

Junho 2024

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Influência da Escuta no Bem-estar da Criança e do Profissional Docente

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Cátia Carvalhido de Oliveira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º
Ciclo do Ensino Básico

A Influência da Escuta no Bem-estar da
Criança e do Profissional Docente

Por Cátia Carvalhido de Oliveira

Sob Orientação da Professora Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Porto

Junho de 2024

Dedicatória

Ser criança é ser capaz,
viver sem olhar para trás.
É ser feliz e experimentar,
porque é altura de falhar.

Crescer, aprender e evoluir
e tudo vão conseguir!
O importante é nunca esquecer
quem verdadeiramente queremos ser.

Ser criança é acreditar,
viver sem parar de sonhar.
Nunca se esqueçam de sorrir
e de nunca desistir.

Por mais difícil que possa parecer,
parecem nunca esquecer...
Que para conseguir basta querer
e que ser criança é vencer!
(Cátia Oliveira, 2023)

Dedico este relatório à minha nova versão e a todas as crianças que fizeram parte desta
construção profissional.
Obrigada por tanto,
Eternamente grata!

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (*Antoine de Saint-Exupéry*).

Nem parece real estar a escrever os agradecimentos do meu relatório de estágio, fruto de tanta dedicação, esforço, vivências, desafios... reflexo de uma linda viagem. Percorri um longo caminho, pelo meio sinto que me reencontrei, sinto que floresci. Foi uma experiência verdadeiramente transformadora. Terminei este percurso a mesma Cátia, mas ao mesmo tempo uma Cátia totalmente diferente. Sempre fui uma adolescente incapaz de se auto apreciar. Hoje escrevo isto para mim mesma “Estou orgulhosa de ti, Cátia! Da mulher que te tornaste!”. Espero que daqui para a frente a vida nunca deixe de me surpreender, quero encontrar pessoas iluminadas no meu caminho, como encontrei ao longo destes cinco anos. Pessoas que são casa, pessoas que nos fazem sentir em casa estejamos onde estivermos!

À Professora Doutora Daniela Gonçalves, ser-lhe-ei eternamente grata. Sem a professora, nada disto seria possível. Queria dizer-lhe que é uma inspiração para mim desde o dia em que a conheci, na disciplina de MIE – uma mulher inspiradora, com o dom da palavra, que ensina com o brilho no olhar. Estive sempre certa de que seria a minha orientadora e a vida encaminhou-se de me colocar nas suas mãos.

Obrigada por ter deixado em mim a partícula modificadora responsável por muitas das metamorfoses que em mim aconteceram ao longo deste percurso. Fico muito feliz que tenha feito parte do mesmo! Muito obrigada por tudo.

Aos meus pais, Sónia e Paulo, não há palavras que expressem o que vocês são para mim. Devo-vos a vocês tudo aquilo que sou hoje, ao esforço que fizeram ao longo de toda a vida para me proporcionarem estas experiências que me tornaram a pessoa que sou. Obrigada por me encorajarem sempre, por apoiarem todos os meus sonhos pareçam eles impossíveis ou não, por caminharem lado a lado comigo independentemente das minhas escolhas. Obrigada por cuidarem de mim, por me fazerem valorizar o amor, por me ensinarem a tratar os outros com doçura, por fazerem de mim uma pessoa empática e tão sensível. Amo-vos muito, até ao resto das nossas vidas.

Ao meu irmão, Diogo, obrigada por existires. Sem ti, a minha vida não fazia sentido! Espero poder ser sempre um bom exemplo para ti, inspirar-te a sonhar, a tentar, a falhar e a persistir. Amo-te muito!

Ao meu namorado, Tomás, obrigada por teres aparecido na minha vida para acrescentar. Por seres o meu pilar, o meu equilíbrio, a minha outra metade. Espero poder

orgulhar-te sempre, ao longo das nossas vidas. Que seja sempre assim, de mãos dadas pela vida fora! Amo-te muito, para sempre!

Às minhas amigas Patrícia, Mariana, Ana, Raquel e Marta, que estiveram comigo do início ao fim. Foram testemunhas de muitos sorrisos e lágrimas e estiveram sempre cá para me apoiar e incentivar. Obrigada por tudo, meninas. Sem vocês nada disto faria sentido. Que a vida me permita acompanhar-vos sempre, para que possa ver os vossos sorrisos e os dos vossos filhos. Gosto de vocês desde aqui até à lua!

Marlene, não conseguiste cá estar na reta final, mas fizeste parte de muitos momentos bons que levarei para a vida. Obrigada por tanto!

À minha amiga Cris, obrigada por teres sido sempre um escape para mim. Que continues a acompanhar todas as etapas da minha vida. Amo-te muito, irmã de outra mãe.

Obrigada a todos vocês. Levo comigo um pouco de cada um de vós e sou muito grata por isso. Espero deixar em todos vocês um bocado de mim. E que esse bocado seja amor!

Resumo

A escuta ativa permite efetivar o valor da voz das crianças, incluindo todas e quaisquer manifestações comunicativas e expressivas das mesmas (verbais e não verbais), apresentando-se como um ato educativo estratégico que influencia o desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundamentais para a vida democrática: a inclusão, a cidadania, a consciência cívica, a participação ativa e a valorização das diferentes crenças e perspectivas.

O estudo do presente relatório de estágio incide precisamente sobre a influência das práticas de escuta ativa no bem-estar das crianças e dos profissionais docentes. Assim, temos como principal finalidade compreender a visão das próprias crianças e dos profissionais de educação à cerca do tema.

Conscientes de que escutar verdadeiramente as crianças implica, de modo profundo, um cuidado educacional perante as suas vivências, experiências, saberes e noção de bem-estar, apresentaremos neste relatório um estudo piloto, desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada em contexto de educação pré-escolar, cuja finalidade foi escutar e dar voz às crianças e às educadoras que as acompanham, que refletiram sobre uma tríade temática – escuta, voz e agência – com implicações no seu entendimento de bem-estar.

Assim, por meio de um estudo de natureza qualitativa, realizamos quatro *focus group* com crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, e duas entrevistas (à educadora e à coordenadora da instituição).

As conclusões do estudo permitem evidenciar a importância da escuta como motor de agência e de participação, traduzindo-se numa vivência segura, tranquila e empática, o que propicia ambientes educativos felizes que contribuem diretamente para o bem-estar de quem nestes se insere.

Palavras-chave: escuta, bem-estar, agência, voz.

Abstract

Active listening allows the value of children's voices to be realized, including all their communicative and expressive manifestations (both verbal and non-verbal), presenting itself as a strategic educational act that influences the development of personal and social skills essential for democratic life: inclusion, citizenship, civic awareness, active participation, and the appreciation of different beliefs and perspectives.

The study of this internship report focuses precisely on the influence of active listening practices on the well-being of children and teaching professionals. Thus, our main objective is to understanding the perspectives of the children themselves and the education professionals on the subject.

Aware that truly listening to children deeply implies educational care towards their experiences, knowledge, and sense of well-being, we present in this report a pilot study developed within the scope of supervised teaching practice in a preschool education context, whose purpose was to listen to and give voice to the children and the educators accompanying them. They reflected on a thematic triad—listening, voice, and agency—with implications for their understanding of well-being.

Thus, through a qualitative study, we conducted four focus groups with children aged between five and six years, and two interviews (with the educator and the institution's coordinator).

The study's conclusions highlight the importance of listening as a driver of agency and participation, resulting in a safe, calm, and empathetic experience, which fosters happy educational environments that directly contribute to the well-being of those within them.

Keywords: listening, well-being, agency, voice.

Lista de Acrónimos e Siglas

ONU – Organização das Nações Unidas

UNICEF – United Nations Children’s Fund

MEM – Movimento da Escola Moderna

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

CATL – Centro de Atividades dos Tempos Livres

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Índice

Introdução.....	1
I - Enquadramento Teórico.....	3
1. Dos Direitos à Participação das Crianças	3
1.1. Imagem de Criança.....	5
1.2. “Escuta” da Criança.....	10
2. Infância: bem-estar e desenvolvimento humano	14
2.1 O conceito de bem-estar	14
2.2 Desenvolvimento humano e Cultura democrática.....	15
3. Infância: desafios à profissionalidade docente	17
3.1 A Agência da Criança: desafios, voz e interação criança e adulto	17
3.2 O ambiente educativo como fator promotor da participação da criança	19
II – Enquadramento Metodológico.....	24
1. Âmbito e objetivos de Investigação.....	24
2. Processo de recolha de dados de investigação	25
2.1 Instrumentos de recolha de dados.....	26
2.2. Tratamento dos dados de investigação	26
3. Caraterização dos contextos e participantes	27
3.1 Contexto de EPE.....	27
III – Apresentação, análise e discussão dos dados	33
1. Apresentação e discussão dos resultados de investigação.....	33
IV- Princípios Educativos Essenciais da Intervenção Educativa	53
Considerações Finais	63
Referências Bibliográficas.....	65
Apêndices	71

Índice de Figuras, Tabelas e Quadros

Índice de Figuras

Figura 1: Degraus facilitadores da escuta (adaptada de Cortesão & Jesus, 2020, p.14).	13
Figura 2: Fatores Chave para o desenvolvimento de ambientes educativos - inovadores, eficazes e centrados na criança (adaptado de Novigado, 2021, pp. 15 e 16).	22

Índice de Imagens

Imagem 1: As três dimensões dos espaços de aprendizagem flexíveis. (Novogiado Project, 2021, p. 8).	21
Imagem 2: Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.	54
Imagem 3: Tríade da Oratória (Peixe, 2017, p. 109).	56
Imagem 4: O professor de excelência (Cardoso, 2013, p. 78).	61
Imagem 5: As novas competências para ensinar (Cardoso, 2013, p. 360).	62

Índice de Tabelas

Tabela 1: Quadro de referentes do focus group em EPE.	34
<i>Tabela 2: Significado de Escuta</i>	35
Tabela 3: A importância de escutar as crianças.	36
Tabela 4: Distinção da instituição em questão.	37
Tabela 5: Projetos e atividades sugeridas pelas crianças.	38
Tabela 6: O impacto da voz das crianças nas práticas institucionais.	38
Tabela 7: Momentos em que se sentem escutados.	39
Tabela 8: Por quem se sentem escutados.	40
Tabela 9: O que sentem quando são escutados.	40
Tabela 10: O que mais gostam na instituição.	41
Tabela 11: O que menos gostam na instituição.	41
Tabela 12: Quadro de referentes das entrevistas em EPE.	42
Tabela 13: Os sentidos humanos e a arte de educar.	43
Tabela 14: O verdadeiro significado de "escutar".	44
Tabela 15: A importância de escutar as crianças.	44
Tabela 16: Diferenças institucionais.	45
Tabela 17: Atividades e Projetos implementados na instituição pelas crianças.	46
Tabela 18: A importância da voz da criança nas decisões da vida institucional.	47

Tabela 19: Momentos em que os profissionais de educação procuram escutar as crianças.	47
Tabela 20: O impacto da escuta no bem estar das crianças e dos educadores.	48
Tabela 21: Vantagens de “escutar” na arte de educar.	48
Tabela 22: Constrangimentos de "escutar" na arte de educar.	49

Índice de Apêndices

Apêndice I – Focus Group.....	71
Apêndice II - Entrevista.....	72
Apêndice III – Sessões de Interioridade	73
Apêndice IV - Planificação.....	74

Introdução

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação da Professora Doutora Daniela Gonçalves. A temática selecionada surge de uma vontade urgente de fazer a escuta ativa emergir nos meios educativos, valorizando a sua prática ao longo de todo o desenvolvimento da criança. Ora, o estudo resulta de uma enorme vontade de fazer a diferença no meio educativo, da vontade de levar amor, empatia, cuidado, conhecimento e muita escuta ativa para os espaços de aprendizagem.

Na dinâmica educativa contemporânea, a importância da comunicação eficaz entre educadores e crianças tem sido amplamente reconhecida. Neste sentido, a escuta ativa emerge como uma ferramenta crucial para promover uma interação positiva e significativa, dando voz às crianças e cultivando um ambiente promotor de aprendizagens. Reconhecendo que a promoção do bem-estar das crianças transcende as fronteiras do mero desenvolvimento académico (Santos, et al, 2013), a escuta ativa das suas vozes revela-se fundamental para o desenvolvimento de relações educativas mais empáticas e inclusivas (UNESCO, 2022) e, por consequência, para a produção de emoções positivas que contribuirão para o bem-estar das crianças.

À semelhança do que é defendido por Malaguzzi (1920-1994), acreditamos que a criança possui cem linguagens – que devem ser escutadas e valorizadas. No ambiente educativo, muitas vezes assoberbados com tanta informação e focados na transmissão da mesma, os profissionais de educação deixam de ter os seus sentidos voltados para a prática da escuta (que a criança, ao contrário de nós, parece encarar com bastante simplicidade). Com isto, deixam de aprender e de compreender, fazem suposições do que a criança sente, acredita, vive e aprende, mas não o conhecem verdadeiramente, porque não lhe dão voz. Por acreditarmos no poder transformador da palavra, da intencionalidade e da escuta ativa, procuramos compreender a influência da escuta no bem-estar da criança e do profissional de educação, ouvindo as suas próprias perspetivas.

Neste âmbito, este relatório de estágio apresentará uma análise profunda das perceções infantis, a partir da implementação de *focus group* e da análise detalhada de duas entrevistas realizadas, sobre o tema, tendo em conta a investigação produzida numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) situada na área do grande Porto que oferece serviços como a Creche, Jardim de Infância e Atividades de Tempos Livres.

O relatório encontra-se dividido em quatro grandes capítulos, que juntos, tecem um conjunto rico e multifacetado de saberes teóricos e reflexões práticas. O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, no qual lançamos alicerces conceituais e normativos sobre os direitos das crianças, explorando a sua imagem, o conceito de “voz”, procurando estabelecer relação entre o mesmo e a prática de escuta ativa, e culminando nas inter-relações entre a escuta e o bem-estar, o desenvolvimento humano e a cultura democrática. O segundo capítulo, que corresponde ao enquadramento metodológico, desvenda o caminho metodológico percorrido nesta investigação, explanando os objetivos, os instrumentos de recolha e tratamento de dados e a caracterização dos participantes. O terceiro capítulo, “Apresentação, análise e discussão dos dados”, expõe os resultados da pesquisa, oferecendo uma análise minuciosa e crítica dos dados recolhidos, enfatizando as vozes das crianças e confrontando as suas crenças com teorias públicas. Por fim, o quarto capítulo explicita os princípios educativos essenciais da intervenção educativa, que revelam a construção profissional da investigadora ao longo destes dois anos – divulgam, no fundo, os princípios fundamentais para a prática pedagógica, segundo a sua visão. Seguido a isto, encontram-se as considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

I - Enquadramento Teórico

Se observarmos a evolução na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019, CDC) ao longo do tempo, compreendemos que tem vindo a ampliar-se no sentido que passou a abraçar não só os direitos fundamentais das crianças, mas também a agência das mesmas – a capacidade de a criança agir, ter voz e tomar decisões relativas à sua vida. Assim, este enquadramento teórico visa não apenas explorar a importância de escutar as crianças, como também compreender o impacto das práticas de escuta na vida educativa e nos respetivos agentes.

Neste sentido, integrar conceitos como a evolução na conceção de criança, o conceito de bem-estar, o desenvolvimento humano e o seu impacto na construção de uma cultura democrática, a escuta e a agência da criança e, por fim, o ambiente educativo como impulsionador da escuta ativa, torna-se imperativo para enriquecer e sustentar toda a investigação.

1. Dos Direitos à Participação das Crianças

A CDC (UNICEF, 2019), estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em novembro de 1989 e ratificada por Portugal em setembro de 1990, foi um documento revolucionário com vista à melhoria dos direitos humanos, mais especificamente da criança. Assim, este documento foi responsável pela implementação do direito da criança à participação, sendo o principal objetivo do mesmo, o estabelecimento de direitos que garantam a melhoria da qualidade de vida das crianças.

A implementação dos Direitos da Criança permitiu que se fossem desconstruindo paradigmas no que concerne à imagem de criança. Aos poucos, foi caindo o protecionismo exacerbado que se entendia por necessário em torno da criança, o que potenciou a emergência de novas conceções sobre mesma que começou a ser vista como um agente social.

Segundo o que consta no Artigo 12.º da CDC (UNICEF, 2019), existem dois pontos fundamentais quando se fala em participação: a criança não só tem o direito de exprimir a sua opinião livremente desde o momento em que é capaz de a formar, como também de ser ouvida. Isto relaciona-se diretamente com o apresentado no Artigo 13.º do mesmo documento, que reitera o direito de a criança exprimir os seus pontos de vista sem que haja barreiras impeditivas para que a mesma seja tida em consideração. Desta forma, as crianças aparecem neste documento como seres ativos, que desempenham funções na

sociedade. É ainda relevante salientar que, segundo o que consta no Artigo 3.º, os interesses das crianças devem ser escutados e valorizados nas diversas situações. No entanto, só é possível conhecer os interesses das mesmas, criando oportunidades para que as crianças os partilhem, sendo fundamental que esses interesses sejam ouvidos, valorizados e respeitados, pois “todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior” (UNICEF, 2019, p.8).

No entanto, promover a participação da criança não significa abandoná-la no processo decisivo, deixando-a com a inteira responsabilidade, mas sim envolver a criança nos processos e fazê-la sentir competente, criando espaço para que possa fazer questões, opinar, ser escutada e ver as suas opiniões serem validadas. Cabe ao adulto criar momentos para que a criança tenha o espaço e tempo necessários para se expressar, sendo de extrema relevância referir que, dar oportunidade e voz à criança, não deve anular a voz do adulto e vice-versa. O adulto deve assumir um papel de guia, prestando à criança o apoio necessário e criando uma relação de segurança e confiança com a mesma, que lhe permita expressar-se abertamente. Desta forma, as oportunidades que são criadas para que a criança se possa expressar e a estima, respeito e valor que lhe são dados, são as principais condicionantes que levam a que as crianças, com diferentes vivências, experienciem diferentes níveis de participação.

Independentemente da forma como a participação é definida, é evidente que a mesma se torna mais significativa quando posta em prática diariamente, tornando-se parte da vida da criança. A prática da participação das crianças nas instituições educativas, para além de um direito das mesmas, apresenta inúmeras vantagens para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, surge o paradigma de participação cidadã e da participação das crianças e segundo o que Jesus & Cortesão (2022) defendem, importa:

consubstanciar o que Bernstein (2000) designa por “direito pedagógico” [que implica melhorar a vida democrática e pedagógica das salas de aula e da escola. Nessa perspetiva, torna-se fundamental criar cenários nos quais as crianças possam participar e partilhar com os adultos as suas vivências (p. 1).

Com isto, reconhecendo a importância da educação “na promoção da democracia, torna-se, assim, necessário repensar os objetivos do processo de escuta das vozes das crianças” (Jesus & Cortesão, 2022, p. 3). Por isso, parece-nos relevante sublinhar o constatado por Trevisan (2012):

em sociedades democráticas fortemente marcadas por assimetrias e fenómenos de globalização, e associado aos discursos de um exercício enfraquecido dos direitos da cidadania (...) as reconfigurações da cidadania encontram-se no centro de debate. (...) No mesmo sentido, torna-se importante considerar

questões de acesso ao estatuto da cidadania a partir de diferentes pontos de vista, (...), é aqui, então, que as crianças são maioritariamente incluídas na discussão uma vez que têm acesso aos direitos sociais de cidadania, mas permanecem sem acesso, por exemplo, a direitos políticos (p. 352).

Assumindo que a participação assume múltiplos significados, existe uma “unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático” (Tomás, 2007, p. 48). Por muito que, atualmente, existam diversas experiências a acontecer no âmbito da participação, é importante ressaltar que algumas assumem um caráter ilusório. Quando verdadeiramente posta em prática, a participação diz respeito a uma das maiores formas de transformar a cultura e de respeitar os direitos da criança. Assim, a agência da criança representa um compromisso para com os valores da democracia e da cidadania, criando oportunidade para que a mesma desenvolva competências que contribuem para o seu próprio bem-estar (Tomás, 2007; Santos et al., 2017).

Partir da democracia como meio de atuar na educação apresenta-se como um grande desafio, mas permite criar condições essenciais para que os seres humanos, tanto crianças como adultos, possam exercer a agência que os afirma como seres livres e participativos. Assim, os objetivos e metas definidos para a aprendizagem – tanto para as crianças quanto para os adultos – devem seguir os ideais de democracia e participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

“O reconhecimento dos direitos das crianças não é condição suficiente para que estes se conjuguem e desenvolvam no quotidiano. No entanto, a escola pode assumir um papel importante na promoção desses direitos” (Jesus & Cortesão, 2022, p. 1).

1.1. Imagem de Criança

A participação das crianças revela-se como uma constante ao longo dos tempos, quer em casa, quer na escola, nos trabalhos ou nas guerras. No entanto, esta participação era considerada como uma obrigação das crianças. Tal, está intimamente ligado com a representação de criança que as pessoas tinham, sendo que “estas conceções consideram a infância uma questão gerível exclusivamente no interior da família e refletem políticas protecionistas, conduzidas predominantemente na ausência de participação das crianças, com reforço do poder do adulto e subordinação das crianças” (Tomás, 2007, pp. 47 e 48). Ao longo dos tempos, a conceção de criança e o seu estatuto na sociedade têm vindo a sofrer mudanças significativas.

Em meados do século XIX, a criança era ainda vista como uma espécie frágil, totalmente dependente e submisso do controle do adulto, na qual se podiam incutir quaisquer conhecimentos (Ribeiro, 2004). Assim, o currículo centrava-se na descoberta da forma mais adequada de transmitir conteúdos. John Dewey contrapôs as ideias anteriormente apontadas, oferecendo uma alternativa à organização curricular: o método psicológico (Ribeiro, 2004). Neste, constatou que a criança era um ser ativo, capaz de construir inúmeras e marcantes aprendizagens nos contextos informais, partindo das vivências diárias. Assim, compreenderam que o importante seria partir daquilo que é significativo para a criança (Ribeiro, 2004).

