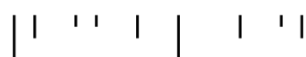


“OS ANIMAIS SÃO TIPO NÓS...”
(MADALENA, 4 ANOS)
AS INTER-RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE
CRIANÇAS, ANIMAIS E EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO
JARDIM DE INFÂNCIA

Joana Vidal Fragoso

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

2023-2024



“OS ANIMAIS SÃO TIPO NÓS...”
(MADALENA, 4 ANOS)
AS INTER-RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE
CRIANÇAS, ANIMAIS E EDUCAÇÃO DE
INFÂNCIA: UM ESTUDO DE CASO NO
JARDIM DE INFÂNCIA

Joana Vidal Fragoso

Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

Júri

Presidente: Prof. Doutora Dalila Lino
Arguente: Prof. Doutora Amélia Marchão
Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

2023-2024

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio incondicional durante esta viagem. Em particular à minha **mãe, avó e irmã** por estarem comigo em todas as etapas da minha vida. Obrigada por me incentivarem na concretização deste meu sonho.

Raquel, a minha companheira destes cinco anos, a que compartilhou comigo todos os sucessos e angústias. Obrigada por aturares os meus devaneios e o meu mau feitio, por todo o carinho, confiança e pela segurança transmitida nos momentos de maior incerteza.

Marta, obrigada por nunca me largares a mão, por todos os *“como posso ajudar-te?”*, mas também por todos os *“Na tavas capaz, na vinhas”* que me deram motivação para fazer sempre mais e melhor. Obrigada por seres inspiração, por acreditares sempre em mim e por trazeres paz às minhas tempestades.

Mariana, obrigada pela empatia e compreensão, por todos os compromissos cancelados e adiamentos sem fim. Obrigada pelo companheirismo e por nunca me deixares sozinha. Mesmo quando *“a vontade de rir for muita, mas a de chorar for maior...”* sei que seguimos juntas.

Tertúlia da ESELx, Rita, Rita, Mariana e Sara, obrigada por terem percorrido este caminho comigo, pela leveza, alegria, serenidade e “normalidade” que trouxeram e continuam a trazer à minha vida. Obrigada por todas as gargalhadas até doer a barriga.

Professora Catarina, obrigada pelo cuidado, atenção, rigor e disponibilidade neste percurso que nem sempre se afigurou fácil. Acima de tudo, obrigada pela sua constante inquietação e pela paciência nos momentos em que sei que só me queria “rifar”. Que honra foi ter sido orientada por si.

A todas as profissionais que me acolheram nas suas salas e acompanharam nesta última etapa do Mestrado, especialmente às educadoras e auxiliares que compartilharam comigo a sua experiência, guardo todas as reflexões, partilhas e apoio. Um agradecimento sincero a todas pela generosidade.

A todas as crianças que cruzaram o meu caminho na PPS I e II, obrigada pela sinceridade, brincadeiras partilhadas, carinho, sorrisos e abraços apertados. Foi sem dúvida com vocês com quem mais aprendi.

RESUMO

O relatório que aqui se apresenta foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) do 2.º ano de Mestrado de Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, que decorreu num Jardim de Infância (JI) da rede privada em Lisboa, com um grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, no período entre 2 de outubro de 2023 e 31 de janeiro de 2024.

No presente relatório, começo por caracterizar, de forma reflexiva, o contexto educativo onde decorreu a PPS II, numa perspetiva de educadora-estagiária, apresentando e descrevendo o caminho trilhado durante os quatro meses de intervenção educativa e pedagógica. Pretendo, ainda, partilhar o caminho percorrido em torno da problemática central desta investigação: as inter-relações sociais entre crianças, animais e educação de infância. Recorrendo à Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância e aos *Human-Animal Studies*, o presente estudo tem como objetivo analisar os discursos das crianças acerca das suas relações com os animais, sustentando-se na proposição de que tais relações podem ser analisadas dentro do contexto social e relacional da vida das crianças.

Do ponto de vista metodológico, a investigação assume uma natureza qualitativa, com a adoção de técnicas metodológicas de recolha e análise de dados congruentes com o objeto em estudo e com os pressupostos epistemológicos, teóricos, metodológicos e éticos da investigação *com* crianças. Ao longo da PPS II foi também desenvolvido um projeto de intervenção intitulado “Animais Abandonados”, através do qual foi possível observar o interesse e os modos como as crianças se posicionavam sobre os animais. A análise e discussão dos dados evidenciou que a natureza relacional das interações entre crianças e animais pode enriquecer substancialmente a nossa compreensão sobre a vida das crianças. Além disso, abre novas perspetivas sobre o papel dos animais na vida social das crianças, promovendo uma práxis pedagógica mais consciente dessas interações. Esta abordagem possibilita a conceção de uma educação de infância mais sensível e atenta às relações entre crianças e animais.

Palavras-chave: Educação de Infância; Relações crianças-animais; Ação pedagógica.

ABSTRACT

The report presented here was prepared as part of the Supervised Professional Practice II (PPS II) module of the 2nd year of the Master's in Preschool Education at the Lisbon School of Education. It was conducted in a private Kindergarten in Lisbon, with a group of 25 children aged between 4 and 5 years, from 2 October 2023 to 31 January 2024.

In this report, I begin by characterising the educational context where PPSII took place from a reflective perspective as a trainee educator, presenting and describing the path taken during the four months of educational and pedagogical intervention. I also intend to share the journey surrounding the central issue of this investigation: the social interrelationships between children, animals and early childhood education. Drawing on Childhood Pedagogy, Childhood Sociology, and Human-Animal Studies, this study aims to analyse children's discourses about their relationships with animals, based on the proposition that such relationships can be analysed within the social and relational context of children's lives.

