

# O APRENDER E O BEM-ESTAR COMO CONCEITOS COMPLEXOS CONSTRUÍDOS POR CRIANÇAS PEQUENAS

■ MARIA ASSUNÇÃO FOLQUE

<https://orcid.org/0000-0001-7883-2438>

Universidade de Évora

■ CATARINA VAZ-VELHO

<https://orcid.org/0000-0002-1813-5005>

Universidade de Évora

## RESUMO

O modo como definimos conceitos complexos, como o conceito de “aprender” ou de “bem-estar” tem implicações na vida das crianças. Neste artigo, partimos de uma perspectiva histórico-sócio-cultural para evidenciar alguns processos dialógicos de construção de significados, entre crianças pequenas e investigadores. Revisitando duas pesquisas de cariz etnográfico, com crianças entre três e seis anos realizadas em contextos de educação infantil, refletimos sobre algumas das condições que potenciaram a construção de significados acerca dos conceitos abstratos de “bem-estar” e de “aprender”. Identificámos como aspetos particularmente importantes: a compreensão pelas crianças dos objetivos e sentido da investigação e do valor do seu contributo; a utilização de instrumentos e linguagens em que as crianças sejam competentes; a possibilidade de construção partilhada em grupo, em que as crianças coconstroem os significados; e, por último, a competência do investigador na construção de um diálogo facilitador da exploração dos significados. As condições potenciadoras são aqui discutidas e ilustradas com exemplos concretos dos estudos revisitadas de modo a que possam ser questionadas e/ou servirem de inspiração a outros investigadores interessados em compreender o pensamento das crianças pequenas sobre conceitos abstratos, complexos e multidimensionais.

**Palavras-chave:** Escuta de crianças. Perspetivas das crianças. Bem-estar. Aprender. Construção de significados.

## ABSTRACT **LEARNING AND WELL-BEING AS COMPLEX CONCEPTS CONSTRUCTED BY SMALL CHILDREN**

The way we define complex concepts, such as the concept of learning or well-being, has implications for children's lives. In this article, we start from a historical-socio-cultural perspective to highlight some meaning production dialogical processes, among young children and researchers. Revisiting two ethnographic studies with children between three and six years old and carried out in early childhood contexts, we reflected on some of the conditions that enhanced the construction of meanings about the abstract concepts of well-being and learning. Some key features were identified as particularly important: the children's understanding of the value of their contribution as well as the research goals and relevance; the use of instruments and languages with which children are competent; the possibility of children co-construction of meanings in small groups; the competence of the researcher in assisting a dialogue that facilitates the exploration of meanings. The enabling conditions are discussed and illustrated with concrete examples of two revisited studies so that they can be questioned and / or serve as inspiration for other researchers interested in understanding the thinking of young children about abstract, complex and multidimensional concepts.

**Keywords:** Listening to children. Wellbeing. Learning. Children's views. Meaning making.

## RESUMEN **APRENDIZAJE Y BIENESTAR COMO CONCEPTOS COMPLEJOS CONSTRUIDOS POR NIÑOS PEQUEÑOS**

La forma en que definimos conceptos complejos, como el concepto de aprendizaje o bienestar, tiene implicaciones para la vida de los niños. En este artículo, comenzamos desde una perspectiva histórico-sociocultural para resaltar algunos procesos dialógicos de construcción de significados, entre niños pequeños e investigadores. Revisando dos estudios etnográficos con niños de entre tres y seis años y llevados a cabo en contextos de la primera infancia, reflexionamos sobre algunas de las condiciones que mejoraron la construcción de significados sobre los conceptos abstractos de bienestar y aprendizaje. Identificamos como aspectos particularmente importantes: la comprensión de los niños del valor de su contribución y los objetivos y dirección de la investigación; el uso de instrumentos e lenguajes en los que los niños son competentes; la posibilidad de una construcción compartida en grupo, donde los niños construyen significados y, finalmente; La competencia del investigador en la construcción de

un diálogo que facilite la exploración de significados. Las condiciones propicias se discuten e ilustran aquí con ejemplos concretos de investigaciones revisadas para que puedan ser cuestionadas y / o servir de inspiración a otros investigadores interesados en comprender el pensamiento de los niños pequeños sobre conceptos abstractos, complejos y multidimensionales.

**Palabras clave:** Escuchando a los niños. Perspectivas de los niños. Bienestar. Aprender. Construcción de significados.

## Introdução

São diversas as razões que sustentam a atenção cuidada que os investigadores e profissionais que trabalham com a infância devem dar à escuta das crianças e que as envolvem em processos participativos dialógicos de produção de significados sobre o mundo em que vivem. Algumas dessas razões fundam-se na perspectiva de criança cidadã e nos direitos de participação inerentes a essa conceção consignados na Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (UNICEF, 1989). Escutar a criança e levar em conta o que ela nos diz é hoje um imperativo cívico de toda a sociedade. Esse é ainda um enorme desafio face à imagem de criança historicamente construída como “ainda não”, deficitária quer ao nível do seu estatuto social quer ao nível das suas competências, partindo de uma visão das crianças “em processo de se tornar humanas” (KJORHOLT; MOSS; CLARK, 2005) para adotar uma visão das crianças como atores sociais competentes.

Apesar dos projetos de investigação que utilizaram as perspectivas das crianças se terem iniciado com crianças mais velhas (MCCALLUM; HARGREAVES; GIPPS, 2000; KERSHNER; POINTON, 2000; RUDDUCK; MCINTYRE 2007), as entrevistas a crianças têm vindo recentemente a ser usadas na educação de infância de forma mais abrangente. Nas últimas décadas, podemos ouvir a voz das crianças a emergirem e a serem tidas em conta em diversas esferas da sua vida, por exemplo, nas áreas da qualidade da edu-

cação de infância (Clark, 2005; Katz,1992; BERTRAM; PASCAL, 2009; Sheridan; Pramling, 2001; PRAMLING, 2004); da vida nas cidades (Tonucci, 2019); ou da qualidade de vida nos serviços de saúde (PASSEGGI; ROCHA, 2012).

No entanto, no que diz respeito à investigação que lida com conceitos complexos ou mais abstratos, o interesse dos investigadores(as) sobre os pontos de vista das crianças tem tido menos atenção. Contudo, é nossa convicção que a visão das crianças como cidadãs deve implicar uma nova ideia da criança como sendo um participante competente na investigação (FLEET; HARCOURT, 2018). No que diz respeito a estudos sobre conceitos abstratos/complexos como o bem-estar e a aprendizagem na perspectiva das crianças, embora já existam estudos importantes, eles não são em grande número (Ayala, 2014; Bartsch; Horvath; Estes, 2003; Pramling, 2000).

O modo como definimos conceitos complexos, como o conceito de “aprender” ou de “bem-estar”, tem implicações importantes na vida das crianças. O modo como os investigadores e os profissionais definem esses conceitos tem interferência no modo como os contextos de vida e/ou de aprendizagem são concebidos e organizados, bem como no tipo de processos que são privilegiados, com vista a potenciarem o bem-estar e as aprendizagens significativas na vida das crianças que lhes permitam uma participação num mundo humanizado. Pro-

curar compreender o modo como as crianças veem o bem-estar e a aprendizagem, assumindo a sua complexidade, é um desafio metodológico exigente, mas que se torna imperativo, não só para o avanço do conhecimento como para a garantia de perspectivas teóricas inclusivas.

Com base numa meta-análise qualitativa de duas pesquisas de cariz etnográfico com crianças entre três e seis anos de idade a frequentar o Jardim de infância, este artigo pretende identificar as condições de carácter metodológico que parecem ter potenciado a construção de significados acerca dos conceitos abstratos de bem-estar e de aprender no processo dialógico entre investigadores(as) e crianças. Iniciamos com uma apresentação das lentes teóricas utilizadas – a perspectiva histórico-sócio-cultural. Seguimos com a apresentação dos procedimentos metodológicos e depois com a explicitação das aprendizagens proporcionadas pelo estudo. Nas reflexões finais, refletimos sobre o que tornou possível esses estudos, bem como sobre os possíveis contributos para os intensos diálogos sobre pesquisas com crianças de educação infantil que procuram escutar os modos próprios das crianças de ver e conceber o mundo em que participam.

## Perspetiva histórico-sócio-cultural

Neste artigo, baseamo-nos numa perspectiva histórico-sócio-cultural para compreender e evidenciar o modo como investigadores(as) e crianças se envolvem em processos dialógicos de construção de significados, acerca dos conceitos de bem-estar e de aprendizagem.