Com a progressão das sociedades, a imagem de criança foi também progredindo, apresentando-se mais recentemente, como um ser competente considerado um ator social, que possui direitos, uma voz ativa e capacidade para tomar decisões em processos relevantes para si mesmo (Thomas, 2007).

No início do século XX, a concepção de criança começa a sofrer alterações significativas, devido a diversos contributos no âmbito da pedagogia que transformaram os olhares adultos sobre o que efetivamente é ser-se criança. Desta forma, as crianças passam a ser compreendidas como seres essenciais, com fortes influências na evolução da sociedade, no mundo e essencialmente no futuro (Ribeiro, 2004). A preocupação de conhecer a criança para a educar, foi considerada como fundamental, sendo até mesmo um princípio adotado “por todos os pioneiros da Educação Nova: conhecer o ser a educar na intimidade das suas funções e nas etapas da sua transformação, para o formar a partir do interior” (Médici, 1976, p. 16). Médici (1976), toca num ponto fundamental quando refere que se deve procurar formar a criança a partir do interior, relacionando-se com os métodos baseados no interesse da criança, que se designam de métodos ativos e estão ligados ao funcionalismo de Claparède (1873-1940). Considerando o constatado por Rousseau (1762), Piaget já havia compreendido a criança como um ser único rejeitando a ideia da mesma ser encarada como um adulto em miniatura, assumindo assim com a sua perspectiva “um papel na fundamentação da infância como fase de desenvolvimento suscetível” (Ribeiro, 2004, p. 47). Esta viragem da concepção de criança, passando a mesma a ser vista como alguém com especificidade própria, deve-se ao grande contributo dado pelo movimento da Escola Nova, mas também ao estabelecimento da CDC que consigo, trouxe “uma imagem das crianças como seres ativos e participantes da sociedade a que pertencem, configurando simbolicamente as crianças como sujeitos de direitos e

deveres e, pela primeira vez, como cidadãos plenos” (Sarmiento, Fernandes & Trevisan, 2015, pp. 83 e 84).

Assim, a criança no século XX torna-se o centro da ação pedagógica, sendo a experimentação e a observação consideradas as atitudes base para a descoberta do mundo. No entanto, importa referir que a imagem de criança não se esgota na realidade acima descrita ou na definição dos seus direitos. Desta forma, importa reconhecer que “ser rico ou ser pobre, ser rapaz ou ser rapariga, (...), afeta profundamente o modo como as crianças são tratadas, vistas pelos adultos, bem como as oportunidades sociais que possuem” (Sarmiento, Fernandes & Trevisan, 2015, p. 84). Com isto, é certo que a infância é vivida de forma diferenciada por cada criança.

Perspetivando os métodos ativos e procurando relacioná-los com as teorias do desenvolvimento infantil, é no século XX que quem começa a pensar é a própria criança, deixando de se pensar pela criança (Böger & Carvalho, 2021). Assim, a mesma passa a assumir um papel de agente da educação, deixando de ser apenas o objeto.

Os estudos na área da psicologia arrogam um papel primordial no sentido de fundamentar que a criança é um ser individual e, portanto, pensa, sente e relaciona-se de uma forma própria. Piaget (1969), deu um dos maiores contributos para o fundamento psicológico desta pedagogia ao afastar a conceção de que a criança se apresenta como uma máquina em branco, na qual se podem inscrever os ensinamentos, defendendo que as aprendizagens das crianças devem ser construídas pelas próprias, espelhando as diferentes personalidades, necessidades e interesses, de modo que a sociedade seja “mais do que uma imitação” (p. 141). Assim, na obra em que Piaget (1969) procura coligar a psicologia com a pedagogia, o autor explicita que:

as estruturas intelectuais e morais da criança não são as nossas; (...). Mas, quanto à relação funcional, a criança é idêntica ao adulto; como este último, ela é um ser ativo cuja ação, regida pela lei do interesse ou da necessidade, só poderá dar o seu pleno rendimento se se fizer um apelo aos mobiles autónomos desta atividade (p. 156).

Estes interesses criam oportunidades para que a criança organize a informação por si e para que construa as próprias aprendizagens. Ora, segundo Piaget (1969), a lei do interesse que subjuga a vida intelectual do adulto, deve também ser parte da vida da criança. Desta forma, compreende-se como parte fundamental da educação ativa que a criança queira tudo o que faça – lei do interesse.

Atualmente, procuramos devolver a palavra à criança, para que a mesma tenha oportunidade de expressar os seus sentimentos, interesses, emoções, questões e partilhas pessoais, e acima de tudo procuramos escutar e valorizar o que é dito pela mesma.

Com a evolução da imagem de criança, também a conceção de aprendizagem foi sofrendo alterações. Desta forma, a aprendizagem tem vindo a ser explicada e encarada de diversas formas, pelos estudiosos das áreas da educação e psicologia. Por conseguinte, definiu-se aprendizagem como “um aumento quantitativo de conhecimento” (Behlol & Dad, 2010, p. 231). No entanto, esta aquisição quantitativa de conhecimento pode ser feita por diferentes meios e o próprio conhecimento pode assumir vários significados. Ainda que aprender, não se resume à memorização de factos, não existem dúvidas de que a mesma seja aliada ao processo de aprendizagem. Não se resumindo apenas a esta via, a aprendizagem pode também ser contruída por meio da experimentação, permitindo que a criança se envolva de uma forma mais significativa na construção de conhecimentos. Importa ainda referir que, a aprendizagem se revela um processo individual, que permite que a criança se atualize e faça uso do seu potencial ao máximo. Com isto, compreende-se também que a aprendizagem como processo pessoal dependerá também dos interesses e necessidades de cada ser humano (Behlol & Dad, 2010).

Indo ao encontro das ideias defendidas anteriormente, o ato de aprender está intimamente relacionado com a mudança, que resulta do desenvolvimento de uma competência, conhecimento, predisposição ou sentimento (Katz, 2006; Sequeira, 2012). Quando se fala em aprendizagem, fala-se de um processo contínuo, que não se resume apenas à infância, mas que perdura ao longo de toda a vida.

Existem diferentes teorias que refletem a aprendizagem por meio de visões distintas. Não procurando excluir quaisquer teorias e métodos de aprendizagem, e compreendendo que os mesmos devem ser selecionados tendo em consideração o contexto, esta investigação terá por base uma teoria específica, que para além de ir ao encontro dos ideais da investigadora, cruza-se com a pedagogia promotora da participação da criança: a Teoria Humanista.

A psicologia humanista ganha uma maior influência em 1960, a par com o emergir da nova conceção de criança – a criança do século XX. Carl Rogers (1951) nos seus trabalhos, em torno desta teoria, fez surgir um conceito tão importante, que se perpétua até à atualidade: a Aprendizagem Significativa (Souza et al., 2013). Segundo Souza et al., (2013), a Teoria Humanista:

considera que a ação de aprender é individual, compete à singularidade de cada indivíduo, de modo que a experiência subjetiva seja levada em conta, pois o estudante assimila somente aquilo que lhe é relevante e/ou aquilo que está relacionado com sua realidade (p. 410).

Por conseguinte, Rogers (1951) define a prática humanista como uma abordagem centrada na pessoa.

Esta teoria defende a personalização do ensino, que as crianças sejam compreendidas de forma individual, tendo em consideração as suas características, a sua realidade, os seus interesses e necessidades, permitindo que a criança contrua as próprias aprendizagens por meio da sua experiência, de uma forma marcante e significativa. Seguindo esta ordem de ideias, o adulto passa a assumir o papel de apoiar e encorajar a criança nas suas descobertas.

No sentido da ideia anteriormente apresentada e procurando alinhar esta conceção com o defendido por Dewey (1989), quando observamos o desenvolvimento da sociedade devemos em consonância conceber uma educação transformadora (Buzin & Favoreto, 2022). Para tal, a educação e formação do ser deve ser pensada de forma integral, procurando que o mesmo se desenvolva em diferentes âmbitos (intelectual, emocional e social). Com estas ideologias, Dewey (1989) veio contrariar o até então conhecido, constatando que o ensino deveria ser realizado “atrelado à vida e com significado para o aluno” (Buzin & Favoreto, 2022, p. 59). Assim, surge uma nova conceção de ensino, onde a criança é colocada no centro do processo de ensino e aprendizagem e o professor passa a assumir um papel de auxiliar desta construção própria do saber, assumindo um papel de guia e mediador. Neste sentido, o professor está presente e disponível para os alunos, orienta os processos de ensino e aprendizagem, mas “a energia propulsora” (Buzin & Favoreto, 2022, p. 61) deve partir do aluno, caso contrário, a aprendizagem não se revela significativa. Dewey (1989) refere o seguinte: “a pretensão do professor de estar entre os artistas é medida pela sua capacidade de fomentar a atitude de artista nos seus alunos. (...) de provocar entusiasmo, comunicar grandes ideias, mobilizar energia” (p. 284). Assim, compreende-se que o educador deve ser o incentivo, a partícula modificadora, aquele que planta a semente nas suas crianças e os observa florescer. Desta forma, importa incitar à curiosidade das crianças de modo que as mesmas se sintam motivadas e envolvidas e possam procurar as soluções para os problemas de forma autónoma (Buzin & Favoreto, 2022), com o objetivo de se formarem seres mais íntegros, autónomos, reflexivos, participativos, ativos e capazes.

Compreendo as exigências do mundo atual e procurando perpetuar esta concepção, aprender com base nas práticas anteriormente enunciadas, permite construir aprendizagens significativas. Aprendizagens estas que se revelam mais ajustadas a todos e a cada ser humano, por meio da personalização do ensino; que se revelam mais motivadoras e envolventes por serem construídas de forma autônoma e livre; e, ainda, aprendizagens que preparam as crianças para o futuro e para as exigências da vida, capacitando-as de habilidades como o pensamento crítico, resolução de problemas, autonomia e criatividade, e consciencializando-as ainda, para a necessidade de aprendermos durante toda a vida, encarando a aprendizagem como um processo constante.

1.2. “Escuta” da Criança

Diferentes estudos e autores conotam a voz e a escuta no sentido literal, já outros ressignificam estes conceitos (Fielding, 2004; Jesus & Cortesão, 2021), considerando que o termo “voz” inclui palavras, comportamentos, ações e as pausas que advêm das mesmas, o silêncio, olhares, e expressões artísticas. Ter voz é expressar-se, comunicando com o outro por meio de interações democráticas ou transformadoras (Fielding, 2004). Ciente de que as crianças comunicam de diversas formas – por meio do choro, das interações, das expressões ou recorrendo à verbalização - o conceito de voz procura incluir todas estas manifestações. Assim, o termo “voz” não assume um único significado, podendo referir-se a quaisquer manifestações expressivas produzidas pela criança. Com isto, reforçamos a importância de escutar e dar voz àquelas crianças que ainda não sejam capazes de verbalizar o que sentem ou que possuem um vocabulário reduzido, englobando a observação dos fatores que garantem a escuta das mesmas e não reduzir ou condicionar as vias de expressão das crianças, pois compreendendo que a criança tem 100 linguagens, tendo por base as ideias defendidas por Loris Malaguzzi (Arseven, 2014), a mesma poderá expressar-se recorrendo a diferentes meios. O educador deve ter a capacidade de “escutar” e permitir que a criança comunique livremente.

Constata-se uma tendência em relacionar voz com agência, como forma de mencionar a participação e o poder dos indivíduos (Cook-Sather, 2006). Alinhando a anterior propensão com o que é defendido por Mannion (2007), dar voz aos alunos permite que se alcancem valores como a inclusão e a cidadania, sendo valorizada a diferença e a participação ativa, e tendo a criança a oportunidade de desenvolver competências pessoais e sociais. Compreende-se a voz das crianças como um valor fundamental para a promoção

da sua participação, permitindo às mesmas a construção dos conhecimentos por meio da própria experiência. Isto permite-nos afirmar a voz como um “contexto específico” (Wall et al., 2018, p.5) que depende da individualidade de cada ser, bem como das pessoas com as quais interagem e da própria interação.

Desta forma, considera-se de extrema pertinência que se atente “à voz, na medida em que descompacta significados e efeitos de conceitos como participação, relações e interações” (Costa & Sarmiento, 2018, p. 74), no sentido de perspetivar a aprendizagem e desenvolvimento docente, por meio das interações com as crianças.

A escuta mostra-se fundamental na validação e apoio à voz da criança. Sendo o termo “voz” utilizado precisamente para que se entenda que há um recetor, que deve exercer a escuta. Escutar é um processo ativo de resposta às combinações da “voz” (Glazzard, 2012), sendo que a mesma pode ser comunicada por diferentes meios. O ouvinte deverá, assim, procurar compreender e interpretar o que é ouvido, colocando intencionalidade na comunicação (Mitra, 2008). Como é referido por Wall et al. (2018) “voice should not have to be loud to be heard” (p. 8) e, com isto, compreendemos que é missão de quem escuta estar aberto às diferentes vozes e às diversas formas de manifestação. Com as crianças que estão a desenvolver a sua “voz”, a postura do ouvinte pode influenciar diretamente, sendo que se o mesmo for compreensivo e procurar prestar apoio à criança, o processo de aquisição de “voz” e de “escuta” serão facilitados. No fundo, o adulto com o qual as crianças comunicam, torna-se uma referência, um modelo, para que possam compreender o que significa ter “voz” (Wall & Hall, 2016). Assim, os comportamentos adquiridos pelo adulto, podem “reforçar os comportamentos e disposições da criança” enquanto a mesma compreende “o seu papel na sociedade” (Wall et al., 2018, p. 8). Entendendo a significância do papel do docente, alinhando o que é referido anteriormente com o que é defendido por Katz (2006), promover a voz e a agência da criança passa também por “assegurar ambientes de boa qualidade”, onde as crianças tenham oportunidade de se desenvolver intelectual e socialmente, compreendendo que devemos “centrar as nossas energias (...) na qualidade das interações diárias que temos com as crianças” procurando que as mesmas sejam tão “ricas, interessantes, satisfatórias e significativas” quanto possível (pp. 20-21).

Com o referido, compreende-se que a habilidade de ouvir precisa de ser entendida também pelas próprias crianças (Wall, 2012), que deverão exercer o papel de “escutar” enquanto agentes sociais comunicativos.

Os atos de falar e escutar, implicam que haja relação entre o orador e o ouvinte (Mannion, 2007). Desta forma, o que influenciará a reciprocidade da conversa serão as habilidades e disposições dos envolvidos. Importa referir que, crianças pré-verbais ou que se encontram a emergir na linguagem verbal, compreendem o sentido de voz e escuta por meio do papel do adulto. Este apresenta-se como fundamental no sentido de dar voz às mesmas nas diferentes situações, agindo como mediador ou tradutor.

Considerando que a voz é ativa e que não lhe são impostas quaisquer restrições (Wall et al., 2018), o ato de comunicar pode não se revelar como um processo confortável e divertido para os indivíduos (Katz, 2006). Por isto, quando se trata a voz é necessário também considerar-se o espaço, sendo que o mesmo deverá de ser seguro e encorajador (Cook-Sather, 2016).

Alinhando o anteriormente referido com o modelo Reggio Emília, apoiado por Loris Malaguzzi, compreende-se e perspetiva-se a escuta da criança de forma audaz. A criança é compreendida como um ser naturalmente curioso e criativo, com grandes capacidades de descoberta por meio da experiência. Neste modelo, compreende-se que a criança “aprende ao fazer” e por isto, o currículo deve ser desenvolvido de forma adaptada e flexível, considerando os interesses e necessidades das mesmas (Kelemen, 2013; Arseven, 2014). Desta forma, compreende-se como estritamente necessário “put an emphasis on child`s communication and socializing abilities” (Kelemen, 2013, p. 3).

As crianças possuem 100 linguagens por meio das quais se expressam. É missão do educador criar diferentes oportunidades para que as mesmas se consigam expressar e comunicar o que sentem. A liberdade de expressão é um direito da criança, não sejamos nós (adultos) opressores das mesmas, condicionando-as a viver segundo uma única linguagem, com a qual estamos acostumados a viver. A criança é um ser cheio de criatividade que implica estimulação desta capacidade de modo que se desenvolva e a acompanhe ao longo de toda a sua vida, mantendo a presente a ideia de que educar não é cortar as asas, mas sim auxiliar no voo.

Quando se equaciona a escuta, pensa-se em dois caminhos possíveis a seguir:

- I. percorrer degrau a degrau como forma de ascender à escuta no seu estado mais pleno e verdadeiro (imagem 1);
- II. seguir as escadas que promovem uma escuta disfarçada, que a olho nu pode parecer promotora de oportunidades, mas que analisada de forma meticulosa se revela limitadora (Cortesão & Jesus, 2020, p. 4).

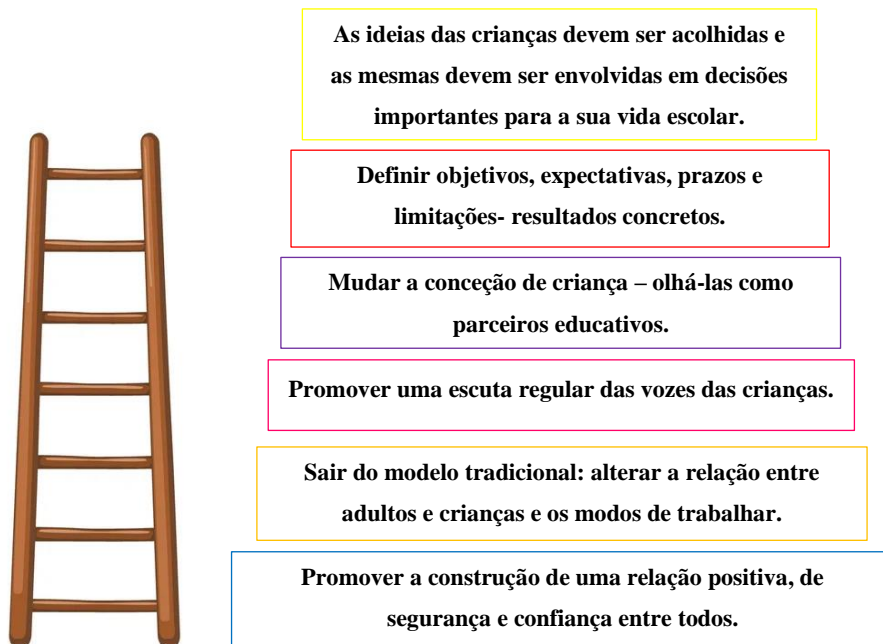


Figura 1: Degraus facilitadores da escuta (adaptada de Cortesão & Jesus, 2020, p.14).

A participação é um conceito com o qual os docentes lidam diariamente, tendo plena consciência de que “educar implica participar” (Jesus & Cortesão, 2021, p. 5). Mas, a atualidade obriga a repensar este conceito e a “deixar cair algumas das certezas que fomos adquirindo com a nossa prática” (Jesus & Cortesão, 2021, p. 6) ao longo dos tempos.

Para que a concepção de participação se renove, é importante que se repense também a imagem de criança que tem vindo a sofrer modificações, tal como foi já abordado, mas que ainda exige um olhar sobre as suas verdadeiras capacidades, competências e direitos. As crianças não deixam de ser atores sociais e, por isso, os seus contributos devem ser escutados e tidos em consideração (Jesus & Cortesão, 2021):

a verdadeira escuta das vozes dos alunos pressupõe um trabalho de desconstrução, interpretação, devolução e, finalmente, de tomada de decisão conjunta entre alunos e adultos (...). Escutar os alunos significa, assim, criar oportunidades para que possam compartilhar opiniões sobre diferentes assuntos (p. 6).

Escutar é indiscutivelmente um ato que implica interação. O ato de escutar revela-se um vínculo transformador nas relações entre professores e alunos. Desta forma, importa que os professores dinamizem momentos de partilha e criem uma relação e ambientes favoráveis à mesma, como forma de fomentar a escuta e a voz ativa das crianças.

2. Infância: bem-estar e desenvolvimento humano

2.1 O conceito de bem-estar

O bem-estar “representa a avaliação cognitiva e afetiva que as pessoas fazem das suas vidas” (Santos, Calza, Schütz & Sarriera, 2013, p. 60). Assim, o mesmo pode ser considerado subjetivo, porque para além de depender da interpretação pessoal de cada ser humano, também pode ser bastante influenciado pelo meio sociocultural (Santos, Calza, Schütz & Sarriera, 2013).

Os mais diversos estudos direcionados para o bem-estar infantil, por defeito, enfatizam as dificuldades das crianças. O que posteriormente se revela limitador, uma vez que faz com que os profissionais acabem por atuar apenas junto das fragilidades das crianças, ao invés de promover as suas potencialidades.

Neste sentido, compreendendo que existem diversas políticas centradas na criança, a grande maioria prioriza a sua “preparação para o futuro”, desconsiderando “os seus direitos como cidadãos no presente” (Santos, Calza, Schütz & Sarriera, 2013, p. 60). Com isto, considera-se a importância da escuta da criança como forma de tornar os processos da mesma e não para a mesma.

Ciente da influência do meio, no estabelecimento de interações e no desenvolvimento estável e significativo da criança, a escola desempenha um papel importante no bem-estar da mesma, promovendo a sua socialização e por consequência a aprendizagem de regras de convivência. Forrest et al. (2013) verificaram a existência de um condicionamento de dois polos entre o bem-estar e o sucesso escolar.

Desta forma, sabendo que o estado de plenitude de corpo e mente é altamente influenciado pelas oportunidades dadas à criança e que estabelece uma influência mútua para com o sucesso escolar, entende-se que compreendendo a importância de escutar a criança, passamos a conhecer as suas perspetivas, interesses, necessidades, potencialidades – que se revela a forma mais fidedigna de avaliar o bem-estar das crianças (a partir dos próprios pontos de vista). Isto, assegura não só a prática dos artigos 12.º e 13.º¹ estabelecidos na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança, mas também o reconhecimento da criança como um ator social (Bedin & Sarriera, 2020).

