

**“Ser pai e mãe é mesmo complicado” (Filipe, 6 anos):  
Os papéis e as funções dos/as adultos/as e das crianças na  
família.**

**JOANA PEREIRA**

(Nº 2015179)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção  
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2017**

**“Ser pai e mãe é mesmo complicado” (Filipe, 6 anos):  
Os papéis e as funções dos/as adultos/as e das crianças na  
família.**

**JOANA PEREIRA**

(Nº 2015179)

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção  
de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

**2017**

*Basta a fé no que temos.  
Basta a esperança naquilo  
que talvez não teremos.  
Basta que a alma demos,  
com a mesma alegria,  
ao que desconhecemos  
e ao que é do dia a dia.*

(Excerto poema de Sebastião da Gama)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por acreditarem em mim e nunca me deixarem desistir de nada. Pelo apoio e amor incondicional, pela dedicação e por me possibilitarem percorrer este caminho que tanta felicidade me trouxe. Muito obrigada aos dois. À minha mãe, cara colega, um especial obrigada, por ser, para mim, um exemplo de uma excelente educadora de infância.

Ao Tiago, por ao fim de praticamente sete anos continuar ao meu lado e acreditar em mim, motivando-me permanentemente, de uma forma imensurável. Por me conseguir animar nos momentos mais difíceis e por me aturar, mesmo com o meu imenso mau feitio.

À minha Tia Ni, Pedro e Tio Paulo, por toda a ajuda e apoio constante. Como descobrimos no projeto, a família não é só formada por laços de sangue e vocês são a prova disso. Obrigada por fazerem parte da minha vida.

Às crianças “mais velhas do JI”, por me ensinarem tanto, por me terem acolhido e aceite nas suas vidas. Um grupo desafiante, que certamente nunca esquecerei. Às famílias, por terem confiado em mim, fazendo-se sentir verdadeiramente incluída na equipa. E à educadora cooperante que me acompanhou, pela calma transmitida, pelo carinho, apoio, motivação e partilha de saberes. Como tantas vezes lhe disse e não me canso de repetir, é um exemplo a seguir, alguém por quem sinto uma enorme admiração.

À professora Catarina Tomás, por ser a pessoa fenomenal que é. Obrigada pelas palavras, pela exigência, pelo profissionalismo. Por ter estado sempre presente, mesmo nos momentos mais difíceis. Obrigada por me ter mostrado um lado da educação pré-escolar que mudou a minha própria forma de ser e de estar na vida. Por toda a cumplicidade e apoio, não existem palavras que cheguem para lhe agradecer.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as, por se preocuparem comigo e me darem todo o apoio e força que precisava. Por estarem lá e me ouvirem, mesmo sem perceber, por vezes, do que falava.

Às minhas colegas de estágio, as minhas companheiras. Um enorme obrigado!

Às colegas da faculdade, pelas horas a fio de trabalho, imensas chamadas telefónicas e algumas distrações necessárias à elaboração de um relatório.

## RESUMO

O relatório que aqui se apresenta decorre da Prática Profissional Supervisionada (PPS) desenvolvida no contexto de jardim de infância (JI), de setembro de 2016 a janeiro de 2017. Durante a PPS, desenvolveu-se um projeto, decorrente da aplicação da Metodologia de Trabalho por Projeto, da observação do grupo e dos interesses revelados pelas crianças, centrado na descoberta das diferenças existentes entre as famílias. Após cerca de dois meses dedicados ao projeto, surgiu, diretamente relacionada, a possibilidade de estudar e investigar as concepções que as crianças do grupo tinham sobre as representações os papéis e funções assumidas por adultos/as e crianças nessa instituição social. Nesse processo fascinante de escuta e reflexão conjunta com as crianças, e a partir de uma metodologia qualitativa, foram desocultadas e reveladas concepções que me levaram a repensar a infância, as crianças e as suas concepções e a partir daí repensar a minha prática pedagógica. As conclusões remetem para uma crescente necessidade de repensar a infância enquanto categoria geracional ativa e capaz, provida de competências e capacidades que devem ser valorizadas, como o pensamento próprio e a reflexão. Torna-se também evidente o contraste e até a *supremacia* dos papéis e funções dos/as adultos/as, face aos das crianças, assim como o impacto que esse mesmo contraste tem na vida das mesmas. Nesse sentido, as conclusões retiradas abrem assim caminho à possibilidade de continuação de estudos neste âmbito, conferindo às crianças o seu direito em participar ativamente na sociedade à qual pertencem e nos estudos que à sua compreensão se dedicam.

**Palavras-chave:** Jardim de infância, concepções das crianças, papéis e funções sociais, família, prática profissional supervisionada.

## **ABSTRACT**

The report here presented stems from Supervised Professional Practice, developed in a kinder garden context, from the end of September 2016 until the end of January 2017. The project was developed during the PPS, in result of the application of the Work-by-Project Methodology, true the observation of the group and the interests revealed by the children, centered on the differences between families. After about two months dedicated to this project, came the possibility of studying and investigating the conceptions that children of the group had about the different roles assumed by adults and children in that Social Institution. In this fascinating process of listening and reflecting together with the children, through qualitative methodology concepts have been unveiled and revealed concepts that have led me to rethink childhood and my pedagogical practice. The conclusions point to a growing need to rethink childhood as an active and capable generative category, provided with skills and capacities that should be valued, such as self-thinking and reflection. It's also evident the contrast and even the supremacy of the roles and functions of the adults in opposition to children, as well as the impact that this contrast has on their lives. In this sense, the conclusions give the possibility of continuing studies in this field, giving children their right to participate actively in the society to which they belong and in the studies that are dedicated to understanding it.

**Key-words:** kindergarten, conceptions of children, roles and social functions, family, Supervised Professional Practice

## ÍNDICE GERAL

1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA.....	2
1.1. “À nossa volta temos...” - Meio envolvente.....	2
1.2. “Por um papel ativo na sociedade” - Contextualização socioeducativa .....	2
Organização .....	2
1.3. “Por um papel ativo na Educação” – A Equipa Educativa .....	3
1.4. “Os parceiros educativos” – Famílias .....	4
1.5. “Os mais velhos do JI” – Grupo de Crianças .....	5
1.6. “O contexto” – Análise Reflexiva.....	8
Intenções educativas da equipa, tempos, espaços e materiais.....	8
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	11
2.1. “Princípios estruturadores da minha ação” - Intenções gerais da ação pedagógica desenvolvida.....	11
2.2. “Intenções aplicadas e avaliadas” - Intenções/Objetivos específicos da ação pedagógica desenvolvida.....	12
2.3. “Postura constantemente reflexiva” (Sime, 2008, p.75) – Avaliação .....	20
3. PAPÉIS E AS FUNÇÕES DOS ADULTOS E DAS CRIANÇAS NA FAMÍLIA – A INVESTIGAÇÃO.....	21
3.1. “Todas as famílias são diferentes” (B., 6 anos) – Introdução.....	21
3.2. Revisão da Literatura.....	22
3.3. “Eu disse o que achava e ficou lá no gravador!” (Mariana, 6 anos) – Roteiro metodológico e ético .....	25
3.4. Apresentação e discussão dos dados.....	28
3.4.2. Concepções da criança sobre o que é ser filho/a e criança .....	35
4. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44

## REFERÊNCIAS

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Árvore Categorial</i> .....	29
---	----

# **ÍNDICE DE ANEXOS**

## **ANEXO 1 – ANEXOS DO RELATÓRIO**

Anexo A – Excerto de uma nota de campo ilustradora da relação entre a equipa de sala

Anexo B - Entrevista semiestruturada à educadora cooperante (E1)

Anexo C – Tabela de informações das famílias

Anexo D – Tabela de informações das crianças

Anexo E – Horário / Rotina

Anexo F – Planta da sala 1

Anexo G – Excerto de uma nota de campo ilustradora das vivências no recreio

Anexo H - Excerto de uma nota de campo ilustradora de um momento de brincadeira

Anexo I – Tabela descritiva do roteiro metodológico e ético

Anexo J – Exemplos das representações gráficas das crianças

## **ANEXO 2 – PORTEFÓLIO DE ESTÁGIO**

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AEB – Agrupamento de Escolas de Benfica

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PPM – Plano Plurianual de Melhoria

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS), com o objetivo de relatar, discutir e refletir sobre a intervenção realizada no contexto de jardim de infância. O mesmo encontra-se organizado por cinco capítulos, sendo que o primeiro pretende dar a conhecer o contexto onde a prática se desenvolveu: o meio, a instituição, a equipa, as famílias e as crianças. Numa postura descritiva e ao mesmo tempo reflexiva, predominante em todo o relatório, são também apresentadas as intencionalidades da educadora cooperante que acompanhou a PPS, bem como a organização do tempo, espaço e materiais. Num segundo capítulo, dedicado à análise da intervenção, são referidas as intenções e princípios gerais regentes da ação educativa desenvolvida, recorrendo permanentemente a notas de campo ilustradoras da concretização/avaliação das mesmas. É também abordada a avaliação realizada, qualitativa, reflexiva e contínua, bem como as formas e instrumentos utilizados na sua concretização. Já no terceiro capítulo, dedicado à investigação em contexto de jardim-de-infância (JI), é apresentado e contextualizado o estudo de caso que originou o título do relatório, iniciado a par e por consequência da aplicação da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP). Nesse mesmo capítulo, é apresentado o objetivo da investigação, a revisão da literatura convocada, que assume um carácter multidisciplinar - ciências da educação, Pedagogia e Sociologia – a metodologia (método, técnicas e instrumentos) e, por fim, a análise dos dados recolhidos, com recurso a uma árvore categorial elaborada com base na investigação realizada por Cunha (2007), sobre a função dos filhos na família. A partir do olhar das crianças, é assim realizada uma dupla reflexão entre mim, educadora-estagiária e as mesmas, sobre as conceções das funções e papéis assumidos pelos diferentes membros da família – pais/mães e filhos/as. As conclusões retiradas deste estudo apresentam-se no capítulo final do mesmo, nas considerações finais, onde é feito um balanço da investigação decorrida, com as crianças. Contudo, num momento prévio a esse remate final, é apresentado aquele que se determinou como o processo de (re)construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

# 1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA

## 1.1. “À nossa volta temos...” - Meio envolvente

O JI T situa-se na freguesia de Benfica, distrito de Lisboa, onde a atividade económica se situa essencialmente no setor dos serviços. É uma zona residencial que, segundo o Plano Plurianual de Melhoria (PPM) da escola, tem vindo a alterar-se, não só pelo envelhecimento, mas também pela migração para a periferia e para o estrangeiro. Devido à crise vivida em Portugal, muitas destas famílias vivem de apoios sociais, no limiar da pobreza, em contextos social e economicamente desfavoráveis. A diversidade sociocultural é também um fator que tem vindo a densificar, facto este bastante visível na sala, como será referido na caracterização do grupo de crianças, sobretudo com a inclusão de famílias oriundas dos PALOP, Brasil, países de Leste e Oriente<sup>1</sup>. De acordo com a educadora cooperante, tornou-se perceptível que o meio envolvente é, para o JI, um aspeto favorecedor da aprendizagem e vivências das crianças, sendo por isso organizadas visitas ao mesmo, em ocasiões e projetos específicos.

## 1.2. “Por um papel ativo na sociedade” - Contextualização socioeducativa

### Organização

Este é um JI da rede pública que pertence a uma escola com a educação pré-escolar, 1º e 2º ciclo e ainda 7º e 8º ano, que se insere num Mega Agrupamento, criado em 2012, do qual fazem parte mais quatro escolas da mesma freguesia. Na sequência desta agregação de escolas, o Agrupamento de Escolas de Benfica (AEB) foi recentemente designado como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo, segundo os documentos disponibilizados, como apoios ao agrupamento, a Unidade de apoio para a Multideficiência (UAM); Centro de recursos para a inclusão; Subsídio de Educação Especial da Segurança Social; Ação Social Escolar (PPM – p.6). Porém, o JI, segundo as informações obtidas através de entrevistas às educadoras das várias salas, apenas conta com o apoio direto da equipa de educação especial, de

---

<sup>1</sup> Informações retiradas do PPM da Escola T.

terapeutas externos, da junta de freguesia e da câmara de Lisboa. Estes últimos dois órgãos são os responsáveis pelo pessoal especializado nas mais diversas áreas do JI, desde assistentes operacionais de sala e de refeitório, até aos professores de educação física e monitores da Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). O professor de música surge, porém, por parte da associação de pais, que financia o seu trabalho. Segundo a educadora cooperante, é prática do agrupamento manter uma forte ligação entre as escolas que dele fazem parte, existindo colaboração, projetos partilhados e até atividades conjuntas, com diferentes níveis educativos<sup>2</sup> e até com o outro JI do agrupamento<sup>3</sup>.

### **1.3. “Por um papel ativo na Educação” – A Equipa Educativa**

A equipa educativa da sala é constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional que, neste caso, é também educadora. Por ambas serem especializadas na área da infância, denota-se uma relação de cooperação forte, especialmente na tomada de decisões, onde todas as estratégias e ideias são abordadas em conjunto, existindo uma partilha de saberes e experiências. Por exemplo, relativamente ao Rodrigo, um menino que tem comportamentos que destabilizam frequentemente o grupo, tornou-se estratégia da equipa a existência de um apoio mais individualizado ao mesmo, sendo este feito pela educadora ou pela auxiliar, dependendo dos momentos (cf. Anexo A), uma vez que, como é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (p. 24).

Na entrevista à educadora cooperante (E1) (cf. Anexo B), tornou-se notório que, para ela, uma boa relação entre os elementos que convivem diariamente com as crianças é a chave do sucesso do trabalho com as mesmas, sendo que “para que tudo corra bem, a relação entre pessoas que trabalham juntas deve ser mantida na base do respeito mútuo, da educação e da compreensão. Só assim é possível trabalhar e conviver em harmonia” (E1). De acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

---

<sup>2</sup> Destaca-se o projeto “Momentos de Leitura”, onde todas as quartas-feiras, duas crianças do 1º CEB vêm ao JI contar uma história a cada sala.

<sup>3</sup> Destaca-se a atividade do dia das bruxas, em colaboração com o JI L, onde foi feita uma visita a este JI, um lanche, brincadeira conjunta no recreio do mesmo e a visita guiada pelas crianças às salas.

“também a partilha, debate e reflexão conjunta entre os elementos da equipa (...), constitui um meio privilegiado de desenvolvimento profissional e melhoria das [suas] práticas” (p. 19).