From a methodological standpoint, the research is qualitative in nature, adopting methodological techniques for data collection and analysis that align with the object of study and the epistemological, theoretical, methodological, and ethical assumptions of research involving children. During PPSII, an intervention project titled "Abandoned Animals" was also developed, through which it was possible to observe the children's interest in and attitudes towards animals. The analysis and discussion of the data revealed that the relational nature of interactions between children and animals can substantially enrich our understanding of children's lives. Furthermore, it opens new perspectives on the role of animals in the social lives of children, promoting a pedagogical praxis more aware of these interactions. This approach allows for the conception of early childhood education that is more sensitive and attentive to the relationships between children and animals.

Keywords: Early Childhood Education; Children-animals' relationships; Pedagogical action.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA.....	14
2.1. <i>A comunidade que nos envolve</i> - Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo.....	15
2.2. <i>O espaço que garante os nossos direitos</i> - Caracterização do contexto socioeducativo.....	17
2.3. <i>As adultas que nos acolhem</i> - Caracterização da equipa educativa.....	20
2.4. <i>O cenário de ação às práticas democráticas</i> - Caracterização do ambiente educativo.....	21
2.4.1. Organização do espaço e materiais.....	21
2.4.2. Organização do tempo.....	23
2.5. <i>As nossas raízes culturais</i> - Caracterização das famílias.....	24
2.6. <i>A nossa cultura de grupo</i> - Caracterização do grupo de crianças.....	28
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	35
3.1. Intenções para a ação pedagógica.....	35
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças.....	36
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	41
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa.....	42
3.1.4. Intenções para a ação com a comunidade.....	43
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA.....	46
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	47
4.2. Inter-relações sociais entre crianças e animais: Coordenadas teórico-conceituais.....	49
4.2.1. O lugar da criança nos Estudos Sociais da Infância.....	50
4.2.2. O lugar da relação crianças-animais nos Estudos Sociais da Infância.....	52
4.2.3. O lugar dos animais nos documentos orientadores da Educação de Infância.....	54
4.3. Desenho da investigação: Roteiro metodológico e ético.....	60
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	64
4.4.1. O lugar dos animais na vida social das crianças do grupo.....	65

4.4.2. A consciência das crianças face ao animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos	68
4.4.3. As concepções e representações das crianças acerca dos animais e da relação que se estabelece entre crianças e animais	71
5. <i>O meu lugar na Educação de Infância</i> - CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	76
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
7. REFERÊNCIAS	83

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. A referência a animais nas OCEPE (1997, 2016)	58
Tabela 2. Roteiro metodológico	62

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Animais de estimação na família	65
Gráfico 2. Contacto das crianças com animais	67

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CDEI	Conhecimentos e Docência em Educação de Infância
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EI	Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
NC	Nota de Campo
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Socioeducativa
PCS	Projeto Curricular de Sala
PE	Projeto Educativo
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
UC	Unidade Curricular

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, lecionada na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa, visa relatar e refletir sobre todo o percurso por mim experienciado num contexto educativo em jardim de infância (JI), mais concretamente, numa sala com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e com uma equipa pedagógica constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, durante um período que se prolongou entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024.

Neste sentido, neste relatório tenciono não só dar a conhecer as minhas vivências e aprendizagens no decurso da PPS II, como apresentar a investigação realizada com a temática que intitula o presente relatório – *as inter-relações sociais entre crianças e animais* – desenvolvida no âmbito do contexto educativo supramencionado.

Apesar de ser comum as crianças destacarem a importância dos animais nas suas vidas, e quase tudo no seu mundo evocar os animais direta ou indiretamente, desde os animais reais com os quais contactam diretamente, como os animais de estimação, às suas representações em livros, brinquedos, roupas ou na televisão, as relações entre crianças e animais são frequentemente subestimadas e pouco valorizadas nos estudos sobre a infância (Policarpo et al, 2023). As crianças têm uma perspetiva única sobre as relações com os animais, e a sua validação nessas discussões pode enriquecer tanto o campo interdisciplinar dos *Human-Animal Studies* quanto os Estudos Sociais da Infância (Spyrou, 2023; Tipper, 2011).

Com o pressuposto que durante a infância importa reconhecer cada criança como detentora de uma “curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia” (Silva et al, 2016, p. 9), com “formas próprias de interpretar o mundo, de agir, de pensar e de sentir” (Tomás & Fernandes, 2014, p.13), a motivação para a realização desta investigação, surgiu da necessidade de reconhecer os ‘modos de dizer das crianças’ no que às interações crianças-animais como práticas sociais se concerne.

Do ponto de vista metodológico, a presente investigação está inscrita num paradigma de natureza qualitativo, tendo-se recorrido ao método de estudo de caso, conciliando diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: observação e respetivas notas de campo; entrevistas focalizadas de grupo; metodologias audiovisuais e produções das crianças.

De registar que, ao longo do processo, foi também respeitado um roteiro ético, que orientou o meu trabalho com as crianças e adultos e que se baseou na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2011), e nos princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças defendidos por Tomás (2011).

Relativamente à estrutura deste relatório, o mesmo encontra-se dividido em diferentes capítulos que espelham todo o percurso percorrido naquele período, sendo que o primeiro capítulo é a presente *Introdução*, dando o mote a este trabalho.

No segundo capítulo – *Caraterização de uma Ação Educativa Contextualizada* - apresento uma análise de cariz reflexivo sobre o contexto socioeducativo onde foi desenvolvida a minha intervenção educativa e pedagógica, e, através das observações e da consulta documental, apresento uma análise reflexiva dos traços estruturantes e particulares do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e das crianças. A caraterização atenta um olhar crítico e reflexivo, servindo de suporte para a definição das intenções para a ação.