¹ **Artigo 12.º:** A criança tem o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, devendo ter a oportunidade de ser ouvida.

Artigo 13.º: A criança tem direito à liberdade de expressão.

2.2 Desenvolvimento humano e Cultura democrática

Quando se equaciona o desenvolvimento humano, compreende-se o mesmo como um processo de evolução ao longo da vida, ou seja, que está presente “da concepção à morte, a cada instante e de forma singular” (Xavier & Nunes, 2015, p. 9).

Compreendemos, pois, que é o estudo do desenvolvimento humano que nos permite compreender e refletir sobre a nossa evolução e constantes modificações ao longo de toda a nossa existência (Xavier & Nunes, 2015). Desta forma, este desenvolvimento implica “mudanças intensas, especialmente nos 20 primeiros anos de vida, que vão resultando em avanços no plano do pensamento, sentimento, comportamento, etc.” (Xavier & Nunes, 2015, p. 10).

Neste sentido, o ser humano desenvolve-se em diferentes aspetos: físico, cognitivo, emocional e social. Perante isto, compreende-se a educação como um fator fundamental na construção integral do ser humano, uma vez que influencia e condiciona diretamente o desenvolvimento dos aspetos anteriormente mencionados: a educação proporciona ao ser oportunidades para se desenvolver intelectualmente, procurando promover o pensamento crítico, a resolução de problemas e a apropriação de conhecimentos e competências. Ora, por meio da educação as crianças têm a possibilidade de se construir socialmente, nas interações com outros seres humanos e pelo desenvolvimento de competências como a comunicação, a cooperação, a empatia, a tolerância e o respeito. Importa ainda referir que a educação tem procurado cada vez mais conscientizar as crianças para as questões sociais, por meio da integração de disciplinas como a de cidadania, pensando na formação de jovens cidadãos ativos, participativos e informados, com conhecimento dos seus direitos e deveres na sociedade.

Assim, quando se pensa em educação, deve também perspetivar-se a construção de um ser evoluído, de uma sociedade democrática e de um futuro melhor e mais inclusivo, procurando ver o processo educativo “como meio de ascensão social” (Palitot, 2006, p. 87).

Admite-se ainda como fundamental destacar que a qualidade da educação pode influenciar diretamente neste desenvolvimento do ser, que deve ser entendido como único e individual, que interpreta todas as mudanças que ocorrem de forma particular, de acordo com as suas experiências. Por isto, “não faz sentido, então, falarmos de um desenvolvimento linear e universal, pois há também a diversidade cultural, social, política

e económica que constitui os contextos nos quais se desenvolvem os seres humanos” (Xavier & Nunes, 2015, p. 10).

“Um dos principais objetivos da educação é a promoção de mudanças desejáveis e relativamente permanentes nos indivíduos, e que estas possam propiciar o desenvolvimento integral do homem e da sociedade como um todo” (Palitot, 2006, p. 87). Compreendendo que a educação tem influência direta no desenvolvimento humano e portanto, na construção da sociedade do futuro, importa repensar o ato de educar neste sentido. Na célebre obra *Democracy and Education*, Dewey (1916) apresenta a necessidade de se repensar a educação como forma de promover não só o desenvolvimento humano, mas também o desenvolvimento social, procurando transformar a presença do ser humano na sociedade, bem como as suas interações com o outro (Dalbosco, 2018). A “necessidade de uma nova ideia de educação capaz de formar o espírito democrático da sociedade” (Dalbosco, 2018, p. 12). Desta forma, educar para a democracia demonstra-se como um ponto imprescindível, uma vez que uma sociedade democrática depende totalmente dos cidadãos que a integram e conseqüentemente da sua participação ativa. Para além disso, ao promover uma educação para a democracia garante-se a formação de cidadãos capacitados dos seus direitos, mais responsáveis, mais informados e por consequência mais conscientes e participativos.

É fundamental que se entenda que “nada é permanente, a não ser a mudança” (Papália, Feldman & Martorell, 2012, p. 25) e que se compreenda que “o ser humano é um ente educável porque está na abertura do ser, é o ente no qual a abertura acontece e que, por isso, não está previamente determinado no seu ser” (Seibt, 2016, p. 3), pois são estes dois fatores numa união constante, que permitem que a humanidade evolua de forma incessante – a mudança e a educabilidade do ser.

Que a educação transforme os seres por meio da sua educabilidade e que as metamorfoses que aconteçam em cada um sejam significativas e marcantes, pois a educação tem o poder de mudar a humanidade. E são as pessoas que formam e transformam o mundo! Portanto, educar para a democracia revela-se uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa, participativa e capaz de resolver os problemas de forma democrática e pacífica.

Por fim, importa ressaltar que, em 2018, o Conselho da Europa concebeu e tornou público um referencial de competências para a promoção da cultura democrática, que serve como um documento orientador para a prática educativa alinhada com a democracia. Assim, nos três volumes que compõem o documento são definidas as competências estruturantes

da cultura democrática, definidos os objetivos a atingir e as propostas de aplicação. No sentido desta investigação, considerou-se fundamental destacar que a escuta integra as competências estabelecidas neste documento, sendo definidos como descritores-chave da mesma: a capacidade de escutar atentamente outras pessoas e opiniões divergentes; a capacidade de escutar de forma eficiente captando os significados e intenções do outro; a capacidade de observar a expressão corporal e prestar atenção ao que as pessoas insinuam, mas não verbalizam (Conselho da Europa, 2018).

3. Infância: desafios à profissionalidade docente

3.1 A Agência da Criança: desafios, voz e interação criança e adulto

A participação foi um conceito que, durante um longo período, vigorou tendo como centro o adulto e deixando uma pequena margem para a intervenção das crianças.

Vivemos uma democracia e sentimo-nos ofendidos quando atentam contra a nossa liberdade de expressão. Não estaremos, por vezes, a fazer com que as crianças sintam o mesmo?

Primordialmente, a criança era olhada como um adulto em ponto pequeno. Um ser livre de competências e autonomia, que dependia totalmente dos adultos não tendo quaisquer oportunidades de intervir na vida comunitária. Assistimos por muito tempo, à exclusão das crianças das esferas sociais que a influenciavam diretamente (Jesus & Cortesão, 2022). Durante largos anos, a principal preocupação foi garantir o bem-estar das crianças e a sua proteção. Assim, “a participação das crianças surgiu mais tarde, com o artigo 12.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adotada em 20 de novembro de 1989”, procurando o mesmo conferir “às crianças o direito de participação em assuntos que lhes dizem respeito” (Jesus & Cortesão, 2022, p. 3). Ao reconhecermos os direitos das crianças, estamos a reconhecer que as mesmas têm voz e que devem ser tidas em conta.

Tendo por base as ideias defendidas por Tomás (2007), a lista de obstáculos impostos à agência das crianças é vasta:

- o desafio à autoridade do adulto: que teme que, ao desenvolver autonomia e potenciar a afirmação dos direitos da criança, veja o seu poder diminuído.
- a compreensão da participação como uma responsabilidade inadequada à infância, afirmando a ideia de que “as crianças devem ser crianças” (Tomás, 2007, p. 52).

- a falta de confiança nas competências e potencialidades das crianças, fomentado muitas vezes por uma conceção retrógrada do que é, de facto, ser criança.
- a linguagem é tida também como uma barreira, tendo em parte os adultos dificuldade em falar com as crianças, mas também uma grande dificuldade de escutar as suas vozes, independentemente da forma como são manifestadas “deverão ser inclusivas, para que capturem múltiplas vozes, mesmo as mais silenciosas e dissonantes” (Cortesão & Jesus, 2020, p.5).

A criança com voz, é capaz de se expressar e afirmar deliberadamente, procurando comunicar com outros com a intenção de gerar ações transformadoras ou democráticas (Wall, et al, 2018).

Para que as crianças possam vocalizar os seus interesses e ideias e para que as mesmas possam ser escutadas de forma plena, importa que se veja a criança como um ser “que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27). Assim, reconhecer as capacidades anteriormente enumeradas como parte também do que é ser criança, permite-nos intervir e pôr em prática pedagogias que “efetivam a participação da criança e a sua atitude exploratória e aberta ao mundo” (Marchão, 2021, p. 14), promovendo assim o desenvolvimento de seres com voz e com consciência da sua importância, seres capazes de tomar decisões, cidadãos conscientes e democraticamente participativos.

Para além disto, uma criança que reconhece o poder da sua voz e que é escutada, será uma criança com uma perceção acertada do que é escutar e da sua importância.

Quando se pensa no mundo atual, pensa-se numa sociedade de imediatismos, do “clique rápido”, da impaciência e da falta de empatia. Assim, observamos seres que apenas se importam com a satisfação dos seus interesses e necessidades, não se mostrando disponíveis para compreender, acompanhar e cooperar com o outro. Com isto, salienta-se a diferença que ter voz e ser escutado pode fazer na sociedade atual: a capacidade de compreender o poder da minha voz, mas também da voz do outro; a importância de ser escutado, mas também de escutar o outro. Acreditamos que crianças que possuam estas práticas desde sempre se tornam adultos mais sensíveis, responsáveis, estruturados, capazes, tranquilos, participativos e empáticos.

Para que se possa perspetivar a participação da criança, é fundamental que se analisem os processos de interação, bem como as estruturas de conhecimento, comportamentos e as práticas que influenciam a participação da criança. É conhecimento comum que as

vivências e as interações da criança com outras pessoas, lhe permite desenvolver desde cedo, uma perspectiva própria e emocional do mundo que a rodeia.

Assim, é fundamental evidenciar que a relação educador-criança deve-se reger por valores como a cordialidade, o afeto, o respeito, o amor, a estima mútua, a solidariedade e o reconhecimento, em que a voz da criança é valorizada e o adulto a tem verdadeiramente em consideração, desenvolvendo competências promotoras da participação da criança (Thomas, 2012).

As interações estabelecidas entre as crianças e os adultos têm um forte impacto na sua participação e no processo de escuta. Em primeiro lugar, importa que as crianças sejam olhadas de forma atenta e consciente. É importante reconhecer que são “pessoas com saberes, competências, vivências interesses, gostos e receios, que variam de caso para caso” (Jesus & Cortesão, 2022, p. 4).

Da parte dos adultos, é fundamental o reconhecimento das crianças como seres com direitos, deveres e competências, que lhes conferem a liberdade de intervir na vida enquanto cidadãos e agentes ativos.

3.2 O ambiente educativo como fator promotor da participação da criança

Quando se pensa no ambiente educativo como fator promotor da participação e escuta da criança, impossível será não lembrar as ideias defendidas por Loris Malaguzzi e pelo modelo Reggio Emília. Assim, procurando alinhar esta investigação com as perspetivas anteriormente apontadas, acredita-se que o ambiente educativo deve ser adaptado às crianças e às suas necessidades, criando oportunidade para que as mesmas explorem e construam aprendizagens e sendo o ambiente concebido de forma funcional, desafiadora e estimulante. Sendo que o modelo Reggio Emília procura dar um maior ênfase ao *espaço de aprendizagem*, o mesmo deve proporcionar à criança, conforto e bem-estar, garantindo a motivação e autoconfiança necessárias para a incentivar à exploração e conseqüentemente à construção de aprendizagens. Segundo este modelo, o ambiente educativo corresponde a uma mini sociedade, que pelos ideais de Malaguzzi deverá espelhar as ideias, atitudes e cultura das pessoas que nele vivem, tendo como principais objetivos o desenvolvimento cognitivo, relacional e imaginativo de cada ser que deste usufrui (Kelemen, 2013). Com isto, compreende-se que as crianças são “regarded as members of the community with full rights and are encouraged to think freely and act autonomously” (Kelemen, 2013, p.5), procurando que as mesmas compreendem e se

formem compreendendo que são agentes ativos na sociedade, que têm o direito e o dever participar.

A concepção de criança e de aprendizagem é comum ao modelo Reggio Emília e ao Movimento da Escola Nova. Nestes, a criança é vista como um ser ativo, capaz de construir as suas próprias aprendizagens de forma autónoma. Acredita-se que as crianças aprendem ao fazer e que a educação deve priorizar a resolução autónoma de problemas, preparando as mesmas para a vida em sociedade.

O Movimento da Escola Nova veio revolucionar os métodos de ensino tradicionais, procurando que o ensino evoluísse a par com as transformações da sociedade. Assim, surge ao mesmo tempo que a concepção de criança do século XX e coloca a mesma no centro do processo de ensino e aprendizagem. Para além de fazer surgir a ideia de ensino personalizado e o olhar individual sobre cada criança, este movimento prioriza a formação de *skills* como a capacidade reflexiva, o espírito crítico e a autonomia (Kfourri, Morais, Junior & Prado, 2019).

À semelhança dos dois modelos anteriormente referidos, existe o Modelo High Scope que defende que a criança aprende de uma forma mais significativa quando planeia as atividades, as desenvolve e reflete sobre as mesmas. Para além disto, é comum aos três modelos a imagem de criança como um ser ativo e autónomo.

Baseado nas abordagens de Piaget (1896-1980), o Modelo High Scope insere-se numa “abordagem interacionista/construtivista do desenvolvimento” (Gomes, 2014, p. 57). Neste, os adultos deverão criar oportunidades e encorajar as crianças a envolverem-se em atividades significativas, devendo ainda ajudá-las a aprender a fazer escolhas e a resolver problemas (ponto de enfoque também no modelo Reggio Emília e no Movimento da Escola Nova). Entendendo a influência Piagetiana no Modelo High Scope, compreende-se que as suas crenças associam o indivíduo a conceitos como autonomia e independência, face aos outros e às circunstâncias (Gomes, 2014). Em contraposição, o Movimento da Escola Moderna (MEM) propõe um modelo baseado na Aprendizagem Cooperativa. Este tem vindo a desenvolver-se ao longo dos últimos 50 anos e inspira-se nas ideias defendidas por Vygotsky. Assim, compreende a aprendizagem como um ato social, reforçando a importância da partilha e da cooperação, tendo a crença profunda de que a riqueza do processo educativo está nas interações com o outro, já que “para Vygotsky, a construção do conhecimento manifesta-se na e pela interação social” (Gomes, 2014, p. 148).

Importa ainda realçar que, este modelo pretende assumir-se como uma “alternativa de socialização democrática dos estudantes assente na organização e gestão cooperadas do trabalho curricular das turmas, entendidas pelo MEM como comunidades democráticas de aprendizagem” (MEM, 2013 citado por Gomes, 2014). Pensando a educação de forma democrática e tendo por base Dewey (1939), a democracia não se resume a uma forma de governo. Trata-se sim, de uma forma de viver em comunidade, de experiência comunicativa e partilhada, sendo a mesma sustentada por uma crença profunda nas possibilidades da natureza humana (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Ao educar deve garantir-se a equidade para todos e a inclusão das diversidades, sendo fundamental, como referido acima, ter a crença profunda na educabilidade e potencialidade do ser humano.

Quando se pensa num ambiente educativo voltado para a aprendizagem ativa e social tendo como centro dos processos de ensino e aprendizagem o aluno, deve indiscutivelmente pensar-se num espaço flexível. Neste sentido, ao refletir sobre a construção dos espaços de aprendizagem, deve contornar-se a tradicionalidade, evitando a falsa crença de tudo ter o seu lugar e dever permanecer estático, procurando “mobiliário flexível a fim de se adaptar o espaço de aprendizagem conforme as necessidades” (Novogiado Project, 2021, p. 9). Com isto, e segundo a opinião de Mattila & Silander (2015), quando perspetivamos a transformação de um espaço flexível, devemos ter em mente três dimensões:

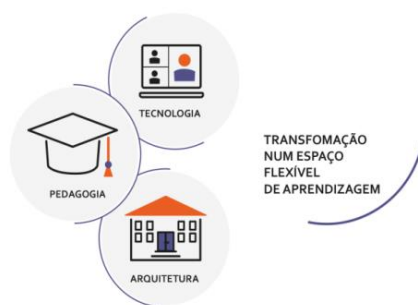


Imagem 1: As três dimensões dos espaços de aprendizagem flexíveis. (Novogiado Project, 2021, p. 8).

A inovação pedagógica pressupõe práticas educativas ajustadas às necessidades de todos e de cada um dos alunos. Desta forma, compreende-se que práticas pedagógicas inovadoras implicam múltiplas abordagens pedagógicas, a exploração de metodologias e recursos diversificados e uma aprendizagem baseada num amplo espetro de experiências. Assim, o desafio e objetivo consistem precisamente no desenvolvimento de ambientes que possibilitem o anteriormente enunciado.

Com a renovação e o repensar dos espaços, não se extinguem as “aprendizagens regulares”, apenas se procura conceber espaços “com o propósito de promover a aprendizagem ativa, (...), o que permite aos alunos alcançar melhores resultados de aprendizagem e desenvolver competências do século XXI” (Novogiado Project, 2021, p. 9). Assim sendo, pretende-se colocar em prática momentos e espaços que proporcionem aprendizagens mais envolventes e por consequência, aprendizagens mais significativas, promovendo a construção de *skills* fundamentais à vida democrática (espírito crítico, cooperação, trabalho de equipa...).

À luz do anteriormente mencionado, refletir e desenvolver o espaço ideal implica pensar nos fatores que o tornam num ambiente promotor de aprendizagens eficazes, num ambiente inovador e ainda centrado no ser humano. Neste sentido, desenvolveu-se o seguinte esquema, com base no que consta no documento Novogiado Project (2021):

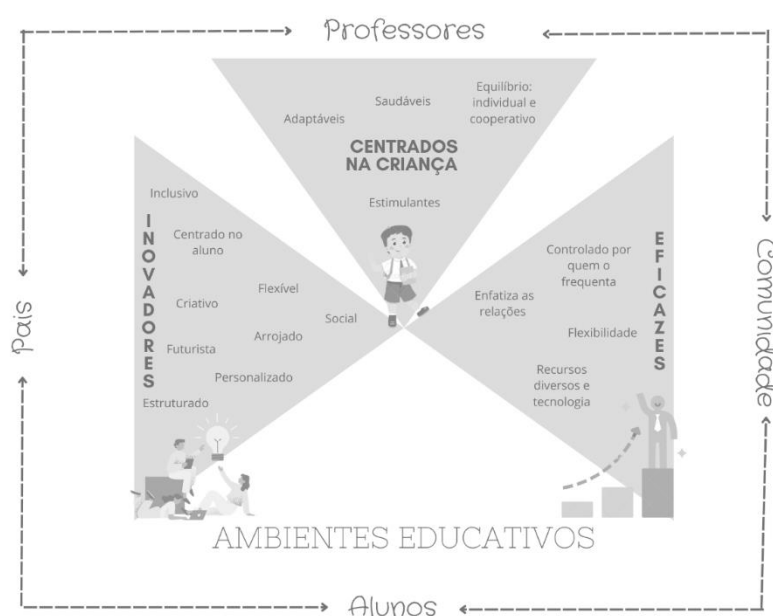


Figura 2: Fatores Chave para o desenvolvimento de ambientes educativos - inovadores, eficazes e centrados na criança (adaptado de Novogiado, 2021, pp. 15 e 16).

O que se pretende enfatizar no esquema anteriormente apresentado, são os fatores chave para o desenvolvimento de espaços educativos à luz das necessidades atuais. Assim, os fatores destacados devem convergir em prol da construção dos espaços de aprendizagem, sendo este um processo de criação "ilimitado e criativo, devendo ser realizado em colaboração com as diferentes partes interessadas, (...), os professores, alunos, pais, e os representantes da comunidade local" (Novogiado Project, 2021, p.14).

A implementação destas mudanças é, naturalmente, sustentada por diversas razões pedagógicas. No entanto, abraçar o novo e o inovador, pode muitas vezes constituir um

grande desafio para os diferentes agentes educativos. Por isso, é fundamental compreender que “é preciso esforço para a mudança” (Novigado Project, 2021, p. 74). É necessário abandonar velhas crenças, transformar mentalidades e olhar para o desafio como parte integrante do processo, pois só desta forma assistimos a grandes metamorfoses.

Por fim, importa ainda ressaltar que estes ambientes de aprendizagem flexíveis e inovadores, para além de promoverem um maior envolvimento da parte dos alunos nas aprendizagens, estimulam os profissionais docentes a realizar mudanças fundamentais nas suas práticas face às exigências do mundo atual, forçando-os a sair da sua zona de conforto e a ir mais além.

II – Enquadramento Metodológico

Neste capítulo, será apresentada aos leitores a investigação em educação realizada, tendo em conta a teoria pública de Michel Develay² (Estrela & Ferreira, 2001). O foco investigativo está associado à prática pré-profissional desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE).

Desta forma, é fundamental definir o contexto educativo onde foi aplicada a investigação, bem como os participantes, a seleção metodológica e os instrumentos e técnicas de investigação para a recolha de dados. Tal importância de apresentar o contexto educativo/investigativo deve-se ao respeito pela especificidade do mesmo, bem como aos seus princípios, missão e valores.

1. Âmbito e objetivos de Investigação

A investigação e a formação são hoje vistas como elementos constitutivos e nutritivos da prática profissional dos mais diversos domínios, em particular na educação, onde, a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais da tarefa docente (Morgado, 2012, p.7).

Compreendendo a importância da investigação para o profissional docente como meio de se capacitar de forma integral, este estudo tem em vista perspetivar a inovação e a compreensão por parte dos docentes e crianças, relativamente à importância de empatizar as práticas quotidianas e compreender o quão transformador e impactante pode ser para alguém o simples ato de ser escutado. Capacitados de que “a investigação, enquanto atividade humana e social, transporta um conjunto de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na busca do conhecimento científico e que não podem subjugar-se a um modelo condutista e quantitativo” (Morgado, 2012, p. 15) e tendo por base o amplo objetivo de conhecer e analisar várias realidades, ter-se-á em conta o paradigma emergente, apresentado por Morgado (2012) e “comummente designado por interpretativo, (...), hermenêutico ou fenomenológico” (p. 17).