#### **1.4. “Os parceiros educativos” – Famílias**

De acordo com o PPM da escola, existe, entre as famílias, uma “heterogeneidade de registos socioeconómicos, étnicos e culturais”, efetivamente visível no grupo de famílias das crianças da sala 1, como se pode verificar no anexo C. As idades das famílias das crianças situam-se entre os 22 e os 50 anos e existe uma grande variedade de nacionalidades (moçambicana, russa, moldava, romena, angolana e portuguesa). Segundo as informações cedidas pelas próprias famílias, cerca de 30% dos familiares das crianças analisados na tabela são licenciados, sendo que o nível de habilitações literárias mais baixo é o 4º ano e a maior parte das habilitações académicas situam-se no 12º ano, contando com uma pequena margem de erro causada pela ausência/ocultação de dados de alguns pais. Cerca de 22% dos familiares encontram-se, de momento, desempregados, contando, muitos deles com abonos familiares, especialmente no caso das famílias monoparentais. Precisamente quanto às tipologias do agregado familiar, verifica-se que a maioria é nuclear (65%), existindo, porém, uma visível existência de muitas famílias de tipologia monoparental materna, sendo que, em alguns casos, a guarda da criança é partilhada entre os pais e noutros a figura paterna é desconhecida (ou pouco conhecida) pela criança ou então totalmente ocultada de todos os registos (cf. Anexo C).

Face aos dados recolhidos e de um modo geral, as famílias do grupo de crianças aparentam situar-se numa condição social média-baixa, onde a maioria das profissões surge ligada ao comércio e aos serviços e a necessidade de apoio financeiro parece ser cada vez mais crescente. A estrutura nuclear ou monoparental combina-se, em alguns casos, com *redes de sociabilidade alargada, assentes em vínculos de consanguinidade*, ou seja, algumas famílias contam com o apoio e presença muito próxima ou direta dos avós das crianças, que auxiliam e participam ativamente no percurso escolar dos seus netos (Ferreira, 2004), como é o caso do António, que é praticamente todos os dias recebido à porta do JI pela avó, existindo uma relação próxima entre a educadora e este elemento da família, assim como com os pais. Nos restantes casos, existe informação, em algumas fichas das crianças, em como os avós estão autorizados a ir buscar as

crianças, assim como outros familiares, como tios/tias ou padrinhos/madrinhas e, em conversa com os elementos da AAAF, percebi que isso efetivamente acontece. A aproximação às famílias não foi fácil, devido à existência do prolongamento do horário por parte da AAAF, quer de manhã, quer à tarde, que fez com que fosse possível estabelecer contacto com certos familiares cujas vidas profissionais exigem que as crianças cheguem muito cedo e saiam muito tarde do JI. Devido a esta situação, a educadora adotou um sistema de comunicação através de cadernos “vai e vem”, onde tanto a equipa educativa da sala, como as famílias, podem comunicar. Consequentemente, defino a envolvimento das famílias enquanto *não-participantes passivos/reservados* (Sá, 2002), definição esta decorrente da pouca envolvimento verificada<sup>4</sup>, no período de observação. Contudo, de modo a proporcionar a possível participação e o contacto das (e com as) famílias, é princípio da educadora manter a porta da sala aberta a toda a comunidade educativa, convidando os pais a entrar, conhecer e envolver-se naquela que é a dinâmica do grupo, dentro dos horários estabelecidos pelo JI<sup>5</sup>. Tende também a preservar o momento da chegada dos pais (às 15h15) para possíveis conversas que surjam, dialogando com as famílias sobre assuntos ou temas decorrentes da rotina da sala ou de preocupações das mesmas, pedindo colaboração aos pais e questionando-os sobre os seus interesses e os das crianças, algo que tentei seguir ao conhecer cada família, uma vez que a relação estabelecida entre o educador e os pais se deve centrar na criança e no seu bem-estar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28).

### **1.5. “Os mais velhos do JI” – Grupo de Crianças**

O grupo de crianças da sala 1 é composto por um total de 20 crianças, 6 meninas e 14 meninos, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. Do ponto de vista do seu percurso institucional (Ferreira, 2004), metade do grupo foi acompanhado pela educadora atual no ano letivo passado, porém a outra metade veio dos mais diversos contextos, desde outros JI, até contextos familiares (caso do Gleydison). Como se pode observar através da análise da tabela apresentada em anexo (cf. Anexo D), destaca-se

---

<sup>4</sup> Importa reforçar que a caracterização das famílias remete para o período de observação, coincidente com o início do ano letivo.

<sup>5</sup> As famílias apenas podem passar a porta principal do JI no horário específico de entrada (9h00-9h30) ou em casos especiais em que haja autorização da educadora para que tal aconteça, por motivos de segurança das crianças (informação recolhida junto da equipa educativa do JI).

a diversidade cultural existente, com crianças/famílias oriundas de diversos países, como referido anteriormente. É, ainda, possível observar que a maioria das crianças já fez ou está prestes a fazer os 6 anos, sendo este, por isso, o *grupo dos mais velhos*<sup>6</sup> do JI. Duas das crianças estão sinalizadas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) – Martim e Rodrigo –, sendo estas caracterizadas por atrasos no desenvolvimento cognitivo e linguístico, défice de atenção e, no caso do Martim, ligeiras perturbações ao nível do espectro do autismo (fixações e repetições sucessivas)<sup>7</sup>. Já o Rodrigo necessita de um maior e mais individualizado acompanhamento, devido ao facto da sua problemática não ser ainda totalmente conhecida. Nesse sentido, a criança é acompanhada uma vez por semana pela professora de educação especial, que procura integra-lo no grupo durante esse tempo, sempre que possível, tentando diagnosticar o que estará na origem do seu comportamento extremamente destabilizador. Para além destas duas crianças, existem mais oito que estão a ser analisadas pela educadora cooperante desde o início do ano letivo, como se pode verificar na tabela referida anteriormente. Segundo Leite (2005), “a diferenciação curricular necessária à intervenção com alunos com NEE não corresponde necessariamente nem a processos de redução do currículo, nem a processos de remediação ou compensação (...), mas a uma atenção à tomada das decisões curriculares que pareçam mais ajustadas” (p.13). Nesse sentido, a equipa da sala prioriza sempre a inclusão de todas as crianças nas atividades propostas, adaptando o modo de realização das mesmas, caso necessário, dependendo dos fatores que pareçam mais ajustados a cada criança. Aliada a esta estratégia, existe ainda a preocupação em motivar e incluir as restantes crianças neste processo, reforçando a necessidade de entreaajuda, compreensão e cooperação entre todas as crianças do grupo, que se torna notória aquando a observação das dinâmicas do mesmo:

“Notei que as próprias crianças já reagiam de um modo diferente, pois em vez de se rirem e imitarem, calavam-se, parecendo *aborrecidas* por terem de esperar que o Rodrigo parasse de gritar. Até mesmo o Diogo se mostrava *incomodado*. A Mariana e a Angelina aproximaram-se, dizendo ao Rodrigo: “olha Rodrigo, tens de te portar bem, tu és bonzinho, nós sabemos! Podemos ajudá-lo?”. A educadora concordou, agradecendo a preocupação e as duas crianças sentaram-se na mesa, brincando com o Rodrigo nos jogos de mesa. A eles juntou-se, pouco depois, a Leonor e o Martim, que está sempre a tentar ajudar os outros. A Mariana

---

<sup>6</sup> Expressão utilizada pelas crianças da sala 1.

<sup>7</sup> Informação fornecida pela professora de Educação Especial.

exclama: “Olha Joana! Os amigos ajudam-se e o Rodrigo já não está a gritar!”. O Rodrigo sorri” (Excerto NT 6, 3 de outubro 2016, sala de atividades).

Segundo a educadora cooperante, este é

“um grupo composto por crianças com necessidades e interesses bastante específicos e diferenciados e, por essa razão, necessitam de uma atenção e ação bastante individualizada, quer através de um acompanhamento por parte do adulto, quer através da ajuda entre pares, para que cada uma delas até ao final deste ano letivo, consiga adquirir as competências necessárias para entrar para o 1º ciclo, uma vez que quase todas estas crianças no final deste ano letivo terão idade de ingresso na escolaridade obrigatória” (E1).

Apesar das NEE identificadas e sinalizadas nas duas crianças referidas, existe ainda um outro grupo de oito crianças que se encontram em processo de observação e acompanhamento mais atento à despistagem no âmbito das NEE, como é mencionado anteriormente, ao nível da linguagem, comportamento, défice de atenção e atrasos no desenvolvimento cognitivo (Afonso, Diogo, Gleydison, Joana, Miguel, Tiago, Tiago G. e Alexandre P.<sup>8</sup>). Existe, ainda, “um grupo de crianças com nível de conhecimentos e interesses bastante acima da média do grupo e que poderá perder o interesse se não for “desafiado” e estimulado” (E1), sendo por isso necessário uma gestão de todas estas necessidades individuais de cada criança. No início de cada ano letivo, é realizada uma avaliação diagnóstica qualitativa de cada criança, onde são avaliadas as capacidades, competências e interesses das mesmas, com base em registos escritos realizados pela educadora, trabalhos elaborados pelas crianças, conversas a pares, pequeno ou grande grupo e, ainda, pela observação constante direta ou indireta da equipa educativa. Esta avaliação é realizada ao longo de todo o ano letivo, existindo três grandes momentos onde a educadora reúne os seus registos e elabora a avaliação individual de cada criança, que entrega posteriormente às famílias, numa periodicidade trimestral.

---

<sup>8</sup> No dia 03 de novembro de 2016, foi entregue um relatório do hospital à educadora onde esta criança era identificada com NEE de carácter permanente, com distúrbios ao nível da fala e comportamento. O acompanhamento da equipa de educação especial será iniciado brevemente.

## 1.6. “O contexto” – Análise Reflexiva

### **Intenções educativas da equipa, tempos, espaços e materiais**

A educadora da sala 1 rege a sua ação pedagógica segundo algumas diretrizes da ideologia defendida *pelo Movimento Escola Moderna (MEM) e pela teoria sócio construtivista de Vygotsky*, privilegiando a interação social e a linguagem como aspetos fulcrais à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Considera, ainda importante, a par com a assistente operacional, com quem forma a equipa educativa da sala, *dar espaço ao diálogo e ao reforço positivo das intervenções e interesses demonstrados pelas crianças*, promovendo, desse modo, momentos de reunião. Também a promoção de valores é tida como algo de muita importância, sendo assim promovidos *valores de cidadania como o respeito pelo outro, a solidariedade, a partilha e a amizade, para que desde cedo compreendam a importância de fazer parte de uma sociedade mais humana e solidária* (informações obtidas através da entrevista à educadora e observações realizadas). Assim, a educadora promove, em diversos momentos “o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 25).

De acordo com Ferreira (2006), “enquanto forma institucional onde se processam diariamente os diversos encontros sociais entre adultos e crianças e entre estas, [o JI] assenta num sistema de espaços, tempos, objectos e actividades previamente definido pelo adulto-educadora” (p. 38). Nesse sentido, quanto ao tempo, este é definido de acordo com o plano de cada dia, existindo, contudo, um horário comum a todo o JI onde são definidos todos os tempos comuns obrigatórios, como o recreio, o almoço e o tempo da AAF (Anexo E). Nas suas intenções, a educadora cooperante considera o tempo um fator que não se define como estanque, uma vez que “o tempo é o que nós fazemos dele” (E1), estando por isso muito relacionado com a previsibilidade de cada dia, devido à existência de uma rotina, em associação com a flexibilidade da mesma, relativa possível alteração ou adaptação dos planos semanais e diários elaborados. Segundo a autora anteriormente citada, esta organização é *ordem instituída pelo adulto*, “contribui para (...) padronizar determinadas actividades sociais, torna-as previsíveis e regularizar as acções sociais locais – rotinas espaço-tempo institucionais” (p.38). Por esse mesmo motivo, estes planos mostram-se bastante gerais, focalizando apenas aquilo que se

mostra essencial e necessário para cada semana/dia, bem como a própria rotina, que pode ser alterada caso necessário, em função das necessidades do grupo:

“estávamos a conversar no tapete sobre as famílias e todas as crianças queriam participar, parecendo *entusiasmadas* com o assunto. Quando dei por mim já estavam no tapete há quase 30 minutos, sentados, começando a existir alguma *agitação*. Disse que podiam ir brincar e todos se levantaram. A Leonor veio, *muito apreensiva*, ter comigo dizendo: “Joana... e o leite? Não bebemos hoje?”. Apercebendo-me de que me tinha esquecido deste momento exclamei: “o leite!”. A educadora aproximou-se dizendo que podiam beber depois de brincar, antes do recreio. Perguntou às crianças o que achavam e, em uníssonos, ouviu-se um grande *sim*” (excerto NT 20, 2 de novembro 2016, sala de atividades).

Já os espaços estão organizados de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelo grupo, existindo porém uma flexibilidade nas áreas definidas. Segundo a educadora, “esta organização dos espaços não é estanque, durante o ano letivo vão com certeza surgir novas áreas, novos materiais, tendo em conta os novos projetos ou atividades trabalhados na sala. Poderá haver supressão ou duplicação de áreas consoante os interesses ou necessidades deste grupo de crianças e a sua evolução ao longo do ano, ou sempre que isso se justifique. É fundamental criar um ambiente rico em estímulos e criar novos desafios que proporcionem novas descobertas” (E1). De acordo com Thiago (citado por Simão, Gralik, Steinbech & Rocha, 2014),

é preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração e “pesquisa” infantis. As crianças realmente ampliam a capacidade de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado (p. 115).

Desse modo, a sala está organizada em diversas áreas, como se pode verificar no Anexo F e a equipa educativa tenta que todas as crianças brinquem em todas as áreas, não se restringindo apenas às mais “populares” (faz-de-conta e garagem). As paredes da sala são a exposição das criações das crianças, estando nelas afixadas desde desenhos, recortes, pinturas, até textos, fazendo estes parte de atividades orientadas ou de momentos livres, onde as próprias crianças decidem entre si onde querem expor os seus trabalhos:

“A Joana V. e a Angelina pediram se podiam fazer recortes e colagens de folhas do outono em forma de animais, como mostrava num livro sobre atividades das estações do ano.

Sentaram-se numa mesa e fizeram as suas criações. No final, discutiram entre si algo, apontando para as paredes, aproximaram-se e pediram se podiam utilizar o espaço livre do quadro de cortiça para [os] expor” (excerto NT 13, 17 de outubro 2016, sala de atividades).

Como é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para as crianças, como para os adultos” (p.26). Existe, assim, uma área pensada propositadamente para o desenvolvimento da motricidade através da pintura vertical, uma área das tecnologias (computador), que é utilizada para pesquisas e uma área da natureza, onde são colocados elementos naturais descobertos pela equipa ou pelas crianças, junto à janela, assim como a biblioteca, aproveitando luz solar. A área da plasticina está, gradualmente, a ser transformada na área da tapeçaria, onde as crianças poderão trabalhar movimentos de maior perícia manual. Outras áreas como os fantoches ou o faz-de-conta encontram-se em “recantos onde as crianças se sentem mais protegidas, resguardadas e mais à vontade para as suas brincadeiras”. Todo o espaço é, então, pensado de modo a que seja “beneficiado um ambiente desafiador da aprendizagem” (E1). Por valorizar muito a educação artística, a educadora disponibiliza materiais como folhas de diferentes gramagens, pincéis, aguarelas, plasticinas, material de construção como legos, puzzles ou jogos associação, materiais naturais (mesa da natureza – folhas, areia, conchas, pedras, frutos secos, etc.) e objetos de plástico e roupas diversas na área do faz de conta. Apesar disso, tem como intenção privilegiar os materiais de madeira, defendendo que apresentam maior qualidade e durabilidade.