No terceiro capítulo – *Análise Reflexiva da Intervenção* - apresento, a partir da caraterização realizada, as intenções para a ação que sustentaram o processo de intervenção educativa e pedagógica e o modo como procurei concretizá-las com os diferentes intervenientes da ação educativa - com as crianças, com as famílias, com a equipa educativa e com a comunidade.

No quarto capítulo – *Investigação em Jardim de Infância* – enquadro a investigação realizada através da explicitação da problemática emergente por mim desenvolvida em contexto de Jardim de Infância, apresento a revisão da literatura acerca da temática em estudo, evidencio as minhas opções metodológicas e éticas que nortearam o processo de ação e de investigação, e, por fim, revelo a análise e discussão dos dados recolhidos.

No quinto capítulo – *Construção da Profissionalidade* - analiso os principais desafios e aprendizagens, inerentes à construção da minha identidade profissional enquanto futura educadora de infância.

No sexto capítulo – *Considerações Finais* - teço ainda algumas conclusões acerca de todo o processo investigativo por mim percorrido.

Para finalizar, no sétimo capítulo – *Referências* – mobilizo as fontes de consulta e análise para suportar o documento vigente, e nos *Anexos* – todos os documentos relevantes que se encontram referenciados no decorrer do trabalho.

A par do presente relatório, importa mencionar que, no decorrer da minha intervenção, elaborei um portefólio individual que espelha e sustenta toda a minha prática pedagógica (cf. Anexo A).

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

De forma a contextualizar a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), tornou-se fundamental caracterizar o contexto socioeducativo, na medida em que “as instituições, os grupos e as pessoas têm diferenças que são, em parte, determinadas pelo espaço em que se inserem e por uma história própria, marcada por um passado que influencia a situação presente” (Silva, 2005, p. 4). Neste sentido, procurei adequar a minha ação à realidade onde me encontrava inserida, procurando conhecer as características do contexto socioeducativo.

Com base na triangulação dos dados recolhidos a partir de técnicas como a observação direta participante¹, a consulta e análise documental, nomeadamente do Projeto Educativo da Instituição (PE, 2021) e do Projeto Curricular de Sala (PCS, 2023/2024), disponibilizados pela diretora pedagógica e pela educadora cooperante, respetivamente, de informações recolhidas através de conversas informais com a equipa pedagógica e as crianças, este primeiro capítulo visa caracterizar o contexto socioeducativo nas seguintes dimensões: (i) meio envolvente onde se insere o contexto socioeducativo; (ii) contexto socioeducativo; (iii) equipa educativa; (iv) ambiente educativo; (v) famílias e (vi) grupo de crianças.

2.1. A comunidade que nos envolve - Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo

Torna-se fundamental estar ciente das particularidades do meio envolvente em que a organização socioeducativa se encontra inserida, com a intenção de conseguir “compreender os processos sociais que estruturam e são estruturados pelas crianças enquanto atores sociais que desenvolvem e em que se envolvem no contexto coletivo” (Ferreira, 2004, p. 65). Além disso, esta é a primeira oportunidade de olharmos as crianças e assim constatarmos que além de semelhanças, as crianças detêm já uma experiência social única, que as difere dos seus pares. Assim, caracterizar o meio social onde o contexto está inserido, torna-se crucial para compreender a heterogeneidade social das crianças (*idem*).

A observação e a exploração do ambiente envolvente tornam-se fulcrais para o conhecimento da sociedade, dos seus membros e das suas relações. Adicionalmente, o contacto com elementos da natureza são experiências estimulantes, permitindo à

¹ cf. Portefólio Individual de Jardim de Infância: Capítulo 4 – Registos de Observação.

criança refletir, compreender e conhecer características e transformações do meio envolvente e atribuir razões ao que acontece. Estas experiências, permitem que a criança se torne mais responsável, íntegra e estável emocionalmente (Álvarez, 2014).

Assim, importa salientar que a prática decorrente da PPS II teve lugar num contexto socioeducativo inserido na cidade de Lisboa, numa freguesia pautada por uma grande afluência populacional e elevado tráfego rodoviário. O meio onde se encontra inserido o contexto em questão é caracterizado por oferecer resposta residencial a habitantes de condição social média-alta, definido por referência aos critérios habituais de níveis e categorias profissionais e habilitações, ou seja, capital económico, académico e cultural (Bourdieu, 1986).

No que à área envolvente se concerne, esta é abrangida por uma rede de transportes públicos, acessíveis à comunidade, nomeadamente a Carris Metropolitana e o Metropolitano de Lisboa, sendo também caracterizada pela existência de serviços de animação sociocultural e educativa (locais de recreio e lazer, bibliotecas e outras organizações socioeducativas públicas e privadas), bem como de estabelecimentos de comércio e serviços (serviços de saúde, mercados, farmácias, instituições bancárias, postos de abastecimento e comércio de rua). Esta diversidade de serviços beneficia a população, inclusive as crianças, possibilitando a expansão do conhecimento do mundo e dos diferentes sistemas, salientando que “os contactos das crianças pequenas com a comunidade são essenciais para construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 123).