Estando cientes do quão evidente se tem tornado o “interesse contínuo e crescente pelo recurso a metodologias qualitativas na investigação educativa” (Morgado, 2012, p. 26), cabe frisar que este será, precisamente, um estudo dessa natureza. Desta forma, procurar-se-á realizar esta investigação tendo por base o *paradigma positivista*³ e o *paradigma*

² As investigações em educação não se focam somente em propostas, mas também em compreender a eficácia e a utilidade social dos mesmos.

³ Este paradigma “(...)”, inspira-se numa filosofia positivista (...) e a sua principal finalidade é “estabelecer regularidades ou leis de aplicação universal” (Sarmiento, 2003, p.141), (...)” (Morgado, 2012, p.40).

*interpretativo*⁴ apontados por Morgado (2012), com a finalidade de que estes se complementem e enriqueçam o estudo a realizar. Com isto, pretende-se ter por base uma interpretação e uma análise do impacto da escuta na vida educativa e escolar das crianças e docentes, procurando construir factos que sustentem os resultados como uma regularidade, uma base geral, uma lei de aplicação global.

Compreendendo o sentido de um estudo qualitativo e das pretensões com esta investigação, é possível afirmar que “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. (...) Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta” (Ferreira, 1987, p. 165).

Deste modo, a grande finalidade desta investigação é apresentar e compreender os pontos de vista das crianças e dos docentes relativamente à escuta. Assim, optou-se por um estudo de natureza qualitativa que contempla os seguintes objetivos:

- I. Compreender o significado de “escuta” da criança à luz das múltiplas teorias públicas.
- II. Apresentar práticas pedagógicas contextualizadas (no âmbito das unidades curriculares [UC] de Prática de Ensino Supervisionada [PES]) que priorizem a “escuta” da criança.
- III. Identificar em que circunstâncias é que as crianças têm oportunidade de ser escutadas, tendo em conta a perceção das crianças e dos docentes.
- IV. Conhecer de que forma a “escuta” da criança influencia as decisões pedagógicas, de acordo com as perceções dos participantes da investigação.
- V. Problematizar os resultados de investigação/intervenção que resultam dos princípios da intervenção educativa.

2. Processo de recolha de dados de investigação

A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para o outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (Ketele & Roegiers, 1993, p. 17).

⁴ Este paradigma centra-se “primordialmente no estudo dos significados das (inter)ações humanas e da vida social” (Morgado, 2012, p. 41).

Por conseguinte, o processo de recolha dos dados da presente investigação será faseado. Realizar-se-á ao longo dos quatro semestres do curso de mestrado, sendo que os dados de investigação correspondentes ao contexto de EPE serão recolhidos ao longo do 1.º semestre e, posteriormente, analisados.

2.1 Instrumentos de recolha de dados

Para a responder aos objetivos anteriormente enunciados, optou-se pela realização de uma investigação qualitativa, visto que se demonstrou mais adequada, pois privilegia a descoberta, interpretação, compreensão e “(...) manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, pp. 47 e 48). Para além disto, os mesmos autores afirmam que este tipo de paradigma “(...) enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11). Uma vez que, o presente relatório tem como objetivo compreender os efeitos da escuta tendo em consideração as perceções das crianças e dos docentes, optou-se pela realização de entrevistas que segundo Aires (2015) “(...) é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27). É pertinente acrescentar que Ketele & Roegiers (1993) propõem a:

definição de entrevista como método ao serviço de um processo de recolha de informações (...) que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informação (p. 22).

Continuando com o propósito de dar resposta aos objetivos de investigação, será também utilizado como instrumento de recolha de dados o *focus group*. Segundo a definição realizada pela Universidade Católica Portuguesa (s/d):

esta ferramenta fornece uma pesquisa qualitativa subjetiva, não estatisticamente válida, sobre as perceções, crenças ou atitudes da maioria de uma comunidade educativa, sobre um tema/problema. Comparados com outras técnicas de inquirição, os grupos de discussão focalizada: visam a compreensão da problemática (...), permitem ter uma visão mais social do que individual; o produto é mais homogéneo do que diversificado e o processo é mais flexível do que padronizado e assenta nas palavras integrantes dos discursos e não nos números (p. 1).

2.2. Tratamento dos dados de investigação

Uma vez determinadas as informações que se pretende recolher dados, é necessário elaborar uma estratégia de recolha de informação que, segundo Ketele & Roegiers (1993),

pode ser considerada como “um conjunto coordenado de métodos, procedimentos e de técnicas considerados pertinentes em relação ao objetivo perseguido” (p. 153).

Considerando os instrumentos de recolha de dados selecionados para a presente investigação e explicitados anteriormente no ponto 2.1, recorrer-se-á a uma análise baseada na descrição analítica, na interpretação e na inferência, procurando utilizar estas estratégias de forma harmoniosa, de modo a contribuir para uma análise de conteúdo mais ajustada.

Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 1977, p. 41).

Tendo em mente que esta investigação terá por base a entrevista (individual e focalizada em grupo), compreende-se como pertinente recorrer, na análise do conteúdo, à decifração estrutural da mesma, olhando para este como um momento em que se “procura compreender a partir do interior da fala de uma pessoa, lembra talvez a atitude de empatia no sentido do psicoterapeuta americano Rogers, ou seja, «de imersão no mundo subjetivo do outro»” (Bardin, 1977, p. 92).

3. Caraterização dos contextos e participantes

Esta investigação foi realizada em contexto de EPE, numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), no qual se realizou a PES.

Desta forma, ao longo deste tópico será caraterizado o contexto investigado, tendo por base os documentos orientadores da instituição: Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades.

3.1 Contexto de EPE

Localizado na zona metropolitana do Porto, a instituição onde decorreu o estágio de intervenção em EPE conta com instalações de grande qualidade e uma formação profissional inovadora, fomentadores do desenvolvimento de competências fundamentais. Esta IPSS insere-se numa área que possui uma íntima ligação com a agricultura e a pesca, motivada pela proximidade a recursos naturais como o mar, o rio e a terra.

Conforme o que consta no Projeto Educativo da instituição, importa destacar que a proximidade e a cobertura de transportes por parte da instituição, possibilitam o acesso a diferentes pontos de interesse: museus, instituições de ensino, teatro e espaços verdes.

Destaca-se ainda o facto desta instituição ser de cariz religioso, pelo que existem momentos fortemente ligados à prática da religião: os temas das festas, rotinas mensais, dias temáticos e festividades anuais.

Importa referir que este contexto ilustra um meio socioeconómico médio-alto, sendo os pais e encarregados de educação predominantemente licenciados. Existe uma grande variedade nas áreas de trabalho de cada um, sublinhando que a maioria se encontra ligada às áreas da saúde, educação, engenharia e gestão/administração.

Abrangendo diferentes valências (creche, EPE e CATL) e afirmando ter por objetivo apostar “numa aprendizagem globalizante e integrada com vista a uma construção articulada do saber” (Projeto Educativo, p.18), esta instituição pretende “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania” (Projeto Educativo, p.18) procurando estimular a criança a ser: agente de transformação, assumindo o seu papel enquanto cidadão, participativa, emancipada, responsável, capaz e ousada.

Por fim, é de ressaltar que a organização dos espaços e ambiente educativo em geral são focados na formação de competências fundamentais como autonomia e participação. As salas são espaçosas, possuem materiais adequados e estão organizadas de modo a fomentar a ação livre das crianças. São espaços onde as crianças podem experimentar, descobrir e brincar, existindo o cuidado de os manter organizados e estruturados. Toda a instituição está equipada e preparada de modo que as crianças possam viver os diferentes momentos educativos da forma mais significativa e plena possível.

3.2 Caraterização do grupo

Todas as crianças pertencentes ao grupo no qual decorreu a PES em EPE I, encontram-se na faixa etária dos cinco anos. Este é um grupo heterogéneo, composto por vinte e quatro crianças que, como seres humanos individuais, possuem “formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas” (Tomás, 2014, p. 140). Com o objetivo de desenvolver uma caraterização ajustada aos documentos estruturantes para a educação pré-escolar, este grupo será caraterizado quanto ao seu desenvolvimento nas diferentes áreas de conteúdo apresentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2018, OCEPE).

A área de formação pessoal e social "é considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho

educativo realizado no jardim de infância" (OCEPE, 2018, p. 33). Neste âmbito, no grupo em questão, podemos observar algumas aprendizagens e competências já adquiridas: neste grupo, as crianças já são capazes de identificar as suas características individuais, como por exemplo a idade e o nome, reconhecendo também semelhanças e diferenças entre as suas e as características do outro. Para além disto, são capazes de verbalizar com clareza as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico (quando têm fome, quando necessitam de ir à casa de banho ou quando estão cansados, por exemplo). Na globalidade, as crianças reconhecem e são capaz de expressar os seus sentimentos e emoções conseguindo, ao mesmo tempo, reconhecer também as emoções e sentimentos dos outros. Manifestam os seus gostos e preferências em relação a diversos domínios (ao nível da alimentação, das brincadeiras, das atividades e dos jogos), assumindo um papel fundamental na planificação, avaliação e sugestão das atividades semanais e propostas institucionais. Neste sentido, consideramos importante salientar que neste grupo, as crianças: valorizam e demonstram prazer naquilo que fazem e nos seus progressos; gostam de falar sobre o que pensam, sentem e fazem; apreciam comunicar as suas descobertas e aprendizagens; revelam curiosidade e confiança em experimentar novas atividades/dinâmicas, fazer propostas, sugestões e avaliações, e falar em grande grupo. Importa ainda ressaltar que as crianças procuram formas de superar as dificuldades – pedindo ajuda, tentando de diferentes formas ou procurando outras soluções – estando desta forma em constante melhoria. São capazes de reconhecer a linha temporal da sua rotina – identificando os diferentes momentos e reconhecendo a importância dos mesmos. Por fim, consideramos fundamental referir que as crianças deste grupo conseguem realizar as tarefas indispensáveis do seu dia-a-dia de forma autónoma – ex.: vestir, despir, utilizar os talheres, alimentar-se, ir à casa de banho.

No que concerne à área de Expressão e Comunicação, esta é a única das OCEPE que se encontra dividida em domínios, sendo um deles posteriormente subdividido. Todos estes domínios se incluem numa única área por estabelecerem "uma relação íntima entre si" (OCEPE, 2018, p. 43) – o domínio da educação física, o domínio da educação artística, o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

O domínio da educação física, que surge intimamente ligado à área de formação pessoal e social, uma vez que se revela fundamental para o desenvolvimento da independência e da autonomia nas crianças, além de ter uma influência muito positiva nas suas interações sociais. Para além disto, este domínio é responsável pelo desenvolvimento de competências motoras e pela promoção de estilos de vida saudáveis. Na globalidade, o

grupo revela bastante apreço pelas atividades inerentes a este domínio. No que diz respeito ao domínio do próprio corpo, compreendemos nestas crianças uma grande desenvoltura – que se revelam capazes de controlar os movimentos de forma voluntária: correr e parar, seguir diferentes ritmos e variar direções. O grupo demonstra ter interiorizado o esquema corporal, bem como a consciência do corpo em relação ao exterior: em cima, em baixo; à frente, atrás. Por fim, importa referir que as crianças que integram este grupo se revelam capazes de cooperar com os outros e trabalhar em equipa, compreendem e cumprem as regras dos jogos, revelando maturidade na compreensão do resultado dos mesmos.

O domínio da educação artística integra “as diferentes linguagens artísticas” (OCEPE, 2018, p. 47) – Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança. Procurando caracterizar o grupo incidindo sobre os diferentes subdomínios da educação artística, consideramos pertinente ressaltar que era observado regularmente o envolvimento dos mesmos em atividades que envolvem as artes visuais: desenhar, pintar, fazer colagens, modelagem, utilizando elementos da linguagem plástica como cores, linhas, manchas e formas – o que potenciava o desenvolvimento da motricidade fina. Naturalmente, perante um grupo heterogêneo, existem crianças que se apresentam mais motivadas e interessadas pelo envolvimento em dinâmicas ligadas às artes visuais. Mas, mesmo assim, na globalidade, compreendemos que as crianças que integram este grupo possuem uma criatividade aguçada e uma grande maturidade artística, visual e expressiva.

Com relação ao jogo dramático/teatro, as brincadeiras de faz-de-conta ou situações de jogo dramático são dos momentos mais apreciados pelo grupo. Importa salientar que grande parte das brincadeiras de faz-de-conta espelham vivências quotidianas e o grupo, revela-se capaz de espelhar o que vive e a forma como compreende o mundo nas suas brincadeiras.

No que diz respeito ao subdomínio da Música, o grupo revela grande interesse e prazer por cantar e aprender novas músicas. Rapidamente interiorizam ritmos, melodias, bem como as letras das canções. Neste âmbito, consideramos pertinente ressaltar que a música se revela um gatilho para o grupo, potenciando a concentração e o relaxamento. Isto por ser um hábito rotineiro realizar sessões de interioridade, onde as crianças escutam músicas e diferentes sons, fazem relaxamentos guiados e aplicam técnicas de relaxamento utilizando instrumentos apropriados – como por exemplo: penas, objetos de madeira com diferentes texturas, objetos para massajar o couro cabeludo (Apêndice III).

Por fim, com o objetivo de incidir sobre o subdomínio da dança, importa referir que as atividades que envolvem movimentos rítmicos ou que obrigam a criar e recriar movimentos para acompanhar músicas eram do agrado do grupo que se envolvia nas mesmas com grande apreço e felicidade. Assim, improvisar movimentos corporais ritmados em situações de jogo (no jogo da estátua, por exemplo) é uma competência já desenvolvida nestas crianças.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a aprendizagem é encarada como um processo contínuo de apropriação que tem início desde os estágios mais precoces e não apenas durante o ensino formal (OCEPE, 2018). Neste sentido, o grupo possui grandes capacidades comunicativas: exprimem o que pensam e sentem de forma clara e articulada e articulam as palavras corretamente. Para além disto, já são capazes de ouvir o outro e responder adequadamente, partilhando as suas ideias e saberes. Elaboram frases complexas; reproduzem de forma correta as letras das canções; são capazes de relatar acontecimentos respeitando a sequência dos mesmos; usam a linguagem em contexto com diferentes propósitos e funções: passar informações, fazer pedidos, contar histórias, apresentar ou debater ideias e dinamizar reuniões. No que diz respeito à abordagem à escrita, as crianças deste grupo são capazes de diferenciar escrita de desenho sendo que, quando realizam as suas produções escritas, utilizam garatujas, letras e símbolos, já sendo capazes de escrever o seu nome autonomamente. Importa, por fim, destacar que este grupo revela grande prazer e satisfação nos momentos em que escutam novas histórias, ouvindo atentamente e compreendendo rapidamente as mensagens que as mesmas transmitem.

“O desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender” (OCEPE, 2018, p. 74). Desta forma, compreendemos que o principal objetivo com relação ao domínio da matemática, em contexto de EPE, é estimular o desejo natural da criança de aprender. Assim, este domínio contribui para a compreensão dos números e operações, a organização e análise de dados, a geometria e a medida, fomentando ainda o interesse e curiosidade pela matemática. Neste sentido, devemos ressaltar que as crianças deste grupo: já reconhecem e identificam os nomes dos números; são capazes de identificar posições relativas (quem está “ao lado”, “em frente”, “atrás”, “entre a Maria e o Manuel”); reconhecem as formas geométricas (triângulo, retângulo, quadrado e círculo); indicam algumas características de medida “maior que”, “mais pequeno que”; são capazes de preencher e interpretar tabelas (presenças, diário de grupo,

comunicações); são capazes de classificar objetos e formar conjuntos consoante as características dos mesmos.

Por último e procurando assim identificar as competências que o grupo possui com relação à área do conhecimento do mundo, que explicita que, em contexto de EPE, “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia” (OCEPE, 2018, p. 85), importa salientar a curiosidade e interesse inatos ao ser-se criança, pois estamos perante um grupo que observa o que os rodeia e coloca questões, evidenciando a sua vontade de conhecer mais. Para além disto, todas as crianças do grupo são capazes de identificar o seu nome completo, a sua idade, onde vivem, conseguindo descrever-se fisicamente, indicando as suas características individuais. Utilizam os termos dia, noite, manhã, tarde, semana, mês nas suas narrativas e diálogos, já sendo capazes de associar as rotinas a determinados momentos ou alturas do dia. Por fim, são capazes de identificar os membros da família próxima compreendendo os graus de parentesco.

III – Apresentação, análise e discussão dos dados

Neste capítulo apresentar-se-á a análise e discussão dos dados recolhidos, sendo os mesmos predominantemente qualitativos. Sendo o nosso objetivo compreender a perspetiva das próprias crianças e de profissionais de educação, as suas vozes serão fundamentais para responder aos objetivos e questões centrais desta investigação. Reconhecendo a importância da escuta, esta análise é fundamentada entre as vozes dos participantes e diversas teorias públicas que sustentam as perspetivas apresentadas.

1. Apresentação e discussão dos resultados de investigação

A análise de conteúdo “é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas ciências humanas e sociais” (Vala, 1986, p. 101). Desta forma, procurando perspetivar a interpretação dos conteúdos recolhidos, salienta-se que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. (...) a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 1977, p. 45).

Procurando alinhar a análise de conteúdo com o tipo de estudo a realizar, efetuar-se-á uma análise qualitativa, sendo que esta possui características particulares “... sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais” (Bardin, 1977, p. 141).

Assim, neste ponto da investigação realizar-se-á a apresentação e discussão dos resultados obtidos por meio da presente investigação.

1.1. Dos *Focus Group* em EPE

Tendo em consideração a revisão bibliográfica, bem como a finalidade desta investigação, foram definidas as seguintes perguntas para a realização do *focus group*, no contexto de EPE.

Temática	Subtemáticas	Questões/Posições
A importância da escuta no bem estar da criança	Significado	O que é para vocês ser escutado?
	Importância	Para vocês, é importante escutar as crianças?
	Destaque das diferenças da instituição	Conhecem os infantários onde dos vossos irmãos, primos ou amigos andam? Achrom que existem diferenças entre essas instituições e (a instituição em questão)?
	Práticas institucionais diferenciadas	Na instituição desenvolvem projetos e realizam atividades sugeridas por vocês? Exemplos Achrom que a vossa voz tem influencia nas decisões que a instituição toma? E nas suas práticas? Dêem-me exemplos.

		Em que momentos é que se sentem escutados? Em que situações?
	Influência no seu bem-estar	Sentem que são escutados essencialmente por quem?
		O que sentem quando são escutados?
	Instituição	O que é que mais gostam aqui na instituição?
		O que menos gostam aqui na instituição?
		De 1 a 10, sendo que 1 é o mínimo e o 10 é o máximo, atribuem um número ao que sentem quando são escutados.
		De 1 a 10, sendo que 1 é o mínimo e o 10 é o máximo, atribuem um número que represente o modo como são escutados no instituto.

Tabela 1: Quadro de referentes do focus group em EPE.

Este *focus group* foi aplicado, no âmbito da PES em EPE I, às crianças que faziam parte do grupo onde decorreu a intervenção educativa. Serão agora apresentados os resultados obtidos da realização de quatro *focus group*, três deles formados por seis crianças da instituição e outro formado por apenas quatro crianças. Como forma de manter a confidencialidade das crianças, as respostas serão apresentadas de forma conjunta e sem qualquer identificação, referindo apenas a codificação (Grupo 1 – FGA; Grupo 2 – FGB; Grupo 3 – FGC; Grupo 4 - FGD). Para além disto, a análise das respostas será realizada por grupo de categoria a partir de uma síntese interpretativa e descritiva.

No que diz respeito ao significado de escuta e em resposta à questão colocada, representada na tabela 2, as crianças do FGA afirmam que ser escutado é “ouvir os outros”, “ouvir os amigos e não falar por cima” e afirmam ainda que escutar é “respeitar as crianças”. Já no FGB as crianças acreditam que ser escutado é “ser escutado pelos adultos” e que para isso é necessário “fazer silêncio para nos escutar, como tu estás a fazer agora”. O FGC significa a escuta como o ato de “ouvir os outros” e de “ouvir toda a gente”, salientando ainda que devemos “escutar as pessoas que querem falar connosco” e que ser escutado é “dizer uma coisa e depois as pessoas fazerem”. Por fim, as crianças que participaram no FGD, caracterizam a escuta como um momento em que “há pessoas que estão a falar e outras que estão a ouvir”, como o ato de “ouvir os outros” e ainda de “ouvir o que a minha mãe manda”. Em suma, as respostas dadas pelas crianças permitem compreender que, no geral, todas associam a escuta ao ato de ouvir o que é proferido por alguém, de forma atenta e sem interromper, salientando ainda a necessidade de surtir efeito do que é escutado, para que se considere verdadeiramente escuta.

Subtemáticas	Questão	Respostas
--------------	---------	-----------

Significado	O que é para vocês ser escutado?	“Escutar é ouvir os outros.” “Escutar é ouvir os amigos e não falar por cima.” “Respeitar as crianças.” “Ser escutado pelos adultos.” “Fazer silêncio e escutar, como tu estás a fazer.” “Ouvir os outros.” “Escutar as pessoas que querem falar connosco.” “Dizer uma coisa e depois as pessoas fazerem.” “Ouvir toda a gente!” “Há pessoas que estão a falar e outras que estão a ouvir.” “Ouvir os outros.” “Ouvir o que a minha mãe manda.”
-------------	----------------------------------	--

Tabela 2: Significado de Escuta

No que concerne à questão relativa à importância de escutar as crianças, representada na tabela 3, compreende-se pelas respostas obtidas em todos os grupos que as crianças compreendem que sim, é importante. Assim, as crianças do FGA acreditam que é fundamental escutar as crianças porque: “senão elas magoam-se e não se sabe o que aconteceu”; “as crianças também querem falar, senão ficam aborrecidas e perdem ideias”; “tem de se ouvir os meninos para saber o que aconteceu”; “temos de respeitar as crianças”. No sentido de complementar as ideias anteriormente defendidas pelo FGA, as crianças do FGB acreditam que é importante escutar as crianças porque: “é uma coisa que é muito fácil, é só escutar com os ouvidos e não dizer nada”; “porque quando os amigos nos estão a contar alguma coisa estamos a aprender”; e, por fim, “porque as crianças podem dizer coisas importantes”. No FGC, salienta-se apenas que é importante escutar as crianças “porque as crianças podem querer dizer alguma coisa grave”. Por último, o FGD defende que as crianças devem ser escutadas, porque: “se estiver em perigo as pessoas podem salvá-la”; “ao ouvir as crianças, podemos ajudá-las”; porque se os adultos não escutarem as crianças “não sabem os pesadelos delas”.