Um outro espaço onde as crianças passam muito do seu tempo é o recreio, local onde brincam ao ar livre, podendo, no entanto, estar abrigados da chuva na zona coberta, junto às janelas. Apesar de *grande*, o espaço exterior revela-se pouco explorado em termos das suas potencialidades, existindo espaços onde as crianças não podem brincar, como um antigo aparelho abandonado e uma caixa de areia fechada. Existe um pequeno escorrega, uma casa de madeira onde cabem quatro crianças e oito triciclos extremamente disputados pelas 85 crianças que frequentam este espaço ao mesmo tempo. Em termos naturais, observam-se três canteiros com três pequenas árvores onde as crianças se sentam ou brincam andando à volta e uma horta ainda por explorar, que aparenta ter sido utilizada em anos anteriores. Existe também um bebedouro avariado e um muro baixo onde as crianças se sentam a brincar com terra e areia, no lado oposto às janelas. As próprias crianças manifestam-se *insatisfeitas* com

o recreio, mostrando, por vezes, não ter vontade de ir para lá brincar, alegando “não ter nada para fazer” (cf. Anexo G).

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO**

Como refiro no relatório da PPS módulo I, a qualquer profissional está inerente uma prática refletida e alicerçada em princípios consistentes que suportem a intenção da sua ação. No caso da educação de infância, torna-se importante considerar este profissional no seio de uma esfera alargada, da qual fazem parte múltiplos fatores humanos e materiais, que influenciam diretamente a sua ação pedagógica, uma vez que as suas intenções, princípios e até filosofias educativas, terão obrigatoriamente de ser delineadas face ao grupo de crianças, à equipa educativa, ao contexto socioeducativo, às famílias e ao espaço onde esta ação decorrerá. Perante estes fatores, a observação participante tornou-se assim uma ferramenta fulcral, através da qual pude inteirar-me da realidade específica da sala de JI, do modo de trabalho das crianças, da equipa e do tipo de contacto que se estabelecia com as famílias. Perante a *bagagem teórica* que carregava, relativa à educação de infância em contexto de JI e a experiência noutros contextos, nomeadamente na PPS módulo I (creche), tive assim de formular as minhas próprias intenções e objetivos para a ação neste contexto específico, com este grupo em concreto, incidindo na reflexão como ferramenta avaliadora da minha intencionalidade enquanto educadora estagiária, nesta PPS.

### **2.1. “Princípios estruturadores da minha ação” - Intenções gerais da ação pedagógica desenvolvida**

Com base na observação e posterior caracterização para a ação realizada, foram então sendo delineadas as intenções gerais que definem todo o trabalho desenvolvido neste contexto de PPS, ao longo dos vários meses em que esta decorreu, considerando, como condição fundamental, a criança como “sujeito e agente do processo educativo, [privilegiando sempre a] construção articulada do saber” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.12). Enumeram-se, então, de seguida, as intenções gerais que nortearam a minha prática:

- I. Estabelecer relações de confiança e proximidade com as crianças, assentes no respeito pela individualidade de cada uma delas;
- II. Criar ambientes estimulantes ao desenvolvimento e aprendizagem, privilegiando ideais de cidadania e democracia, onde a participação das crianças se assume como princípio fundamental;
- III. Envolver as famílias, potenciando a sua participação enquanto agentes implicados no percurso educativo das crianças;
- IV. Estabelecer uma relação de colaboração, partilha, confiança e respeito com a equipa educativa da sala.

## **2.2. “Intenções aplicadas e avaliadas” - Intenções/Objetivos específicos da ação pedagógica desenvolvida**

### **- Escutar as “vozes” das crianças (Agostinho, 2014), privilegiando momentos de brincadeira e aprendizagem conjunta e recíproca**

Brincar deve ser, em qualquer etapa da infância, considerado uma atividade séria e de extrema importância para a(s) criança(s) (Ferreira & Tomás, 2016). Promover e dar tempo e espaço para que o brincar aconteça é, na minha opinião, permitir e valorizar esta ação natural da criança que, como Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) definem, se caracteriza enquanto

atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (...) [onde] a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se mais autónoma (p. 11).

Porém, para além de potenciar momentos onde o brincar é privilegiado, torna-se, no meu ponto de vista, premente que o/a educador/a se posicione enquanto observador/a e membro participante das e nas brincadeiras, de modo a que, também aprenda com as crianças, e desta forma as conhecer melhor. Assim, o momento de planeamento poderá partir efetivamente dos interesses das crianças, observados nas brincadeiras das mesmas, caracterizando-se este também como um meio privilegiado para promover as relações interpessoais entre as crianças e entre estas e a educadora (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Apesar de, por diversos momentos, ter conseguido

efetivamente brincar com as crianças, sinto que este foi um grande objetivo que ficou um pouco à margem daquilo que inicialmente esperava. Por constrangimentos de tempo que se foram opondo, o brincar, pelo simples e puro prazer de brincar, foi-se tornando, progressivamente, numa atividade exclusiva das crianças. Com a implementação do projeto, senti a necessidade de incidir na brincadeira, ainda que por mim condicionada, como meio de fazer prevalecer a sua importância e de forma a tentar desmistificar a comum associação de atividades a “trabalhos”, como referiam as crianças. Assim, foram realizadas atividades de jogo dramático (improvisação), ampliação da área do faz de conta através da criação de uma aldeia na sala, que me proporcionaram a observação, avaliação e reflexão sobre as dinâmicas das crianças em momentos de brincadeira.

“Angelina: Está de noite na aldeia! Abriguem-se!

(abrigam-se todos debaixo das mesas)

Rodrigo B: Có-coró-có! Ouviram o galo? Já é de dia!

Martim: Hora de ir para a escola! (...)

Alexandre P: tens de cuidar do teu filho...

Alexandre P: Sim, já demos o banho

Filipe: Agora vai dormir” (excerto NT 31, 23 de novembro 2016, sala de atividades).

Para além da importância que o brincar assume, considere sempre fulcral ouvir as crianças, escutar aquilo que elas nos têm a dizer, aprender mais sobre os seus interesses, curiosidades e concepções sobre o mundo que as rodeia.

“Aproximei-me da área do faz de conta, onde a Mariana e a Bárbara brincavam:

Mariana: oh Bá, nós é que escolhemos se queremos ter bebés ou não...

Bárbara: Eu quero!

Mariana: Eu também! E já sei cuidar deles e tudo, é fácil.

Bárbara: Já podes ser mãe” (excerto NT 21, 2 de novembro 2016, sala de atividades).

Ao longo do tempo fui descobrindo o quão fascinante pode ser este processo que, (in)conscientemente, nos faz refletir sobre a prática, considerar possibilidades que antes não tinham surgido e sentir a necessidade de adequar a prática aos interesses e curiosidades das crianças, tornando as suas aprendizagens muito mais significativas (cf. Anexo H). Para além disso, ouvir aquilo que as crianças têm para nos dizer é, por excelência, a forma mais eficaz que temos para as conhecer, entendendo aspetos das suas personalidades e até conhecendo um pouco do seu contexto familiar uma vez que, de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “compreender a criança no seu

contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos” (p. 14).

“Diogo: Olha, eu não quero por o tio na minha árvore [genealógica]. Não vou desenhar o tio.

Eu: Tudo bem, não precisas. Mas contas-me porquê?

Diogo: Sim. O tio é mau e não cumpre as regras da sua mãe.

Eu: Da tua avó?

Diogo: Sim. Ele é muito mau” (excerto NT 26, 10 de novembro 2016, sala de atividades).

Segundo o documento orientador da prática educativa supramencionado, o/a educador/a deve “escuta[r] o que as crianças têm para lhe dizer, apoiando a explicitação das suas razões, chamando a atenção para a diversidade de opiniões, [e para] a importância de as respeitar” (p. 39). Importa ainda referir que

A ideia de um conceito de infância como uma construção social historicamente produzida (...) tem permitido pensá-la nos diferentes contextos sociais que produzem diversas infâncias, considerando a organização da sociedade em que essas infâncias estão inseridas, não sendo possível, assim, pensar numa infância abstrata, destacada de um contexto social (Santos, citado por Santos, 2008, p.13).

#### **- Privilegiar a criação conjunta de estratégias de resolução de conflitos**

Devido a este ser um grupo com bastantes crianças sinalizadas ou em processo de sinalização de NEE (cujas dificuldades se centram em atrasos na aprendizagem causados por défices de atenção, atrasos no desenvolvimento cognitivo e hiperatividade – caso do Diogo), uma das maiores dificuldades que senti ao longo de toda a PPS foi o controlo do grande grupo, especialmente nos momentos em que o Rodrigo estava presente, como descrevo em várias notas de campo. A constante necessidade de realização de um trabalho mais individualizado com esta criança levava, muitas vezes, a que não fosse possível concretizar algumas das atividades planeadas. Isto devia-se, em grande parte, à falta de recursos humanos especializados, a tempo inteiro na sala, que contribuíssem para que esta intervenção individualizada fosse bem-sucedida e não prejudicasse nem o Rodrigo, nem as restantes crianças do grupo, criando assim um ambiente favorável à aprendizagem de todos. Nos momentos de maior *agitação*, crianças como o Martim, o Miguel, o Rodrigo B, e o Diogo iniciavam alguns conflitos entre pares, desafiando as adultas e, no caso do Martim, libertando a sua frustração e raiva através da agressão. Intervir, de modo a auxiliar na resolução destes conflitos,

tornou-se assim uma prioridade, sendo inicialmente abordada através da atividade “mostro das cores”, no sentido da exploração e nomeação das emoções, para uma progressiva autorregulação das mesmas (cf. Anexo 2 – planificações das atividades).

“Principalmente o Martim pareceu sentir a necessidade de continuar a colocar as bolinhas nos frascos, autorregulando as suas emoções, principalmente em situações de maior *ansiedade e frustração*, onde esta criança se dirigia ao frasco vermelho, colocando uma bola da “raiva” no mesmo, com bastante força, respirava fundo e afastava-se, parecendo ficar mais calmo.” (excerto NT 16, 21 de outubro 2016, sala de atividades).

Esta intenção concretizou-se também por meio de estratégias como a intervenção *imediata* em momentos de conflitos (num primeiro momento) e, em alguns casos em que se foi tornando progressivamente possível, o *afastamento* e responsabilização das crianças envolvidas (onde o conflito era resolvido pelas próprias), uma vez que “uma das características do ser humano é a sua existência depender das relações sociais. Mesmo que singular, o indivíduo é sempre e necessariamente marcado pelo encontro contínuo com os demais, que caracterizam a [sua] cultura” (Lopes, Maes & Vieira, 2011, p.2).

“O Miguel, a Mariana, o Alexandre S. e o Diogo aproximaram-se para ajudar e, percebendo que estavam a iniciar-se conflitos entre as crianças, disse que apenas poderiam ajudar dois de cada vez e que iriam trocando, mas que para isso teriam de ser eles a decidir quem ajudava primeiro, conversando uns com os outros e resolvendo-se sozinhos. Afastaram-se e, em roda, sussurraram algo que não consegui perceber, durante alguns segundos. Depois aproximaram-se:

Alexandre S: Já decidimos Joana. O Miguel e a Mariana vão primeiro.

Diogo: E eu e o Alexandre S. esperamos e ficamos a ver, porque já te ajudámos e eles ainda não, ok?” (excerto NT 6, 3 de outubro 2016, sala de atividades).

A gestão do grande grupo foi então tornando-se mais facilitada, apesar de ser identificada, neste contexto, como uma fragilidade que identifiquei até ao final da PPS.

**- Potenciar a autonomia das crianças, promovendo a sua participação, espírito crítico e autonomia, com base em princípios de cidadania e democracia**

Por defender e valorizar a criança enquanto “sujeito e agente do processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.12), como referido, surge, como intenção fortemente intrínseca à minha prática, a promoção da autonomia e participação das crianças. Segundo Tomás (2007), “participar significa influir directamente nas

decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental” (p.48). Essa mesma negociação tornou-se a base de todo o trabalho desenvolvido, sendo que a opinião das crianças era verdadeiramente tida em conta e valorizada, numa ótica de partilha de decisões nas quais estas estavam diretamente implicadas.

“Eu: (...) E podíamos ver em livros como são as casas das famílias de outros países!

Alexandre S: Sim! E podemos contruir as casas deles com tijolos!

Eu: Será que é fácil arranjar tijolos para trazer para a sala?

Miguel: Não! Temos de usar outra coisa!

Alexandre S: E se for pauzinhos?

Rafael: E palha!

Eu: boa, que boas ideias! Eu posso tentar arranjar plasticina, se quiserem...

Todos: Sim!” (excerto NT 30, 22 de novembro 2016, sala de atividades).

Este foi um hábito que acabou por reforçar o sentimento de pertença das crianças face ao projeto desenvolvido – “o nosso projeto das famílias” (Alexandre S.) –, caracterizando-se este pela sua “propriedade compartilhada” (O’Kane, citada por Tomás, 2007) entre os adultos e as crianças da sala.

“Afonso: Oh Rafael e vamos usar as t-shirts que pintámos com a mãe do Filipe, não vamos Joana?

Eu: Pois se querem usar, usamos! Se calhar ainda faço uma para mim também!

Mariana: Sim! Usamos todos, tu também és do projeto!” (NT 36, 7 de dezembro 2016, sala de atividades).

Como é referido nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita a relação entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (p. 28). Assim, torna-se premente referir que as dinâmicas de cooperação entre as crianças aumentaram, bem como a sua capacidade de debater e discutir temáticas que foram emergindo, como as questões de género, o racismo ou os diferentes tipos de famílias existentes.

“Durante a leitura do livro<sup>9</sup>, todos pareciam *surpresos* com as obrigatoriedades que “ser uma elefanta” implicava. Algumas crianças exclamavam: “mas ela era tão linda cinzenta... porque é que os pais se zangaram?” (Leonor) ou “tanta coisa só por ser elefanta?” (Aline). Depois, quando coloquei lenços na cabeça e nos ombros das crianças, ouviu-se: “assim ele é uma

---

<sup>9</sup> “Rosa Rebuçado” (2008) de Adele Turim, editora Kalandraka.

menina!” (Afonso), “olá menina!” (Diogo). Algumas crianças pareciam incomodadas com estas exclamações, como a Bárbara, a Leonor e o Alexandre S., que intervinham dizendo “Parem com isso! Não veem que são eles na mesma! Só têm um lenço na cabeça!” (Alexandre S.), “é muito feio gozar com os outros” (Leonor)” (excerto NT 31, 23 de novembro 2016, sala de atividades).