O modo como as crianças pensam e agem na infância decorre, entre outros aspetos, do seu desenvolvimento cognitivo e social, bem como da sua experiência de vida. Nesse senti-

do, quando estudamos a formação de conceitos e a sua expressão por parte das crianças, não podemos esquecer que as suas capacidades se encontram ainda em desenvolvimento. Contudo, é importante igualmente lembrar que visões muito estreitas de desenvolvimento foram, durante anos, responsáveis por uma desvalorização das competências das crianças pequenas para atribuir significado a questões, ou situações, mais abstratas ou complexas. Donaldson (1978) e os colegas que lhe seguiram vieram mostrar como as crianças em idade pré-escolar são capazes de mobilizar competências mais elaboradas de conceitos de espaço, quantidade e outros, desde que envolvidas numa atividade que tenha sentido para elas e onde a interação com os adultos é clara e sem subterfúgios, ou “ratoeiras”.

As perspectivas histórico-sócio-culturais da aprendizagem, inspiradas no trabalho de Vygotsky (2007), atribuem à cultura um papel central na formação da mente humana. À medida que os indivíduos agem, interagem e participam em atividades conjuntas são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento e vão-se apropriando e reconstruindo os conhecimentos que se acumularam na sociedade ao longo da história. Essa perspectiva realça assim as características das atividades humanas em que nos envolvemos (o que fazemos e para quê?) os instrumentos de mediação que utilizamos – linguagem, materiais – e o tipo de organização social em que a atividade acontece (quem assume a liderança? Que relações de poder existem entre os participantes?) como fatores determinantes do nosso modo de agir e pensar (ENGSTRÖM, 2001). Essa perspectiva realça ainda que a nossa consciência, os nossos modos de agir e pensar, se vão alterando à medida em que participamos em determinadas atividades, fazendo desenvolver novas competências e significados, bem como novas necessidades.

Vygotsky (2007) estudou a formação dos conceitos por parte de crianças ao longo do seu desenvolvimento e identificou que crianças pequenas revelam desde cedo a apropriação de conceitos espontâneos decorrentes da experiência concreta e, só mais tarde e perante a oportunidade de mediação de pares mais avançados ou do ensino formal, se apropriam de conceitos científicos. Refere ainda que os conceitos espontâneos diferem dos científicos pela relação que estabelecem com a experiência da criança e, por estes últimos serem de carácter mais abstrato e se integrarem num sistema hierárquico de inter-relações (VYGOTSKY, 2007). Embora a formação de conceitos espontâneos e científicos se desenvolva a partir de processos diferentes, estes encontram-se relacionados e potenciam-se mutuamente. A deslocação do plano da ação para o plano verbal, a conscientização, o controle e a generalização são processos inerentes à evolução dos conceitos espontâneos para os conceitos científicos.

A maioria dos estudos referem que – escutar as crianças – não é ter acesso aos seus pontos de vista puros, ou não contaminados. Escutar crianças trata-se antes de se envolver com crianças em diálogos, que ocorrem em contextos particulares. Nesses termos, trata-se da produção de dados constituídos mutuamente, em que as crianças agem e se expressam no contexto de uma atividade particular e de um contexto interativo específico (Hedegaard; Fler, 2008; Westcott; Littleton, 2005). Essa interação, que se prolonga no tempo histórico, irá produzir mudanças na construção de significados, num processo de mudança na participação (CARR, 2001; ROGOFF, 1998; LAVE; WENGER, 1991). Essa mudança na participação é um processo não imediato e lento; requer “interessar-se; estar envolvido em níveis progressivamente mais complexos de diálogo; persistir perante as dificuldades ou as incer-

tezas; comunicar com outros expressando um ponto de vista, uma ideia ou emoção; e ainda assumir responsabilidades” (CARR, 2001, p. 17).

Num texto de 2010, uma das autoras (FOLQUE, 2010) considera que, se entendermos as propostas em que escutamos as crianças como atividades contextualizadas particulares com regras, papéis, objetos, objetivos e instrumentos em que crianças e adultos criam significados juntos, compartilhando seus próprios motivos, teremos que perguntar: como é que todos esses componentes da atividade conjunta interagem na construção do discurso produzido?

A esse respeito certas questões metodológicas merecem especial atenção: qual o objeto da atividade em que escutamos as crianças? É um jogo ou uma brincadeira? Um debate sobre um tema? A realização de um livro sobre a nossa escola? A realização de uma exposição com fotografias dos espaços preferidos? É uma apresentação no grupo do que foi feito durante a manhã? É uma visita guiada a uma sala? Só no contexto da especificidade de cada atividade explicitada anteriormente podemos refletir sobre que papéis assumem as crianças e os adultos, quais as regras que definem a ação e quais as relações de poder – sobre o conhecimento, bem como sobre a definição das possibilidades de participação – que se estabelecem entre os participantes. Os problemas de relações de poder durante uma interação entre adultos e crianças no contexto de uma pesquisa são, muitas vezes, devidos ao modo como a criança é vista e como é valorizado o seu contributo. Muitas pesquisas têm, ao longo de décadas, focado o seu interesse na compreensão do modo próprio como as crianças pensam, compreendem e se posicionam face a diversas situações da sua vida. Contudo, durante muito tempo, o que o pesquisador procurava era verificar se a criança pensava de uma determinada forma. Assim, nesse tipo de pesquisa, as crianças eram

colocadas perante tarefas ou desafios que podiam ou não ser realizados satisfatoriamente. De modo distinto, o que procuramos nas nossas pesquisas é antes a compreensão de como a criança pensa e concebe a realidade do mundo nas suas diversas dimensões, sem que haja uma visão certa ou errada *a priori*. Assim, é a criança que detém o poder sobre o conhecimento em pesquisa.

Desses dois interesses de investigação distintos decorre que: a interação que se estabelece na primeira perspetiva enquadra-se numa atividade de avaliação do tipo “queremos saber se você sabe” deixando a criança numa posição de impotência (Westcott; Littleton, 2005). Enquanto que, na segunda perspetiva, em que a criança detém o poder sobre o conhecimento, a atividade se estrutura com o objetivo de saber o que não é conhecido pelo pesquisador. A criança é aqui a especialista e concentra-se em compartilhar os seus próprios pontos de vista, ao invés de procurar adivinhar o que é esperado pelo adulto.

Tendo em conta o que acabamos de referir importa, pois, refletir sobre quais as condições objetivas dadas às crianças para que elas possam expressar, de forma o mais autêntica possível, o modo como pensam, sentem, desejam e realizam as suas intenções.

Importa, contudo, realçar que este processo de escuta da perspetiva das crianças se constitui num diálogo com os seus pares ou com adultos, utilizando diversos meios semióticos ou linguagens. Esses diálogos ocorrem ao longo de um tempo no qual a linguagem vai constituindo o pensamento (Vygotsky, 2007) que, por sua vez, se expressa de forma reelaborada. No contexto do presente artigo, os diálogos que ocorrem entre adultos e crianças e entre crianças assumem particular relevância pelo facto de nos concentrarmos na escuta de crianças sobre conceitos complexos e/ou abstratos.

Durante o processo, geram-se oportunidades para pensar, refletir, tomar consciência e elaborar numa coconstrução de pensamento, na qual adultos e crianças procuram entender-se partilhando e negociando significados quando pensam em conjunto (Folque, 2018; Pramling, 2000; Rinaldi, 2005; Siraj-Blatchford et. all, 2003). Siraj-blachford e demais autores (2003) identificaram esses diálogos como “Sustained shared thinking” ou pensamento partilhado sustentado; Wells, já em 1986, alertou-nos que, para a qualidade das interações entre adultos e crianças, se deveria seguir o princípio de uma boa conversa e enunciou quatro princípios para uma boa comunicação entre adultos e crianças: “1) Considerar que o que a criança tem para dizer merece a sua atenção cuidadosa; 2) Fazer o possível por compreender o que ela quer dizer; 3) Partir do que a criança quer dizer como base para o que disser em seguida; 4) Na seleção e codificação das mensagens, pensar na capacidade da criança de compreender, ou seja, na sua capacidade para construir uma interpretação apropriada [...]” (Wells, 1986, p. 50).