Nas proximidades, é possível também encontrar-se um vasto espaço verde, nomeadamente um parque público, frequentemente denominado pela equipa e crianças como “a mata”, que compreende uma multiplicidade de recursos (equipamentos e elementos naturais). O usufruto deste espaço foi algo que observei, quer no âmbito das propostas das crianças e/ou adultos (jogos sociais, piqueniques, reuniões de grupo, dinamização de histórias), quer no sentido de fruição de um espaço que, e como defende o Projeto Educativo (2021), ainda não está “em vias de extinção” (p.47):

Após a proposta da Madalena escrita no Diário: *“Podíamos lanchar no parque um dia”*, (...) conversamos em grande grupo sobre colocarmos em prática esta proposta hoje. Após tudo organizado, damos início ao percurso até ao parque em frente à OS (Registo de Observação n.º 126 – 03/11/2023);

Para a tarde de hoje proponho realizar jogos sociais no parque, aproveitando o bom tempo que se faz sentir e valorizando as necessidades manifestadas pelas crianças em momentos de brincadeiras no parque. Organizamos este momento ainda na OS, com a preparação dos recursos necessários, e encaminhamo-nos para o parque, percorrendo um trajeto já bem conhecido pelo grupo (Registo de Observação n.º 153 – 14/11/2023).

Esta diversidade e riqueza de recursos e contacto com a comunidade é encarada pela equipa educativa como uma continuidade ao espaço da OS, promovendo a aprendizagem da cidadania democrática, numa inter-relação entre as famílias, serviços comunitários e outros parceiros, reconhecendo que a educação não acontece apenas dentro dos limites físicos da OS, mas é influenciada por uma variedade de fatores dentro e fora do contexto socioeducativo: “esta riqueza de recursos e movimento desta zona, assim como o espaço ao ar livre que dispomos no Colégio, possibilita um maior contato com a comunidade e serve de recurso à nossa prática” (PCS, 2023/2024, p.20).

2.2. O espaço que garante os nossos direitos - Caracterização do contexto socioeducativo

Com a finalidade de compreender a dinâmica do contexto socioeducativo, perceber como está organizado, qual a sua história, qual a sua missão e visão e quais os seus princípios orientadores, consultei o Projeto Educativo (2021) da organização socioeducativa onde se insere o JI.

Situada no coração da cidade de Lisboa, a organização socioeducativa surgiu em 1967 associada a uma empresa, acolhendo os filhos dos funcionários da mesma. Em 1974, desvincula-se desta empresa, mantendo o seu nome por homenagem a quem a criou e alargando o seu acesso a todas as crianças da comunidade.

Com o horário de funcionamento das 7h30 às 19h00, de segunda a sexta-feira, dispõe, na atualidade, resposta social de creche, pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), contando atualmente com cerca de 190 crianças até aos 10 anos de idade.

No que se refere à dimensão jurídica, e segundo o PE (2021), esta é uma organização de ensino particular e cooperativo com fins lucrativos, com autonomia

administrativa e pedagógica. A tutela pedagógica do JI e do 1.º CEB pertence ao Ministério da Educação e Ciência, e a tutela da Creche ao Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

As instalações abrangem uma área de 1000 m², dividida entre uma moradia principal e um edifício anexo. Na moradia, distribuída por três pisos, estão localizadas salas para diferentes faixas etárias, refeitório, cozinha, casas de banho e o escritório da direção. O edifício anexo, também em três pisos, abriga a biblioteca, salas de jardim de infância, salas do 1.º CEB, um centro de recursos, gabinete de psicologia e um ginásio/dormitório de apoio às salas de jardim de infância.

Interligando os dois edifícios, podemos encontrar um espaço exterior com múltiplas finalidades. Este espaço é habitualmente utilizado para as sessões de educação física com um professor especializado, para brincadeiras e/ou encontros sociais entre crianças de diferentes grupos, onde se edificam relações e constroem as suas culturas (Sarmento, 2004), de que o seguinte excerto é exemplificativo:

O Xavier partilha o seu livro com algumas crianças no recreio e deixa que as mais velhas do 1.º CEB lhe leiam a história. *“Posso ler?”*, perguntam a Francisca M. e a Maria E. O Xavier assente e ouve atentamente a história contada pelas crianças do 2.º ano (Registo de Observação n.º 227 – 05/12/2023).

O espaço exterior encontra-se dividido em duas zonas distintas: uma destinada à Creche e outra destinada ao JI e 1.º CEB, mas, durante o período da PPS II, foi-me possível observar encontros no exterior por crianças de diferentes valências, assim como o usufruto do espaço da Creche quando necessário.

Relembramos a proposta pendente de partilhar o teatro de fantoches com a sala do Berçário e dirigimo-nos a esta sala a fim de combinarmos um dia e hora para o realizar. As crianças têm ainda a oportunidade de permanecer no espaço exterior, interagindo e brincando com os bebés (Registo de Observação n.º 176 – 21/11/2023).

Em 2005, a organização adota o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), pelo qual se rege na atualidade, orientando-se pelos seus princípios e pressupostos pedagógicos transversais a toda a ação pedagógica – respeito pelo outro,

autonomia, democracia, partilha do poder, iniciativa, cooperação, empatia e solidariedade. Um modelo que “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens” e reforça “o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p.96).

Para dar significado à prática educacional, comprometida com os direitos humanos e das crianças, o MEM baseia a sua estrutura e experiências na democracia, seguindo três finalidades: (i) iniciação às práticas democráticas, (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura (Folque & Bettencourt, 2018). É nesta base que adultos e crianças se relacionam, criando um sentido de pertença do grupo do qual fazem parte, onde é possível vivenciar um clima que se pauta pela participação ativa e direta de todos os elementos da comunidade, pela autonomia que se promove e que se assegura, pelo espírito de cooperação, pelos diversos circuitos de comunicação entre crianças, famílias e toda a comunidade educativa, e pela crença de que em heterogeneidade todos aprendem e todos educam, porque se entende a diferença como um benefício, onde o trabalho se baseia na entreajuda, cooperação, troca de saberes e enriquecimento cognitivo e sociocultural.