Deste modo, através do debate constante de ideias e concepções das crianças, entre as crianças em diálogos de reflexão, privilegiou-se o desenvolvimento do seu espírito crítico e argumentativo, numa ótica de educação para/na cidadania, que se relaciona com o desenvolvimento do espírito crítico da criança, face ao mundo que a rodeia (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 40). O que importa verdadeiramente nestas idades, como Portugal (2000) preconiza, não é “chegar a um produto final socialmente reconhecido” (p.86), mas sim a continuidade e a evolução individual de cada criança, respeitando o seu próprio ritmo.

#### **- Valorizar as famílias, potenciando o seu gradual envolvimento e participação no processo educativo das crianças**

Como Katz e McClellan (2003) afirmam, “uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde à experiência dentro da família” (p.16), nesse sentido, é natural que o bem-estar da criança no JI dependa sempre do seu bem-estar no seu meio familiar. Assim, defendo ainda que a família deve ser sempre considerada e implicada no processo educativo da criança, sendo progressivamente estabelecida uma relação de confiança e respeito mútuo entre as duas esferas educativas mais significativas para a mesma (escola/JI e família). O estabelecimento desta relação não se caracterizou como algo fácil, especialmente ao início, devido ao facto de serem poucas as famílias com quem pude contactar, por causa do prolongamento do horário de permanência no JI, por parte do AAAF. O pouco contacto que fui estabelecendo baseava-se em pequenas conversas informais e recados enviados através dos cadernos. Para que todas as famílias tomassem conhecimento da minha presença no JI, facilitando um pouco a minha integração, considerei pertinente realizar um pequeno texto informativo onde me apresentei e descrevi o objetivo da minha presença na sala 1, disponibilizando-me de imediato ao contacto com as mesmas, que foi enviado em cada caderno, uma vez que nem todas as famílias têm

oportunidade de entrar na sala<sup>10</sup>. Apesar dos constrangimentos iniciais, foi sendo possível uma gradual aproximação, principalmente através do projeto desenvolvido que, pela temática – “diferentes tipos de famílias” – proporcionou um entusiasmo crescente das mesmas, em participar, de um modo direto ou indireto, nas atividades concretizadas. Depois de alguns pedidos de colaboração mais indireta, algumas famílias começaram a questionar-me sobre o trabalho desenvolvido, sugerindo ideias ou até atividades concretas nas quais gostariam de participar. Assim, a metodologia de trabalho por projeto acabou por ser o fator facilitador deste envolvimento, fazendo com que pudesse contactar com pelo menos um familiar de cada criança, que elaborou conjuntamente com a equipa uma atividade em sala por iniciativa própria, ou por convite meu. Pequenas conquistas na relação com as famílias das crianças do grupo foram para mim grandes marcos que me motivaram a persistir na importância que este mesmo envolvimento representa para as crianças, sendo notório que, ao longo do tempo, também eu fui sendo considerada e abordada enquanto membro da equipa educativa de sala ao qual os pais se dirigiam, colocando dúvidas, fazendo sugestões e até reportando informações importantes que, outrora, eram apenas dirigidas à educadora ou à auxiliar.

“Hoje vi pela primeira vez a mãe do Alexandre P., que veio mais cedo busca-lo, aproximando-se de mim, dizendo que estava feliz por finalmente conhecer a Joana de que o Alexandre tanto falava. (...) Por ter sabido que estávamos a abordar a temática da família, pediu que não se falasse muito do pai dele, pois este tinha abandonado a família, tendo ido viver para outro país.” (excerto NT 16, 21 de outubro 2016, sala de atividades).

Essas pequenas conquistas foram bastante marcantes, tendo tido também impacto nas próprias crianças, uma vez que, como aponta Epstein (citado por Magalhães, 2007), “quanto mais cedo a família de uma criança se envolve no processo educacional, mais consistentes são os benefícios” (p. 50). Foi também realizado, em conjunto com a família da Bárbara, um portefólio individual de avaliação desta criança, com evidências do seu desenvolvimento e aprendizagem que, como Oliveira-Formosinho e Parente (2005) apontam, “conta as histórias das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p.31), no JI no contexto familiar. Esta família mostrou-se prontamente disponível e *motivada* a colaborar, tendo sido

---

<sup>10</sup> Informação mencionada no ponto 1.4

realizado, ao longo do tempo, esse mesmo portefólio, dividido consoante as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE (cf. Anexo 2).

### **- Desenvolver um trabalho colaborativo com a equipa educativa**

Perante a equipa educativa, existiu sempre, da minha parte, um esforço por me integrar, respeitar e dar continuidade ao trabalho desenvolvido, sendo que essa minha ação se tornou bastante facilitada devido ao facto de, desde o início, me ter identificado, em grande medida, com a ação pedagógica desenvolvida pela educadora cooperante, em estrita relação com a auxiliar de sala. Ao longo do tempo, foi sendo privilegiada uma “construção conjunta e colaborativa de novo[s] saber[es]” (Roldão, 2007, p.28), assente numa relação de partilha de experiências, estratégias, saberes e intenções. Todos os dias era feito um balanço do dia, existindo uma reflexão conjunta sobre a forma como este decorreu (existindo, ou não, atividades orientadas e previamente planeadas). Este apoio constante constituiu um fator extremamente positivo para mim, motivando-me e incentivando a minha própria reflexão constante, numa ótica de melhoria contínua da minha prática. Como Ribeiro e Martins (2007) referem, “as culturas colaborativas visam, normalmente, relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, envolvendo negociação cuidadosa, tomada de decisões em conjunto, comunicação, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes” (p.3). Nesse sentido, importa referir que todas as decisões, planificações e estratégias adotadas foram sempre previamente discutidas, analisadas e refletidas em equipa, procurando-se, assim, uma constante melhoria do ambiente educativo.

“O Rodrigo ficou novamente instável após a saída da mãe, como costuma ficar todos os dias. Começou a correr pela sala, deitando ao chão materiais, pisando trabalhos que se encontravam a secar no chão e arrancando partes de um dos trabalhos expostos na parede do projeto. [as crianças apressaram-se a reparar os estragos causados, trabalhando em equipa]. (...) Em conversa com a educadora, falámos sobre este acontecimento, discutindo se seria melhor alterar a parede do projeto, deixando esta de estar ao alcance das crianças, evitando o sucedido. A educadora propôs-me outros locais da sala, porém, ao refletirmos sobre esta alteração, percebemos que o grande propósito da parede do projeto era, precisamente, que esta estivesse ao alcance de todas as crianças, pertencendo ao grupo, perdendo-se a componente da responsabilidade coletiva por aquele local, caso este fosse alterado” (excerto NT 34, 29 de novembro 2016, sala de atividades).

A par destas dinâmicas, existiu também sempre uma troca de informações permanente entre todos os elementos da equipa, para que todas nós estivéssemos

inteiradas de tudo o que pudesse estar relacionado com os cuidados e necessidades específicas de cada criança.

### **2.3. “Postura constantemente reflexiva” (Sime, 2008, p.75) – Avaliação**

Por acreditar que a avaliação, feita *com* as crianças, não se deve tratar de um único e exclusivo momento, mas sim de um processo contínuo e reflexivo de ambas as partes envolvidas (adultas e crianças), este torna-se um ponto sumário daquela que foi a avaliação feita e descrita ao longo do presente relatório. Considerando o fator *continuidade*, premente será referir que, no início da PPS foi realizada uma avaliação geral de cada criança com base na observação, a qual serviu de ponto de partida para a elaboração da caracterização do grupo e iniciação do planeamento da minha prática, tendo em conta os interesses revelados pelas crianças. Posteriormente, momentos de debate e trabalho em pequenos grupos proporcionaram-me uma observação e registo mais claro de cada criança, ao nível das suas competências, desenvolvimento e aprendizagem. Segundo Faria e Bessler (2014), “o ato de avaliar, assim como o ato de planejar, é uma atividade essencialmente humana, que está intrinsecamente ligada às nossas expectativas e aos critérios que estabelecemos diante de determinada situação, pessoa ou objeto para que algo se realize” (p. 156). Assim, o registo em formato de notas de campo ilustradoras de momentos ou situações específicas de cada dia, permitiu-me desenvolver uma prática de qualidade, sustentada na reflexão sucessiva como base da tríade planeamento-ação-avaliação, caracterizada, de acordo com Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), pelo seu desenvolvimento participativo e colaborativo, cuja intenção de exercício de cidadania por parte das crianças se encontra subjacente (pp. 120-121). Sempre numa ótica qualitativa, esses mesmos registos simplificaram ainda a realização da avaliação reflexiva de cada atividade planeada (cf. Anexo 1 - planificações), bem como da minha própria ação, influenciando a criação de estratégias cada vez mais efetivas para o ultrapassar daquelas que identifico como as minhas maiores fragilidades neste contexto: o controlo do grande grupo em todos os momentos do dia e a inclusão de todas as crianças nos momentos propostos. Como Mesquita (2014) afirma, “a observação, a escuta, a planificação e a avaliação são elementos de um só processo que permite pensar, organizar e refletir a ação educativa. São os meios que sustentam a partilha, a colaboração e a participação” (p. 133). Posso, nesse sentido, afirmar que existiu sempre uma “postura constantemente reflexiva” (Sime, 2008, p.75)

quer para com as crianças, quer para comigo mesma, evidente nas reflexões semanais realizadas, com base nos registos, observação e intervenção realizada (cf. Anexo 2 – Reflexões semanais). Constatei, a certa altura que esse mesmo hábito de reflexão se tinha efetivamente tornado uma prática entre as crianças, como se verificou, por exemplo, nos momentos de divulgação do projeto desenvolvido, onde estas se reuniam e discutiam a sua opinião sobre o momento, ajudando-se uns aos outros, evidenciando autonomia e capacidade de colaboração e entreajuda.

“[na reunião sobre a divulgação] Bárbara: Foi muito giro, super fixe mesmo!

Aline: Sim, mas às vezes nem todos se lembravam das coisas que tinham a dizer

Bárbara: Mas eu ajudei, podemos dizer baixinho uns aos outros não é?

Alexandre: Eu também, o Rafa não estava a conseguir e eu ajudei, mas não tens de ter vergonha Rafa!

Angelina: E o Martim tem de falar mais alto... eu não estava a ouvir” (Excerto NT 40, 14 de dezembro 2016, sala de atividades).

Foi ainda realizado um portefólio de avaliação individual de uma criança (Bárbara), em conjunto com a sua família, como referido no subponto anterior.

### **3. PAPÉIS E AS FUNÇÕES DOS ADULTOS E DAS CRIANÇAS NA FAMÍLIA – A INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. “Todas as famílias são diferentes” (B., 6 anos) – Introdução**

*As crianças são, de facto, sujeitos dotados de significativa capacidade reflexiva e, se por um lado permitem, de forma admirável, que o imaginário matize de um colorido sem fim o mundo real, por outro, demonstram grande capacidade explicativa para as tensões da sua experiência social.*

(Graça, 2015, p. 60)

Conversas sobre as famílias de cada criança eram diárias, durante o início da PPS, momento este que coincidiu com o início de um novo ano letivo, período em que as crianças se estavam ainda a conhecer. Abordaram-se as “naturalidades” de cada uma, características que as distinguiam (idade, altura, peso, etc.), onde viviam e, por fim, com quem viviam.

“Ao falar sobre a tristeza o Diogo referiu que uma forma de estar triste era “birrar” e que por vezes “birrava muito”. Depois referiu que quando o namorado da mãe estava em casa tirava

as coisas à mãe e que gritava muito, o que deixava a mãe triste” (Excerto NT 13, 17 de outubro 2016, sala de atividades).

Percebi que eram bastantes as crianças cujos pais se encontravam em processo de divórcio, assim como as que viviam apenas com a mãe e com a avó, tornando-se evidente que as famílias das crianças do grupo era bastante distintas entre si. Surgiram ainda situações relatadas referentes a casos de violência física e verbal no meio familiar, a par com relatos de processos de separação dos pais, diretamente influenciadores das atitudes e comportamentos de algumas crianças, para com os outros. O nível de interesse visivelmente crescente pela temática e a relevância educativa e social da mesma (face a grupo e ao contexto em questão) fez-me, então, considerar o desenvolvimento de um projeto a partir de uma afirmação de uma das crianças, num momento de discussão em grande grupo: “Então as famílias são todas diferentes” (Bárbara, 6 anos). De modo a que fosse possível explorar esta constatação, foi desenvolvido um projeto sobre a temática, abordando-a a partir de um nível micro, ou seja, entre as crianças da sala, para um nível macro, na diversidade de estruturas familiares em diferentes espaços geográficos e culturais. Assim, ao longo de aproximadamente três meses, desenvolveu-se esse mesmo projeto que, com o passar das semanas, foi revelando uma potencialidade ainda não considerada: investigar acerca das concepções que as crianças de JI têm sobre a sua função e a função dos/as adultos/as na família. O facto de não existir muita literatura específica sobre a temática, com especial incidência no JI, mostra-nos que as crianças, de facto, não são habitualmente consideradas, em especial no seu seio familiar, enquanto *sujeitos dotados de significativa capacidade reflexiva* (Graça, 2005), ao contrário dos/as adultos/as, cuja opinião é, contrariamente, dotada de valor e significado. Nesse sentido, a autora mencionada refere que “é através da inferência adulta que, invariavelmente, vem sendo interpretada a questão geracional familiar (...) [onde] o lugar da criança na realidade familiar contemporânea [se] encontra tão padronizado quanto a relação entre crianças e adultos” (p. 53).