Resumindo, todas as crianças dos diferentes grupos convergiram na ideia de que é importante escutar as crianças tendo, no geral, justificado com a necessidade de ouvir para que possamos ajudá-las, para que possamos compreendê-las, porque é um ato simples e demonstra respeito para com as mesmas. Partindo do anteriormente enunciado, e procurando alinhar essas ideias com práticas pedagógicas inovadoras, temos a pedagogia da participação “que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 33). As crianças são seres humanos, detentores de direitos, vontades, competência e de uma voz, que deve ser escutada e tida em consideração nas implicações práticas do quotidiano. E, “se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de providenciar

experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder. (...) temos de saber construir um quotidiano dialogante nas instituições de infância, (...), onde escutar as crianças (...) [é] um processo aberto, sentido como necessário, desafiante e ético. Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância, temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2008, pp. 70 e 71). Neste sentido, importa acima de tudo olhar para as crianças como seres participantes.

Subtemáticas	Questão	Respostas
Importância	Para vocês, é importante escutar as crianças?	<p>“senão elas magoam-se e não se sabe o que aconteceu”</p> <p>“as crianças também querem falar, senão ficam aborrecidas e perdem ideias”</p> <p>“tem de se ouvir os meninos para saber o que aconteceu”</p> <p>“temos de respeitar as crianças”</p> <p>“é uma coisa que é muito fácil, é só escutar com os ouvidos e não dizer nada”</p> <p>“porque quando os amigos nos estão a contar alguma coisa estamos a aprender”</p> <p>“porque as crianças podem dizer coisas importantes”</p> <p>“porque as crianças podem querer dizer alguma coisa grave”</p> <p>“se estiver em perigo as pessoas podem salvá-la”</p> <p>“ao ouvir as crianças, podemos ajudá-las”</p> <p>“porque se os adultos não escutarem as crianças não sabem os pesadelos delas”</p>

Tabela 3: A importância de escutar as crianças.

No que diz respeito ao destaque das diferenças da instituição em questão, apenas se obtiveram respostas de três dos quatro grupos em questão. O FGA, destaca que as outras escolas que conhecem são diferentes, porque “têm armários para estudar”, “é maior e tem mais escadas” e é “muito mais maior”. Já o FGB, quando perspetiva as práticas educativas da instituição em questão em confrontação com outras práticas educativas que conhece, destaca semelhanças (“eles almoçam como nós e brincam como nós. E também fazem atividades como nós”) mas também salienta algumas diferenças (“é diferente porque as batas são diferentes e não têm salas como nós”). Por fim, o FGC salienta como principal diferença da instituição que frequenta para as restantes “que aqui ajudam mais e são simpáticas”.

Compreende-se que as crianças não reconhecem muitas instituições para além da que frequentam, acabando também por não reconhecer outras práticas educativas que não as que vivem. Assim, acabaram por não destacar práticas diferenciadoras da instituição em questão, porque para além de as encararem como rotinas normais, uma vez que faz parte do dia a dia delas, não apresentam grande termo de comparação.

Subtemáticas	Questão	Respostas
--------------	---------	-----------

Destaque das diferenças da instituição	Conhecem os infantários onde os vossos irmãos, primos ou amigos andam? Achar que existem diferenças entre essas instituições e (a instituição em questão)?	<p>“têm armários para estudar”</p> <p>“é maior e tem mais escadas”</p> <p>“é muito mais maior”</p> <p>“eles almoçam como nós e brincam como nós. E também fazem atividades como nós”</p> <p>“é diferente porque as batas são diferentes e não têm salas como nós”</p> <p>“a diferença é que aqui ajudam mais e são simpáticas”</p>
--	--	--

Tabela 4: Distinção da instituição em questão.

Com relação à questão em que é perguntado se existem projetos ou atividades realizadas sugeridas pelas próprias crianças, sendo que devem responder exemplificando, apenas foram obtidas respostas dos FGA, FGB e FGC. No FGA, todas as respostas referem já ter sugerido atividades que se realizaram ou que planeiam e sabem que se realizarão no futuro (“Eu sugeri uma atividade. Foi pôr água num copo, pôr uma flor lá dentro, pôr corante lá dentro e depois esperamos 4 minutos ou 5 ou 10 minutos e a flor... as pétalas vão ficar da cor do corante”; “Eu um dia sugeri à (educadora) nós fazermos uma quinta, mas a (educadora) ainda vai ver quando é que nós vamos fazer”; “Nós fazemos desenhos e são feitos por nós! E projetos também... aquela casa colorida que está ali de papelão”). As crianças do FGB, concordam que realizam projetos e atividades sugeridas por si, dando os seguintes exemplos como justificação: “nós sugerimos e fizemos as pinturas” e “A loja! Nós demos essa ideia na Assembleia de Centro. Nós fizemos a loja só que ainda não trouxemos coisas”. Por fim, o FGC destacou duas atividades realizadas enquanto a estagiária frequentou a instituição: “Quando nós fizemos aquelas atividades contigo, que nós pintamos as mãos e misturamos as cores. Nós dissemos e fizemos” (Apêndice IV) e “Aquela atividade que fizemos contigo e com as estagiárias e pintamos no chão”.

Importa ressaltar que para além de todas as crianças confirmarem a sua participação no planeamento e realização de projetos e atividades, todas recordam projetos para exemplificar, permitindo compreender que os projetos realizados partem dos seus interesses e propostas, tornando-se mais marcantes e significativos, não só porque se sentem mais motivadas, mas também porque se sentem importantes (são escutadas).

Subtemáticas	Questão	Respostas
Práticas institucionais diferenciadas	Na instituição desenvolvem projetos e realizam atividades sugeridas por vocês? Exemplos.	<p>“Eu sugeri uma atividade. Foi pôr água num copo, pôr uma flor lá dentro, pôr corante lá dentro e depois esperamos 4 minutos ou 5 ou 10 minutos e a flor... as pétalas vão ficar da cor do corante”</p> <p>“Eu um dia sugeri à (educadora) nós fazermos uma quinta, mas a (educadora) ainda vai ver quando é que nós vamos fazer”</p> <p>“Nós fazemos desenhos e são feitos por nós! E projetos também... aquela casa colorida que está ali de papelão”</p> <p>“nós sugerimos e fizemos as pinturas”</p>

		<p>“A loja! Nós demos essa ideia na Assembleia de Centro. Nós fizemos a loja só que ainda não trouxemos coisas”</p> <p>“Quando nós fizemos aquelas atividades contigo, que nós pintamos as mãos e misturamos as cores. Nós dissemos e fizemos”</p> <p>“Aquela atividade que fizemos contigo e com as estagiárias e pintamos no chão”</p>
--	--	--

Tabela 5: Projetos e atividades sugeridas pelas crianças.

No que diz respeito à questão “Acham que a vossa voz tem influencia nas decisões que a instituição toma? E nas suas práticas? Dêem-me exemplos”, de todos os *focus group*, apenas se obtiveram três respostas: “Quando nós dizemos uma coisa que queremos fazer aqui na escola, como no ano passado a C. queria que nós pintássemos as unhas e nós pintamos”; “temos de dizer às vezes o que gostamos o que não gostamos, o que gostamos sempre, o que queres fazer depois...”; “Nós decidimos o que acontece nas festas”. Em suma, observando os dados recolhidos pode interpretar-se que as crianças sentem que as suas vozes têm impacto nas decisões da instituição, compreendem que têm influência na planificação e que têm poder de decisão.

Subtemáticas	Questão	Respostas
Práticas institucionais diferenciadas	Acham que a vossa voz tem influencia nas decisões que a instituição toma? E nas suas práticas? Dêem-me exemplos.	<p>“Quando nós dizemos uma coisa que queremos fazer aqui na escola, como no ano passado a C. queria que nós pintássemos as unhas e nós pintamos”</p> <p>“temos de dizer às vezes o que gostamos o que não gostamos, o que gostamos sempre, o que queres fazer depois...”</p> <p>“Nós decidimos o que acontece nas festas”</p>

Tabela 6: O impacto da voz das crianças nas práticas institucionais.

Por fim, com relação à subtemática “práticas institucionais diferenciadas” e em resposta às situações em que as crianças se sentem escutadas, foram obtidas diferentes perspetivas. No FGA, apenas uma criança respondeu, destacando que “quando levanto o dedo eu sou escutado”. No FGB as crianças referem que são escutadas “na sala aqui na (instituição)” e ainda “quando estamos a dar ideias para as atividades da próxima semana, para espetáculos, para coisas que são importantes”. Já no FGC ressaltam que são escutados nos seguintes momentos: “Eu sou escutada quando levanto o dedo e depois a (educadora) me ouve”, “sou escutado quando os amigos me ouvem” e “quando eu levanto o dedo, quando a (auxiliar) me chama e quando eu faço as comunicações”. Por fim, o FGD salienta que se sente escutado “na assembleia de centro”, “na assembleia de grupo” e “na capela”. Procurando analisar de forma sintetizada as respostas das crianças, compreende-se que para além das crianças se sentirem escutas em momentos quotidianos, há momentos pedagogicamente pensados para favorecer a escuta da criança e que são

reconhecidos pelas mesmas: a planificação, a assembleia de grupo e a assembleia de centro.

Subtemáticas	Questão	Respostas
Práticas institucionais diferenciadas	Em que momentos é que se sentem escutados? Em que situações?	“quando levanto o dedo eu sou escutado” “na sala aqui na (instituição)” “quando estamos a dar ideias para as atividades da próxima semana, para espetáculos, para coisas que são importantes” “Eu sou escutada quando levanto o dedo e depois a (educadora) me ouve” “sou escutado quando os amigos me ouvem” “quando eu levanto o dedo, quando a (auxiliar) me chama e quando eu faço as comunicações” “na assembleia de centro” “na assembleia de grupo” “na capela”

Tabela 7: Momentos em que se sentem escutados.

Entrando na subtemática da influência da escuta para o bem-estar da criança e procurando analisar as respostas obtidas quando questionados por quem são escutados, os grupos cruzaram-se de forma concordante em muitas das respostas. No FGA, salientam sentir-se escutados “por Jesus, Maria, José, os meus amigos, as educadoras e toda a minha família”, “por toda a gente”. No FGB, voltam a salientar sentir-se escutados “pelos amigos e pelas educadoras”, que são escutados “em todo o lado”, “na escola, em casa e em todos os sítios da cidade inteira” tendo sido ainda referido por uma criança “adoro a minha mãe quando ela me ouve”. Já no FGC apenas uma criança salienta ser “escutada por Jesus”. Por último, o FGD volta a reforçar ser escutado “pela minha mãe, pelo meu pai, pelo meu irmão, pela (educadora) e também por ti (estagiária)”, “pelos meus pais, pelos meus amigos aqui na escola, pela minha família e pelas educadoras” e ainda “o pai, a mãe o meu irmão os meus avós, a (educadora), a (auxiliar) e tu (estagiária)”. Analisando as respostas obtidas, compreende-se que todas as crianças ressaltam a família, membros institucionais e até mesmo da própria religião, para definir por quem são essencialmente escutados. Para além disto, por meio da referência realizada por uma das crianças, compreende-se que a escuta interfere diretamente no emocional da criança.

Subtemáticas	Questão	Respostas
Influência no seu bem-estar	Sentem que são escutados essencialmente por quem?	“Eu sinto que sou escutada por Jesus, Maria, José, os meus amigos, as educadoras e toda a minha família” “Eu sou escutada aqui (na instituição) pelas professoras, por todos os amigos e as mães e os pais, por toda a gente” “Sinto que sou escutada pelos amigos e pelas educadoras e em casa também! Eu adoro a minha mãe quando ela ouve” “Eu sinto que sou escutada em casa e em todo o lado” “Eu sinto que sou escutado na escola, em minha casa e em todos os sítios da cidade inteira” “Eu sinto que sou escutada por Jesus.” “Quem me escuta é a minha mãe, o meu pai, o meu irmão, a (educadora) e também tu!”

		<p>“Pelos meus pais, pelos meus amigos aqui na escola, pela minha família e pelas educadoras!”</p> <p>“O meu pai, a minha mãe, o meu irmão e os meus avós. E a (educadora), a (auxiliar) e tu!”</p>
--	--	---

Tabela 8: Por quem se sentem escutados.

Ainda com relação à mesma subtemática, as crianças foram questionadas sobre o que sentem quando são escutadas e apenas se obtiveram respostas de três *focus group*. No FGA as crianças salientam que quando são escutadas se sentem felizes, ressaltando ainda “sinto que (a educadora) gosta de mim, que tem boas atitudes”. O FGB, volta a reforçar o sentimento de felicidade, acrescentando ainda a emoção de alegria ao ser escutada, acrescentando ainda “eu gosto de ser escutada por alguém, sinto-me bem”. Por fim, o FGD refere sentir-se “feliz”, “animado” e “bem” sempre que é escutado. Desta forma, é possível inferir que a escuta tem influência no bem-estar emocional das crianças sendo que, se posta em prática de forma correta, tem efeitos muito positivos potenciando sensações de felicidade, satisfação e animação.

Subtemáticas	Questão	Respostas
Influência no seu bem-estar	O que sentem quando são escutados?	<p>“Eu fico feliz quando eu sou escutado.”</p> <p>“Quando tem muitos meninos para falar eu sinto que a (educadora) me vai chamar, mas ela ainda não chama, mas eu sinto que ela me vai chamar. Só que são muitos meninos. E quando ela me chama, eu sinto que ela gosta de mim, que ela tem boas atitudes para mim e para as crianças.”</p> <p>“Eu me sinto-me que eu gosto de ser escutada por alguém, sinto-me bem!”</p> <p>“Eu sinto-me feliz!”</p> <p>“Quando eu sou escutada sinto-me feliz e com alegria!”</p> <p>“Sinto-me feliz.”</p> <p>Sinto-me animado.”</p> <p>“Fico bem!”</p> <p>Sinto-me feliz!”</p>

Tabela 9: O que sentem quando são escutados.

As crianças foram ainda questionadas sobre o que mais gostavam de fazer na instituição e apenas três dos quatro grupos responderam. As suas respostas variaram entre brincar e tipos de brincadeiras específicas que gostavam de fazer, práticas religiosas e comida. Assim, o FGA refere gostar de “comer a comida”, “que a irmã nos mostre o Jesus bebé”, “jogar futebol com os meus amigos”, “de rezar na capela e na biblioteca ler uma história” e de “brincar na nossa sala”. Já o FGB volta a ressaltar que gostam de “rezar a Jesus”, “gosto quando nós brincamos”, “quando me dão a comida à boca” e de fazer “pasta de farinha colorida”. Por fim, o FGD refere gostar de “desenhar e pintar”, “do parque”, “de brincar” e de “brincar aqui na sala, na casinha”.

Subtemáticas	Questão	Respostas
--------------	---------	-----------

Instituição	O que é que mais gostam aqui na instituição?	“Gosto de comer a comida!” “Eu gosto que a irmã nos mostre o Jesus bebé!” “Gosto de jogar futebol com os amigos.” “Eu gosto de rezar na capela e na biblioteca ler uma história.” “Eu gosto de brincar na nossa sala!” “Eu gosto de rezar a Jesus e de ser amiga de Jesus!” “Eu mais gostei de fazer, mas isto foi contigo, foi a pasta de farinha colorida!” “Eu gosto quando me dão a comida à boca!” “Eu gosto quando nós brincamos.” “Gosto de desenhar e pintar!” “Do parque!” “Eu gosto de brincar.” “Gosto de brincar aqui na sala na casinha.”
-------------	--	--

Tabela 10: O que mais gostam na instituição.

No seguimento da questão anterior, as crianças foram confrontadas com a questão “o que menos gostas aqui na instituição” e apenas dois grupos responderam. O FGC refere não gostar de “beber sumo”, “doces”, de ficar “muito tempo sem ver os pais” e há ainda uma criança que ressalta não haver “nada” que não goste. Já o FGD aponta não gostar de “fazer desenhos”, dos momentos em que “magoos os amigos sem querer”, “de não fazer nada” e do “barulho”.

Subtemáticas	Questão	Respostas
Instituição	O que menos gostam aqui na instituição?	“O que eu menos gosto é beber sumo.” “Não tem nada.” “Eu não gosto de doces.” “Eu não gosto porque fico muito tempo sem ver os meus pais.” “Gosto de tudo!” “De fazer desenhos.” “Quando magoo os amigos sem querer!” “De não fazer nada.” “De barulho.”

Tabela 11: O que menos gostam na instituição.

Quando questionados sobre o que sentiam quando eram escutados, sendo que foi pedido a cada criança que classificasse essa sensação de 1 a 10 (1 seria o mínimo e 10 o máximo) as crianças responderam predominantemente 10. Houve ainda uma criança que apontou o 1 como descritor do que sente, justificando isso apontando que “1, porque a criança x não me escuta”. As restantes respostas variam entre 5, 8 e 9.

13 crianças não responderam a esta questão. Em suma, pode concluir-se com estas respostas que, ainda que não caracterizada por meio de palavras, a sensação que as crianças sentem quando são escutadas é positiva e que quanto mais pessoas as escutam, melhor se sentem.

Quando convidadas a caracterizar o modo como são escutadas na instituição, de 1 a 10 (sendo 1 o mínimo e 10 o máximo), a grande maioria das crianças atribuiu 10, tendo as respostas ficado centradas entre o 6 e o 10. 10 crianças não responderam a esta questão.

Tal, permite-nos compreender que as práticas de escuta adotadas pela instituição são reconhecidas e verdadeiramente postas em prática, uma vez que todas as crianças que responderam se sentem escutadas, por mais que em medidas diferentes.

1.2 Das *Entrevista* em EPE

“O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito “qualitativo”, é indispensável: entrevistas de inquérito, (...) que fornecem um material verbal rico e complexo” (Bardin, 1977, p. 89). Desta forma, proceder-se-á à análise das entrevistas realizadas à educadora e à coordenadora da instituição onde se realizou a PES em EPE I. Por conseguinte, e procurando manter a finalidade da investigação, foi definido o seguinte quadro de referentes:

Temática	Subtemáticas	Questões/ Posições	
A importância da escuta no bem estar da criança	Os sentidos humanos e a educação	Todos os sentidos são essenciais na arte de educar. Concorda? Qual o que elege como mais importante? Porquê?	
	Significado	Para si, qual o verdadeiro significado de escutar?	
	Importância	Considera importante escutar as crianças? Porquê?	
	Destaque das diferenças institucionais	Acredita que a Instituição se diferencie das restantes neste sentido?	
	Práticas institucionais diferenciadas	Na Instituição, procuram implementar atividades e projetos com base nas sugestões das crianças? Exemplos	
	Práticas/ Crenças profissionais fomentadoras da Escuta		Acha importante dar voz às crianças e permitir que tomem decisões na vida institucional? Porquê?
			Em que circunstâncias (momentos/ situações) é que procura escutar as crianças?
	Influência no bem-estar	Acredita que escutar as crianças tenha impacto no seu bem estar? E no dos Educadores?	
Vantagens e desvantagens da Escuta		Indique 3 vantagens na arte de Escutar?	
		Indique 3 constrangimentos na arte de Escutar?	

Tabela 12: Quadro de referentes das entrevistas em EPE.

Com relação à percepção das profissionais de educação sobre a importância dos sentidos na arte de educar, as entrevistadas revelam considerá-los fundamentais para “assimilarmos o que nos rodeia”, sendo os mesmos “essenciais e utilizados no dia-a-dia”. As crenças apontadas pelas mesmas, cruzam-se com o defendido por Rodrigues & Roble (2015), que compreendem os seres humanos como “seres sensíveis, inescapavelmente dependentes das sensações que os nossos órgãos nos transmitem” (p. 209). Quando convidadas a salientar um sentido como o mais importante, ambas as entrevistadas revelaram o destaque de apenas um sentido como um constrangimento, optando por destacar mais do que um. Desta forma, ambas apontam para a necessidade de se realizar

um ““balanço” entre a visão e a audição”, tendo a educadora fundamentado esta seleção afirmando que é por meio da “observação diária” que o profissional consegue “conhecer, compreender e planejar a ação” e é por meio da audição que se realiza a “escuta da criança”.

Subtemática	Questão	Respostas
Os sentidos Humanos e a Educação	Todos os sentidos são essenciais na arte de educar. Concorda? Qual o que elege como mais importante? Porquê?	Coordenadora: Sim, sem qualquer dúvida, todos os sentidos são importantes para assimilarmos o que nos rodeia! O que identifico como mais importante, é uma questão muito pertinente e que me leva a uma reflexão mais profunda. Assim no imediato não consigo identificar apenas um, “balanço” entre a visão e a audição.
		Educadora: Concordo! Todos os sentidos são essenciais e utilizados no dia-a-dia na arte de educar. Considero como mais importantes a visão e a audição. A visão, pois a observação diária permite-nos conhecer, compreender, planejar a ação e o contato visual estabelecido com a criança apoia o que é verbalizado. A audição, através da escuta da criança.

Tabela 13: Os sentidos humanos e a arte de educar.