## Metodologia

A metodologia adotada na produção deste artigo desenrola-se em três andamentos que decorreram ao longo de 20 meses (entre setembro de 2018 e maio de 2020). O primeiro iniciou-se no “Ciclo de seminários Escuta das crianças na profissão e na investigação”, de caráter oficial, na Universidade de Évora (FOLQUE; VAZ-VELHO; OSTETTO; LEAL-DA-COSTA, 2018-2019) e que pretendeu juntar investigadores e profissionais de várias áreas interessados em aprofundar a compreensão do que implica a escuta das crianças discutindo as possibilidades, os desafios dessa prática e dos seus diferentes modos de fazer. Ao longo dos seminários, debatemos temáticas de diferentes naturezas –

teóricas, éticas, práticas, metodológicas – com base na leitura de textos. Contamos com um grupo de estudantes, investigadores e profissionais com uma frequência estável e um conjunto de convidados(as) que apresentaram as suas pesquisas levadas a cabo em contextos de formação de professores (OSTETTO, 2019), de estudos das pedagogias da infância (FOLQUE, 2019), da visão da escola (PASSEGGI; LEALDA-COSTA, 2018), pesquisa artística com crianças (MARQUES, 2019) e sobre a participação, no encontro entre os direitos e o bem-estar das crianças (PINTO, 2019). Os diálogos entre as autoras deste texto intensificaram-se a partir desse processo formativo e continuaram no segundo andamento.

No segundo andamento, que teve como pretexto a orientação de duas dissertações de mestrado em Psicologia sobre o bem-estar na perspetiva das crianças, uma realizada em contexto hospitalar e a outra em contexto de jardim de infância – que é a que aqui se revisita – e as diferentes áreas científicas de partida, educação e psicologia, fomos aprofundando conversas múltiplas que incidiram sobre questões epistemológicas, éticas e metodológicas da investigação com crianças e da qual resultou ainda uma primeira comunicação e artigo centrado na escuta de crianças sobre o Bem-estar (VAZ-VELHO; MARTINS; FRAÚSTO; FOLQUE, 2019).

No seguimento desse percurso conjunto, propusemo-nos, no terceiro andamento, levar a cabo uma meta-análise, revisitando duas pesquisas de cariz etnográfico com crianças entre três e seis anos, realizadas em contextos de educação infantil (FOLQUE, 2018; FRAÚSTO, 2020). Esse percurso de pesquisa procurou refletir sobre algumas das condições que potenciaram a construção de significados, por parte das crianças, acerca dos conceitos abstratos de “bem-estar” e de “aprender”.

Passamos a seguir a uma breve caracterização dos dois estudos revisitados.

*Estudo sobre aprender* (FOLQUE, 2018) – a investigadora, autora deste texto foi educadora de infância durante 12 anos e é agora professora universitária, trabalhando na área da formação de educadores e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e mais concretamente na pedagogia da educação de infância. O estudo agora revisitado (FOLQUE, 2018) foi a sua tese de doutoramento e nela procurou entender como é que as crianças aprendiam a aprender em dois contextos de educação pré-escolar em que as educadoras utilizavam o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) portuguesa. Duas das perguntas do estudo foram: como é que as crianças percebem o ambiente educativo, os processos de aprendizagem, as regras e os papéis dos diferentes participantes? Como é que as crianças se percebem como aprendentes e participantes no processo de aprendizagem?

A investigação utilizou uma abordagem de estudo de caso de cariz etnográfico e um *design* de estudo de casos múltiplos com duas salas do MEM. Os dados incluíam notas de campo de observações – observação participante –, gravações em vídeo, entrevistas com adultos e crianças e documentos – produções das crianças, instrumentos de pilotagem, documentos curriculares – coletados durante um período de nove meses. A escuta da perspetiva das crianças desenvolveu-se através da observação participante da investigadora no quotidiano das crianças – ação e interação –, procurando entender as maneiras específicas como as crianças interpretam e dão sentido às situações, interagindo com elas através de: 1) conversas informais sobre o sentido de vir à escola; 2) entrevistas e conversas informais sobre a aprendizagem (o que aprendem e como); 3) elaboração de um livro “a nossa escola” com desenhos feitos pelas crianças, fotografias e pequenas narrativas, para enviar aos correspondentes; 4) entrevistas e conversas infor-

mais sobre os momentos da rotina pedagógica e da organização do espaço/tempo e instrumentos de pilotagem. Nessas entrevistas, começava por abordar a organização temporal e, na segunda parte, eram apresentadas às crianças fotografias de situações da sala e de “instrumentos de pilotagem”, sendo-lhes pedido que as identificassem e que explicassem a sua finalidade, bem como os papéis do educador e das crianças e as regras percebidas. Procurava-se perceber em que medida a transparência da organização sociopolítica da prática, do seu conteúdo e dos artefactos utilizados era percebida pelas crianças como proporcionando-lhes oportunidades de uma plena participação (Lave; Wenger, 1991).

A escuta das crianças permitiu, num processo de triangulação de dados, compreender não só o que se evidenciavam como as marcas da pedagogia do MEM para a educação pré-escolar, como as diferenças processuais em cada contexto, em que a respetiva educadora e grupo de crianças coconstruíam no seu quotidiano, dando origem a conceções particulares sobre a aprendizagem.

*Estudo sobre o bem-estar* (FRAÚSTO, 2020) – a investigadora, autora deste artigo, psicóloga clínica e da saúde, trabalhou num contexto hospitalar durante oito anos e é agora docente universitária, trabalhando na área da formação de psicólogos e, mais concretamente, na formação pós-graduada de Psicologia Clínica e tendo como um interesse de investigação a investigação sobre o bem-estar. No estudo aqui revisitado, a autora foi a orientadora da pesquisa de mestrado que decorreu, tendo participado, em conjunto com o investigador principal, ativamente e em todas as fases, desde o desenho à análise dos dados.

Esse estudo teve como objetivos explorar e compreender o que é o bem-estar de crianças num contexto de educação de infância (três a seis anos). Algumas das perguntas do estu-

do foram: qual a perspectiva das crianças pequenas sobre o que é o bem-estar (“sentir-se bem”)? Como e onde é que as crianças se sentem bem? Como descrevem essa experiência em termos fenomenológicos?

A investigação utilizou uma abordagem fenomenológica de cariz etnográfico. A escuta da perspectiva das crianças desenvolveu-se através da colaboração do investigador principal com as crianças, durante um mês, no contexto de duas salas de jardim de infância, interagindo com 36 crianças, privilegiadamente, através de quatro tipos de atividades principais: (1) momentos de desenhos e entrevista em pequenos grupos de três crianças que se inscreviam e eram convidadas a ir à “sala ao lado” e investigar sobre o sentir-se bem. Nesses momentos as crianças desenhavam e conversavam com o investigador. “Gostava que fizessem um desenho sobre o que é sentirem-se bem... e eram colocadas questões abertas “O que é sentir-se bem? Quando te sentes bem? Onde se sentem bem? Como é que sabes que te estás a sentir bem nesse momento?” tentando provocar a expressão das crianças; (2) visitas ou passeios em pequenos grupos de três crianças que se voluntariavam e que eram propostos pelo investigador mas lideradas pelas crianças às instalações e vários lugares do centro infantil – cozinha, quartos, pátio, horta, casinha etc. – procurando mostrar, apontar e descrever onde se sentem bem e o porquê; (3) conversas em grande grupo sobre as perspectivas de bem-estar que as crianças apresentaram ao investigador. Nesses momentos, a educadora estava presente e era participante ativa. O investigador principal e os participantes exploravam os temas principais de modo a clarificar e comentar a validade das interpretações que se estavam a começar a desenvolver e onde as crianças clarificaram, corrigiram e confirmaram ativamente; (4) conversas informais com o investigador sobre as questões de



investigação, quando as crianças iniciavam o contacto com o pesquisador principal para falar, ou mostrar, alguma coisa relacionada com a investigação sobre o bem-estar. A escuta das crianças permitiu compreender e aprofundar o que é “sentir-se bem” para aquelas crianças no contexto do jardim de infância, mas também como e quando sentem bem-estar fora desse contexto.