### **3.2. Revisão da Literatura**

Como Cunha (2007) aponta, “as sociedades contemporâneas têm vindo a testemunhar profundas mudanças no lugar da criança na família” (p. 1), porém, para que possam ser compreendidas as transformações associadas a esse lugar, é

necessário considerar as complexas mudanças que as próprias estruturas familiares têm sofrido. De acordo com T. Sarmento e Marques (2006), a realidade atual, de elevada complexidade, dos agregados familiares está em alteração, não se podendo compadecer apenas com a mais comum designação de *família* composta por um pai e uma mãe, mas sim tendo em conta variantes como os laços de afeto, a partilha, a responsabilidade e, acima de tudo, a convivência na base das mesmas regras culturais e sociais (p. 62). Como Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmam, não é possível ainda afirmar que exista um conceito comum para a definição de *família*, definição essa que difere entre a própria comunidade científica, instituições governamentais e no próprio senso comum (p. 100). A *família*, no que respeita à sua designação, é neste estudo considerada enquanto instituição *incrustada* (Giddens, citado por Graça, 2015), expressão associada às grandes transformações dos fundamentos que caracterizam as instituições casamento e família, apesar da constância do seu nome, que não se altera (p. 52). O que se assistia e que, de certa forma, prevalece, ainda que de um modo mais subtil, era o predomínio, nos estudos sociológicos sobre a *família*, de um centro de gravidade centrado no casal (Almeida, 2009, p. 16). Nessa lógica, verificava-se o que ainda hoje acontece em algumas dinâmicas familiares: as crianças tidas enquanto “espectadoras passivas de uma dinâmica conjugal e parental que lhes é exterior, [onde] raramente (...) são captadas como fabricantes activas da história e da mudança familiar” (p.16). Apesar de consideradas, acima de tudo, como “uma fonte de gratificação pessoal para os pais” (Cunha, 2007, p. 3), a família, em muitos casos, continua a ser um local onde as suas vozes são apagadas (Christensen & James, citados por Graça, 2015, p. 57), tornando-se essencial a existência de equidade entre os mundos sociais infantis e adultos, considerando a criança enquanto ator social do mundo em que vivemos (Ferreira, citada por Graça, 2015, p.58). Já para Sarmento e Pinto (1997), “as circunstâncias e condições de vida das crianças são, contemporaneamente, enquadráveis (...) no carácter paradoxal como elas são consideradas pela sociedade “dos adultos”” (p. 11), reforçando-se a necessidade de considerar a infância enquanto construção social produtora de cultura. Como Tomás (2014) defende, deve proliferar a ideia das crianças consideradas enquanto “indivíduos ativos na construção das culturas infantis e nas culturas do mundo adulto, na valorização das suas ações e perspetivas, como meios indispensáveis para atribuir à infância o seu espaço social enquanto categoria social” (p. 137), tomando-a como “expressão da realidade social, (...) [contrariando assim a] inferência adulta [com] que, invariavelmente, vem sendo

interpretada a questão geracional familiar” (Graça, 2015, pp. 52-53). Como T. Sarmiento, citada por Sarmiento e Freire (2011), afirma, “a cidadania da criança constitui-se (...) como um desafio à mudança das estruturas políticas, educativas e sociais [e] à (...) renovação cultural” (p. 37), desse modo, importa que esse exercício de cidadania seja efetivo, tornando-se “fundamental pensar na criança como uma pessoa detentora dos seus direitos, que é um ser social e que por isso acaba, inclusivamente, por dispor de uma cidadania que pouco difere da do adulto” (p. 40). Não obstante, importa ainda considerar a forte influência que a família exerce no processo de desenvolvimento e aprendizagem da mesma, sendo esta tida, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), enquanto “a primeira agência educacional do ser humano, (...) responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (p. 100). Esta é uma concepção partilhada também por Katz e McClellan (2003), que afirmam que “uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde à experiência dentro da família” (p.16) e por Ecksel, citado por Magalhães (2007), ao referir o modo como a família representa, para a criança, o modo de interação mais precoce que esta estabelece com o mundo que a rodeia (p.50).

Desde famílias *nucleares* a famílias *extensas*, *unipessoais*, *recompostas*, *monoparentais* ou *homoparentais* (Amaro, 2014, pp. 76-77), a realidade atual encontra-se, como referido, profundamente marcada por transformações que não permitem a formalização de um conceito único associado à *família*.

Como Tomás (2014) aponta, “o mundo parece ter-se tornado mais complexo, desigual e heterogêneo, sobretudo pelo peso e pela decisiva influência da globalização hegemónica que transformou as sociedades contemporâneas” (p.133). Nesse sentido, emerge a necessidade de acompanhamento dessas mesmas mudanças e transformações, a par de uma [re]conceptualização adulta sobre o modo como são abordados conceitos deste género com crianças, devendo estas desempenhar também um papel ativo nessa mesma conceptualização, colocando em prática a sua agência enquanto membros ativos da sociedade a que pertencem. Contudo, a realidade social atual encontra-se ainda fortemente enraizada em perspetivas adultocêntricas, onde são verificadas “clivagens profundas no que respeita às representações do lugar da criança na família” (Cunha, 2007, p. 9) e das suas representações sobre esse mesmo lugar que ocupam, tornando-se crucial analisar não só as imagens representativas daquele que é o seu espaço social enquanto criança/filho (Graça, 2015, p. 52), como também as suas

próprias representações associadas aos membros próximos que dessa estrutura familiar fazem parte<sup>11</sup>. Como Soares (2005) aponta, “as crianças são um grupo social com um carácter permanente na sociedade” (p.12), ao qual devemos atribuir sentido, captando “as suas perspetivas e entendimentos (...) acerca da organização social adulta nas suas formas, conteúdos e relações e, com isso, mostrá-las como atores sociais implicados numa integração social dual, no mundo adulto e num mundo de crianças” (Ferreira, 2006, p. 30), para uma melhor compreensão do mundo global em que vivemos.

### **3.3. “Eu disse o que achava e ficou lá no gravador!” (Mariana, 6 anos) – Roteiro metodológico e ético**

Por ter assumido um compromisso muito forte com este grupo de crianças, onde a sua efetiva participação era prioridade na minha ação enquanto educadora estagiária, tomou-se como condição essencial a necessidade de compreender a infância e a idade adulta através da visão das crianças, por meio do entendimento das suas conceções sobre as funções que crianças e adultos desempenham, em relação à família. Assim, “no quadro das pedagogias hodiernas da infância entende-se a criança como pessoa com direitos e com atividade e função” (Dahlberg, Moss & Pence, citados por Marchão, 2016, p. 50), aceitando-a como sujeito com competência e pessoa com agência no seu processo educativo (Oliveira-Formosinho, citada por Marchão, 2016, pp. 49-50).

A presente investigação ancorada a um quadro teórico das ciências da educação, pedagogia da infância e sociologia da infância, assume natureza qualitativa, através da qual, ao longo de aproximadamente dois meses, foram sendo recolhidos dados decorrentes da observação das crianças. De modo a privilegiar a participação das mesmas neste processo, foram considerados não só dados recolhidos no decorrer do projeto e registos da observação de brincadeiras na área do faz-de-conta, como também outros, recolhidos por meio de pequenos grupos de discussão focalizada, onde era pedida a colaboração de duas ou três crianças para a reflexão sobre a temática, numa sala de apoio do JI. Estes momentos de discussão focalizada tinham como

---

<sup>11</sup> Apesar de, no âmbito do projeto, terem sido abordadas diversas tipologias de agregados familiares, para o presente estudo apenas foram consideradas as figuras materna e paterna das crianças que, em todos os casos, eram associados pelas crianças à mãe e ao pai, mesmo que este último não estivesse presente no quotidiano da criança.

objetivo providenciar espaço e tempo às crianças para que estas refletissem e debatesses entre si sobre assuntos que parecem surgir quase sempre associados à “competência adulta”, sobre os quais a sua opinião não é geralmente requerida<sup>12</sup>. Contudo, alicerçando a minha ótica numa perspetiva teórica referente à investigação com crianças em Portugal, torna-se “inquestionável [considerar] que as crianças, sendo *experts* dos seus mundos sociais e culturais, têm mais possibilidades de ajudar os adultos a compreenderem os significados que atribuem às suas acções, relações, sentimentos, etc.” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 3), sendo, por isso, necessário “tomar em consideração a condição social da infância enquanto expressão da realidade social” (Graça, 2015, p.52).

Para Bogdan e Biklen (1992), a investigação de carácter qualitativo “faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (p.51). A mesma define-se então como *naturalista, direta e descritiva* (p. 47-48), focando-se num “modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; [cujo] objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (Bento, 2012, pp.1-2). Esta natureza investigativa, que como Marchão (2016) identifica, se caracteriza pela sua *feição interpretativa e crítica*, “é morosa e laboriosa e sustenta-se num cruzamento meta reflexivo entre o conhecimento teórico e a desocultação das práticas educativas e do conhecimento prático que as alicerça” (pp. 51-52), uma vez que, como Christensen e James (2005) apontam, “a reflexividade é considerada, hoje, uma necessidade metodológica na investigação” (p. XVI). De forma a investigar a temática, foi então realizado um estudo de caso (Coutinho & Chaves, 2002), definido como o exame do “caso” (ou um pequeno número de “casos”) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade (...) [sendo] a finalidade da pesquisa (...) sempre holística (sistémica, ampla, integrada)” (p. 223). Assim sendo, o estudo de caso define-se por ser *interpessoalmente significativo* (Marchão, 2016), numa lógica em que este se apresenta enquanto “abordagem empírica que investiga um fenómeno no seu contexto real estudando-o, descrevendo-o, compreendendo-o e encarando-o num sentido holístico” (Graue & Walsh, citados por Marchão, 2016, p. 52).

---

<sup>12</sup> Afirmação referente a um quadro geral de análise da infância e não, em particular, ao grupo em questão.

Como referido anteriormente, a observação destacou-se enquanto técnica que proporcionou a captação de já algumas conceções relevantes, ainda no decorrer do projeto, especialmente em atividades orientadas de jogo dramático, onde as crianças personificavam diferentes membros da família, comportamentos, atitudes e funções associadas. Para Postic e De Ketele (1992), a observação é “um processo cuja primeira e imediata função é recolher informações sobre o objeto que se tem em consideração” (p. 17), informações essas que culminam posteriormente em notas de campo (outra técnica utilizada) que, de acordo com Bodan e Biklen (1994), se definem como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Aliado a esse recurso, foi ainda utilizado o desenho, como uma outra forma de captação das conceções das crianças, apoiada nas descrições sobre os mesmos, feitas pelas crianças. Segundo Gomes (2009), “quando à criança é permitido que expresse o seu ponto de vista, sob a forma de expressão gráfica – o desenho –, emergem então, representações de vivências diversificadas do seu quotidiano” (p. 125), imprescindíveis à análise de conteúdo pretendida no âmbito desta investigação. Tendo ainda em consideração que quem observa e regista, se não recorre a nenhum instrumento de gravação de imagem ou áudio, captura apenas uma pequena parte daquilo que realmente aconteceu, interrompendo, de certo modo, o acontecimento a observar, tornou-se prioridade, ao realizar os momentos de debate e discussão em pequeno grupo mencionados, a utilização da gravação via áudio, atentando sempre ao respeito pelos princípios éticos fundamentais à concretização de uma investigação com crianças, nomeadamente o consentimento informado.

“Eu: Precisava a vossa ajuda para um trabalho para a minha escola. Os professores pediram-me para vos perguntar o que é ser pai, filho, mãe... por causa do nosso projeto.

Martim: Nós ajudamos!

Eu: então antes de começarmos, queria perguntar-vos se posso gravar a nossa conversa, para depois ouvir e escrever aquilo que disseram no meu trabalho.

Martim: podes Joana!

Diogo : Sim, assim falamos os três e não tens de estar sempre a escrever!” (excerto NT 46, 6 de janeiro 2017, sala de apoio).

Como Behar refere “nada é mais estranho que pessoas a observarem outras pessoas com o objetivo de escreverem sobre elas” (citado por Alves, 2015, p.1). Nesse sentido, esta última afirmação do Diogo, que já noutros momentos me tinha questionado acerca

do porquê de estar sempre a querer escrever tudo o que as crianças dizem, reflete precisamente os constrangimentos sentidos por quem observa e por quem é observado, parecendo, por esse motivo, ter sido positiva esta opção captação de informação. Como mencionado, de modo a garantir os princípios éticos fundamentais no trabalho com crianças, foi, durante toda a prática e, acima de tudo, ao longo de todo o processo investigativo, priorizado o respeito pela criança, considerando-a enquanto sujeito ativo e membro participativo desse mesmo processo.

“Mariana: já foste à entrevista? É tão fixe, os professores da Joana fazem perguntas *bué* difíceis e somos nós que vamos responder! Eu disse o que eu achava e ficou lá no gravador!  
Aline: Sim, eu já fui! Parecia que já era crescida, numa reunião importante! Tu adoraste?  
Mariana: Adorei! Foi mesmo giro. Oh Joana, vamos fazer mais daquelas entrevistas?”  
(excerto NT 49, 13 de janeiro 2017, sala de atividades).

Como referem James e Prout e James et al. (citados por Sime, 2008), as crianças devem ser encaradas como co-participantes no processo de investigação, sendo (...) salientada a sua competência, em vez de serem vistas meramente enquanto objeto de estudo (p. 63). Nesse sentido, as questões éticas associadas devem constituir-se como prioridade no trabalho desenvolvido com a equipa, famílias e, acima de tudo, com as crianças, como é observável na tabela apresentada em anexo (cf. Anexo I), onde são cruzados os princípios éticos definidos por Tomás (2011) e os compromissos éticos pessoais e profissionais definidos pela APEI (2011), subjacentes a toda a prática desenvolvida em termos da investigação e da intervenção decorrida. Existiu, da minha parte, sempre cuidado, atenção e respeito por cada criança e pela equipa que me acolheu, dando continuidade aos princípios e filosofias educativas defendidas pela educadora, com os quais sempre me identifiquei. Como aponto na tabela que remeto para anexo, a devolução da informação, o respeito pela privacidade das crianças e das famílias e, acima de tudo, o consentimento de todas as entidades envolvidas (crianças, equipa e famílias) tornou-se prioridade na minha intervenção, que passou efetivamente por um trabalho de reflexão conjunta entre adultos e crianças.

### **3.4. Apresentação e discussão dos dados**

De modo a analisar os dados recolhidos durante a PPS, partindo precisamente das notas de campo dos momentos de discussão focalizada em pequenos grupos, recorreu-se à realização de uma árvore categorial que teve como guia teórico-

metodológico a categorização feita por Cunha (2007), no âmbito do seu estudo relativo ao lugar dos filhos na família. A partir do mapeamento de funções realizado pela autora, elaborou-se assim a árvore categorial apresentada de seguida (cf. Tabela 1), adaptada ao estudo em questão (cf. Anexo J – tabela completa, com unidades de registo). No ponto seguinte, apresenta-se a análise e discussão dos dados obtidos, mediante a categorização realizada.

Tabela 1

*Árvore categorial*

<b>Título:</b> Os lugares das crianças na família e as funções dos diferentes membros que dela fazem parte		
<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Função dos/as adultos/as em relação aos/às filhos/as	Dimensão de proteção	Cuidado
		Regulação do comportamento
	Dimensão instrumental	Económica/ Material
		Companhia/Auxílio
	Dimensão dos papéis sociais assumidos dos/as adultos/as	Diferenciação género
	Conceções da criança sobre o que é ser filho/a e criança	Ser filho/a
Funções		
Respeitar a ordem dos/as adultos/as		
Ser criança		(Ir)responsabilidade/riscos e perigos

### 3.4.1. Função dos/as adultos/as em relação aos/às filhos/as

De acordo com Graça (2015), é efetivamente relevante considerar que o lugar da criança na família não existe enquanto figura homogénea, de igual modo que se verifica uma grande heterogeneidade na sua condição de filhos/as e na forma como estes/as experienciam, sentem e vivem os seus contextos familiares específicos (p. 55). Nesse sentido, importa ter em conta as suas vozes, entendendo as suas próprias conceções face ao papel assumido pelos/as adultos/as no seio familiar. Assim, no que diz respeito à função dos/as adultos/as (pai e mãe) em relação aos/às filhos/as, os discursos das crianças permitiram identificar três dimensões significativas, associadas aos papéis que estes assumem, na sua ótica, na família: a de proteção, a instrumental e a dos papéis sociais assumidos por estas figuras. De modo a que fosse possível

mapear as concepções atribuídas pelas crianças no domínio destas três dimensões, analisaram-se então as unidades de registo correspondentes a cada subcategoria criada, presente na árvore categorial (cf. Anexo J).