Defendendo um espaço promotor dos direitos das crianças, o PE (2021) da organização assenta no lema “*Direitos que nos dão voz!*”, colocando em evidência a criança como “ator social, sujeito de direitos que devem ser respeitados, promovidos e garantidos por toda a comunidade” (p.26) e reconhecendo-a como competente e protagonista do seu próprio desenvolvimento. Este lema é assente na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), e preconiza ainda três direitos defendidos na instituição: a participação – “*Eu participo porque estou aqui*”, as crianças participam porque estão num meio onde lhes são dadas ferramentas para poderem participar; o brincar – “*Brincar é o meu direito*”, um dos aspetos privilegiados para a extensão da cultura de cada um e para a exploração do mundo que as rodeia; e, por último, a crença de que o supramencionado só acontece porque nos encontramos numa “*comunidade que garante os meus direitos*”, e, desta forma, os reconhece perante a comunidade em que nos inserimos, numa construção unificada com as famílias, serviços e parceiros (PE, 2021).

2.3. As adultas que nos acolhem - Caracterização da equipa educativa

Se o trabalho em equipa é, cada vez mais, uma condição para o bom funcionamento das organizações socioeducativas e para o cumprimento dos objetivos a que estas se propõem, é igualmente relevante caracterizar e conhecer os profissionais do contexto em que nos inserimos, sendo a educação de infância “uma atividade relacional por excelência, em que o pensar e o sentir de cada pessoa-profissional é essencial na forma como a sua ação pedagógica decorre” (Sarmiento, 2009, p.60).

São parte constituinte da equipa educativa alargada: um diretor financeiro, uma diretora administrativa, uma diretora pedagógica, que acumula funções como diretora e educadora de infância, sete educadoras de infância, cinco professoras de 1.º CEB, um professor de educação física, uma professora de música, uma professora de inglês, duas psicólogas, doze auxiliares de ação educativa e ainda quatro elementos de apoio aos serviços gerais (limpeza e cozinha).

O clima relacional vivenciado na organização socioeducativa é fomentado por um espírito de união, cooperação e entreajuda, consagrados através de um discurso positivo, no qual todos os elementos se relacionam entre si de forma harmoniosa.

Muitos elementos da equipa pedagógica da organização socioeducativa encontram-se fora em visitas culturais e existe a necessidade de mobilizar outros elementos da equipa para auxiliar em vários momentos de rotina: colocar as camas, as mesas do almoço e aquecer as refeições de casa. Foi interessante perceber que toda a equipa (professores, educadoras e auxiliares de outras valências) se mobilizaram para ajudar, unidos em prol de um objetivo comum (Registo de Observação n.º 159 – 15/12/2023).

Independentemente do nível educativo ou sala, todos os elementos da equipa educativa as conhecem, tendo para com as mesmas uma atenção, um cuidado e uma disponibilidade que caracterizam o quotidiano. Importa também realçar que todos os elementos da equipa educativa recebem formação contínua sobre o modelo pedagógico, de forma a melhorar e refletir sobre as suas práticas, orientando-se pelos mesmos princípios pedagógicos.

Centrando-me na equipa educativa que me acolheu e integrou nas suas rotinas diárias com o grupo de crianças, a mesma é constituída por uma educadora de infância,

sendo este o seu primeiro ano de trabalho nesta OS, e uma auxiliar de ação educativa que já integra a equipa há diversos anos. Trabalham juntas pela primeira vez neste ano letivo, no entanto, foi-me possível observar que mantêm uma relação de colaboração, confiança e apoio mútuo, sustentada no diálogo e partilha de ideias constante, reforçando a noção de que “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Silva et al., 2016, p. 28).

2.4. O cenário de ação às práticas democráticas - Caracterização do ambiente educativo

De modo a caracterizar o ambiente educativo recorri, predominantemente, à observação direta e registos em notas de campo e narrativas reflexivas e a conversas informais com a equipa educativa de sala.

O ambiente educativo da sala encontra-se organizado de acordo com os princípios defendidos pelo MEM, um ambiente que promove a autonomia, a experimentação, interação e a cooperação entre as crianças. A disposição dos móveis e materiais está pensada para incentivar a exploração ativa, permitindo que as crianças se envolvam em diferentes atividades de acordo com seus interesses e ritmos individuais. A ênfase na organização da sala, segundo o MEM, reflete a valorização da criança como protagonista do seu processo educativo, promovendo um ambiente propício à construção ativa do conhecimento. Assim, e visto que no MEM a organização do ambiente educativo é a estrutura básica que fornece as oportunidades para que as crianças aprendam, é importante pensá-la e estruturá-la de acordo com os seus interesses e necessidades (Folque, 1999).

2.4.1. Organização do espaço e materiais

Num espaço que se define como flexível, promotor de relações e provocador da construção de aprendizagens, a organização por áreas de interesse “ajuda a reconhecer atividades humanas de natureza diferente” (Folque & Bettencourt, 2018, p.125). Por esse motivo, a sala encontra-se dividida em áreas, sempre adaptadas em função dos interesses das crianças e/ou dos projetos e atividades em curso, “permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações” (Folque, et al., 2015, p.22).

Cada área contempla uma diversidade de materiais, para que as crianças sejam estimuladas a realizar diferentes atividades (Forneiro, 1998), “organizados de modo a estarem acessíveis, permitindo que as crianças os utilizem sem precisar de ajuda” (Folque, 2018, p.57). A estrutura da organização da sala é assim definida por cinco grandes áreas de atividades, subdivididas em outras: Atelier das Artes, Oficina da Escrita, Área do Faz de Conta, Laboratório de Ciências e Matemática e Área Polivalente (cf. Anexo C).