O processo de meta-análise desses dois estudos efetivou-se em três atividades que se foram reiterando: 1) longas conversas gravadas em áudio em que, de modo exploratório, procurávamos enunciar e discutir quais as componentes dos respetivos estudos que teriam permitido às crianças expressarem-se e co-construírem significados, com autoria, sobre o bem-estar e o aprender. A transcrição das conversas permitiu fazer uma análise de conteúdo e ir identificando aspetos de natureza semelhante ou distinta; 2) a revisitação e análise dos dados originais dos estudos no sentido de, por um lado, validar as dimensões enunciadas e, por outro, identificar aspetos novos que ainda não tinham sido valorizados nas conversas anteriores; 3) a revisão bibliográfica incidindo em estudos sobre a perspetiva das crianças sobre o bem-estar e a aprendizagem, bem como em questões teóricas, éticas e metodológicas sobre a escuta de crianças nos contextos de pesquisa.

Nesse processo cíclico fomos chegando a quatro grupos de condições que se interligam entre si e que tentamos brevemente ilustrar com exemplos das práticas dos estudos revisitados.

## A compreensão pelas crianças do sentido da investigação, dos seus objetivos e estrutura bem como do valor dos seus contributos

Uma das condições que parece determinar o modo mais ou menos empoderado como parti-

cipamos em atividades humanas é saber o que se faz, para que se faz, compreender o sentido que as atividades têm, ou o sentido que lhes atribuímos (LEONTIEV, 1978). Nessa linha, em ambas as investigações analisadas, emergiram vários tipos de condições que nos parecem ter potenciado a compreensão pelas crianças do sentido da investigação e dos seus objetivos e estrutura.

Os primeiros momentos de uma relação podem ser de alguma forma determinantes do modo como ela se desenvolve. Assim é também na investigação. A entrada em campo e o modo como nos apresentamos uns aos outros foi, em ambos os estudos, particularmente cuidada no sentido de potenciar, desde o início, a transparência e autenticidade relativa às atividades em que iríamos coparticipar. Na tentativa de que os objetivos da investigação e os papéis dos vários participantes na pesquisa fossem os mais claros e transparentes possíveis, estes foram claramente partilhados. Tentou-se que as atividades de pesquisa fossem atividades autênticas e que pudessem ser reconhecidas, conhecendo as crianças as razões e motivações – reais e sociais – do(a) investigador(a).

No estudo sobre o aprender, a investigadora apresentou-se: *“Eu trabalho na universidade, queria muito saber como é que as crianças aprendem e o que aprendem no jardim de infância. Para isso, vou estar nesta sala ao longo de vários meses, a ver o que fazem aqui e a conversar convosco, com a educadora e com a auxiliar para que me ajudem a compreender melhor o que eu vos vejo a fazer”*.

Em ambas as pesquisas, os(as) investigadores(as) foram apresentados(as) como tal, evitando alguma ambiguidade face aos objetivos da sua presença nos jardins de infância – os investigadores não estavam lá para ensinar ou ajudar a aprender, nem como amigos das crianças. Em ambos os estudos, houve uma

clarificação de papéis – os investigadores foram apresentados como investigadores e, por isso, realizavam um conjunto de atividades que têm um sentido e que são socialmente compreensíveis e construídas. Não pretendendo invalidar que os investigadores assumam outros papéis que não o de investigadores nas pesquisas com crianças, cremos que é importante ter em conta que, ao fazê-lo, se poderá colocar em causa a autenticidade entre os participantes na investigação, que deve pautar uma relação ética.

Para além dos objetivos, os processos de pesquisa, as suas fases e o modo como as crianças poderiam participar através de várias metodologias e onde se planeava que a participação das crianças podia acontecer, ou não, foram explicitados inicialmente e recordados às crianças de diversos modos ao longo das pesquisas.

No estudo sobre o bem-estar em que o papel atribuído às crianças era de coinvestigadoras, para demarcar o início do processo de co investigação – e demarcá-lo do período em que o investigador e o grupo de crianças se estavam a conhecer –, foram construídos chapéus de investigador em origami – que eram colocados quando as crianças realizavam as várias atividades de pesquisa – e colocaram-se num *placard* da sala números coloridos que iam demarcando as etapas de investigação através de colocação de uma seta e da ilustração feita pelas crianças desse algarismo. Essa forma de organizar e ilustrar o processo de pesquisa tentou promover que as crianças conhecessem os diferentes passos desse processo e que soubessem o momento em que se encontravam do processo.

Em ambos os estudos, foram usados os instrumentos de pilotagem/monitorização e os códigos habitualmente usados pelas crianças nas salas para tentar promover a possibilidade das crianças autorregular a sua partici-

pação. Por exemplo, na investigação sobre o aprender, o nome da investigadora foi acrescentado ao mapa de presenças em que as crianças e os adultos registavam diariamente se vinham ao Jardim de Infância, ou não. Utilizando os códigos usados pelas crianças, tornou-se mais fácil para as mesmas compreender quando é que a investigadora iria estar, ou não, na sala do jardim de infância (três dias consecutivos por semana, alternando entre semanas).

Nos dois estudos, as “inscrições” para as diferentes atividades – entrevistas, visitas – que se iam realizando ao longo do tempo estavam afixadas nas salas em locais visíveis e ilustram o modo como, na prática das duas pesquisas, se tentou promover a possibilidade das crianças autorregular a sua participação. Como veremos no ponto seguinte, esse tipo de estratégias ajuda a garantir que há participação informada e voluntária das crianças em cada momento (PRADO; VICENTIN; ROSEMBERG, 2018).

Promover a autenticidade implica também cuidar a transparência ao longo de todo o processo de pesquisa, não só na explicitação dos objetivos gerais e dos processos, mas também dos objetivos das várias atividades propostas ao longo dos estudos.

No estudo sobre o bem-estar, no momento das conversas em grande grupo, em que houve a devolução das interpretações/resumos do investigador sobre aquilo que ele tinha escutado das suas ideias, foi também explicada às crianças a importância dessa fase de pesquisa – que existia não só para ver se o investigador tinha percebido bem o que elas pensavam, mas também para que pudessem ainda corrigir o investigador adulto e acrescentar quaisquer outras coisas sobre o bem-estar (sentir-se bem) que achavam importantes.

No estudo sobre a aprendizagem, na entrevista realizada no final do trabalho de campo

sobre “Rotina, Reunião de Conselho, Tempos de Comunicações e Instrumentos de Pilotagem”, a investigadora explicitou o sentido da entrevista da seguinte forma: *“Como sabem, eu tenho vindo cá para fazer um trabalho sobre o que é que vocês fazem aqui na sala, o que é que aprendem e como. Antes de voltar para a minha universidade, queria que vocês me ajudassem aqui para ver se a informação que eu tenho está correta e se eu percebi, bem como as coisas funcionam aqui nesta sala. Está bem?”*.

Esses momentos de devolução são de facto momentos muito importantes de *credibility check* das pesquisas. Parece-nos que, usando uma linguagem adequada e compreensível, o objetivo autêntico daqueles passos das pesquisas foi explicitado e partilhado com as crianças, o que promoveu a motivação e compreensão da importância do mesmo e a participação ativa das crianças.

De acordo com a nossa perspetiva teórica, a pesquisa é uma prática social e investigar ou pesquisar é uma atividade autêntica e produtora de cultura (WELLS, 1999). As crianças ao participarem em atividades autênticas com um sentido social bem definido envolvem-se e utilizam o máximo das suas competências (VYGOTSKY, 2007).

No que respeita à compreensão das crianças do valor dos seus contributos, porque ambas as investigações tiveram um cariz etnográfico, implicaram a estadia dos investigadores nos jardins de infância de forma prolongada no tempo. A continuidade da atenção, quer em termos do tempo total ao longo do processo de investigação, quer em relação ao tempo de duração de cada período de estadia no contexto, mostrou-se fundamental para criar e desenvolver relações de confiança e de respeito do investigador pelo tempo e espaços das crianças, não se sobrepondo ou tornando proeminente (FLEET; HARCOURT, 2018). Essa continuidade de disponibilidade para o trabalho com

as crianças também comunica às crianças que os seus contributos são valorizados.

Um outro aspeto importante tem a ver com a flexibilidade e atenção dada nos processos de pesquisa aos contributos das crianças e ao modo como esses foram acolhidos no seio da pesquisa pelos investigadores e pelas equipas dos jardins de infância. Criar as condições para que as crianças sintam que os seus contributos são valiosos implica, não só afirmá-lo e reconhecê-lo, mas também agir em conformidade. Também aqui o processo é interativo.

Por um lado, durante as atividades de pesquisa dos dois estudos, as crianças compreenderam a importância dos registos das notas de campo dos investigadores e em vários momentos, perguntaram aos investigadores se estavam a registar “aquelas” suas ideias, o que mostra não só que compreendiam a importância dos registos para o processo de pesquisa, como que valorizavam os seus contributos e queriam garantir que estes fossem incluídos.