- **Dimensão de proteção**

À dimensão de proteção, estritamente relacionada com a relação de dependência criança-adulto/a, identificam-se duas subcategorias presentes nos discursos das crianças sobre a função dos/as adultos/as: o cuidado e a regulação do comportamento das mesmas. À ótica do **cuidado**, interligada à definição de *função de papel* (Cunha, 2007), é associada a responsabilidade assumida pela *condição adulta* e à garantia dos cuidados quotidianos prestados aos filhos (p.11).

“Diogo: ser pai é ser responsável e cuidar dos filhos.

Martim: sim, têm de ser muito responsáveis” (Excerto NT 45, 6 de janeiro 2017, sala de apoio).

Possivelmente por associarem a responsabilidade a algo de *cariz adulto – ser responsável por um outro ser humano –*, algumas das crianças afirmam que só quando se tornarem adultas é que serão responsáveis, aparentando restringir essa competência *ao mundo dos adultos*.

“Eu: E as crianças? São responsáveis?

Diogo: Não, isso são os adultos. Eles é que são responsáveis.” (Excerto NT 45, 6 de janeiro 2017, sala de apoio).

Não podendo generalizar essa mesma constatação, verifica-se como um pouco mais notória a aceção do *cuidar*, na sua essência de prestação de cuidados e dedicação ao outro, entendida “como o próprio ser da existência na sua capacidade de projetar-se a si mesmo e de poder-ser” (Nörnberg, 2007, p. 213).

“[ao observar uma brincadeira na área do faz de conta, perguntei se me poderia juntar a eles].

Aline: Entra, senta que chegaste a horas de jantar! (agradeci)

Aline: Estava agora a terminar o jantar, mas agora tens de esperar que eu dobre a roupa está bem? (coloca o “filho” ao colo, preso com um lenço e balança-se, como se o estivesse a embalar) Tenho de cuidar dos meus filhos, eles ainda são bem pequenos, sozinhos não conseguem” (excerto NT 50, 16 de janeiro 2017, sala de atividades).

Como refere Fernandes (citado por Sanches & Silva, 2016), ao brincar “a única coisa importante, para a criança, consiste na função social daquilo que simboliza o que ela

representa na brincadeira ou com o que ela brinca” (p. 508). Assim, remete-se aqui para uma lógica de reprodução social através da brincadeira que permite a ilustração clara da visão de uma criança sobre o mundo adulto, um mundo cheio de *exigências e responsabilidades*. Porém, também relacionada com o domínio da proteção, destaca-se ainda a **regulação do comportamento** da criança, onde é aparentemente visível a ligação deste domínio à *emancipação adulta* face às crianças que, como referido no capítulo anterior e reportando novamente à ideia proferida por Christensen e James, (citados por Graça, 2015), continuam a ter uma *voz apagada* naquele que é o seu meio familiar.

“Filipe: (...) eles é que mandam! Quando eu for adulto vou mandar também” (Excerto NT 49, 13 de janeiro 2017, sala de apoio).

Nesse sentido, autores como T. Sarmiento e Freire (2011), preconizam que, para que a criança seja assumida enquanto cidadã, é necessário “ouvir a sua voz e valorizar a sua participação no mundo que a rodeia, afirmando valores e os direitos das crianças” (p. 39). A esse distanciamento verificado entre crianças e adultos, na aceção aos seus direitos de participação, destaca-se também a menção aos próprios comportamentos adultos, entre si, mais uma vez *restritos* a um mundo quase *inalcançável* às crianças, acabando estas por ser *destinatárias involuntárias* das relações complexas e até contraditórias estabelecidas pelos adultos (Graça, 2015, p. 54).

“Rodrigo B.: ser adulto é mais difícil... os pais zangam-se com as mães e as mães com os pais e gritam. As crianças não podem fazer essas coisas” (Excerto NT 48, 11 de janeiro 2017, sala de apoio).

Como Severino (2012) aponta, “o aumento de situações de divórcio não pode ser visto como um factor isolado, mas sim como fazendo parte de um conjunto de transformações na vida conjugal, familiar e na sociedade” (p. 15). Nesse sentido, há que ter em conta o facto de este ser um grupo onde se verificam diversas situações de divórcios, fator este que acaba por ser significativo e bastante perceptível nos seus discursos, por vezes marcados por vivências marcadas por situações de violência, como anteriormente mencionado.

### 3.4.1.1. Dimensão instrumental

Para além da dimensão da proteção, surge, ainda, nos discursos das crianças, a dimensão instrumental associada à função dos/as adultos/as em relação aos/às filhos/as, centrada em duas óticas: a económica/material e a companhia/auxílio.

Relativamente à ótica **económica/material**, constata-se a relevância dada à capacidade, responsabilidade e autonomia económica/financeira adulta, referida pelas crianças num sentido que se mostra relacionado com o *sustento* da família e com a *independência* que esta autonomia e *condição adulta* lhes confere.

“António: [os pais têm de trabalhar para] ganhar dinheiro para comprar coisas

Mariana: e comida para os filhos e brinquedos (...)

António: eles tem muitas coisas para fazer... comprar comida, comprar anéis, comprar tudo!

Mariana: os adultos têm de se vestir sozinhos, calçar sozinhos, tomar banho sozinhos, ir para o trabalho sozinhos” (Excerto NT 46, 9 de janeiro 2017, sala de apoio).

Numa outra perspetiva, esta dimensão parece surgir ainda associada a uma lógica de recompensa, atribuída na relação pais/mães-filhos/as, onde o ‘bom comportamento’ da criança surge como meio de alcance de bens materiais desejados, uma vez que, como as crianças referem: “as crianças não podem ter dinheiro” (António, 6 anos).

“Gleydison: os filhos portam bem para os pais comprarem coisas.

Eu: então e os filhos? Compram coisas?

Bárbara: não, os filhos não têm dinheiro.

Gleydison: os pais têm!” (Excerto NT 44, 5 de janeiro 2017, sala de apoio).

Porém, nem sempre o trabalho e a materialidade associada à instrumentalidade conferida ao papel do pai e da mãe na família sobressaem enquanto aspetos positivos. Numa sociedade cada vez mais consumista, são progressivamente menos os pais que passam tempo com os seus filhos, especialmente tempo dedicado a brincar. Priorizando a vida profissional e “compensando” essas ausências com a compra de bens materiais, como aponta o estudo *Duracell Toy Survey* (2005), os pais portugueses mostram uma maior preocupação com o *sustento* dos filhos, ao invés do tempo de qualidade que passam com os mesmos. Como motivos associados, surgem as exigências do mundo profissional atual e a falta de tempo e/ou disponibilidade.

Corroborando as conclusões do estudo realizado, T. Sarmiento e Freire (2011) referem que “parece que a dimensão profissional se tornou, sociologicamente falando, mais importante que a própria dimensão familiar” (p.42). Assim, tornou-se claramente

perceptível, na análise dos discursos das crianças, a falta de disponibilidade das famílias para *despender tempo* com as mesmas, evidente também noutros momentos, como no acolhimento realizado à segunda-feira, onde as crianças relatam o seu fim-de-semana.

“Hoje comecei o dia por perguntar às crianças o que tinham feito no fim-de-semana, tendo notado que quase todas as crianças ficaram em casa, afirmando “não ter feito nada” (Miguel, 6 anos). Percebi que as crianças não vão passear, a não ser que seja ao centro comercial, ao supermercado ou ao Mc Donald’s” (Excerto NT 13, 17 de outubro 2016, sala de atividades).

Sobressai, então, uma aparente falta de tempo, sobre a qual se desconhecem todos os motivos, destacando-se até a conceção atribuída ao brincar como uma atividade quase exclusiva da esfera da criança.

“Filipe: as crianças podem brincar e os adultos não... os adultos já não são crianças. Eles não conseguem brincar, umas vezes querem e outras não, porque têm de trabalhar e ver televisão, têm de fazer tudo! E ainda têm trabalho para fazer, os adultos!

Eu: e tu achas que os adultos deviam brincar mais?

Filipe: olha ainda não decidi... eu acho que eles deviam de brincar mais um bocadinho” (Excerto NT 49, 13 de janeiro 2017, sala de apoio).

Como Ferreira (2008) afirma, referindo-se aos estudos realizados *sobre* as crianças, estas “[são] olhadas mas não observadas, ouvidas mas não escutadas, são silenciadas, uma vez que os adultos, continuando do “lado de cá”, ou podendo até “estar lá” [não estão verdadeiramente *com* as crianças]” (p. 149). Assim, escutar o que elas têm para nos dizer, pode, muitas vezes, desocultar sentimentos ou perspetivas que têm sobre o mundo adulto, pertinentes a uma verdadeira análise da infância enquanto categoria social e para aprender na prática educativa. Neste caso, os discursos das crianças apontam que, para além do fator económico ou material, surge a função do pai e da mãe relacionada com a **companhia e o auxílio** à criança, na minha ótica relacionada com a visão do adulto enquanto figura de referência.

“António: eu no outro dia queria brincar com a minha mãe, mas só que ela estava cansada...” (Excerto NT 46, 9 de janeiro 2017, sala de apoio).

De acordo com Tadesco, citado por T. Sarmiento e Freire (2011),

a carga afectiva com que se educa a criança actualmente, é deveras diferente da de outrora, talvez por ser impulsionada quer pelos diversos grupos, quer pelas múltiplas opções pré-definidas a que a criança é exposta e que tendem a modificar-se rapidamente (p. 43).

Como refere a Aline (5 anos): “a melhor parte de ser mãe é ajudar” ou o Gleydison (6 anos) que afirma que “[os pais] ajudam os seus filhos”, denota-se, nos dias de hoje, o aumento da componente afetiva na relação pais-filhos, estudada, na sua evolução temporal, no âmbito da sociologia da família (Amaro, 2014, Aboim & Wall, 2002). Esse mesmo aumento, de certo modo, justifica o porquê de ser dada tanta relevância à presença dos/as adultos/as que lhe são próximos (pai e mãe) no quotidiano das crianças, quer numa lógica de auxílio, quer apenas na companhia que estes lhe fazem, por estar verdadeiramente presentes, apesar dos constrangimentos existentes.

#### 3.4.1.2. Dimensão dos papéis sociais assumidos

Como Amaro (2014) refere, “para além dos papéis familiares, os indivíduos têm também papéis sociais (...), que geralmente se harmonizam entre si” (p. 104). Contudo, algo que se mostrou profundamente demarcado nos discursos das crianças foi, efetivamente, a dimensão dos papéis sociais associados à figura materna e paterna. Para a maioria das crianças, salvo alguns casos específicos, existem *funções de mãe* e *funções de pai*, identificando-se assim uma forte presença da **diferenciação entre géneros**, nos seus discursos. De acordo com Severino (2012), a diferenciação dos papéis desempenhados pelo homem e pela mulher na família é algo em progressiva transformação, onde se verifica, ainda, uma desproporcionalidade entre a entrada da mulher na área profissional e a entrada do homem na esfera doméstica (p. 9).

Alexandre P.: e a mãe tem de trabalhar

Rafael: e limpar!

Alexandre P.: aspirar...

Rafael: fazer comida!

Eu: e o pai?

Tiago G.: na minha casa o pai faz isso tudo porque ele já não vive com a mãe e tem de fazer”

(Excerto NT 47, 10 de janeiro 2017, sala de apoio).

Apesar de verificada a emancipação da mulher na sociedade, os discursos das crianças mostram ainda uma forte influência de estereótipos relacionados com a sua ligação à esfera doméstica que, em casos específicos como o do Tiago G., é assumida pelo pai, pela condição da separação que levou a que este o *tivesse de fazer*. Para Wall e Amâncio (2007), “apesar da popularidade de valores modernistas legitimadores da igualdade, da liberdade de escolha, de uma família relacionalista, a diferenciação de género perdura quer nas práticas, quer nos códigos da feminilidade e masculinidade”

(p. 37). Desse modo, torna-se evidente, em certos casos, a relevância dada às *funções do pai*, em detrimento das *funções da mãe* que, apesar de serem consideradas importantes pela crianças, acabam por estar aparentemente relacionados com as tarefas domésticas, com o *cuidar* e com o lado afetivo da relação pais-filhos.

“Aline: a melhor parte de ser mãe é ajudar

Mariana: ajudar o marido... ele não pode fazer tudo sozinho” (Excerto NT 46, 9 de janeiro 2017, sala de apoio).

“Leonor: ser pai é trabalhar!

Alexandre: ser pai é muito importante, por causa que ele é que compra a casa, compra o carro (...) [é mais cansativo ser pai] Porque o pai tem de trabalhar e as mães não tanto. (...)

Leonor: e as mães cozinham, dão amor (...)

Alexandre: Ser mãe é ser dona da casa e tratar das coisas da casa (...) o pai é que manda mais! (...) porque o papá é o que faz mais coisas e é o que se chateia mais” (Excerto NT 47, 10 de janeiro 2017, sala de apoio).

Como esperado, tornou-se perceptível que as concepções das crianças se mostram intrinsecamente interligadas ao contexto familiar em que vivem e às suas experiências. Contudo, é realmente notória uma certa generalização da diferenciação de género nos discursos das crianças do grupo, possivelmente relacionada com o facto de existir uma grande percentagem de mães que, por estarem desempregadas, permanecem em casa durante todo o dia ou devido à existência de mães que trabalham como domésticas por conta de outrem.

“Angelina.: o papel da mãe é elas terem de limpar a casa dos outros... a minha mãe faz isso!

Afonso: a minha mãe também!” (Excerto NT 48, 11 de janeiro 2017, sala de apoio).

### **3.4.2. Concepções da criança sobre o que é ser filho/a e criança**

Como Graça (2015) refere, “o lugar da criança na familiar contemporânea encontra-se tão padronizado quanto as relações entre crianças e adultos” (p. 53), devendo, por isso, ser tomado em consideração “a condição social da infância enquanto expressão da realidade social” (p. 52), realidade esta definida pelas vivências e experiências de cada criança no seu meio envolvente, marcado por perspetivas e concepções maioritariamente adultocêntricas, onde os discursos adultos se mostram profundamente enraizados naquelas que entendemos como perspetivas das crianças. Apesar disso, surgem, ainda que por vezes disfarçadas, convicções assertivas e determinadas acerca

do que implica, nos dias de hoje, ser-se filho/a e criança, marcadas pela possível necessidade afetiva que, muitas vezes, é descurada pelo/a adulto/a, em função da sua atividade profissional. Nesse sentido, a partir dos dados obtidos, puderam-se destacar dois grandes ofícios associados à infância, sendo eles *ser filho/a* e *ser criança*.