Todas as áreas têm a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos – mobiliário, materiais e objetos – fornecendo dados visuais sobre os objetivos e a natureza das atividades que ali se podem desenvolver, indicando também o limite de crianças que a podem utilizar.

Durante a exploração das áreas da sala, reparo que 5 crianças brincam na *Área do Faz de Conta*, mas a mesma está limitada a 4 crianças. Apercebendo-se do sucedido, as crianças pedem ajuda à educadora para resolver o “problema”: “*Só podem 4 e estão 5! O Tiago foi o último a entrar*”. (...) Em conversa com a educadora sobre o estabelecimento das regras da sala, percebi que tudo foi acordado pelo grupo num momento anterior à minha chegada à sala (Registo de Observação n.º 10 – 02/10/2023).

De referir, que apesar dos marcadores físicos, as áreas da sala não se apresentam como estanques, dando a oportunidade às crianças de interagirem até entre áreas, uma vez que a separação destas não implica barreiras físicas à relação.

De evidenciar ainda, e em concordância com Niza (2013), que o ambiente da sala deverá ser agradável por um lado e estimulante por outro, onde as produções das crianças e as suas descobertas são exibidas nas paredes. Neste sentido, foi-me possível constatar que as paredes da sala (e de toda a OS) são utilizadas como expositores das produções das crianças, onde estas se revêm nas suas obras, sendo que as mesmas são trocadas frequentemente, refletindo a “vida” que acontece por ali.

Na visita guiada, não deixei de reparar que as paredes de toda a organização socioeducativa são “carregadas de vida” através das produções das crianças e dos registos de vários momentos vividos dentro e fora de portas. As paredes dos corredores contêm registos de viagens em família, momentos importantes, descobertas e/ou projetos

desenvolvidos, valorizando os circuitos de comunicação entre os diferentes elementos da comunidade (Registo de Observação n.º 2 – 02/10/2023).

Também nas paredes da sala, sempre acessíveis às crianças, encontram-se expostos os instrumentos de regulação do grupo, característicos do modelo pedagógico adotado pela organização socioeducativa, espelhando o que se desenrola no dia a dia e apresentando-se como estratégias essenciais na construção da identidade cultural do grupo, ao apoiarem as crianças a regular as suas atividades e a sua organização no espaço e no tempo. Estes instrumentos “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala constituindo-se como informantes da regulação formativa” (Folque, 2018, p. 55), nos quais crianças e adultos têm um papel ativo, ostentando inúmeras potencialidades pedagógicas.

Ao longo da PPS II tive a oportunidade de observar que todas as crianças do grupo se apropriaram dos instrumentos presentes na sala, sendo que os mesmos eram essenciais à vida do grupo (cf. Anexo D).

2.4.2. Organização do tempo

A organização temporal do ambiente educativo deve dar resposta ao desenvolvimento e aprendizagem do grupo, além de oferecer à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções.

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (Silva et al, 2016, p. 27).

Deste modo, o tempo da sala é concebido pela organização socioeducativa, e sustentado no modelo pedagógico do MEM, como organizador básico e fonte de segurança com vista à envolvimento autónoma das crianças, pelo que, a organização do tempo e das rotinas contempla uma diversidade de tempos individuais e coletivos, o que resulta numa diferenciação e simultaneidade de atividades – “isto significa que em

equipa se prevê o desenrolar de atividades em simultâneo de acordo com as necessidades individuais das crianças e das famílias” (Folque & Bettencourt, 2018, p.130).

De acordo com o modelo pedagógico do MEM, existem dois grandes tempos na rotina, pelos quais a equipa de sala também se orientava: o período da manhã, centrado na realização da Reunião da Manhã, atividades, projetos e brincadeiras nas diferentes áreas da sala, centrando-se fundamentalmente, e de acordo com Niza (2013), “no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividade, com o apoio discreto e itinerante do educador” (p.153), e o período da tarde, no qual são privilegiadas as atividades culturais e o tempo de interlocução coletiva, participado por todos, crianças, educadores e convidados, onde se constroem conceitos e saberes de acordo com as diversas áreas do currículo.

A organização diária do tempo na sala desenrola-se em sete momentos distintos: (i) acolhimento; (ii) reunião da manhã; (iii) atividades e projetos; (iv) comunicações; (v) almoço/sesta/recreio; (vi) atividades culturais e construção participada de conceitos; (vii) lanche. É de referir que o mesmo se apresenta como flexível a uma multiplicidade de atividades, correspondendo e equilibrando aquilo que é a intencionalidade pedagógica da educadora e os interesses e necessidades do grupo de crianças (cf. Anexo E).

2.5. As nossas raízes culturais - Caracterização das famílias

Ao entrarem numa organização socioeducativa, as crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Assim, é importante compreender que, tal como refere Ferreira (2004), a instituição e a família são “dois espaços sociais constitutivos da estrutura da sua vida quotidiana” (p. 65). Por isso, compreender as famílias é, também, compreender a criança e parte do seu *stock de conhecimentos* (Ferreira, 2004).

Neste sentido, de modo a caracterizar as famílias, recorri, predominantemente, às declarações que os encarregados de educação efetuaram aquando da inscrição na instituição, ao Projeto Curricular de Sala (2023/2024), a conversas informais com a equipa pedagógica, bem como à observação realizada no período da PPS (de 2 de outubro de 2023 a 31 de janeiro de 2024).

Relativamente às estruturas familiares de cada uma das crianças, é possível afirmar que todas as crianças vivem com as suas famílias biológicas. A maioria integra famílias de estrutura nuclear composta por ambos os progenitores, com exceção da Carolina S., que integra uma família monoparental.