Por outro lado, algumas crianças, em ambos os estudos, estando a realizar atividades outras que não as atividades de pesquisa propriamente ditas, solicitaram às educadoras para recordar ou escrever os seus contributos para a pesquisa, para entregar posteriormente aos pesquisadores. Na nossa perspetiva, essas solicitações das crianças mostram como os objetivos da pesquisa se mantinham presentes na mente das crianças e são, também, um sinal de como as crianças se sentiram confiantes e valorizaram seriamente os seus contributos na pesquisa. Também o modo como as educadoras e os investigadores acolheram essas contribuições e as integraram nos dados a analisar foi determinante da validação da importância dos contributos das crianças.

Sublinhamos que o tempo longo e continuado de estadia dos investigadores nas salas foi necessário para desenvolver relações de confiança com as educadoras e auxiliares em

ambos os estudos, mas também para que as crianças pudessem vivenciar a continuidade na prossecução dos objetivos das pesquisas e compreendê-los de forma mais profunda.

### A utilização de atividades, instrumentos e linguagens diversificadas e nas quais as crianças e os investigadores se sintam competentes

Particularmente relevante para a qualidade dos contributos parece-nos ter sido que a multiplicidade de atividades em que se abordou de modo direto e explícito a temática em estudo – isto é, o bem-estar ou o aprender – foram atividades já familiares àquelas crianças (FLEET; HARCOURT, 2018). Assim, tão importante para a riqueza dos contributos como a diversidade de atividades, parece-nos ter sido a utilização de atividades em que aquelas crianças se sentiam competentes. Embora uma atividade ou instrumento novo possa assegurar o interesse e a curiosidade das crianças, a utilização de atividades ou instrumentos que a criança já domina pode facilitar que as crianças se foquem nos objetivos da pesquisa e que contribuam, ao seu melhor nível, participando como agentes competentes e ativos.

Em ambas as pesquisas revisitadas, houve a preocupação que a investigação decorresse usando atividades que as crianças conhecessem, para que os contributos das crianças ocorressem em interações o mais possível semelhantes àquelas que as crianças realizam habitualmente naqueles contextos. Achamos importante sublinhar que não o fizemos no sentido de não influenciar o contexto, ou as práticas, uma vez que, na nossa perspetiva, o investigador é sempre participante, mas no sentido de tentar garantir que eram atividades cuja linguagem era conhecida e na qual as crianças se sentiam à vontade para participar,

também por serem competentes e estarem rotinadas nessas atividades. No estudo sobre aprender, as entrevistas eram práticas comuns nas salas estudadas onde recebiam frequentemente pessoas para lhe virem ensinar algo (ex.: dentista; bombeiro) e as crianças saíam para a comunidade interpelando os diversos atores (ex.: lojistas, oleiros).

A participação das educadoras na definição das atividades que iriam compor a pesquisa, no caso do bem-estar, permitiu-lhes por um lado serem parceiras na investigação e isso levou-as a compreender melhor o sentido da pesquisa, porque se envolveram em pensá-la. Esse envolvimento das educadoras trouxe naturalmente mais envolvimento das crianças. Durante esses diálogos preparatórios, foi também possível compreender a perspetiva de pesquisa existente e re/coconstruir uma nova ideia de pesquisa valorizando o saber, o saber fazer e o saber ser das educadoras e os seus contributos para a pesquisa.

Buscando a congruência entre os princípios afirmados e os processos na proposta metodológica à instituição e às educadoras, *a priori* não foram inicialmente apresentadas quaisquer atividades. Todas as atividades foram definidas em conjunto e a partir desses diálogos entre as educadoras e equipa de investigação.

Retomando a importância das atividades que fizeram parte dos processos de pesquisa terem sido atividades próprias dos contextos e em que as crianças mostravam o domínio do seu sentido, dos instrumentos, das linguagens e das regras que as compõem, cremos também que um outro aspeto que nos parece ter sido potenciador da riqueza dos significados atribuídos aos conceitos complexos foi a diversidade de atividades de pesquisa, através das quais se foi construindo a nossa compreensão sobre os significados atribuídos pelas crianças aos conceitos de “aprender” e de “bem-estar”.

Como referido brevemente na apresentação dos estudos, as diversas atividades propostas – discussão em grupo sobre as temáticas em causa, conselhos de planeamento e avaliação em grupo, comunicações de projetos, brincar, desenhos para comunicar as suas ideias, conversas informais, visitas guiadas pelas crianças à sala e aos diferentes locais do jardim de infância, entrevistas – permitiram não só a triangulação de dados, mas também a explicitação, por parte das crianças, de uma riqueza dos modos de dizer, mostrar e representar os conceitos em estudo.

A utilização do termo “conceitos complexos” pode aproximar-se em certa medida dos conceitos científicos referidos por Vygotsky (2007), mas não na totalidade; algum nível de abstração ou reflexividade sobre os conceitos em causa aproximam-nos dos conceitos científicos, distintos dos conceitos espontâneos. Contudo, a complexidade a que aqui nos referimos pressupõe que pode haver diferentes modos de conceber o bem-estar e a aprendizagem e não um conceito científico com o inerente sistema hierárquico de inter-relações.

As diversas atividades permitiram que os processos de diálogo ou comunicação se dessem por meio das diversas linguagens próprias de cada uma. Assim, as crianças tiveram oportunidade de se expressarem através de desenhos, da linguagem oral, corporal e gestual, num fazer e dizer que interlaçou sentidos, sentimentos, imaginação, pensamento e emoção.

Possibilitar a escuta e a compreensão das múltiplas linguagens das crianças implica respeitar e atender aos diferentes modos através dos quais as crianças se expressam, pela ação ou pela não ação, pela saída ou permanência da sala, pela inscrição autónoma num quadro. Num momento, uma criança consegue dizer “eu agora quero ir-me embora”, noutra mo-

mento, ela vai-se afastando da sala onde decorre a entrevista e caminhando para a porta. É no desenvolvimento da pesquisa e na atenção dada aos processos e aos contextos que se pode ir zelando pela flexibilidade e abertura às manifestações verbais e não verbais das crianças (PRADO; VICENTIN; RESEMBERG, 2018).

## A possibilidade de construção partilhada em grupo, onde as crianças coconstroem os significados

Partimos dos princípios referidos na parte teórica de que os significados de conceitos abstratos são socialmente construídos e de que a compreensão e o aprofundar das ideias que as crianças têm sobre esses conceitos podem ser facilitados pela construção partilhada.

O facto de em ambos os estudos as entrevistas às crianças serem feitas a grupos de crianças, e não em díades investigador-criança, surge como um aspeto comum das duas pesquisas que revistámos e que nos parece ter sido facilitador, por duas ordens de razão principais: a primeira prende-se com as questões do poder, que é mais facilmente equilibrado quando um investigador adulto conversa com várias e não só com uma criança; e, a segunda, prende-se com o modo como, na conversa com várias crianças, o decorrer do diálogo vai induzindo novas ideias, vai provocando as crianças que vão interagindo entre si e complementando, acrescentando aprofundando e confrontando as suas próprias perspetivas. Esse processo parece ser facilitado pela confiança que há entre as crianças para o debate e expressão livre, com menos pressupostos de ideias certas e erradas, o que promove a exploração e também uma menor centração na figura do investigador/adulto presente.

Assim, a produção de significados não é apenas um processo individual de cada crian-

ça, mas também um processo de produção de um grupo de crianças, que vão coconstruindo os significados e no qual os contributos de diversas crianças vão ocorrendo e se completando.

Ilustramos essa coconstrução com um exemplo da pesquisa sobre o bem-estar que revela como, ao longo de uma entrevista de grupo com o investigador, as diversas crianças vão, neste caso, explorando, complementando e também validando a perspectiva umas das outras.

Inv: E quando é que os beijinhos e abraços dos pais fazem sentir bem?

Rodrigo (6 anos): Quando estamos nervosos...

Laura (4 anos): ... e tristes...

Sara (6 anos): Mas também quando estamos felizes...

Inv: Então quer dizer que os beijinhos e abraços dos pais... é o amor que faz sentir bem?

