criança pode despoletar sentimentos como alegria, orgulho e satisfação. Em certa altura, cumprindo os requisitos éticos necessários, utilizou-se uma *action cam*, colocada em cima de um armário ou outro sítio, com o consentimento das crianças, para que estas não se sentissem pressionadas por estar alguém a gravá-las e constantemente a observá-las, de modo a não influenciar os seus comportamentos e a não viciar as conclusões a retirar neste estudo.

Conclusão

Este estudo sobre a participação das crianças ocorreu em contexto pré-escolar, sendo que houve a preocupação com o facto de perceber se as crianças compreendiam a importância da participação de todos no contexto educativo, pelo que ao longo das semanas foi possível verificar que as crianças percebiam a importância das contribuições dos seus colegas para o enriquecimento das aprendizagens. O seguinte registo demonstra isso mesmo, que as crianças se ajudavam mutuamente, partilhavam ideias e entendiam que os contributos dados pelos seus pares eram importantes.

Ao definir o seu plano de ação, o António disse: “Eu vou para as experiências e vou fazer plantas como a Sofia”, e a Educadora incentivou: “Boa, vais fazer uma plantação”, e o António respondeu: “Vou fazer terra, água, milho, raízes de milho. E já pedi à Sofia e ela vai-me dizer como tenho que fazer” (Registo Contínuo, 5 de novembro de 2019).

Relativamente aos obstáculos subjacentes à participação de todos os elementos do grupo, foi possível verificar que ocorriam situações em que os elementos mais velhos do





grupo ou as crianças que normalmente mais participavam, não deixavam que outros elementos intervissem como gostariam.

Após a observação destas situações procedeu-se à definição das estratégias para a promoção da participação de todos os elementos do grupo que podem ser definidas por: dar voz às crianças; mostrar a todo o grupo que as suas opiniões são fundamentais no quotidiano educativo; criar atividades que tenham surgido por sugestão das crianças ou que pudessem ser interligadas com algo que tenha sido abordado; juntar crianças mais participativas com crianças menos participativas, entre outras estratégias. As utilizações destas estratégias tornaram possível a análise da implicação das crianças na realização de atividades, pelo que deve ser classificada tendo em conta os “indicadores de participação”: “concentração”, “energia”, “complexidade e criatividade”, “expressão facial e postura”, “persistência”, “precisão”, “tempo de reação”, “satisfação” e, ainda, “expressão verbal” (PORTUGAL; LAEVERS, 2010, p. 27-28).

É importante referir que a implicação tem a ver com os contextos que, por sua vez, podem influenciar a maneira dos educadores trabalharem, daí ser fundamental a perceção de que baixos níveis de implicação podem dever-se a atividades que não são apelativas para as crianças.

Para proceder à análise dos níveis de implicação das crianças foquei-me em vídeos feitos sobre algumas das suas atividades e na análise dos mesmos. Um exemplo de um registo feito que nos permitiu tirar conclusões ocorreu quando o Jorge estava a brincar na área dos jogos:

O Jorge está na área dos jogos a montar um puzzle, no entanto, vai vendo tudo o que se passa à sua volta, como por exemplo, observa-me a puxar as mangas da Paula para cima em vez de se concentrar na atividade ou fica simplesmente parado a olhar para o vazio. Quando reparei que a criança estava a ficar desmotivada, perguntei-lhe se não iria acabar o puzzle e ele respondeu: “Eu não consigo”. Ao ouvir isto, decidi motivá-lo dizendo que ele era capaz e para voltar a tentar. No final, o Jorge conseguiu acabar o puzzle (Registo contínuo, 13 de novembro de 2019).

Com base neste registo e naquilo que vi durante o tempo em que a criança esteve a realizar a atividade, classifiquei-a como estando no nível 3 da escala de envolvimento, uma vez que demonstrava estar envolvida na atividade embora lhe faltassem alguns indicadores de implicação, como por exemplo, a concentração, o prazer e a motivação (PORTUGAL; LAEVERS, 2011, p. 28-30). Com o exemplo acima é possível verificar que a criança em questão não estava concentrada porque olhava para outras coisas em vez



de se focar totalmente; faltou-lhe motivação, por isso a estratégia foi alterada, no entanto, o Jorge continuou a não manifestar prazer na realização do mesmo.

Por fim, foi necessário perceber de que forma as atividades propostas promoveram a participação de todas as crianças, sendo que esta foi verificada através da mudança de comportamentos dos elementos do grupo.

Ao longo do tempo, verificou-se que a dependência existente entre os irmãos que integravam o grupo era grande, o que se constituía como um fator bastante perturbador, uma vez que os inibia de se separarem, e, outras vezes, o irmão mais velho tinha tendência para ‘abafar’ o mais novo, levando-o a não interagir de forma aberta com todo o grupo e a focar-se noutros projetos, o que contraria as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016), segundo as quais

Pedir a colaboração das crianças mais velhas ou que já frequentaram o jardim de infância no ano anterior – planejar em conjunto como receber os que chegam constitui uma situação de aprendizagem social de que os “novos” e os “antigos” podem beneficiar” (SILVA *et al.*, 2016, p. 99).