Indo ao encontro do anteriormente mencionado e perspectivado, com relação ao verdadeiro significado de escutar, a coordenadora da instituição refere que “escutar significa ouvir atentamente” implicando “todos os sentidos” neste processo e agindo com base nos verbos: “parar, observar e escutar”. Já a educadora, salienta um ponto fundamental no que diz respeito à definição de escuta e à sua execução de forma autêntica: “escutar é muito mais do que ouvir”. Assim, estamos perante uma perspectiva de escuta que perpetua as ideias defendidas por Rinaldi (2012) que refere que “escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos” (citado por Carvalho & Sâmia, 2016, p. 43). Uma perspectiva que compreende a escuta como algo que vai além da audição, do descodificar sons. Uma escuta sensível e empática que abrange a visão, que obriga ao pensamento e que leva o profissional de educação a refletir sobre as emoções, necessidades e perspectivas do outro, neste caso, da criança. Assim, pensa-se numa escuta em que se procura “dar atenção à criança, mostrar que as suas opiniões são importantes, estabelecer uma comunicação assertiva, em que existe uma maior interação”, tendo a consciência de que são estas práticas e percepções do que implica escutar, que permitem o desenvolvimento de conexões significativas e empáticas com a criança.

Subtemática	Questão	Respostas
Significado	Para si, qual o verdadeiro significado de escutar?	Coordenadora: Escutar significa ouvir atentamente o outro com todos os sentidos, compreender o que nos está a transmitir, o que implica parar, observar e escutar.
		Educadora: Escutar é muito mais do que ouvir. É dar atenção à criança, mostrar que as suas opiniões são

		importantes, estabelecer uma comunicação assertiva, em que existe uma maior interação entre os interlocutores.
--	--	--

Tabela 14: O verdadeiro significado de "escutar".

No que concerne à questão “considera importante escutar as crianças? Porquê?”, que chama à resposta a opinião pessoal das entrevistadas, ambas afirmam ser uma prática fundamental, apontando diversos pontos pessoais como justificação. A coordenadora ressalta o facto de a criança ser “um ator social” e, portanto, o educador tem o dever de “privilegiar a escuta de cada criança”, procurando “proporcionar a sua participação e aprendizagem ativa, tornando-a parte integrante do contexto escolar onde se insere”. Neste sentido, ressalta ainda um ponto fundamental – O Papel do Adulto. Este, deve assumir a função de mediador, tendo como missão “sistematizar e integrar as diferentes propostas” garantindo que todas as vozes são escutadas. Por fim, refere que escutar verdadeiramente a criança implica que a sua voz promova “alterações e mudanças no modo de ser e estar na escola”. Já a educadora apresenta a escuta como uma ação fundamental, uma vez que quando o realizamos, estamos a envolver as crianças “no seu processo de aprendizagem, na sua evolução enquanto ser humano”, ao mesmo tempo que são suprimidas as “necessidades e interesses de cada um”.

Subtemática	Questão	Respostas
Importância	Considera importante escutar as crianças? Porquê?	Coordenadora: Extremamente importante! A criança é de facto um ator social e o educador deve privilegiar a escuta de cada criança, proporcionar a sua participação e aprendizagem ativa, tornando-a parte integrante do contexto escolar onde se insere. O educador deve assumir o papel de mediador das vozes das crianças e orientar, sistematizar e integrar as diferentes propostas. A escuta das crianças implica um trabalho de construção, interpretação e tomada de decisão, entre criança e adulto, com diferentes níveis de responsabilidade. O adulto como elemento facilitador deste processo, cria um ambiente propício à recolha de opiniões e opções da criança. Assim, a voz da criança deve causar alterações e mudanças no modo de ser e estar na escola.
		Educadora: Sim! Escutar as crianças é envolvê-las no seu processo de aprendizagem, na sua evolução enquanto ser humano, é dar resposta às necessidades e interesses de cada um, pois são os protagonistas da escola, da sua própria vida.

Tabela 15: A importância de escutar as crianças.

Com o objetivo de destacar as práticas pedagógicas que diferenciam a instituição e compreender as crenças das profissionais de educação neste sentido, colocou-se a seguinte questão: “acredita que a instituição se diferencie das restantes neste sentido?”. Assim, ambas respondem à pergunta anteriormente enunciada afirmativamente, tendo a coordenadora reforçado as práticas de inovação e de constante procura pela melhoria, afirmando acreditar que estão “a fazer caminho nesse sentido colocando cada vez mais a criança no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem”. Em concordância, a

educadora destaca que “nos últimos anos [têm] desenvolvido um trabalho que coloca a criança como protagonista da sua própria vida” procurando abrir espaço para que a mesma se envolva e construa as suas aprendizagens, como forma de fomentar o desenvolvimento de “várias competências sociais, de negociação, de responsabilização, de escolha, entre outras”.

Subtemática	Questão	Respostas
Destaque das diferenças institucionais	Acredita que a instituição se diferencie das restantes neste sentido?	Coordenadora: Sim, acredito que estamos a fazer caminho nesse sentido colocando cada vez mais a criança no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.
		Educadora: Sim acredito! Nos últimos anos temos desenvolvido um trabalho que coloca a criança como protagonista da sua própria vida, em que se envolve na sua aprendizagem, desenvolvendo várias competências sociais, de negociação, de responsabilização, de escolha, entre outras.

Tabela 16: Diferenças institucionais.

No que diz respeito às atividades e projetos implementados na instituição e quanto ao espaço que as crianças têm para realizar sugestões e propostas neste sentido, a coordenadora da instituição explica que “as atividades e projetos desenvolvidos têm por base as ideias e sugestões das crianças”. Assim, reforça que a participação das crianças “no processo de ensino e aprendizagem faz parte integrante do quotidiano, estando inteiramente relacionado com as suas vivências na instituição, onde lhes é dada oportunidade de partilhar reflexões que consideram pertinentes, opiniões e experiências significativas”. Com o objetivo de perpetuar o anteriormente afirmado, a coordenadora ressalta ainda a existência de Assembleias de Grupo semanais, onde as crianças vão tendo oportunidade de apresentar propostas; partilhar o que mais e menos gostaram; têm oportunidade de falar, mas também de ouvir o outro; discutem e resolvem problemas semanais; organizam o trabalho; e propõem atividades. Para os projetos institucionais, a educadora salienta a dinamização das Assembleias de Centro, onde as crianças sugerem, debatem e selecionam os projetos que pretendem desenvolver na instituição.

Subtemática	Questão	Respostas
Práticas institucionais diferenciadas	Na instituição, procuram implementar atividades e projetos com base nas sugestões das crianças? Exemplos	Coordenadora: Sim, as atividades e projetos desenvolvidos têm por base as ideias e sugestões das crianças, a sua participação no processo de ensino e aprendizagem faz parte integrante do quotidiano, estando inteiramente relacionado com as suas vivências na instituição, onde lhes é dada oportunidade de partilhar reflexões que consideram pertinentes, opiniões e experiências significativas. Semanalmente são realizadas as assembleias de grupo, nas quais as crianças apresentam as suas propostas, dão o seu ponto de vista nas discussões e ouvem o dos outros, organizam o trabalho, propõem atividades e resolvem problemas. Para além disso, são realizadas assembleias de centro ...
		Educadora: Sim! As crianças dinamizam assembleias de centro, em que debatem projetos que pretendem desenvolver na instituição e

		planificação atividades institucionais, como por exemplo: o Dia da Criança. Neste último ano realizamos o projeto Brinc'arte relacionado com a arte realizada no contexto da natureza e criamos a Loja, outro projeto pedido pelas crianças à Oficina da Participação da Criança. As crianças também partilharam ideias para a Oficina da Educação para a Interioridade, apresentando sugestões para o dia I, para o Inter-Jornal.
--	--	--

Tabela 17: Atividades e Projetos implementados na instituição pelas crianças.

No que toca à perceção das profissionais de educação sobre a importância de a criança ter oportunidade de tomar decisões na vida institucional, a coordenadora explica que iniciaram com a prática das Assembleias de Centro há cerca de três/quatro anos tendo “como principal objetivo permitir que as crianças tomassem decisões na vida institucional”. Neste sentido, verificam pontos muito positivos na introdução destas práticas, tendo a coordenadora apontado que “as crianças surpreendem com a sua simplicidade, criatividade e imaginação transformando todas as dinâmicas plenas de sentido e significado”. Não há nada mais significativo, do que ser o produtor do produto, neste caso, ser o construtor das escadas que nos permitem alcançar as nossas próprias aprendizagens. E, no fundo, é isto que a coordenadora verifica quando é dada a oportunidade à criança de pensar, propor e agir. No mesmo sentido, a educadora reforça o anteriormente referido, partindo do que consta no Perfil dos Alunos para referir que educar “só é possível se [a ação] for personalizada” e, portanto, só é possível se as práticas forem adequadas a todas e a cada uma das crianças. E, é “ao escutarmos as crianças, [que damos] resposta aos [seus] interesses e necessidades”.

Subtemática	Questão	Respostas
Práticas/ Crenças profissionais fomentadoras da Escuta	Acha importante dar voz às crianças e permitir que tomem decisões na vida institucional? Porquê?	<p>Coordenadora: Iniciámos com as Assembleias de Centro há cerca de três/quatro anos, tendo exatamente como principal objetivo permitir que as crianças tomassem decisões na vida institucional. Por exemplo em dias festivos como o aniversário da Instituição, o Dia da Criança... passaram a ser inteiramente planificados a partir das propostas das crianças que são envolvidas na planificação e avaliação das atividades e dinâmicas a que se propõem desenvolver. Procuramos cada vez mais dar voz à criança e assegurar a sua participação mais ativa na vida da instituição e a reflexão que a equipa faz é absolutamente positiva, pois as crianças surpreendem com a sua simplicidade, criatividade e imaginação transformando todas as dinâmicas plenas de sentido e significado. Atualmente as atividades desenvolvidas entre os diferentes grupos das respostas sociais da Instituição são inteiramente realizadas de acordo com a iniciativa e motivação demonstradas pelas crianças. São elas as principais responsáveis pela proposta e dinamização das atividades.</p> <p>Educadora: “...a finalidade da ação educativa é a de, de modo personalizado, promover o desenvolvimento e o crescimento harmonioso de todas as dimensões (bio/psíquica/social/espiritual...), inteligências e dinamismos (corporeidade, intelecto, afetividade, vontade) constitutivas/os da pessoa.” Esta citação que podemos encontrar no Perfil do Aluno demonstra a finalidade da ação educativa que só é possível se for personalizada e adequada às</p>

		crianças da nossa Instituição. Ao escutarmos as crianças, vamos dar resposta aos interesses e necessidades da criança, e não pode resumir-se apenas ao contexto sala, mas também ao nível institucional.
--	--	--

Tabela 18: A importância da voz da criança nas decisões da vida institucional.

Relativamente aos momentos/situações em que as entrevistadas procuram escutar as crianças, a coordenadora salienta escutar “sempre” as crianças, afirmando que as mesmas “participam de forma ativa em todas as decisões/vivências que lhes dizem respeito”. Assim, compreendemos que nas práticas pedagógicas da instituição, para além de existir uma efetividade na participação das crianças, a mesma promove a operacionalização do artigo 12.º da CDC (UNICEF, 2019), que define o direito de a criança “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhe digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração” (UNICEF, 2019, p. 13). Já a educadora, ressalta colocar a escuta da criança em prática nas rotinas quotidianas, como por exemplo “no preenchimento dos instrumentos de organização social do grupo, nas partilhas, nas decisões, no planeamento”.

Subtemática	Questão	Respostas
Práticas/ Crenças profissionais fomentadoras da Escuta	Em que circunstâncias (momentos/ situações) é que procura escutar as crianças?	Coordenadora: Sempre, as crianças participam de forma ativa em todas as decisões/vivências que lhes dizem respeito. Na nossa ação pedagógica procuramos diariamente assegurar o seu direito de participação.
		Educadora: Nos vários momentos do dia-a-dia as crianças são escutadas: no preenchimento dos instrumentos de organização social do grupo, nas partilhas, nas decisões, no planeamento...

Tabela 19: Momentos em que os profissionais de educação procuram escutar as crianças.

No que diz respeito ao impacto da escuta no bem-estar das crianças e dos educadores, as entrevistadas concordam que existe uma relação de influência entre os conceitos enunciados. Assim, a coordenadora da instituição ressalta que escutar as crianças acaba por influenciar a própria “ação educativa”, uma vez que os profissionais de educação passam a fundamentar “de forma mais sistemática as ações, opções e dinâmicas da intervenção educativa com base nos critérios de qualidade da participação das crianças”. Deste modo, acredita contribuir para a “efetiva participação, felicidade e bem-estar” de todas e de cada uma das crianças. Já a educadora, opta por salientar que quando escutadas as crianças se sentem “mais felizes, integradas, [e] entusiasmadas”, estando o educador, desta forma, a contribuir para o desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido, considera-se pertinente associar estas perspetivas às de Rinaldi (2012), que defende que “a tarefa do educador é de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, (...). Um contexto em que o bem-estar seja a

expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo” (citado por Carvalho & Sâmia, 2016, p. 43).

Subtemática	Questão	Respostas
Influência no bem-estar	<p>Acredita que escutar as crianças tenha impacto no seu bem-estar? E no dos Educadores?</p>	<p>Coordenadora: Completamente, considero que na ação educativa fundamentamos de forma mais sistemática as ações, opções e dinâmicas da intervenção educativa com base nos critérios de qualidade da participação das crianças. As opções educativas são neste momento tomadas partindo do princípio do envolvimento das crianças na planificação e gestão do processo educativo contribuindo para a sua efetiva participação, felicidade e bem-estar.</p> <p>Educadora: Sim acredito. As crianças sentem-se mais felizes, integradas, entusiasmadas e nós educadores conseguimos de “forma mais facilitada” desenvolver a criança no seu todo.</p>

Tabela 20: O impacto da escuta no bem estar das crianças e dos educadores.

Quando desafiadas a indicar três vantagens na arte de escutar, as entrevistadas salientaram a:

- a) capacidade de ir ao encontro dos interesses e motivações de cada criança;
- b) oportunidade de a criança participar de forma mais efetiva e envolvente nas vivências da sala e da instituição;
- c) possibilidade de oferecer mais oportunidades às crianças;
- d) vivência de um ambiente feliz, aquando do envolvimento nas dinâmicas;
- e) facilidade na promoção de competências fundamentais para o seu desenvolvimento integral;
- f) promoção de competências diversificadas autonomia, responsabilidade, confiança, capacidade de resolução de problemas, capacidade de tomar decisões.

Subtemática	Questão	Respostas
Vantagens e desvantagens da Escuta	<p>Indique 3 vantagens na arte de Escutar?</p>	<p>Coordenadora: - Responder aos interesses/motivação da criança; - Participação mais efetiva das crianças nas vivências da sala e instituição; - Desenvolver inúmeras competências: autonomia, responsabilidade, confiança, resolução de problemas, capacidade de decisão e envolvimento/participação na planificação diária;</p> <p>Educadora: As crianças vivem mais as oportunidades, estão felizes a realizar as diferentes tarefas e alcançam com maior facilidade as competências necessárias para o seu desenvolvimento integral.</p>

Tabela 21: Vantagens de “escutar” na arte de educar.

Por fim, no que concerne aos constrangimentos que advêm da arte de escutar, nenhuma das entrevistadas identifica pontos negativos nesta prática. A educadora apenas salienta fatores que se podem revelar constrangimentos para a escuta: um pré-conceito para com

a imagem de criança, que fará com que a mesma não seja escutada, por mais que se esforce; a incapacidade por parte do adulto de aceitar “a diversidade das partilhas”.

Subtemática	Questão	Respostas
Vantagens e desvantagens da Escuta	Indique 3 constrangimentos na arte de Escutar?	Coordenadora: Não identifico qualquer constrangimento, apenas vantagens!
		Educadora: Se houver uma ideia preconcebida da criança, por mais que a criança se esforce não será escutada. Não saber aceitar a diversidade das partilhas.

Tabela 22: Constrangimentos de "escutar" na arte de educar.

1.3. Triângulo dos Dados

Após a recolha e análise dos dados de investigação, considerando as diferentes perspetivas integradas ao longo da mesma, é possível encontrar pontos convergentes nas perceções das crianças e dos profissionais de educação quanto à influência da escuta no bem-estar da criança e do profissional docente, bem como da sua implicância na arte de educar.

Por mais que as questões realizadas nas entrevistas e no *focus group* tenham sido diferentes, as reflexões que obrigam os entrevistados a realizar convergem. Neste sentido, numa primeira instância, considera-se pertinente ressaltar a perceção que crianças e adultos têm sobre o verdadeiro significado de escutar, bem como dos sentidos implicados nesta ação. Com o *focus group*, as perceções recolhidas associam essencialmente a escuta à audição, ao ato de ouvir o outro, reforçando que esta prática deve ser realizada sem “falar por cima” de quem se expressa. Neste sentido, as crianças tendem a coligar a escuta ao respeito e atribuem-lhe o verdadeiro sentido quando a sua voz incita à mudança (escutar é “dizer uma coisa e depois as pessoas fazerem”). Com perspetivas correlacionadas, as entrevistadas colocam a escuta como uma ação que vai para além do ato de ouvir. Desta forma, destacam a importância de parar, observar e escutar a criança, procurando dar-lhe atenção e espaço para que compreenda que as suas opiniões, perceções e vontades são significativas, não só para si mesma como para a vida educativa. Para efetivar essas crenças, as profissionais de educação procuram “dar voz à(s) criança(s) e assegurar a sua participação”, incluindo-a(s) em momentos de planificação e assembleia, escutando as suas propostas e abrindo espaço para que as próprias crianças dinamizem atividades. Assim, é crença profissional das entrevistadas que o ato de educar se torna mais significativo e intencional quando se procura dar resposta aos “interesses e necessidades da criança”, não existindo ninguém melhor para exercer essa função do que a própria. Com isto, importa salientar que ambas promovem dinâmicas de participação que permitam à criança tomar decisões de forma ativa em tudo o que as implique. Na sua

ação pedagógica, procuram “diariamente assegurar o seu direito [da criança] à participação”, fomentando práticas como: a assembleia de grupo, a assembleia de centro, a planificação, as partilhas e a avaliação.

No que diz respeito à importância que atribuem ao ato de escutar, tanto as crianças quanto as adultas descrevem esta como uma ação de extrema importância. As crianças destacam a importância de serem escutadas, implicando o conhecimento dos adultos sobre o que elas sentem, vivem ou as atormenta, vendo na escuta do adulto um meio para receber apoio (é importante escutar as crianças porque “podem dizer coisas importantes” ou “alguma coisa grave” e ao ouvi-las “podemos ajudá-las”). Já a coordenadora e a educadora optaram por salientar que a importância de escutar a criança se espelha no relevante facto da mesma ser um ator social, protagonista da sua própria vida e da vida escolar. E, por isso, o adulto deve assumir um papel de “facilitador deste processo” e de “mediador das vozes das crianças”.

Com relação ao anteriormente mencionado, e às perspetivas apresentadas das entrevistadas, compreende-se que, de facto, esta é uma instituição que está em constante evolução, sendo o principal objetivo inovar, respondendo assim às exigências do mundo atual. Neste sentido, esta realidade educativa procura colocar cada vez mais “a criança no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem”, olhando para a mesma como a “protagonista da sua própria vida”. Desta forma, acreditam estar a promover o desenvolvimento de *skills* que se revelam fulcrais para a vida democrática de todas e de cada criança: responsabilidade, capacidade de tomar decisões, trabalho cooperativo, capacidade de resolução de problemas e capacidade de negociação. Quando questionadas sobre as diferenças da instituição que frequentam para outras instituições que conhecem, nenhuma das crianças destaca práticas que fomentem a sua agência ou escuta, uma vez que, surgem no seu quotidiano de forma tão intrínseca e genuína, que para as mesmas se torna verdade universal.

Como forma de aprofundar as suas perceções sobre estas dinâmicas institucionais que promovem a sua participação, surgem questões que exigem às crianças a reflexão sobre: os projetos e atividades que se realizam por meio das suas sugestões; a influência da sua voz nas decisões institucionais; e os momentos em que se sentem escutadas. Neste sentido, as crianças afirmam já ter sido autoras de diversas atividades de grupo e projetos de centro desenvolvidos na instituição, demonstrando compreender a sua influência na planificação e nas decisões educativas (“Nós decidimos o que acontece nas festas”; “Quando nós dizemos uma coisa que queremos fazer aqui na escola, como no ano passado

a C. queria que pintássemos as unhas e nós pintamos”). Ainda referente às dinâmicas institucionais, as crianças salientam como “momentos em que se sentem escutadas” a assembleia de centro e a assembleia de grupo, que são situações total e intencionalmente direcionadas para a agência e escuta da criança. Momentos em que têm oportunidade de avaliar o que já aconteceu, como forma de refletir e decidir o que acontecerá no futuro (planificação). Para além disto, nas assembleias de centro os grupos são totalmente expostos a uma dinâmica democrática e fundamental na sua vida enquanto cidadãos – propõem, ouvem propostas, votam e executam. Com relação a isto, as profissionais de educação referem que na instituição “as atividades e projetos desenvolvidos têm por base as ideias e sugestões das crianças”, bem como envolvem “a sua participação”. Assim, destacam: a assembleia de centro, onde as crianças “debatem projetos que pretendem desenvolver na instituição” e efetivamente os selecionam, planificam e iniciam a sua dinamização; e a assembleia de grupo, na qual “as crianças apresentam as suas propostas, (...), propõem atividades, resolvem [autonomamente] problemas” e este, é um momento de discussão que se revela fundamental para a construção do conceito de escuta e de empatia – eu tenho voz, mas também tenho o dever de escutar o outro.