Ana (6 anos): Sim! Que é para ser felizes e sentir bem. (D1: 131-136)

A possibilidade de haver a construção partilhada e em grupo feita por várias crianças pode ser vista como relevante para qualquer tipo de investigação com crianças, mas, no contexto da pesquisa de conceitos abstratos e complexos, os aspetos referidos pareceram-nos ter sido determinantes para atingir o objetivo de potencialização dos contributos das crianças. O grupo ou os interlocutores – crianças ou investigador(a) – potenciam a abertura a diferentes significados acrescentando complexidade e oferecem às crianças a possibilidade de observar de fora o seu pensamento e assim poder aceder a níveis de conscientização e abstração mas elevados (VYGOTSKY, 2007).

De modo geral, ao longo do processo de investigação, assinalamos como importante quando as crianças questionam, alteram ou

participam na investigação de forma ativa, propondo e acrescentando. Nesse sentido, em ambas as investigações, se cuidou de criar interações que abriram possibilidades para as crianças reverem ou revisitarem as suas conceções ou as conceções que os investigadores iam construindo.

Depois de terminar os registos fui para o quintal onde as crianças estavam a brincar e a certa altura o Mateus veio ter comigo...

Mateus (5 anos): Pedro, no outro dia esqueci-me de fazer coisas no meu desenho ...

Inv: Então Mateus o que faltou?

Mateus: Faltou a minha cadelinha, a Bolinha, porque também me sinto bem com ela [...] quando jogamos ao busca e ela é muito fofinha [...] (Nota de campo: 19/07/2019, sexta-feira 11:40)

Como essa coconstrução partilhada é também feita com o pesquisador, as características da pessoa do pesquisador vão ser determinantes na construção feita. Ligando ao que escrevemos anteriormente, se é importante que sejam usadas linguagens múltiplas em que as crianças se sintam competentes, também nos parece igualmente importante que sejam usadas linguagens nas quais os investigadores se sintam eles próprios competentes, de modo a haver verdadeiro diálogo.

Na pesquisa sobre o bem-estar, em que uma das situações era a entrevista com desenhos, o facto do investigador desenhar habitualmente e se sentir competente nesse tipo de expressão plástica permitiu um diálogo, já que o pesquisador ao devolver o que tinha escutado sobre o bem-estar apresentou também desenhando para as crianças e comunicando, tal como as crianças, usando ambas as linguagens, a do desenho e a oral (MARQUES, 2019). Salientamos que tal só foi possível pelo interesse e competência da pessoa específica do pesquisador do terreno.

## As competências dos investigadores na construção de um diálogo facilitador da exploração de conceitos

Em ambas as pesquisas, os investigadores revelaram, mas também desenvolveram um conjunto de competências que nos parecem ser determinantes dos diálogos e da exploração dos significados de bem-estar e aprendizagem.

Da nossa análise conjunta dos diálogos e dos registos reflexivos emergiu, como premissa, a importância de o investigador partir para os diálogos com dúvidas e com genuína vontade de compreender e querer saber o que as crianças pensam e acreditar que é possível explorar conceitos complexos e abstratos, como o aprender e o bem-estar, mesmo com crianças pequenas.

Podemos atestar que essa premissa foi estando progressivamente mais presente à medida que as pesquisas se foram desenvolvendo e que, nos diálogos entre crianças e investigadores, se foram coconstruindo significados. Os diálogos foram permitindo que as crianças expressassem e revelassem as suas representações e experiências, mas os diálogos foram também permitindo que os investigadores fossem ganhando confiança, pudessem compreender os significados que os conceitos complexos e abstratos tinham para as crianças e pudessem ser surpreendidos.

Em termos mais específicos, uma competência que nos estudos que analisámos nos pareceu fundamental foi a dos investigadores serem persistentes e não desistirem de explorar e aprofundar as ideias e perspectivas das crianças, não se limitando a recolher as primeiras definições ou descrições.

A atividade da escola foi entendida no estudo sobre o aprender como contendo diversos motivos e significados, como ilustra o

exemplo que se segue em que a complexidade da aprendizagem se torna visível.

Inv: Diogo, porque é que vens para a escola?

Diogo (6 anos): Porque quero. Porque gosto de ir.

Inv: Porque é que tu gostas de vir?

Diogo: Porque gosto muito de brincar com os meus colegas.

Inv: Achas importante os meninos virem para a escola?

Diogo: Sim.

Inv: Por quê?

Diogo: É para aprender a escrever.

Como persistência, referimo-nos também à utilização de conversas recorrentes que permitam reelaborar e expandir os significados que vão evoluindo ao longo do tempo da pesquisa e através dos diálogos estabelecidos entre todos os participantes, nas diversas atividades. Assim, vai-se podendo completar e prosseguir a pesquisa das ideias das crianças através dos registos/documentos usados em vários momentos do processo.

Por último, em ambos os estudos, os investigadores revelaram a capacidade para promover o diálogo variando e flutuando no nível de generalidade e de especificidade, de abstração e de concretização, durante o diálogo. Para o desenvolvimento dos diálogos, variar entre questões mais diretas e questões mais gerais pareceu ser importante, havendo simultaneamente o cuidado de manter e continuar a conversa partindo do que foi dito anteriormente. No excerto da transcrição do diálogo que se segue, é visível como, iniciando com uma questão geral, se segue a concretização da criança, que o investigador explora e mantém, e depois se volta à questão geral de como se aprende e à resposta clara da criança.

Inv: Ajudou-te? hum, sim senhor. E que outras coisas é que tu já aprendeste mais?

António (5 anos): Eu aprendi .... a brincar nos jogos de água.

Inv: Ah sim? Como é que aprendeste a brincar nos jogos de água?

António: eu molhei as mãos e meti água dentro daquele coiso... numa garrafa e...

Inv: Molhaste as mãos e meteste água dentro de uma garrafa? Como é que meteste água dentro da garrafa?

António: Com aquele coiso grande azul e meti tudo lá dentro.

Inv: Ah, e aprendeste isso sozinho ou aprendeste com alguém?

António: sozinho.

Inv: Foi? Como é que tu aprendes sozinho?

António: Pensei.

Inv: Pensaste? hum, sim senhor [...]

Esse diálogo revela como, alternando entre o concreto e o abstrato se podem produzir conceções elaboradas de aprendizagem que integram ação e pensamento (PRAMLING, 2000). Assim, apesar de ser fundamental ter em conta o nível de desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças (NILSON et. all, 2013) e tendo em consideração o ser mais fácil que as crianças tenham opiniões sobre experiências mais próximas do presente e mais concretas (PRAMLING; PRAMLING, 2009), queremos aqui sublinhar a potencialidade do diálogo não ser apenas focado no concreto e de manter a abertura necessária para que as crianças possam expressar-se sobre ideias e conceitos abstratos, complexos e gerais, operando na sua zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKY, 1994).

Como mostrou o Diogo (4 anos) respondendo à questão abstrata do investigador sobre o que faz as crianças sentirem-se bem, as crian-

ças, mesmo as crianças pequenas, são capazes de se expressarem claramente e por si mesmas:

Inv: O que faz as crianças sentirem-se bem?

Diogo: Não ter de perguntar sempre se podemos ir para ali ou ir para aqui, faz sentir bem... ir sem perguntar... ir sozinho e perguntar sozinho [...]. (E1: 199)

Num único fôlego, o Diogo identificou a complexidade do conceito e ilustrou algumas das características fundamentais do bem-estar das crianças identificadas na literatura: os sentimentos de agência, de autonomia, de competência e de responsabilidade (MASHFORD-SCOTT; CHURCH; TAYLER, 2012).

## Reflexões finais

Temos vindo a mostrar neste artigo a possibilidade das crianças entre três e seis anos elaborarem sobre conceitos abstratos, como o bem-estar e o aprender, dadas certas condições socioculturais e em contextos de atividades significativas para as crianças.

Essa reflexão pareceu-nos particularmente importante uma vez que se continua a associar a crianças dessa idade uma necessidade de ser, agir, sentir e pensar muito associada ao concreto e à linearidade. Por outro lado, algumas narrativas sobre a infância e a educação da infância questionam a atividade de aprender na educação de infância, talvez procurando defender a criança da escola, do ofício de aluno e de práticas que precocemente possam limitar o potencial da criança em toda a sua completude humana. No entanto, segundo uma perspetiva histórico-sócio-cultural, a aprendizagem faz parte e determina todo o desenvolvimento humano.