“Hoje vou para casa do pai passar o fim de semana. Ele vem-me buscar com o meu mano.” (Carolina S.) (Registo de Observação n.º 168 – 17/11/2023).

Em relação aos irmãos, existem três situações distintas: catorze crianças têm irmãos mais velhos, ocupando, desta forma, a posição de irmão mais novo na fratria, oito crianças têm irmãos mais novos (sendo que a maioria destes frequenta a mesma organização socioeducativa noutras salas de creche, pré-escolar e 1.º CEB, o que demonstra uma continuidade da confiança das famílias na instituição) e três não têm irmãos – a Aurora, a Sofia e o Vasco. É possível assim constatar que dezassete famílias apresentam uma estrutura nuclear moderna, composta pela mãe, pai e dois filhos, e esta tendência coexiste em mais cinco famílias com três filhos (cf. Anexo F).

Fazendo referência à condição social das famílias, ao observar as habilitações académicas e as categorias profissionais das mesmas (capital económico, académico e cultural), assim como nas partilhas das crianças no *Quero mostrar, contar ou escrever*, um momento privilegiado para a comunicação e partilha de experiências e vivências em grande grupo, podemos afirmar que as famílias do grupo poderão ser caracterizadas sociologicamente de condição social média/média-alta. Estas partilhas e discursos diários das crianças remetem para uma condição social e um capital cultural elevados, nomeadamente, através do relato de experiências culturais, relatos de férias ou de viagens realizadas em contexto familiar.

“Amanhã eu não venho à escola, nem depois, nem depois, nem depois... Vou para o Dubai”, diz o António S. *orgulhoso* (Registo de Observação n.º 76 – 18/10/2023);

“Eu fui a Londres, que é perto de Inglaterra! Fui com o pai e a mãe! A mana não foi! Fui ver o Rei Leão”, conta. A Alice mostra os seus registos enquanto comunica com o restante grupo, fazendo referência aos lugares que visitou” (Registo de Observação n.º 92 – 23/10/2023).

Foi possível ainda observar que estas famílias os inscreveram desde muito cedo na OS - grande parte das crianças do grupo frequentou a creche, preocupando-se em acompanhá-los e garantindo a sua participação nas atividades propostas.

No que às habilitações académicas das famílias se concerne, verifica-se que a grande maioria possui formação superior (98%), sendo que a habilitação que predomina é a Licenciatura (60%), ainda que seja significativa a percentagem de progenitores com Mestrado (26%). Existe uma minoria com o Doutoramento (8%), outra com a Pós-Graduação (4%), e outra com o 12.º ano (2%), sendo que apenas um progenitor detém esta habilitação académica (cf. Anexo F).

Constata-se a existência de redes de sociabilidade familiar alargada no acolhimento e na saída das crianças. As famílias nucleares acima mencionadas são apoiadas, na sua maioria, pelos avós, figuras de grande referência para algumas das crianças do grupo, que agilizam diariamente as dinâmicas familiares, tentando colmatar as dificuldades apresentadas pelos pais, apoiando a articulação entre estes e a instituição. Estas figuras familiares são de grande referência para as crianças, que, em diversos momentos do quotidiano, os mencionam nos seus diálogos. As crianças que não possuem esta rede de sociabilidade alargada, e têm apenas os pais como apoio nas entradas e saídas, permanecem no JI durante um período letivo diário mais alargado.

A partir das 18h00, e em alguns casos até ao fecho da OS, saem: a Graça, Carolina S., M^a Madalena, Madalena, M^a Rita L., António G. e Olívia (Registo de Observação n.º 169 – 17/11/2023).

Em relação ao trabalho desenvolvido com a família, este tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o mundo familiar da criança e o mundo educativo (Folque et al., 2015). Neste sentido, a organização socioeducativa defende o princípio do *isomorfismo pedagógico*, característico do MEM, desafiando a equipa a trabalhar em parceria com as famílias, como forma de ajudar os adultos a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas. Neste sentido, é de destacar a promoção de um ambiente baseado numa relação de confiança, proximidade e circuitos de comunicação constantes com as famílias, valorizando as suas potencialidades e dificuldades e partilhando as vivências de cada um. Também o PE (2021), refere que “é a partir de um modelo de participação, que realça a importância de uma participação direta de todos

os elementos da comunidade na educação de todas as crianças” (p.13), e este pressuposto é visível enquanto característica do modelo seguido pela organização socioeducativa. Deste modo, os educadores/as também direcionam as suas intenções para refletir sobre a prática junto às famílias, nomeadamente na construção da conexão e relação pretendidas.

A participação das famílias do grupo, e de acordo com os critérios de participação defendidos por Sá (2002), caracteriza-se como sendo *direta*, no sentido em que as famílias participam diretamente em vários momentos propostos por si e/ou pela equipa pedagógica, ampliando, assim, a sua cultura familiar ao restante grupo.

Tal como temos vindo a conversar ao longo das últimas semanas, chegou o dia da avó Júlia, a avó da Alice M., visitar-nos e fazer marmelada connosco. Esta foi uma proposta da família da Alice M., escrita no Diário, após a partilha da marmelada da Carolina S. na semana anterior (Registo de Observação n.º 83 – 20/10/2023);

Hoje recebemos a mãe do António S. para ajudar na descoberta de algumas curiosidades manifestadas pelo grupo relativas a alguns animais do oceano: o tubarão, o peixe-diabo e a medusa. A mãe do António, apesar de ser geóloga de profissão, referiu ter alguma experiência no assunto, devido ao facto de ter trabalhado vários anos no “Pavilhão do Conhecimento”, oferecendo-se, desta forma, para partilhar o seu conhecimento com o grupo (Registo de Observação n.º 157 – 15/11/2023).