É conhecimento comum que a escuta possui influencia direta no bem-estar das crianças e das educadoras. Desta forma, quando entrevistadas, as segundas consideram que ao colocarem em prática dinâmicas de escuta, os educadores vêm as suas decisões facilitadas, uma vez que, com intencionalidade conseguem chegar à criança de forma mais significativa e promover o seu desenvolvimento holístico. Ainda referem que estas práticas promovem o sentimento de felicidade, o entusiasmo, a sensação de pertença e consequentemente, o bem-estar das crianças. Já as crianças, numa perspetiva mais própria, referem sentir-se bem, acolhidas, felizes e animadas quando são escutadas, o que nos leva a afirmar que as práticas de escuta possuem certamente um impacto positivo na vida educativa e institucional.

Exclusivamente, as profissionais de educação foram convidadas a refletir sobre vantagens e desvantagens do ato de escutar. E, perante isto, nenhuma das entrevistadas salienta constrangimentos, relacionando de forma implícita a arte de escutar com uma prática positiva. Neste sentido, destacam seis vantagens – anteriormente explicitadas – que se correlacionam no sentido de colocar a criança no centro do processo educativo, abrindo espaço e criando oportunidades para que a própria se construa e se desenvolva de forma integral, como cidadão ativo e competente (*soft skills*). Tudo isto, sempre alinhado com

uma preocupação quanto ao bem-estar da criança, sendo referido que a criança escutada experiencia “um ambiente feliz”.

Em suma, ao observar a vida institucional dos envolvidos e os dados recolhidos nesta investigação, compreende-se uma harmonia e bem-estar resultante das práticas de escuta inovadoras aplicadas e do respeito que das mesmas advém. Sentir-se escutada e valorizada é um grande passo para que as crianças se possam sentir física, psicológica e socialmente satisfeitas. É um grande passo na promoção do seu bem-estar!

IV- Princípios Educativos Essenciais da Intervenção Educativa

Realizar uma investigação pressupõe uma posterior análise dos dados e, necessariamente, uma articulação dos mesmos com os princípios e práticas da investigadora. Assim, neste capítulo do relatório, estabelecer-se-á um vínculo entre os princípios prioritários das práticas educativas da estagiária, as suas práticas de intervenção e os dados analisados no capítulo anterior.

Foram diversos os princípios educativos inerentes às práticas da estagiária, tendo em comum o centrar da criança em todo o processo educativo com o objetivo de construir e vivenciar práticas educativas significativas e marcantes.

Em primeiro lugar, optou-se por destacar o princípio da diferenciação pedagógica, que se revela fulcral para as práticas educativas como forma de potenciar o sucesso educativo de todas as crianças. Este princípio enfatiza a importância de adaptar as abordagens educativas, de modo a dar resposta às necessidades individuais de cada criança. No entanto, a verdadeira execução deste princípio obriga à prática combinada de outros princípios educativos abordados mais à frente, como por exemplo: o princípio da comunicação, o princípio da educação com base no amor e na empatia e o princípio da transparência. E porquê? Porque para que consigamos personalizar as práticas educativas, precisamos de estabelecer relações/vínculos com as nossas crianças e conhecê-las na sua individualidade – as fragilidades e potencialidades, os talentos, os interesses, os métodos e as etapas de desenvolvimento. Pois, concordando com a perspetiva de Tomlinson (2008):

quando falamos de aprendizagem, crianças da mesma idade não se assemelham, do mesmo modo que não se assemelham em termos de tamanho, *hobbies*, personalidade ou gostos. Os miúdos têm muitas coisas em comum uma vez que são seres humanos e porque são todos crianças, mas também têm diferenças importantes. O que temos em comum com os outros torna-nos humanos. As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos. (...). Numa sala de aulas onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem (p. 13).

Deste modo, é nossa convicção que ao personalizarmos as nossas práticas educativas, deixamos cair a falácia de educação igualitária, dando espaço para a equidade - que nos obriga a adaptar os métodos e estratégias educativas e principalmente as oportunidades, como forma de tornar todo o processo educativo mais justo.

Neste sentido, ao longo de toda a PES em EPE e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), compreendendo que práticas educativas diferenciadas obrigam a que o profissional de educação conheça o seu grupo, foram planeadas diversas formas de chegar a cada criança. Neste sentido, a estagiária procurou criar e proporcionar experiências educativas diversificadas que fossem relevantes e envolventes para as crianças, dando-lhes autonomia e espaço para serem as protagonistas do processo educativo, enquanto procurava dar resposta às necessidades de cada pessoa (personalizar). No fundo, ao ter este princípio adjacente às suas práticas educativas, a estagiária pretende maximizar o potencial de cada criança, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, significativo e eficaz.

Com isto, e considerando-as como seres únicos, realçamos o facto de as práticas educativas não serem restritas a um único método pedagógico. Alinhando esta ordem de ideias com “a mudança de paradigma estabelecida por Gardner” que “pluraliza o conceito tradicional de inteligência” (Sales & Araújo, 2018, pp. 685-686), compreendemos que existem múltiplas inteligências e é missão do profissional de educação explorar cada uma delas. Durante toda a intervenção, foi preocupação da estagiária a exploração de diferentes métodos educativos e de ensino, criando momentos mais expositivos e outros mais interrogativos, mas procurando dar um maior destaque e frequência à utilização de metodologias ativas. Desta forma, quando colocamos as crianças como protagonistas na construção das próprias aprendizagens, quando trabalham em grupo, quando refletem sobre o que aprendem e ainda têm oportunidade de compreender quais as estratégias educativas e de ensino mais adequadas às suas necessidades, estamos com toda a certeza a favorecer e a potenciar ao máximo a construção de aprendizagens significativas – aprendizagens para a vida.

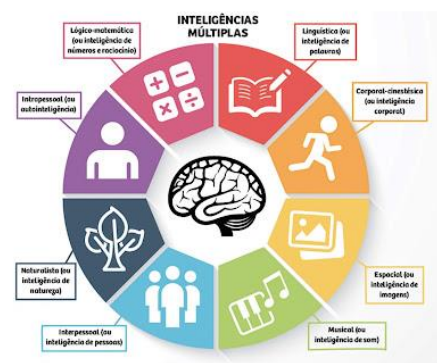


Imagem 2: Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Por acreditar que a agência da criança e o seu protagonismo na educação têm um grande impacto na envolvência e significado que as crianças atribuem às aprendizagens, importa, em segundo lugar, destacar o princípio de escuta ativa, que foi um princípio prioritário nas práticas educativas da estagiária. Por acreditar “numa pedagogia da infância de índole participativa e de aceitação da competência da criança” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1413), a estagiária compreende como fundamentais os “processos de escuta e de diálogo entre os diferentes sujeitos do

contexto, em particular da escuta das crianças” (Marchão & Henriques, 2014, p. 1413). Quando pensamos na escuta ativa como um princípio educativo, revelamos conhecer a importância de ouvir e compreender o outro nas interações educativas. No entanto, a escuta não se encerra na audição, “escutar não é simplesmente não dizer nada! É mostrar o maior interesse pelo que se ouve” (Conquet, n/d, p. 11). No passado, assistimos a um desvalorizar das práticas e da aprendizagem da escuta. “Esta falta de interesse manifestada pelos educadores a propósito de uma aprendizagem sistemática da «escuta», assenta, sem dúvida, na ideia de que bastam bons ouvidos e uma inteligência média para saber escutar” (Conquet, n/d, p. 29). Como pudemos compreender ao longo de toda a investigação, acreditar na falácia de que para escutar basta termos bons ouvidos e capacidades auditivas, revela-se limitador, arcaico e insuficiente face às exigências do mundo atual. Neste sentido, a escuta ativa enfatiza a importância de adotar uma abordagem intencional para compreender e valorizar verdadeiramente o que é dito – com isto devemos relevar o que nos é comunicado de forma verbal, mas também prestar atenção ao que é expresso de forma não verbal (as emoções, expressões faciais, linguagem corporal...). Um educador/professor que pretende escutar as suas crianças, deve essencialmente: adotar uma postura empática, abster-se de julgamentos, estar aberto a diferentes perspetivas/visões, estabelecer relações educativas de confiança e criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e parte do processo educativo.

No seguimento do princípio da escuta ativa, considera-se relevante introduzir o princípio da comunicação positiva e empática, por estarem intrinsecamente relacionados e por se complementarem com frequência no contexto educativo. Ambos se revelam fundamentais no desenvolvimento de relações saudáveis e na promoção de um ambiente educativo positivo, seguro e confortável. Neste sentido, acreditamos que a escuta ativa e este tipo de comunicação estabelecem uma relação de complementaridade, porque a comunicação eficaz não se limita à transmissão de informações, pressupondo a receção e a compreensão das mensagens, o que implica uma relação e um vínculo: “todo o aprender é dialogante, em vários sentidos. [E] Saber ouvir o Outro, neste caso o aluno, é muito importante” (Cardoso, 2013, p. 73). A escuta ativa apresenta-se como uma parte crucial do processo comunicativo, pois representa a garantia de que as mensagens são interpretadas corretamente e que as preocupações e perspetivas do outro são compreendidas. Ainda neste sentido, deve-se ressaltar que tanto a comunicação eficaz quanto a escuta ativa são essenciais para estabelecer e manter uma relação de confiança entre os diversos intervenientes educativos. Enquanto educadores, ao adotar práticas de

escuta ativa, estamos a demonstrar um interesse genuíno na perspetiva, preocupações e pensamentos do outro – o que faz com que o mesmo se sinta à vontade para comunicar livremente. Com isto, estamos também a ganhar espaço para comunicar e ser escutados também – torna-se uma relação comunicativa de trocas equitativas e empáticas. Para além disto, estes dois princípios contribuem para uma prática educativa expectada por um profissional de excelência – o *feedback*, que está naturalmente ligado com a motivação (“para que um aluno esteja motivado, é sempre necessário (...) que lhe seja dado *feedback* dos seus progressos. O aluno precisa de ter a perceção se o seu trabalho está a ir (ou não) no bom caminho” (Cardoso, 2013, p. 69)). A comunicação eficaz implica que as informações sejam passadas de forma clara, enquanto a escuta ativa assegura o entendimento das informações, dúvida e necessidades do outro.

Um profissional de excelência “terá de ser um bom comunicador. Não só no conteúdo, mas também na forma como o faz” (Cardoso, 2013, p. 72).

Esta afirmação de Cardoso (2013) cruza-se com o defendido por Peixe (2017), que nos apresenta a tríade da oratória – conteúdo, entrega e *setup*.

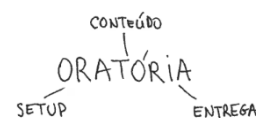


Imagem 3: Tríade da Oratória (Peixe, 2017, p. 109).

Peixe (2017) reforça a importantíssima função da entrega, afirmando que “a forma como dizemos algo é tão (ou mais) importante como aquilo que dizemos” (Peixe, 2017, p. 110). Com isto, importa ressaltar que o princípio da comunicação esteve sempre adjacente às práticas educativas da estagiária (aspirante a uma profissional de educação de excelência). Ao longo de todo o processo educativo, a comunicação pode considerar-se a essência da interação humana, uma vez que, é através de um diálogo aberto e transparente e é por meio da partilha e da troca de conhecimentos e perspetivas, que se constroem e fortalecem os alicerces da aprendizagem, do conhecimento e da compreensão. Neste sentido, o princípio da comunicação revela-se fundamental para o sucesso educativo dos diversos intervenientes, pois é na interseção entre a voz e a escuta ativa que se constroem conhecimentos, se realizam descobertas, se superam desafios e se desenvolvem vínculos entre os diferentes membros da comunidade educativa.

A comunicação é uma das ferramentas mais importantes e influentes que a raça humana tem. Um comunicador eficaz pode inspirar mudanças e despertar consciências para diversas causas e, claro, ser um excelente professor de outros. O ato de falar, (...), é de facto uma competência poderosa (Peixe, 2017, p. 36).

O ato de comunicar é, muitas vezes, associado à transmissão de conhecimentos, ao ato de alimentar o intelecto. Mas, muito para além disto, um bom comunicador tem o poder de nutrir a alma, o poder de ser a voz da transformação, da motivação e a luz que ilumina o

caminho do sucesso de todos e de cada ser humano. Como defensora do impacto da escuta ativa na vida de todos os intervenientes educativos, especialmente na vida e bem-estar das crianças, consideramos o ato de comunicar como um dos princípios mais importantes para a construção do profissional. A comunicação eficaz não só permite que as diferentes ideias e perspectivas sejam compartilhadas, como também cria um espaço onde cada voz é valorizada e respeitada.

Quando se pensa no princípio da comunicação, não existe forma de o dissociar do princípio da transparência, uma vez que o segundo, enfatiza a importância de uma comunicação clara, honesta e aberta como forma de fomentar interações positivas dentro de todo o espaço educativo. Para além disto, a transparência e honestidade por parte de um profissional de educação permitem criar ambientes educativos de confiança onde as crianças sentem segurança para serem ousadas no processo de construção de aprendizagens.

“To be transparent in teaching means to be explicit about the process, purpose, and rationale of instructional activities” (Shuzhan, 2018, p. 1). Neste sentido, no contexto educativo, a transparência traduz-se na comunicação clara de objetivos de aprendizagem, de expectativas e dos critérios de avaliação (regras do jogo), potenciando a evolução e constante melhoria por parte das crianças.

“Transparency teaching can best be defined as a combination of teaching practices that are explicit in the articulation of instructor expectations for student learning and Classroom success” (Howard, Shegog & Winkelmes, 2019, p.2). Ser transparente implica uma comunicação aberta e transparente (pois só assim promovemos o sucesso de todas e de cada criança), mas também uma capacidade de escuta aprimorada – temos de ser capazes de dialogar!

“Para haver diálogo, é preciso que a relação com o aluno não seja distante, mas antes uma relação equilibrada” (Cardoso, 2013, p. 74). Esta afirmação, cruza os princípios anteriormente mencionados com outro princípio alicerce das práticas educativas da estagiária: o princípio da educação com base no amor e na empatia. É inegável que, enquanto seres humanos rodeados de outros seres, estabelecemos constantemente momentos de interação social. E esta interação nada é sem a emoção! Partindo do referido acreditamos que “o amor é a emoção que constitui a convivência social” (Jackiw, Benvenuti & Haracemiv, 2021, p.8).

Estamos cientes que o amor influencia severamente a forma como somos recebidos, a forma como somos vistos e também a forma como somos escutados. Peixe (2017) diz-

nos que o amor e a paixão são “uma das chaves que os grandes comunicadores usam para “abrir” as suas plateias. Quando falamos de algo que nos apaixona, não só falamos de forma mais fluida como falamos com “aquele” brilho no olhar, que transparece entusiasmo” (p. 111). Acreditamos que para se ser educador/professor tem de se saber amar – amar o outro e amar o que se faz – pois só assim conseguiremos efetivamente educar. Em concordância com o que é defendido por Day (2004):

A paixão é definida no *Oxford Dictionary* (1989) como (...) uma força motivadora que emana da força da emoção. (...) Ser apaixonado pelo ensino não é unicamente demonstrar entusiasmo, mas também exercer a sua atividade de uma forma inteligente, baseando-se em princípios e valores (pp. 35 e 36).

“Somos filhos do amor” (Maturana, 2001, citado por Jackiw, Benvenuti & Haracemiv, 2021, p. 13) e isso significa que toda a evolução humana acontece por meio da cooperação, e a cooperação só existe quando há aceitação mútua, ou seja, quando existe amor. Considerando a educação como um ato de evolução, de construção e de crescimento acreditamos que a paixão, o amor e a empatia nos permitem tornar profissionais de excelência. Em concordância com o defendido por Peixe (2007), um profissional apaixonado pelo que faz torna-se “uma presença “divina” que é verdadeiramente inspiradora” (p.111). Neste sentido, foi primordial para a estagiária priorizar valores como a empatia, a sensibilidade, a paixão e o amor nas suas práticas.

Unir o amor ao ato de educar é mais do que uma abordagem pedagógica diferenciada. Trata-se de uma filosofia transformadora que influencia positivamente todo o processo educativo. Ao ter o amor como princípio basilar, abrimos um mundo de possibilidades onde as nossas crianças deixam de ser apenas recetores passivos, assumindo um papel ativo/participante num ambiente seguro, acolhedor e facilitador. Assim, o amor tem um papel fundamental não só na construção do saber, mas também no amadurecimento emocional das crianças (confiança e autoestima), sendo um grande promotor do desenvolvimento holístico do ser. Ao incorporar o amor nas práticas educativas, os profissionais de educação estão a ensinar, a nutrir, a inspirar e a transformar todos e cada ser humano.

Terminamos a reflexão à volta deste princípio, citando a famosa obra de Antoine de Saint-Exupéry “O Príncipezinho”: “Eis o meu segredo: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (1995, p. 72). Porque, de facto, só vemos bem quando sentimos. A perceção que temos daquilo que vivemos não ocorre apenas por meio dos sentidos, mas também através da emoção e da intuição. Devemos ver com o coração, porque é este que

nos coloca as lentes da empatia e que nos permite lidar com os acontecimentos com uma maior sensibilidade.

A atitude positiva dos profissionais de educação encontra-se intrinsecamente ligada à alegria de ensinar e revela-se essencial para a concretização dos objetivos educativos.

Muito se tem falado sobre o sofrimento dos professores. Eu que ando sempre na direção oposta e acredito que a verdade se encontra no avesso das coisas, quero falar sobre o contrário: a alegria de ser professor, pois o sofrimento de ser um professor é semelhante ao sofrimento das dores do parto: a mãe aceita-o e logo se esquece dele, pela alegria de dar à luz um filho (Alves, 2003, p. 9).

Um profissional que se aproxima da excelência é aquele que encara a sua profissão com entusiasmo e otimismo, pois ser educador/professor não se extingue na transmissão de conhecimento, relacionando-se mais com os atos de inspirar e motivar aqueles que nos rodeiam (com amor e empatia) a perseguirem os seus próprios objetivos com dedicação e resiliência. Na perspetiva da investigadora e estagiária, foi o princípio da positividade, que esteve sempre aliado às suas práticas educativas e à sua construção profissional, que lhe permitiu encarar a educação como uma prática tão bonita, quase que mágica. E, foi isto que fez com que a estagiária emergisse numa caminhada de autodescoberta ao longo destes dois anos de investigação. E porquê refletir agora sobre o princípio da positividade? Precisamente porque, do nosso ponto de vista, se encontra intimamente relacionado com o princípio anteriormente referido. Uma abordagem educativa positiva não apenas nutre a autoestima e autoconfiança dos alunos, como também fortalece os laços/relações educativas tornando todo o ambiente educativo mais enriquecedor e estimulante. Alves (2003) refere algo fundamental sobre a importância da positividade e da felicidade na profissão docente:

Ser mestre é isto: ensinar a felicidade. “Ah!”, retrucarão os professores, “a felicidade não é a disciplina que ensino. Ensino Ciências, ensino Literatura, ensino História, ensino Matemática...”. Mas será que não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que devem ensinar, nada mais são do que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? (pp. 12 e 13).

A anterior citação relaciona-se de forma harmoniosa com a perspetiva de encarar a educação como uma via para ensinar a felicidade – com positividade. Os professores, muitas vezes imersos na função de transmitir saber e conhecimentos nas diferentes disciplinas, acabam por se desligar de toda a envolvência inerente ao ato de educar. Contudo, ao percecionarem as disciplinas que lecionam como taças multiformes coloridas, tal como sugere Alves (2003), torna-se evidente que estas não devem ser meros recipientes de conteúdo académico, mas sim veículos para a promoção de emoções positivas e para o florescimento pessoal de cada criança.

Importa assim referir que, acreditamos que ao integrar a positividade e a alegria de educar nas práticas pedagógicas, os profissionais de educação promovem a construção de conhecimentos teóricos fundamentais por parte das crianças, não descurando da formação para a construção de seres humanos com valores fundamentais, que lhes permitam abraçar a vida com entusiasmo e gratidão, fomentando assim uma cultura educativa que celebra a procura pela felicidade e pelo bem-estar.

Por fim, refletindo sobre o princípio da consciência cívica importa, em primeiro lugar, salientar que para além de um princípio da estagiária enquanto profissional, este tornou-se um compromisso ao longo de toda a PES. Acreditando que “os valores democráticos não são inatos aos seres humanos” (Pereira, Kostuczenko & Lang, 2023, p. 584), sublinhamos a necessidade deste esforço/ comprometimento da parte dos profissionais de educação no desenvolvimento destes valores desde a infância. A interiorização deste princípio reforça a responsabilidade docente na formação de competências democráticas nas crianças, uma vez que se reconhece que tais valores precisam de ser cultivados através de práticas pedagógicas intencionais.

Em concordância com o que é defendido por Romão (2020):

Para efetivar a implementação e a prática da educação para a cidadania exige-se um esforço educativo premeditado e constante ao longo de toda a escolaridade, que vise preparar as crianças e jovens para a sua participação ativa na vida na sociedade, através do seu enriquecimento global como pessoas (pp. 21 e 22).

Reforçando o anteriormente referido, a educação democrática desempenha um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, uma vez que vai além da mera transmissão de saberes, abrangendo também a construção de valores e competências fundamentais para a vida numa sociedade pluralista e democrática. É este compromisso contínuo, assumido pelos profissionais de educação, que prepara as crianças para uma participação cidadã ativa e informada – estas crianças tornar-se-ão, no futuro, adultos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Este princípio revela-se, do ponto de vista da estagiária, crucial nas práticas educativas, uma vez que é a partir deste que contribuímos para a promoção de valores como o respeito, a empatia, a justiça e a responsabilidade (contribuindo assim para o desenvolvimento moral e ético das crianças). Só assim estaremos a contribuir para a formação de seres humanos íntegros, que não apenas sabem como viver em sociedade, mas que também possuem um grande poder de análise crítica e que procuram melhorar o mundo que os rodeia de forma constante.

Como forma de refletir e associar todos os princípios anteriormente mencionados, importa salientar que profissionais de excelência são aqueles “que marcam para sempre a vida de gerações de estudantes” (Cardoso, 2013, p. 59).