- **Ser filho/a**

A concepção de filho/a, para as crianças, surge, neste estudo, intimamente relacionada às funções que este exerce na família, às suas necessidades/afetividade, ao carinho/dádivas associadas e, por fim, ao respeito pela ordem adulta. Como **necessidades** relacionadas com o seu estatuto enquanto filhos/as, as crianças referem as necessidades básicas, como uma “ter uma casa para viver (...) e comida” (Mariana, 6 anos), elemento este representado em alguns dos desenhos analisados (cf. Anexo K), fortemente relacionadas com a dimensão dos afetos, ou seja, com a necessidade de dar e receber amor, como já mencionado. Ao conversar com as crianças do grupo, percebi que não é unânime o termo de *facilidade* ou *dificuldade* associada a esta condição, sendo que, para uns, ser filho/a é identificado como *fácil*, na medida em que são os/as adultos/as que asseguram essas mesmas necessidades básicas, reservando aos/às filhos/as o direito a brincar com os seus brinquedos e para outros, contrariamente, é identificado como *difícil*, concepção associada, geralmente, à dimensão da dependência e da *obediência* à figura adulta.

“Eu: e é fácil ser filho?”

Joana V.: não... há muitas coisas para fazer.

Alexandre: porque há tarefas, temos de obedecer...” (excerto NT 47, 10 de janeiro 2017, sala de apoio).

“Angelina: ser filho é muito fixe!

Eu: e é fácil ser-se filho?”

Afonso: sim! É só brincar, brincar!” (excerto NT 48, 11 de janeiro 2017, sala de apoio).

Como referido, diretamente relacionado com a satisfação das necessidades básicas, surge a afetividade, dimensão onde é perceptível a importância dada aos afetos, identificada por quase todas as crianças. Mais do que a dimensão material, algumas revelam até que a afetividade se constitui uma dimensão imprescindível na sua condição de filhos/as, associada ao carinho e amor mútuo que, como Cunha (2007) aponta,

situando-se na ótica adulta desta dimensão, “o seu lugar na ordem sentimental é um dado quase absoluto” (p.7).

“António: Eu acho que os filhos precisam de amor

Aline: e carinho! (...)

António: Ma., mas o que interessa mais do que brinquedos é amor!

Mariana: sim...

Aline: e carinho e paz!” (Excerto NT 46, 9 de janeiro 2017, sala de apoio).

À condição de filho/a, dentro de uma família, as crianças parecem associar sentimentos como a *felicidade*, remetendo-os, por exemplo, para presença e companhia dos pais/mães (domínio da companhia/auxílio da função dos pais face às crianças) ou até a simples gestos dos mesmos em situações do dia-a-dia. Desse modo, torna-se notório o impacto que a família tem no enquadramento e regulação da vida de uma criança (Ferreira, 2006) que passa, na sua ótica, não só pela satisfação das necessidades como comer, ter um local onde viver, brincar e dormir, mas também pela dimensão afetiva, interligada ao próprio relacionamento da criança com o outro, na sua dimensão social e relacional.

“Hoje reparei que o a A.M. estava muito *feliz*, tendo repetido duas vezes que hoje o pai e a mãe o tinham trazido à escola. Quando a educadora lhe perguntou porque é que tinham vindo os dois (pois geralmente só vem a mãe), a criança respondeu: “porque eles querem-me fazer feliz” (NT 18, 24 de outubro 2016, sala de atividades).

Já no que respeita às suas **funções**, como referido, a maioria das crianças identifica o brincar como a sua principal função. Ainda que sozinhas ou com outras crianças (ou seja, muitas vezes sem a companhia do/a adulto/a), as crianças encaram a brincadeira como uma função da infância (cf. Anexo J), juntamente com outras atividades relacionadas com as tecnologias, como ver televisão, jogar no *tablet* ou no telemóvel.

“Rodrigo B.: “(...) ser filho é só brincar e também ver televisão e jogar no telemóvel dos pais...” (Excerto NT 48, 11 de janeiro 2017, sala de apoio).

“Diogo: As crianças brincam com os brinquedos e com os manos (...)

Martim: Ser filho é ser boa pessoa e respeitar os crescidos” (Excerto NT 45, 6 de janeiro 2017, sala de apoio).

Não obstante, “o sexo, a idade e o grau de parentesco são as variáveis que geralmente contribuem para a definição do papel que o indivíduo desempenha no seio da família” (Amaro, 2014, p. 104). Assim, enquanto algumas crianças identificam

funções da condição de filho/a associadas à infância, outras reportam a sua função à dificuldade associada ao mundo adulto, privilegiando o seu papel de ajudantes, como se pode observar em algumas descrições realizadas pelas crianças (cf. Anexo J), na condição de *facilitar* a vida dos pais que, na visão de muitos, é tida como *muito complicada*.

“Filipe: Eu acho que tens de escrever no teu trabalho e dizer aos teus professores que ser filho é ajudar os pais, porque ser pai e mãe é mesmo complicado...” (Excerto NT 49, 13 de janeiro 2017, sala de apoio)<sup>13</sup>.

No limiar das suas funções, as crianças referem-se ao respeito pela ordem adulta como o limite da sua agência enquanto filhos. O respeito, a obediência (como já mencionado), o cumprimento de regras ou tarefas, são exemplos referidos pelas mesmas, ao descreverem a sua perspetiva relativamente ao tema.

“Martim: Ser filho é ser boa pessoa e respeitar os crescidos. (...)”

Diogo: o pai tem de dar banho, obrigar a ir para a cama...” (Excerto NT 45, 6 de janeiro 2017, sala de apoio).

Não podendo fazer/ter sempre tudo aquilo que desejam, as crianças evidenciam um *discurso adulto*, marcado pela autoridade parental e vincada pela dimensão comportamental sujeita a regras, onde “[os filhos] não podem fazer asneiras” (Afonso, 5 anos).

“Diogo: (...) há crianças que não gostam de ir para a cama, gostam de ficar com a mãe e o pai e eles não deixam” (Excerto NT 45, 6 de janeiro 2017, sala de apoio).

Demarcada também pela dimensão do cuidado e da proteção, esta é uma aceção que remete bastante para a própria agência da criança no seu contexto familiar. Como aponta Almeida (2009), a criança não é “um ser totalmente dependente, vulnerável, imaturo, mas um sujeito com competências para produzir activamente o quotidiano” (p. 42).

#### **3.4.2.1. Ser criança**

Para além das funções/papéis atribuídos à condição de filho/a, evidenciou-se ainda, na análise dos discursos, a presença da caracterização da condição de criança,

---

<sup>13</sup> Excerto de deu origem ao título do relatório.

fortemente associada à **[ir]responsabilidade, riscos e perigos** – “Crianças sozinhas é muito perigoso!” (Miguel, 6 anos).

Como aponta o estudo *Duracell Toy Survey* (2005), as crianças portuguesas são das que menos liberdade têm para brincar ao ar livre, devido ao perigo, riscos e clima (razões dadas pelos pais). Para Neto (2001), essa ausência de tempo espontâneo, imprevisível, de aventura e risco, proporcionado pelo contacto com o meio físico e natural, em função do tempo estruturado, organizado, planeado e uniformizado, torna-se um sério problema na sociedade atual (p. 31). Segundo este autor, “do estímulo ocasional passou-se a uma hegemonia do estímulo organizado, tendo como consequência a diminuição do nível de autonomia das crianças, com implicações graves na esfera do desenvolvimento motor, emocional e social [das mesmas]” (p. 31).

“Mariana: (...) as crianças não podem ter dinheiro, depois perdem!

Eu: e as crianças podem ficar sozinhas?

Mariana: Não! Porque depois podem vir ladrões, podem roubar coisas, podem por as crianças dentro de um saco de plástico e isso é muito grave! Depois os pais dizem “onde é que está a nossa criança?” e depois os ladrões fogem com a criança no saco.

Aline: e se estiver sozinha em casa depois tocam à campainha e ela abre e depois o ladrão vem e chega de *queridinho*.

Eu: o que é isso?

Aline: é a fingir que é bom. E tapa a boca da criança e leva” (Excerto NT 46, 9 de janeiro 2017, sala de apoio).

De forma bastante clara, a Aline (6 anos) explicita um dos perigos mais referidos pelas crianças – os roubos e raptos –, “fazendo, certamente, a transposição do mundo adulto (...) [apropriando-se] dela, interpreta-a [a realidade referida] e explica-a segundo a sua lógica” (Graça, 2015, p. 59). De acordo com os discursos das crianças, que se assemelham e corroboram até as afirmações da autora supramencionada, pode então concluir-se que “parece clara a consciência coletiva, expressa na voz de algumas crianças, acerca da condição desfavorável que [estas] detêm perante o perigo (...) sobretudo se estiverem sem a proteção dos pais ou adultos mais chegados” (p. 59). Apesar de não poderem deixar de ser considerados os perigos e respetivas preocupações dos pais/mães face aos mesmos, existe efetivamente, em Portugal, uma sobre proteção das crianças (pelo menos de uma grande parte) relacionada com medos e anseios por parte das famílias, influenciadoras até da inibição de um maior contacto

com o exterior e brincadeiras ao ar livre, cruciais para o desenvolvimento integral da criança, como referido.

Considerando a infância enquanto categoria geracional de participação ativa na sociedade, torna-se necessário estabelecer que a criança não é “um ser totalmente dependente, vulnerável, imaturo, mas um sujeito com competências para produzir activamente o quotidiano” (Almeida, 2009, p. 42). Porém, a diferenciação entre o adulto e a criança é algo que se encontra ainda bastante demarcado, acabando estas por se resignar, tentando justificar, com base no seu mundo e experiência social, as afirmações e sobreposições adultas, por vezes injustificadas.

Filipe: (...) E olha, os filhos não podem mexer em coisas com fogo, mas os adultos podem com luvas

Eu: e se forem os adultos com luvas?

Filipe: o fogo derrete as luvas das crianças porque são muito pequeninas. E os adultos podem mexer em alguns animais maus, mas as crianças não...” (Excerto NT 49, 13 de janeiro 2017, sala de apoio).

#### **4. PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL**

Numa sociedade cada vez mais complexa e adversa do ponto de vista social, económico e profissional, falar de identidade pode ser um processo árduo, especialmente se da identidade profissional se tratar. Neste capítulo, procuro então percorrer esse caminho, descrevendo aquela que considero ter sido, até ao momento, a identidade construída através de vivências e experiências marcantes que, de algum modo, contribuíram para a definição da pessoa que sou, hoje em dia, em termos profissionais e pessoais.

Inicialmente, faço referência àquele que se mostra como o panorama geral, mas não generalizador, da geração à qual pertenço: uma geração jovem e pouco experiente, cujas escolhas profissionais se encontram limitadas, categorizadas e, por vezes, influenciadas por critérios determinantes para a vida futura (como a empregabilidade, o sucesso, a credibilidade profissional ou até a relação entre o *status* da profissão, a exigência da mesma e a recompensa monetária associada). Uma geração que se depara com condições de vida bastante diversas daquelas que anteriormente marcavam a entrada no mercado de trabalho, onde a oferta suplantava a procura. Hoje

verifica-se o contrário e a geração na qual me incluo vê-se forçada a ponderar a/s sua/s profissão/ões com base em critérios que variam entre a condição económica/financeira e a própria felicidade e sentimentos de realização pessoal associados. Perante as ambiguidades e impasses que caracterizam a atualidade, penso que, para abordar e definir a minha identidade profissional, se torna necessário remeter a um período já longínquo, onde o meu primeiro contacto com a profissão surgiu. Como T. Sarmiento, citada por Araújo, Pesseggi e Sarmiento (2012) afirma, a mobilização de memórias da infância em família pode entender-se como uma forte influência nas decisões profissionais e formativas quando, por exemplo, estas remetem para as práticas educativas dos próprios pais (p. 10). Posso referir, assim, que ser filha de uma educadora de infância e ter tido desde cedo contacto com a profissão, se destaca como um dos fatores influenciadores mais marcantes do deste percurso. Com o desenrolar da minha vida, esse contacto primeiramente distante, foi-se tornando cada vez mais próximo, assim como o gosto e admiração pela própria profissão. Poder marcar a diferença, ser um exemplo respeitado por todos, estar na base da educação das crianças da nossa sociedade era algo que me fascinava. Para mim, ser educadora de infância era a maior realização pessoal que qualquer pessoa poderia alcançar, não existia profissão igual. Contudo, ingressar no ensino superior e iniciar esta jornada que agora termino, mudou, de certo modo, essa minha visão onírica, quer numa ótica positiva, quer negativa.

É precisamente no confronto com a realidade vivida que o ser humano constrói a sua identidade que, como Dubar (citado por Sarmiento, 2009) aponta, “não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (p.48). Tendo como referência os três anos de licenciatura e o mestrado, os conhecimentos teóricos adquiridos e as PPS realizadas, considero que a educadora que sou hoje e a identidade profissional que assumo, *simultaneamente estável e provisória*, resulta de toda a aprendizagem, reflexão, desafios e dificuldades superadas, do desenvolvimento pessoal e profissional e das concepções de criança e infância, que assumo com convicção.

“tenho-me deparado num confronto entre estes ideais e princípios que sempre defendi e a realidade que observo e onde participo diariamente, que me faz recear não estar a cumprir com essas minhas convicções. (...) Se por um lado não quero privar as crianças de brincar, reconhecendo esta atividade natural da criança como o meio mais significativo desta

aprender, se desenvolver e apropriar do espaço onde vive e convive no seu quotidiano, por outro não quero, nem posso, simplesmente permitir que o mesmo grupo de crianças de sempre nunca participe em nenhuma atividade planeada ou que surja no momento por iniciativa do adulto ou da criança, indo brincar enquanto os outros “trabalham” (excerto reflexão semanal 5).

Foi na constante auto-reflexão avaliadora da minha prática, no suplantar de receios associados à minha inexperiência (especialmente no contexto de creche), de dúvidas relativas ao questionamento das minhas capacidades, na aprendizagem e reflexão *individual e coletiva*, realizada com todos aqueles que deste processo fizeram parte – crianças e adultas, que formei os meus princípios e filosofias enquanto (futura) profissional da educação. De acordo com T. Sarmiento (2009), “a sustentabilidade teórica da acção profissional é um contributo essencial para uma reflexividade interveniente na estruturação identitária” (p. 53). Assim, apoiando-me na teoria aprendida, por diversos momentos questionei-me, colocando em causa a acção que desenvolvia que, na minha perspectiva, se afastava dos princípios e convicções teóricas que dizia defender. Foi, então, no concretizar desse mesmo processo intenso de reflexão individual e conjunta, questionamento próprio e superação da inexperiência que sentia e, por vezes, tanta ansiedade me causava, que cresci e aprendi a ser e a estar na vida e na profissão, sobretudo devido à forte influência das crianças. Escutá-las, especialmente no âmbito do projeto e investigação desenvolvidas, foi para mim um processo fascinante, de rotura de incertezas relativas à profissão e confirmação das minhas próprias convicções. A experiência, o confronto com situações inesperadas, levou-me a essa mesma reflexão e conseqüente necessidade de criação de estratégias que fossem ao encontro das necessidades do grupo e às minhas próprias fragilidades encontradas. Como T. Sarmiento (2009) aponta, as identidades “constroem-se na articulação entre dois eixos: um eixo vertical, diacrónico, sustentado na história de vida da pessoa e a história de vida da profissão (...); e um eixo horizontal, sincrónico, correspondente ao eu-pessoa, eu/grupo-profissional, nas condições da atualidade” (p. 53). Os contextos das PPS, as pessoas com quem contactamos, os diferentes modos de trabalhar das equipas, fazem com que a própria visão que temos do mundo se vá alterando e modelando a cada contexto, a cada grupo de crianças, famílias, equipa, etc. Desse modo, as minhas próprias vivências, articuladas com as vivências em grupo, seja ele de adultos/as ou de crianças, contribuem para aquela que é a identidade que demarca o meu modo de ser e de estar na vida e na (futura) profissão, na atualidade,

estando esta em constante reformulação. Embora individualizada e muito pessoal, a identidade profissional constrói-se assim com base nas relações interpessoais que se vão estabelecendo com os que nos rodeiam – *agência relacional* (Costa & Caldeira, 2015) –, requerendo “sempre a acção directa dos elementos do grupo profissional, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (Sarmiento, 2009, p. 48). É então nesse confronto e partilha de ideias e saberes que se constrói uma visão própria, cada vez mais concreta e concisa, da infância e da educação, visão essa que, no meu caso, preconizo como sendo baseada e centralizada na criança, no seu bem-estar, no respeito pela mesma e pela infância enquanto categoria geracional ativa na sociedade, uma vez que, citando as palavras de Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.12).