Reitera-se aqui, contudo, que a escuta de crianças sobre conceitos complexos apresentada neste estudo não pretende verificar se o modo como as crianças entre três e seis anos



pensam e se expressam sobre o bem-estar e a aprendizagem se situam mais ao nível dos conceitos espontâneos ou mais ao nível dos conceitos científicos identificados por Vygotsky(2007). O que aqui procurámos foi identificar as condições contextuais e semióticas que potenciaram a produção de significados com algum nível de abstração ou reflexividade por parte das crianças e, ainda, a autoria e os significados pessoais que pudessem trazer novos contributos à nossa compreensão do modo como as crianças pensam esses conceitos que fazem parte integrante das suas vidas.

A pesquisa que escuta as crianças sobre conceitos como o “bem-estar” e o “aprender” pode oferecer uma modesta contribuição para esse debate e talvez possa provocar mais vozes que se interessem por essas questões. Muitas são as questões que permanecem e que serão por certo potenciadoras de novos estudos.

O resultado do processo metodológico em três andamentos que se reiteraram veio identificar quatro componentes que nos pareceram essenciais do percurso continuado de escutar ou de dialogar com crianças, potenciando a sua voz. Parece-nos, contudo, importante trazer à equação algumas condições de base, ou pressupostos, sobre os quais esta proposta assenta:

O primeiro é *sobre a visão de criança* na qual assenta o nosso argumento: ela é claramente uma criança capaz, competente, com protagonismo, capaz de encontrar soluções para os problemas que lhes são significativos, visão maioritariamente consensual para os estudiosos das infâncias, das pedagogias de infância ou de outras áreas de ação com crianças (FOLQUE, 2017; WELDEMARIAM; WALS, 2020).

No entanto, queremos acrescentar um outro prisma pelo qual olhamos as crianças – o prisma da criança relacional, capaz de expressar e compreender a vulnerabilidade humana e, nessa medida, de ser cuidadora, de ser um

ser em relação. Esse prisma afasta-nos de uma abordagem centrada na criança, que foi historicamente necessária para a resgatar das suas invisibilidades (SARMENTO; 2008) e da sua memorização enquanto ser em vias de ser humano e enquanto cidadã.

A nossa perspetiva assume uma visão sociocentrada (NIZA, 1996), na qual as crianças são vistas como fazendo parte de uma rede intrincada e complexa de interações (Vasconcelos, 2015) e relações. Nesse sentido, as narrativas, as histórias, as vozes das crianças são sempre coconstruídas e desse paradigma emerge que todos os dialogantes são importantes e determinantes do diálogo.

Essa assunção leva-nos ao segundo pressuposto:

O processo de escuta que aqui trazemos é bastante exigente para o(a) investigador(a): requer um conjunto de competências conceptuais sofisticadas; uma inteireza ética; experiência de vivências com crianças que lhe possibilite estar à vontade, ser flexível e aberto à exploração das ideias, verdadeiramente interessado e curioso sobre o que as crianças têm para dizer sobre o assunto (WELLS, 1986; RINALDI, 2005), tendo ao mesmo tempo, ele próprio, um conhecimento aprofundado sobre os conceitos em toda a sua complexidade. Essa exigência justifica a importância dada em toda a investigação qualitativa à construção de diários de investigação como forma de potenciar a reflexividade do investigador. A reflexividade ajuda cada investigador a estar atento e a ir reconhecendo, momento a momento e ao longo do processo, os sinais e indicadores sobre o que está a acontecer na pesquisa. A orientação e a supervisão em diálogo podem promover o reajustar e redefinir dos processos da pesquisa. Nesses estudos, tornou-se visível (para nós) como os investigadores, bem como as crianças, evoluíram e cresceram nos processos dialógicos e se foram tornando mais

capazes de escuta recíproca e de uma construção partilhada dos significados (SIRAJ-BLATCHFORD et. alli, 2003). Igualmente, os diálogos e a disseminação dos resultados e, em particular, das vozes das crianças às comunidades educativas, potenciaram mudanças nos processos e nos modos de olhar as crianças e as práticas profissionais.

O modo como os investigadores entram e se relacionam com o contexto em que decorre a investigação leva-nos também a algumas considerações – o assumir de uma relação autêntica, aberta e clara sobre o que a investigação procura e como, a clarificação dos papéis distintos dos profissionais, das crianças e do(a) investigador(a), e o acomodar-se o mais possível à vivência da comunidade em que se insere. Por vezes, as atividades de investigação tornam-se proeminentes nas salas quer pela sua atratividade quer pela novidade dos artefactos, podendo tornar-se distrações que dificultem o enfoque no pensar sobre uma determinada temática, como neste caso se exige.

Importa reconhecer que os estudos revisitados neste artigo foram realizados em contextos de Jardins de Infância em que são usadas pedagogias dialógicas e no qual se utiliza o trabalho de aprendizagem por projetos (de pesquisa), produção e intervenção, em que as crianças assumem protagonismo e são convidadas no dia a dia a dialogar, negociar, discutir e procurar encontrar soluções para os seus problemas. Procurámos aqui uma adequação da própria pesquisa e suas metodologias ao tipo de trabalho pedagógico desenvolvido. Assim, é importante questionarmos: Será que o que conseguimos é fruto da participação das crianças que são já agentes e ativas? Até que ponto essas metodologias poderão ser úteis para promover as vozes das crianças em contextos de cariz menos participativos? É dessa abertura para equacionar novas componentes consideradas essenciais num processo de

construção de significados em contextos diversos que iremos prosseguir o nosso percurso de pesquisa sobre conceitos complexos construídos por crianças pequenas.

A pesquisa que aqui brevemente relatamos foi-se nutrindo das experiências dos dois estudos revisitados, das experiências dos diálogos com vários profissionais e colegas investigadores, das experiências de dialogar com crianças pequenas, das experiências de formar e orientar pesquisadores para dialogarem com elas e, sobretudo, dos diálogos, análises e reflexões críticas das e entre as duas pesquisadoras/autoras deste artigo.

Tendo os desafios epistemológicos, éticos e metodológicos da pesquisa com crianças como cenário, as nossas discussões abstratas e de princípios tiveram sempre um ponto centrípeto de regresso – os dois estudos que nos propusemos analisar, as suas metodologias, os seus dados transcritos, os seus diários de pesquisa e as nossas memórias destes. Para além das duas pesquisadoras serem obviamente pessoas distintas e com diferentes experiências de formação, durante os diálogos, ambas puderam escutar e partilhar ou narrar as suas experiências, reflexões e questões relativamente a ambos os estudos, assumindo as suas diferentes posições relativas face aos mesmos. Essa diversidade contribuiu para o desenvolver da nossa reflexividade crítica, da compreensão e explicitação das nossas concepções comuns e, acima de tudo, para a expansão do nosso entendimento sobre as possibilidades de escutar crianças pequenas sobre conceitos complexos. Cabe assim sublinhar a importância do próprio processo de pesquisa no nosso percurso de desenvolvimento enquanto pesquisadoras.

Enquadramos o processo de pesquisa que aqui descrevemos num contexto de “comunidade de prática” (LAVE; WENGER, 1991) no qual as pesquisadoras trabalham em conjunto para responder às suas questões de investiga-

ção, bem como aos desafios da pesquisa com crianças, especialmente com crianças pequenas e, é nesse caldo cultural, que se vão formando e transformando enquanto pessoas e pesquisadoras.

## Referências

Ayala, Carlos; Martín, Carmen. El desarrollo de la concepción infantil sobre el aprendizaje. **Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje**, Espanha, 77, p. 35-60, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1174/021037097761403244>

Bartsch, Karen; Horvath, Keith; Estes, David. Young children's talk about learning events. **Cognitive Development**, Amsterdam, abril-junho. 2003, 18, 2, p. 177-193, 2003. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2014\(03\)00019-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2014(03)00019-4)

Bertram, Anthony; Pascal, Christine. **Desenvolvimento a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

CARR, Margaret; **Assessment in early childhood settings**. London: Paul Chapman Publishing, 2001.

Clark, Alison. Ways of seeing: using the Mosaic Approach to listen to young children's perspectives. In: Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine; Moss. **Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services**. Bristol: Policy Press, 2005. p. 29-49.

Donaldson, Margareth; **Children's minds**. London: Fontana Press, 1978.

ENGSTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, UK, 14, 1, p. 133-156, janeiro 2001.

Fleet, Alma; Harcourt, Deborah. (Co)-Researching with Children. In: FLEER, Marilyn; VAN, Oers, Bert. **International Handbook of Early Childhood Education**. Dordrecht: Springer, 2018. p. 165-201. DOI 10.1007/978-94-024-0927-7\_7.