O princípio da excelência esteve adjacente às práticas educativas da estagiária e, por isso, torna-se fundamental mencioná-lo por caracterizar perfeitamente o tipo de profissional que ambiciona ser – aquela educadora/professora que vive e ama o que faz. A profissional que não perde o brilho no olhar. E isso não se explica, sente-se! – sentimos nós profissionais de educação e sentem as nossas crianças. São os profissionais de excelência que deixam marcas com poderes transformadores em cada criança.

Segundo Cardoso (2013), “um professor de excelência tem várias particularidades que interessa enumerar” (p. 60): é um professor com visão, com valores, proativo, responsável, motivador, planejador e cooperante. É aquele professor que valoriza a comunicação e o diálogo, o que compreende a importância de se fazer ouvir, não colocando de lado as boas práticas de escuta. É um profissional que procura estar em constante evolução e que oferece importância à cultura geral, abarcando boas expectativas face às suas crianças e que valoriza o pensamento crítico e a emoção (Cardoso, 2013).

Um educador/professor de excelência respeita os seus alunos, equilibrando a suavidade com a assertividade nas suas práticas. Reconhece a necessidade de aprender ao longo da vida, por isso, procura ser inovador e integrar no seu quotidiano estratégias que motivem e envolvam as crianças com as próprias aprendizagens. O profissional de excelência compreende a importância de estabelecer vínculos com as suas crianças e, portanto, a honestidade, a autenticidade e a transparência são valores adjacentes à sua prática (Cardoso, 2013).

Contudo, por mais que os profissionais de educação possuam práticas que corroboram o princípio da excelência, nem sempre são colocados neste patamar, uma vez que a “excelência” surge fortemente associada a resultados académicos – o que a nosso ver não corresponde o verdadeiro significado deste princípio. É o culminar das competências anteriormente enumeradas que permite que um profissional se eleve do patamar da competência para o patamar da excelência.



Imagem 4: O professor de excelência (Cardoso, 2013, p. 78).

Um educador/professor de excelência é capaz de entender a complexidade do presente e o desafio do futuro, sabendo a importância de valorizar uma educação com base em competências transversais:



Imagem 5: As novas competências para ensinar (Cardoso, 2013, p. 360).

Considerações Finais

Escutar é inegavelmente um ato que influencia positivamente a construção dos seres humanos, uma vez que dar voz a uma criança potencia o desenvolvimento de competências pessoais e sociais fundamentais para a vida democrática: a inclusão, a cidadania, a consciência cívica, a participação ativa e a valorização das diferentes crenças e perspectivas (Conselho da Europa, 2018). Esta investigação foi uma oportunidade de aprofundamento científico sobre uma temática fundamental para a prática pedagógica, para a vida da educação e para o processo de ensino e aprendizagem. Uma temática pouco estudada até ao momento, mas que merece toda a atenção da parte dos investigadores da área da educação.

Estudar a escuta surgiu de uma grande vontade de aprender mais sobre a agência da criança. Isto fez-nos refletir sobre as oportunidades que são dadas à criança para se fazer ouvir, para afirmar a sua voz. E assim, surgiu o conceito de escuta. Por acreditarmos profundamente nas competências das crianças, investigar o impacto da escuta no seu bem-estar foi um tema verdadeiramente apaixonante, que nos fez emergir numa caminhada de dois anos muito enriquecedora.

Após uma análise aprofundada das respostas obtidas no *focus group* e nas entrevistas, torna-se evidente que a escuta ativa desempenha um papel fundamental para o bem-estar físico e psicológico das crianças, porque ao oferecer-lhes a oportunidade de serem ouvidas, valorizadas e compreendidas, a escuta não apenas impacta positivamente as suas emoções como também potencia o desenvolvimento de ambientes educativos mais enriquecedores, o que implica situações de desenvolvimento de aprendizagens diferenciadas (Gonçalves et al, 2018). Salientamos também que isto é reconhecido pelos próprios profissionais que acompanham as crianças diariamente e que observam o impacto das práticas de escuta ativa no desenvolvimento integral das mesmas.

Assim, compreendemos que quando as crianças são tidas em conta, reconhecidas como importantes e amadas, os efeitos são deveras positivos no seu desenvolvimento holístico, tal como considera Vasconcelos (2009).

Fica evidente que a escuta ativa para além de uma prática empática, apresenta-se como uma ferramenta valiosa para a construção de relações educativas saudáveis. Ao reconhecer a importância da escuta e ao colocá-la em prática, os profissionais de educação estão a contribuir para a formação de cidadãos participativos, confiantes, curiosos e com vontade de agir e explorar o mundo que os rodeia

“Num mundo em constante mudança, só uma atualização permanente o poderá fazer singrar” (Cardoso, 2013, p. 65). Indo ao encontro da perspectiva de Cardoso (2013) e, considerando que um profissional de excelência é alguém que procura estar em constante atualização, este cenário investigativo contribui para alargar os conhecimentos acadêmicos, para fornecer *insights* valiosos aos educadores e professores em formação inicial ou contínua, procurando, deste modo, favorecer os estudos sobre a educação holística e adaptada às necessidades/potencialidades de cada criança. Deste modo, assumimos o compromisso de uma atualização permanente, com o objetivo de contribuir de forma valiosa para a evolução das práticas pedagógicas.

Deixamos o desafio para todos os profissionais de educação: vamos escutar as nossas crianças e compreender as suas interpretações sobre o que vivem diariamente, incluindo a escuta como um ato pedagógico. Este ato significará tato pedagógico quando se planificam estratégica e intencionalmente situações de aprendizagem oportunas e favoráveis à escuta das crianças em contextos educativos.

Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2003). *A Alegria de Ensinar*. Edições ASA
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta
- Arseven, A. (2014, janeiro). The Reggio Emilia approach and curriculum development process. *International Journal of Academic Research*, 6 (1). <http://dx.doi.org/10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.23>
- Bardin, L. (1977). *L' Analyse de Contenu*. Edições 70
- Bedin, L. & Sarriera, J. (2020). *Bem-estar infantil: direitos das crianças e satisfação com os seus contextos de vida*. <https://1drv.ms/b/s!ApqARIjsR3XogSh-pvp75a6-CIoB>
- Behlol M. & Dad H. (2010, dezembro). Concept of Learning. *International Journal of Psychological Studies*, 2 (2). <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v2n2p231>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora
- Böger, S. & Carvalho, D. (2021). Os Estudos Sobre A Criança No Início Do Século XX: Entrelaçamentos Entre Psicologia e Educação No Brasil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 24 (1), 03 – 22. <http://dx.doi.org/10.4025/tpe.v24i1.57730>
- Buzin, K. & Favoreto, A. (2022). O Professor e a Educação Transformadora: Contribuições Teóricas de Durkheim, Dewey e Gramsci. *Temas & Matizes*, 16, (27), p 53 – 73. <http://dx.doi.org/10.48075/rtm.v16i27.30302>
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz
- Carvalho, M & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar as Crianças. Um Dispositivo de Formação. *Saber & Educar*, 21, 40-49. <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol0.206>
- Conquet, A. (n/d). *Saber Escutar, segredo de eficiência*. Editorial Portico
- Conselho da Europa. (2018). *Quadro de referência das competências para a cultura democrática: descritores das competências para a cultura democrática*, (v. 2). Direção Geral da Administração Escolar. 645-18_Miolo.pdf (coe.int)
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: 'Student voice' in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 359-390. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x>

- Cook-Sather, A. (2016). Creating brave spaces within and through student-faculty pedagogical partnerships. *Teaching and Learning Together in Higher Education* 1, (18), 1-5. <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss18/1>
- Cortesão, I. & Jesus, P. (2020). *Guia – Participação das Crianças e Jovens. Centros Educativos das Irmãs Doroteias* (texto policopiado).
- Costa, C. & Sarmiento, T. (2018). Escutar As Crianças E (Re) Configurar Identidades – Interações com Voz. *Revista Educação em Análise, Londrina*, 3 (2), p. 72 – 94. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p72>
- Dalbosco, C. (2018). Condição Humana e Educabilidade: Um Problema Nuclear das Teorias Educacionais Clássicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1 – 20. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e013>
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo e proceso educativo*. Paidós
- Estrela, A. & Ferreira, J. (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Educa.
- Ferreira, V. (1987). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal* 30 (2), 295-311. <http://dx.doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2013). Health and school outcomes during children's transitions into adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 52, 186-194. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.019>
- Galeano, E. (2002). *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre.
- Glazzard, J. (2012). Tuning into children's voices: Exploring the perceptions of primary aged children about their education in one primary school in England. *International Journal of Education*, 4 (3), 49- 66. <https://doi.org/10.5296/IJE.V4I3.1933>
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Proposta de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- Gonçalves, D., Lopes, I., Sousa, A. & Ribeiro, P. (2018). Abordagens metodológicas diferenciadas na promoção de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In

- Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE): Contributos teóricos e práticos* (pp. 71-78). Disponível em https://www.fpce.up.pt/1cafte/assets/Ebook_CAFTE2018.pdf
- Howard, T., Winkelmes, M & Shegog, M. (2019). Transparency Teaching in the Virtual Classroom: Assessing the Opportunities and Challenges of Integrating Transparency Teaching Methods with Online Learning. *Journal of Political Science Education*, 16 (3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/15512169.2018.1550420>
- Jackiw, E., Benvenuti, C. & Haracemiv, S. (2021). A Amorosidade no Ato de Educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: Aproximações Possíveis. *Revista Teias*, 22, (67), 7-17. [10.12957/teias.2021.61965](https://doi.org/10.12957/teias.2021.61965)
- Jesus, P., & Cortesão, I. (2023). Inovação pedagógica nos centros educativos das Irmãs Doroteias: a participação das crianças. *Saber E Educar*, 30(1). <https://doi.org/10.25767/se.v30i.29476>
- Jesus, P. & Cortesão, I. (2022). À-Participação ou Participação das Crianças? Experiências de Inovação Educacional Vistas pelas Próprias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 2022, 1-34. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10729>
- Katz, L. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber (e) Educar*, 11, 7-21.
- Kelemen, G. (2013). *The Reggio Emilia Method, aA Modern Approach Of Preschool Education*.
- Ketele, M, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Tradução Carlos Aboim de Brito. Instituto Piaget
- Marchão, A. & Henriques, H. (2014). Trajetos de Investigação: Quando Escutamos as Vozes das Crianças. In *Atas do XII Congresso da SPCE Espaços de Investigação, Reflexão e Ação Interdisciplinar*, (pp. 1413 - 1420). UTAD.
- Marchão, A. (2021). Educação de infância no século XXI: contributos para a igualdade de género [PPT]. In 7º Congresso Internacional CESPE. [\(PDF\) Educação de infância no século XXI: contributos para a igualdade de género \(researchgate.net\)](#)
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why ‘listening to children’ and children's participation needs reframing. *Discourse: studies in the cultural*

politics of education, 28 (3), 405-420.
<http://dx.doi.org/10.1080/01596300701458970>

- Médici, A. (1976). *A educação nova*. Rés Editora
- Mitra, D. (2008). Balancing power in communities of practice: An examination of increasing student voice through school-based youth–adult partnerships. *Journal of Educational Change*, 9, (3), 221-242.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9061-7>
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.
- Novigado Project. (2021). *Guidelines in Learning Space Innovations*, June 2021.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In O-F. Júlia, K. M. Tizuko & P. A. Mónica (org.). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Artmed
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista Pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Palitot, M. (2006). Educação: Elemento Primordial do Desenvolvimento Humano. *Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança*, 4 (2), 87-96.
- Papália, D., Feldman, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill Education
- Peixe, R. (2017). *A Arte de ser um Professor Extraordinário*. Porto Editora
- Pereira T., Kostuczenki, K. & Lang, L. (2023). Educação e Cidadania: Reflexões a partir de experiências formativas com crianças e jovens. *Profanações*, 10, 581-601.
<http://dx.doi.org/10.24302/prof.v10.4909>
- Piaget, J. (1969). *Psicologia e pedagogia*. Forense Universitária
- Ribeiro, E. (2004). Perspectivas em torno do(s) conceito(s) de Criança e suas implicações pedagógicas. *Revista Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 6, 45-61.
- Rodrigues, L. & Roble, O. (2015). Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas. *Pro-Posições*, 26, 3 (78), 205-224.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507810>
- Romão, A. (2020). *Educar para a Cidadania – um olhar novo?* (dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Saint-Exupéry, A. (1995). *O Príncipezinho*. Relógio D'Água Editores

- Sales, L. & Araújo, A. (2018). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e o Ensino do Direito. *Novos Estudos Jurídicos*, 23 (2), 683-702. [10.14210/nej.v23n2.p682-702](https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702)
- Santos, B., Calza, T., Schütz, F. & Sarriera, J. (2013). *Influências da Escola no Bem-Estar Infantil*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Santos, S. A. & Madureira, P. J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento.
- Sarmiento, M., Fernandes, N. & Trevisan, G. (2015). A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In F. Diogo, A. Castro & P. Perista (org.). *Pobreza e exclusão social em Portugal* (pp. 81-101). Editora Humus.
- Seibt, C. (2016). Finitude – raiz da educabilidade do ser humano. *Acta Scientiarum Education*, 38 (2), 173–179. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i2.27936>
- Sequeira, A. (2012, setembro). Introduction to Concepts of Teaching and Learning. *SSRN Electronic Journal*.
- Shuzhan, L. (2018). Critical transparente pedagogy in teacher education. *TESOL Journal*, 10 (1). <http://dx.doi.org/10.1002/tesj.407>
- Souza, M., Lopes, E. & Silva, L. (2013). Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. *Revista de C. Humanas*, 13 (2), 407-420. [artigo3evol13-2.pdf](http://www.ufv.br/artigo3evol13-2.pdf) (ufv.br)
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *The International Journal of Children's Rights*, 15 (2), 199-218. <http://dx.doi.org/10.1163/092755607X206489>
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. *Childhood*, 19 (4), 453-466. <http://dx.doi.org/10.1177/0907568211434604>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade” Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 78, 45 – 68.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 10 (32), 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade, Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora

- Trevisan, G. (2012). *Cidadania e Participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola*. ESEL
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. *Revista Comité Português para a UNICEF*. UNICEF
- Universidade Católica Portuguesa, (sem data). A Condução de Grupos de Discussão Focalizada (“Focus Group”). A CONDUÇÃO DE GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA.pdf
- Vala, J. (1987). *A análise de conteúdo*. In A. Santos Silva & J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Edições Afrontamento
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Texto editora.
- Wall, K. (2012). “It wasn’t too easy, which is good if you want to learn”: An exploration of pupil participation and Learning to Learn. *The Curriculum Journal*, 23, (3), 283-305. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2012.703442>
- Wall, K. & Hall, E. (2016). Teachers as metacognitive role models. *European Journal of Teacher Education*, 39 (4), 403-418. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1212834>
- Wall, K., Cassidy, C., Arnott, L., Blaisdell, C., Hall, E., Kanyal, M., ..., McKernan, G. (2018). Look who’s talking: Factors for considering the facilitation of very young children’s voices. In Conference American Education Research Association (AERA).New York, US. [\(PDF\) Look who's talking: Factors for considering the facilitation of very young children's voices \(researchgate.net\)](#)
- Xavier, A. & Nunes, A. (2015). *Psicologia do Desenvolvimento*. UECE.

Apêndices

Apêndice I – Focus Group

Objetivos do *Focus Group*:

- Compreender a percepção das crianças sobre a escuta e a sua importância.
- Identificar em que circunstâncias é que as crianças têm oportunidade de ser escutadas, tendo em conta a sua percepção.
- Conhecer de que forma a “escuta” da criança influencia as decisões pedagógicas, de acordo com as percepções dos participantes da investigação.
- Compreender como se sente a criança quando é escutada.

No âmbito da Escuta da Criança, estou a implementar uma investigação que tem como finalidade compreender a influencia da escuta no bem-estar das crianças (pela sua própria percepção). A vossa colaboração nesta investigação é fundamental e o conteúdo do “*focus group*” é objetivo de análise. É-lhe ainda garantido todo o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

1. O que é para vocês ser escutado?
2. Para vocês, é importante escutar as crianças? Porquê?
3. Conhecem os infantários onde os vossos irmão, primos ou amigos andam? Acham que existem diferenças entre essas instituições e o Instituto São José?
4. No Instituto desenvolvem projetos e realizam atividades sugeridas por vocês?
Exemplos
5. Sentem que são escutados essencialmente por quem?
6. Acham que a vossa voz tem influencia nas decisões que o instituto toma? E nas suas práticas? Dêem-me exemplos.
7. Em que momentos é que se sentem escutados? Em que situações?
8. O que sentem quando são escutados?
9. O que é que mais gostam aqui no Instituto?
10. O que menos gostam aqui no Instituto?
11. De 1 a 10, sendo que 1 é o mínimo e o 10 é o máximo, atribuam um número ao que sentem quando são escutados.
12. De 1 a 10, sendo que 1 é o mínimo e o 10 é o máximo, atribuam um número que represente o modo como são escutados no instituto.

Apêndice II - Entrevista

Objetivos desta entrevista:

- Compreender a percepção dos profissionais de educação sobre a escuta e a sua importância.
- Identificar em que circunstâncias é que as crianças têm oportunidade de ser escutadas, tendo em conta a percepção do educador.
- Conhecer de que forma a “escuta” da criança influencia as decisões pedagógicas, de acordo com as percepções do profissional de educação.

No âmbito da Escuta da Criança, estou a implementar uma investigação que tem como finalidade compreender a influencia da escuta no bem-estar das crianças e dos profissionais docentes (pela sua própria percepção).

A vossa colaboração nesta investigação é fundamental e o conteúdo da entrevista é objetivo de análise. É-lhe ainda garantido todo o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

1. Todos os sentidos são essenciais na arte de educar. Concorda? Qual o que elege como mais importante? Porquê?
2. Para si, qual o verdadeiro significado de escutar?
3. Considera importante escutar as crianças? Porquê?
4. Acredita que o Instituto São José se diferencie das restantes instituições neste sentido?
5. No Instituto, procuram implementar atividades e projetos com base nas sugestões das crianças? Exemplos
6. Acha importante dar voz às crianças e permitir que tomem decisões na vida institucional? Porquê?
7. Acredita que escutar as crianças tenha impacto no seu bem estar? E no dos Educadores?
8. Em que circunstâncias (momentos/ situações) é que procura escutar as crianças?
9. Indique 3 vantagens na arte de Escutar?
10. Indique 3 constrangimentos na arte de Escutar?

Apêndice III – Sessões de Interioridade

As sessões de interioridade estão integradas na rotina das crianças (sendo realizadas todos os dias antes do almoço). Estas têm como principal objetivo proporcionar um momento de relaxamento profundo e de autoconhecimento. Ao longo desta sessão, são postas em prática estratégias de mindfulness, onde as crianças experimentam diversos estímulos sensoriais.

Como já referido anteriormente, nesta instituição as crianças são verdadeiramente o centro do processo educativo e, até nestas sessões rotineiras, pudemos observar a agência da criança a ser posta em prática. A organização/dinâmicas desenvolvidas em cada sessão de interioridade são totalmente definidas pelo responsável do dia – que acede a um livro onde tem diversas escolhas (livro este elaborado pelas próprias crianças). O início das sessões é sinalizado por meio de um cartaz (anexado abaixo), que se revela fundamental para que as crianças possam tomar conhecimento do que estão a realizar .

Para além deste momento ser interessante para trabalhar as questões de relaxamento, é também um momento promotor do desenvolvimento da colaboração, da cooperação e do respeito, uma vez que, todo o grupo colabora com o colega que escolhe e executa a tarefa que escolheu.



Cartaz – informa que demos início à sessão de interioridade



Caixa com materiais sensoriais.



Livro com sugestões de dinâmicas para realizar nas sessões de interioridade.

Apêndice IV - Planificação

Planificação, ação e avaliação com as crianças	Registos de observação que deram origem à situação:	
	RO nº 1	“gostava de na próxima semana fazer uma atividade chamada viagem pelas cores, colocar tintas com água em três copos e misturar”
	Propósitos definidos para a situação:	
	Esta atividade desenvolveu-se a partir de uma sugestão de uma criança (apresentada no RO) e tem como principais propósitos a tomada de conhecimento das cores que podem resultar das misturas de outras cores, apropriando-se mais tarde do conceito de cores primárias e cores secundárias. Para além disto, esta atividade pretende colocar as crianças numa situação experimental, de modo que as mesmas consigam visualizar e conhecer estas misturas de uma forma mais própria.	
	Descrição sumária da situação explicitando a oportunidade de participação das crianças:	
	As crianças procederam à mistura das cores primárias de modo a descobrir qual seria o resultado da mesma ou, a estagiária lançava uma cor e teriam de pensar qual as cores que resultariam na cor proposta. Para a parte experimental, as crianças procederam à pintura das mãos com as tintas que dariam o resultado e de seguida, carimbavam essas cores numa folha branca. Depois, esfregavam as mãos uma na outra de modo a misturar as cores pretendidas e observavam o resultado, partilhando com o grupo e carimbando na mesma folha branca. O processo repetiu-se até que se realizassem todas as misturas.	
Avaliação com integração das perspetivas das crianças (deve integrar excertos de registos de observação escritos referência aos registos fotográficos):		
As crianças mostraram-se bastante interessadas e envolvidas na atividade. Como já havíamos realizado na semana anterior uma atividade sobre as misturas das cores, as crianças já possuíam algum conhecimento sobre os resultados e as misturas. No entanto, ao longo da atividade, conforme iam pensando nas misturas, sugeriam possíveis cores que poderiam formar novas cores e então, fazíamos o exercício de imaginar como resultaria aquela mistura (ex.: estagiária: “que cores é que podemos misturar, para obter a cor laranja?” resposta: “podemos misturar vermelho, branco e preto”). O principal objetivo desta atividade foi, não só experimentar as misturas das cores, mas também perceber a utilidade dessas misturas, para que, um dia que não tenham acesso a todas as cores, possam obter as que necessitam lembrando-se desta atividade.		