Foi então no contacto com crianças e contextos diferentes, equipas educativas com filosofias diversas e famílias que formulei e refleti permanentemente sobre aquela que é minha atual conceção de criança enquanto sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento do mundo que a rodeia, sujeito este dotado de saberes e capacidades que devem ser tidas em conta. Para mim, a educação, seja em que valência for, constrói-se através de um *processo mútuo de humanização* (Oliveira-Formosinho, 2000), onde não são apenas as crianças que aprendem, estando também o/a educador/a ativamente envolvido nesta ação que, acima de tudo, é recíproca e responsável pela constante construção e formulação da sua própria identidade profissional. Considero, porém, como referido, que a identidade que hoje me define não é estanque e que, apesar de saber que existem princípios e vivências, especialmente adquiridas na PPS em JI, que marcarão a minha forma de ser e de estar na vida e na profissão, existirá sempre uma constante [re]formulação identitária, por um lado *subjetiva*, pois poderá alterar-se continuamente e, por outro, *objetiva*, tendo por base vivências e experiências definidoras e *estruturantes*, onde, em primeira e última instância, a criança surge na centralidade de toda a ação desenvolvida, enquanto cidadã ativa, independentemente da sua origem ou cultura. A identidade profissional é, assim, muito mais do que uma soma de experiências, “é um lugar de conflitos, (...) um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 127). É um processo de construção *biográfica*: pessoal, profissional e social; que ocorre a par com o crescimento e aprendizagem ao longo da vida e que apenas termina no final da mesma. É um processo permanentemente marcado por uma constante capacidade

reflexiva, crítica e avaliadora, que se desenvolve “em interação com os demais atores sociais [envolvidos], numa perspectiva holística que engloba o passado, o presente e o futuro” (Costa & Caldeira, 2015, p. 126).

Retomando as minhas anteriores palavras, hoje, desprovida de uma visão onírica e romanceada da profissão e do seu enquadramento social e económico na sociedade atual, assumo o percurso escolhido e a identidade que hoje me define com orgulho, esperança e, acima de tudo, paixão. Paixão e orgulho pela profissão que sempre sonhei, que me levará, com toda a certeza, a uma forte realização pessoal, à possibilidade de poder marcar a diferença e a crescer continuamente enquanto pessoa e educadora de infância. Esperança por um futuro melhor, pelo reconhecimento social da profissão que se mostra ainda necessário e pelo sucesso da geração à qual pertenço, pela diferença que espero que todos possamos marcar, independentemente da profissão escolhida.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar com as crianças, pode tornar-se um desafio. Escutá-las, entendê-las enquanto atores sociais que devem estar implicados no seu processo de aprendizagem e entender as suas formas de olhar e compreender o mundo é algo fascinante e, ao mesmo tempo, um pouco preocupante. Perante o estudo realizado, tornou-se notória a influência adultocêntrica demarcada em alguns discursos das crianças, especialmente no que diz respeito às suas conceções sobre o que é ser filho/a e criança. Como Tomás (2007) afirma, apoiando-se na expressão *negatividade constituinte* (Sarmiento, citado pela autora) relativa à forma como as crianças são encaradas e tematizadas, surgem, na abordagem a esta categoria geracional, políticas protecionistas “conduzidas predominantemente na ausência da participação das crianças, com reforço do poder adulto e subordinação das crianças” (pp. 47-48). Numa lógica de *dependência* e respeito pela ordem e *superioridade* adulta, as conceções das crianças, depois de analisadas, desocultam questões que deveriam ser repensadas, emergindo numa lógica social e intrafamiliar reprodutora da realidade preocupante que se vive na atualidade face à infância. Denota-se a privação do brincar e a sua exclusão à esfera infantil, sendo este substituído pela componente materialista – compra de brinquedos – enquanto recompensa pelo “bom comportamento”, algo perceptível até na escuta das crianças ao relatarem os seus fins-de-semana, geralmente passados em casa ou em centros

comerciais/hipermercados. Nesse sentido, surge ainda uma forte diferenciação de papéis entre pais/mães e filhos/as, associada maioritariamente à capacidade adulta, que as crianças *ainda* não têm, como a responsabilidade face ao outro e a si mesmo. Ser criança destaca-se, assim, na visão das próprias crianças, pelo perigo que esta *condição* representa, relacionada com a (pretensa) irresponsabilidade *infantil* caracterizadora da infância, aparentemente inferiorizada face a todas as outras categorias geracionais. Assiste-se, assim, a um balanceamento de conceções das crianças, que variam entre a afetividade na relação pais-filhos, com especial enfoque na dimensão adulta do cuidado, proteção e companhia/auxílio e as suas próprias representações, enraizadas nos seus discursos, acerca daquilo que gostariam que fosse diferente, na condição de adulto e de criança. Hoje em dia, parece não existir *tempo* para todas as exigências pessoais, profissionais e familiares, para todas as tarefas, funções e responsabilidades adultas, ficando a criança sujeita à *visão hegemónica* da infância e à condição ambígua que lhe é conferida: *imatura*, mas *inocente, infantil*, mas *o futuro da sociedade, irresponsável*, mas *pura e incompetente*, mas com tanta competência, caso verdadeiramente escutada e entendida (Tomás, 2014, p. 131). Contudo, a visão familiar da atualidade, no olhar das crianças, também não é ela mesma concisa. Para Santos (2008),

A ideia de um conceito de infância como uma construção social historicamente produzida (...) tem permitido pensá-la nos diferentes contextos sociais que produzem diversas infâncias, considerando a organização da sociedade em que essas infâncias estão inseridas, não sendo possível, assim, pensar numa infância abstrata, destacada de um contexto social (p.13).

Nesse sentido, considerando o contexto, o tempo e a curta duração da investigação realizada, importa referir que conclusões como as retiradas podem não ser generalizadoras, apesar de se encontrarem de acordo com a realidade social retratada nos estudos sociológicos da infância e da família atuais. Assim, sobressai ainda a dimensão relacionada com a função dos/as adultos/as na família, profundamente vincada pela diferenciação de género associada aos papéis sociais assumidos pelas mães e pelos pais. Apesar da evolução da condição da mulher na sociedade portuguesa, o seu papel, na família, continua ainda (em alguns casos) a estar estritamente relacionada com a esfera doméstica, *menos importante* que a função masculina, associada ao esforço e ao trabalho.

Embora um pouco alarmantes, os resultados deste pequeno estudo realizado com este grupo de crianças, como referido, não podem generalizar-se, apesar de revelarem e confirmarem um cenário um pouco preocupante no âmbito da esfera familiar e infantil da sociedade portuguesa, que tem vindo já a ser estudado por diversos autores da área da Sociologia. Por vezes torna-se difícil interpretar, numa investigação baseada nas vozes das crianças, aquilo estas nos querem verdadeira e objetivamente transmitir, uma vez que, na verdade, como afirma Qvortrup (citado por Graça, 2015), “as crianças pertencem ao único grupo etário que não realiza pesquisas (...) [tendo] que deixar a interpretação das suas vidas para outro grupo etário cujos interesses estão, potencialmente, em consonância com os seus” (p. 5). Assim, torna-se necessária a implementação de um processo de dupla reflexão entre adultos e crianças, neste caso entre educadora-estagiária e crianças, de modo a compreender, analisar e discutir os seus discursos e conceções.

Como acima mencionado, o curto tempo de duração da investigação concretizada no âmbito desta PPS não permitiu, infelizmente, a recolha e análise de uma maior amostra de resultados ou a implementação de outras técnicas e instrumentos, que permitissem até uma reflexão mais aprofundada da temática emergente da prática realizada. Como Laws e Mann (citados por Tomás, 2011) apontam, “a participação as crianças na investigação (...) ajuda a focar (...) e a clarificar a análise e a interpretação dos dados e permite ainda descobrir novos caminhos que são apontados por elas” (p.157). Fica, então, um rumo traçado, uma janela entreaberta com tanto mais a explorar, numa temática ainda pouco desenvolvida, de tanto interesse para adultos/as e crianças que sobre ela podem refletir, em conjunto. É, assim, na legitimidade das suas formas de comunicação e apreensão do mundo que as rodeia, que o adulto estabelece uma relação que potencia possibilidades para que a aprendizagem mútua aconteça, num processo “de construção e apreensão do mundo como realidade social intersignificante e, portanto, intersubjectiva, que faz existir os indivíduos uns para os outros” (Ferreira, 2004, p. 16). Como Graça (2015) refere, “nunca se obterão certezas de nada e ainda bem” (p. 64), contudo, termino esta etapa da minha vida, da minha formação, certa de toda a cumplicidade, respeito mútuo e conquista alcançada com *estas* crianças, que em tanto participaram e que tanto me ensinaram e desafiaram: a ser, a estar e, acima de tudo, a escutar e refletir, pessoal e profissionalmente.

## REFERÊNCIAS

- Aboim, S. (2007). Clivagens e continuidades de género face aos valores da vida familiar em Portugal e noutros países europeus. In Wall, K. & Amâncio, L. (2007). *Família e género em Portugal e na Europa* (pp. 143-155). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Aboim, S. & Wall, K. (2002). Tipos de família em Portugal: interacções, valores, contextos. *Análise Social*, XXVII (163), 475-506.
- Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *PERSPECTIVA*, 32 (3), 1127-1143.
- Almeida, A. N. (2009). *Para uma Sociologia da Infância – Jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Alves, J. (2015). Etnógrafa de trazer por casa: Notas sobre a estranheza de olhar o outro em sua casa. *Oficina do CES*, 426, 1-32.
- Amaro, F. (2014). *Sociologia da Família*. Lisboa: Pactor.
- Araújo, M. F., Passeggi, M. C. & Sarmiento, T. (2012). *Aprendizagem ao longo da vida: Construção da identidade e formação de professores da infância*. Consultado a 10 de fevereiro 2017 em: <http://hdl.handle.net/1822/33833>
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, VII (64), 40-43.
- Bodan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Costa, M. & Caldeira, A. (2015). Se isto é uma educadora de infância – Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 124-131.
- Coutinho, C. P. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Cunha, V. (2007). *Lugar dos Filhos – Ideais, Práticas e Significados*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Duracell (2015). *European Duracell Toy Survey*. Consultado a 2 de fevereiro 2017 em: <https://tinyurl.com/jew8wth>

- Faria, A. P. & Bessler, L. H. (2014). A avaliação na educação infantil: Fundamentos, Instrumentos e Práticas pedagógicas. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 155-169.
- Ferreira, M. (2004). «*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*» *Relações sociais entre crianças em jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). “Tá na hora d’ir pr’à escola!”; “- Eu não sei fazer esta, senhor professor!” ou... Brincar às escolas (JI) como um modo das criança darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações* (nº2), 27-58.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In I. Cortesão, M.I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio & G.Trevisan, Gabriela (2016) (coord.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura.
- Gomes, Z. F. (2009). *Desenho Infantil – Modos de interpretação de um mundo de simbolização do real. Um estudo em Sociologia da Infância*. (Tese de Mestrado em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Graça, M. (2015). “Professora, tu agora já sabes mais um bocado do que é ser filhos e essas coisas da família?”: Um trabalho de dupla reflexão e coprodução de dados com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 50-68.
- Katz, L. & McClellan, D. (2003). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2003). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In Sim-Sim, I. (coord.) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Lopes, S. R., Maes, K. R. & Vieira, M. L. (2011). Brincar, Regras e Limites: Uma integração possível. *Psicologia.pt*, 1-17.
- Magalhães, G. M. (2007). *Modelo de Colaboração Jardim-de-Infância/Família*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.

- Mesquita, C. Aprender a documentar a voz e as aprendizagens das crianças. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 25 (3), 116-136.
- Neto, C. (2001). A criança e o jogo: perspectivas de investigação. In B. Pereira, A. Pinto (Coord.). *A Escola e a Criança em Risco - Intervir para Prevenir* (pp. 31-51). Porto : Edições ASA.
- Nörnberg, M. (2007). O lugar do cuidado na formação de professores. *Diálogo*, 11, 211-234.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: E. Dom Quixote.
- Oliveira, C. B. & Marinho-Araújo. C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia – Campinas*, 27 (1), 99-108.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes: relato de uma investigação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 2, 109-124.
- Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (1997). *As crianças: Contextos e Identidades*. Minho: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – GDEI*, 1, 85-106.
- Postic, M. & De Ketele, J. M. (1992) *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Ribeiro, M. R. & Martins, C. (2007). *O Trabalho Colaborativo como Promotor de Desenvolvimento Profissional: Perspectivas de Formandos e Formadores do PFCM*. Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, com colaboração com Escola Superior de Educação do IPL de Bragança. Consultado em: <http://tinyurl.com/hb75okp>
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 25 – 29
- Sá, V. (2002). *A escola e os atores: Políticas e Práticas*. Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sanches, E. O. e Silva, D. J. (2016). «Eu vou lá ontem papai!» – Experiência e culturas infantis: Reflexões sobre infância e temporalidade recursiva. *Campinas*, 37 (135), 497-516.
- Santos, N. O. (2008). A causa da infância pela criança na causa. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 12-17.

- Sarmiento, M. & Gouvea, M. C. (org.) (2008). *Estudos da Infância: Educação e práticas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista ELO*, 18, 37-48
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *INTERACÇÕES*, 2, 59-86.
- Severino, R. (2012). *As Rupturas Conjugais e as Responsabilidades Parentais – Mediação Familiar em Portugal*. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.
- Silva, I. L. (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Simão, M. B., Gralik, C., Steinbech, F., Acires, E. & Rocha, C. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Revista Zero-a-Seis*, 29, 112-130.
- Sime, D. (2008). Ethical and methodological issues in engaging young people living in poverty with participatory research methods. *Children's Geographies*, 6, 1, 63-78.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes* (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Ramo do Conhecimento em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Minho). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” – Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *“Há muitos mundos no mundo”*. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interacções*, 32, 129-144.