FOLQUE, Maria Assunção. Entrevistas a crianças. In: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na pro-**

**fissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 9 janeiro 2019.

FOLQUE, Maria Assunção. **O aprender a aprender no pré-escolar**: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

FOLQUE, Maria Assunção. O lugar da criança na educação infantil numa perspetiva histórico-cultural. In: ALMEIDA DA COSTA, Sinara; AMARAL MELLO, Suely. **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-63.

FOLQUE, Maria Assunção. Interviewing children. In Naughton, Glenda Mac; Rolfe, Sharme; Siraj-Blatchford, Iram (3<sup>rd</sup> edition). **Doing early childhood research**: International Perspectives on Theory and Practice. Berkshire: Open University Press, 2010. p. 239-260.

FOLQUE, Maria Assunção. VAZ-VELHO, Catarina; OS-TETTO, Luciana; LEAL-DA-COSTA, Conceição. **Ciclo de seminários Escuta das crianças na profissão e na investigação** - Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, 2018-2019.

Fraústo, Pedro Gonçalves. **Perspetivas e expressões de crianças sobre o seu bem-estar**: um estudo qualitativo em contexto Pré-escolar. 2020. 103 f. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de especialização Psicologia Clínica – Mestrado em Psicologia, Universidade de Évora, Évora, 2020.

Hedegaard, Mariane; Fleeer, Marilyn. **Studying children**: a Cultural-Historical Approach. Maidenhead: Open University Press, 2008.

Katz, Lilian. Early Childhood Programs: Multiple Perspectives on Quality. **Childhood Education**, USA, 69, 2, p. 66-71, 1992.

Kershner, Ruth; Pointon, Pam. Children's views of the primary classroom as an environment for working and learning. **Research in Education**, California, 64, p. 64-77, novembro 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.7227/RIE.64.7> Acesso em: 8 maio 2020.

Kjørholt, Anne Trine; Moss, Peter; Clark, Alison.

Beyond Listening: future prospects. *In*: Clark, Alison; Kjørholt, Anne Trine; Moss. **Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services**. Bristol: Policy Press, 2005. p. 175-187.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning – Legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

Marques, Susana. Pictogramas: o Processo de criação partilhado. *In*: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 20 março 2019.

MASHFORD-SCOTT, Angela; CHURCH, Amelia; TAYLER, Collett. Seeking children's perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. **International Journal of Early Childhood**, Switzerland. 44, 3, p. 231-247, novembro 2012.

McCallum, Bet; Hargreaves, Eleanore; Gipps, Caroline. Learning: the pupil's voice. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge. 30, 2, p. 275-289, abril 2000.

NILSON, Stefan; Björkman, Berit; Almqvist, Anna-Lena; Almqvist, Lena; Björk-Willén, Polly; Donohue, Dana; GRANLUND, Mats; HUSS, Karina; Hvit, Sara.). Children's voices – Differentiating a child perspective from a child's perspective. **Developmental Neurorehabilitation**, 18, 3, p. 162-168, agosto 2013. DOI: <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.801529>.

Niza, Sérgio. O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa'. *In*: Oliveira-Formosinho, Júlia, **Modelos curriculares para a educação de infância**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 138-159.

OSTETTO, Luciana. Aprender a escuta e o diálogo na prática da Educação Infantil: observação, registro, documentação e interação. *In*: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2008-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 13 fevereiro 2019.

PASSEGGI, Maria Conceição; ROCHA, Simone. A pesquisa educacional com crianças: um estudo a partir de suas narrativas sobre o acolhimento em ambien-

te hospitalar. **Revista Educação em Questão**, Natal, 44, 30, 36-61, Set-Dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4080>. Acesso em: 20 maio 2020.

Passeggi, Maria da Conceição; Leal-da-Costa, Maria da Conceição. Diálogos sobre escuta das crianças com Maria da Conceição Passeggi. *In*: **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 13 dezembro 2018.

Pinto, Luís Manuel. A participação no encontro entre os direitos e o bem-estar das crianças. Comunicação. **Ciclos de Seminários A escuta das crianças na profissão e na investigação**, 2018-2019, Évora. CIEP-Universidade de Évora, 27 novembro 2019.

Prado Renata Lopes Costa; Vicentin, Maria Cristina Gonçalves; Rosemberg, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, 14, 29, p. 43-70, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249825>. Acesso em: 20 maio 2020.

Pramling, Ingrid. How Do Children Tell Us about Their Childhoods? **Early Childhood Research & Practice**, Urbana-Champaign. 6, 1, p. 110-132, abril 2004. Disponível em: <https://ecrp.illinois.edu/v6n1/pramling.html>. Acesso em: 20 maio 2020.

Pramling, Ingrid; Pramling, Niklas. Children's perspectives as "touch downs" in time: assessing and developing children's understanding simultaneously. **Early Child Development and Care**, 179, 2, p. 205-216, fevereiro 2009. doi:10.1080/03004430802667039

Pramling, Ingrid. Entendendo e dando poderes à criança como aprendiz. *In*: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Educação e desenvolvimento humano: novos modelos de aprendizagem, ensino e escolarização**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 467-488.

RINALDI, Claudia. **In dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning**. London: Routledge, 2005.

ROGOFF, Barbara. Cognition as a Collaborative Process. *In*: Kuhn, Deanna; Siegler, Robert. **Handbook of child psychology: Cognition, perception, and lan-**

guage Vol. 2. New York: John Wiley & Sons 1998. p. 679-744.

Rudduck, Jean; McIntyre, Donald. **Improving learning through consulting pupils**. London / New York: Routledge, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; MARCHI, Rita Cássia. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Configurações**. Braga 4, 91-113, janeiro 2008. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.498>.

Sheridan, Sonja; Pramling, Ingrid. Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-school: a perspective on pedagogical quality. **Contemporary issues in early childhood**, UK, 2, 2, p. 169-194, novembro 2001. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/ciec.2001.2.2.4>. Acesso em: 20 maio 2020.

Siraj-Blatchford, Iram *et. alli* **intensive case studies of practice across the foundation stage**: (Technical Paper 10). London: Institute of Education University of London/ DfES, 2003.

Tonucci, Francesco. **A cidade das crianças: um modo novo de pensar a cidade**. St.ª M.ª da Feira: Ágora K, 2019.

UNICEF. Convenção dos Direitos das Crianças. Nova York, 1989. Disponível em: [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf).

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança "no" centro à centralidade da criança na Comunidade. **Investigar em educação**, Lisboa, IIª Série, 4, p. 25-42, 2015.

Vaz-Velho, Catarina; Martins, Daniela. Fraústo, Pe-

dro; Folque, Assunção. Listening to children about well-being / Ouvindo as crianças sobre o bem-estar. *In: Psychology in Education and Health IV: Proceedings of the IV Leipzig-Evora Scientific Meeting in Psychology* 1st International Scientific Meeting in Psychology, **Anais...** Universidade da Madeira, Funchal, 2019. p. 82-91.

Vygotsky, Lev. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Re-lógio d'Água, 2007.

VIYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

Weldemariam, Kassahun; Wals, Arjen. From Autonomous Child to a Child Entangled within an Agentic World: Implications for Early Childhood Education for Sustainability. *In: Elliott, Sue; Ärlemalm-Hagsér, Eva; Davis, Julie. The anthropocene researching early childhood education for sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies*. Oxon: Routledge, 2020. p. 12-24.

Westcott, Helen L.; Littleton, Karen S. Exploring Meaning in Interviews with Children. *In: Greene, Sheila; Hogan, Diane. Researching children's experience: approaches and methods*. London: Sage. 2005. p. 141-157.

Wells, Gordon, **Dialogic inquiry**: Toward a Sociocultural Practice and Theory of Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

Wells, Gordon. **The meaning makers**: children learning language and using language to learn. London: Hodder & Soughton, 1986.

Recebido em: 05/07/2020

Revisado em: 10/08/2020

Aprovado em: 18/08/2020

**Maria Assunção Folque** é doutora em Educação pelo Institute of Education, University of London. Professora auxiliar no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Membro integrado do Centro de Investigação em Educação e Psicologia e coordenadora do tema Formação e Desenvolvimento Profissional. *E-mail: mafm@uevora.pt*

**Catarina Vaz Velho** é doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Professora auxiliar do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Membro integrado do Centro de Filosofia, Política e Cultura (Praxis). *E-mail: vazvelho@uevora.pt*