Verificou-se que aos poucos as crianças foram compreendendo a rotina pedagógica e, com esta evolução, foram-se introduzindo novos registos característicos do Movimento da Escola Moderna (MEM), como por exemplo, o mapa de presenças, o diário de grupo e o plano semanal.

Relativamente às crianças mais participativas, que acabavam por influenciar os outros colegas, destacavam-se três elementos. Num dos casos, a criança era demasiado participativa, não dando espaço para os outros falarem, daí termos de utilizar estratégias como encurtar o seu tempo de fala ou atribuir-lhe algumas tarefas mais mundanas para que este não cortasse as palavras dos colegas. Já outra sabia fazer as coisas de forma equilibrada, conhecia as rotinas e mostrava preocupação em ajudar os colegas a superar as suas dificuldades. Por outro lado, a terceira criança era bastante faladora, mas de forma a chamar a atenção para si, tendo-se verificado, progressivamente, uma abertura aos outros, mostrando-se mais amigo, mais compreensivo e mais respeitador.

Já no que se refere aos elementos identificados como sendo pouco participativos, pois não tinham grande papel no quotidiano educativo, é possível dizer que se verificaram mudanças. Um dos elementos tornou-se mais atento às atividades à sua volta, sendo que de início parecia um pouco perdido no espaço. Já outro deixou de ser aquela criança tímida que sabia as respostas para tudo, mas que só as dizia em surdina, transformando-





se num elemento bem mais envolvido nas atividades. O caso da criança em que se verificou uma maior mudança, terá tido como razão o afastamento do irmão; passou a mostrar-se bastante envolvido naquilo que fazia, já participava mais e conseguia reivindicar a sua vez para falar, coisa que se temeu que nunca fosse acontecer. Por fim, em reação a uma menina que se envolvia muito pouco nas atividades, a estratégia utilizada foi a tentativa de cativar a sua atenção, pensando sempre naquilo que ela gostaria de fazer.

Estas conclusões são fundamentais pois demonstram que as crianças não são todas iguais, daí ser necessário adaptar atividades às suas necessidades e interesses, não esquecendo a intencionalidade educativa por detrás das atividades.

As crianças devem ser escutadas e integradas em todo o processo educativo, pois só assim é que estas vão tomando consciência do seu papel na sociedade, tornando-se seres dotados de valores importantes para se viver numa sociedade justa.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 229-244, 2013.
- AGOSTINHO, K. A.; DEMÉTRIO, R.; BUDENMÜLLER, S. Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos. **Zero-a-seis**, v. 7, n. 32, p. 224-239, 2015.
- BERTRAM, T.; PASCAL, C. **Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria**. Oliveira-Formosinho, J. Trad. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. São Paulo: Artmed, 2011.
- ELIAS, N. **O processo civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. v. 1.
- FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação**. Representações, Práticas e Poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. (org.). **Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.





- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-49, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- MALAVASI, L.; ZOCCATELLI, B. **Documentar os projetos nos serviços educativos**. Lisboa: APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância, 2013.
- MAYAL, B. **Towards a sociology for childhood**. Thinking from children's lives. Buckingham: Open University Press, 2002.
- MOSS, P. La democrazia in educazione. **Revista Bambini Azzano**, San Paolo, Itália, Edizione Júnior, 2008.
- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. **Avaliação em Educação Pré-escolar**. Sistema de acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora, 2011. (Coleção NOVA CIDInE)
- ROCHA, C.; FERREIRA, M. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as - análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas: comparências, ausências e prelúdios. **Investigar em Educação**, v. 6/7, p. 17-127, 2008.
- SARMENTO T.; SOARES, T. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.
- SARMENTO, T.; OLIVEIRA, M. Investigar com as crianças: das narrativas à construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 5, n. 15, p. 1121-1135, 2020.
- SAVE THE CHILDREN. A participação de crianças na Programação OCV: 1ª página de Recurso: Modelos da Participação de Crianças. *In*: HART, R. **Participação de Crianças: Da indicação Falsa até Cidadania**. UNICEF, 1992. p. 1-3. Disponível em: https://ovcsupport.org/wp-content/uploads/Documents/Childrens_Participation_in_OVC_Programming_Resource_sheet_2_Models_of_child_participation_in_community_based_OVC_care_1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- SILVA, I. *et al.* **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.
- TOMÁS, C.; SOARES, N. F. Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Forum Sociológico**, n. 11/ 12, p. 349-361, 2004.
- VEIGA, R.; FERREIRA, M. Entre as práticas pedagógicas e as culturas infantis: contributo para a compreensão da participação das crianças em um jardim de infância. **Caderno de Estudos Sociais**, v. 32, n. 2, p. 1-29, 2017.
- VYGOTSKY, L. **Mind in society: the development high psychological processes**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.





Como referenciar este artigo

FERNANDES, A. I.; SARMENTO, T. A participação das crianças em contexto educativo. **Rev. @mbienteeducação**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 745-761, set./dez. 2021. e-ISSN: 1982-8632. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1140.p745-761>

Submetido em: 20/08/2021

Revisões requeridas: 17/10/2021

Aprovado em: 12/11/2021

Publicado em: 16/12/2021