Também foi possível observar uma participação *indireta* através dos vários registos construídos em família partilhados pelas crianças em diversos momentos do dia. Desta forma, as famílias assumem um papel fundamental no enriquecimento do universo cultural dos seus filhos e, posteriormente, na extensão desse mesmo universo familiar e cultural ao restante grupo, acreditando que “é no vaivém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (Sarmiento, 2003, p.55).

“Eu fui a uma quinta: era aquela de S. André. Tinha animais e dei festinhas a uma cabra, uma ovelha e um burro. Também tinha uma

avestruz e dei bolotas aos porcos para eles comerem!” A Carolina traz consigo registos escritos e fotográficos destes momentos, assim como algumas bolotas para partilhar com todos (Registo de Observação n.º 76 – 18/10/2023);

A M^a Rita L. traz consigo registos do fim de semana, criados em família. *“Fim de semana em Lamego”* é o título do seu registo. Damos a palavra à M^a Rita para falar: *“Eu fui a casa da avó em Lamego e fiz um cartaz para o projeto dos “Animais Abandonados” e pus na porta da casa da avó. Assim todos vão ver em Lamego. A mãe tirou uma fotografia para mostrar”* (Registo de Observação n.º 161 – 15/11/2023).

Também as frequentes visitas à sala, a participação em projetos, o apoio na escrita dos instrumentos de regulação e as conversas diárias com a equipa educativa, foram uma constante vivenciada nesta sala. Preservar o vínculo entre as famílias e a organização socioeducativa e (re)estabelecer processos partilhados, é uma prática democrática promovida pela instituição, implicando um ambiente de diálogo e aceitação, reconhecendo a voz de todos os envolvidos.

2.6. A nossa cultura de grupo - Caracterização do grupo de crianças

De forma a caracterizar o grupo de crianças, recorri, não só à observação das crianças, da escuta ativa das mesmas, das suas brincadeiras, ações e reações, apresentando-se como estratégias para melhor conhecer cada uma das crianças em particular e o grupo no geral, mas também às conversas informais estabelecidas com a equipa educativa da sala, permitindo-me adequar a minha prática pedagógica e definir diariamente as minhas intencionalidades educativas. Esta observação tornou-se um aliado inquestionável, através da qual consegui conhecer-lhes potencialidades, fragilidades e interesses.

Neste âmbito, o grupo de crianças é constituído por dez crianças do sexo masculino e quinze crianças do sexo feminino, perfazendo um total de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, e por duas adultas, uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa, que, em conjunto,

constituem uma das três salas de Jardim de Infância presentes na organização socioeducativa.

Com base nos pressupostos de Ferreira (2004), nomeadamente os marcadores biossociais mais visíveis: género e idade e a sua posição institucional de partida (se frequentou ou não a instituição previamente), é possível concluir que a idade das crianças do grupo varia entre os 4 anos e os 5 anos, num intervalo de quase um ano de idade (cf. Anexo F). De destacar que a criança mais nova é o Vasco, com 4 anos e 1 mês, e a mais velha é a M^a Teresa, com 4 anos e 11 meses em outubro de 2023. Esta heterogeneidade, não só a nível etário, como pelas características individuais de cada criança, é defendida pelos princípios do modelo pedagógico do MEM, uma vez que se considera que “enriquece o processo educativo” (Folque et al. 2015, p.22).

Numa correspondência entre idade e constituição física, é possível confirmar que as crianças mais velhas do grupo são as maiores e mais altas, comparativamente, as crianças mais novas são as mais pequenas e mais baixas. Embora existam diferenças etárias no presente grupo, Ferreira (2004) refere que “a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências” (p. 76), assim, podemos afirmar que as crianças que já frequentam o contexto pela 5.^a vez, como a Alice M., a Aurora ou a M^a Madalena, apesar de serem das mais novas, são crianças muito confiantes no conhecimento das regras de convivência social estabelecidas no seio do grupo e da instituição, influenciando o restante grupo através das relações sociais que mantêm.

No que aos percursos institucionais se concerne, todas as crianças deste grupo já frequentavam a instituição no ano anterior. Apenas quatro crianças entraram este ano para o grupo – o Benjamim, a Luísa, a Olívia e o Rodrigo, tendo vindo de outro grupo da mesma OS, e, deste modo, não mantiveram nenhum dos seus adultos de referência. Vinte e uma das crianças do grupo transitaram do ano letivo anterior com um dos adultos de referência (Auxiliar de Ação Educativa), e todos acolheram uma nova educadora.

O facto de este ser um grupo que partiu da junção de dois grupos diferentes, faz com que seja importante o olhar atento por parte dos adultos de referência às relações estabelecidas no seio do grupo. A maioria das crianças já encontrou o seu lugar no grupo, formando até amizades, refletidas nas brincadeiras diárias. No entanto, é visível a necessidade de mediação por parte dos adultos em conversas de grande grupo que apelam à amizade, à relação com o outro e à importância do diálogo na gestão de

conflitos. Estas interações são caracterizadas por dinâmicas e processos relacionais densos em significados, uma vez que estão inseparavelmente ligadas às culturas de pares, ao grupo social e às suas sociabilidades. Esta mediação também reforça as regras sociais de convivência em grupo, especialmente considerando as dificuldades observadas no cumprimento dessas regras, em particular durante momentos de grande grupo, como as reuniões da manhã e/ou as reuniões de conselho.

Relativamente às **potencialidades** do grupo, no geral, as crianças revelavam um bom nível de autonomia, que se reflete na capacidade de gestão, de forma autónoma, das dinâmicas do espaço, e na tomada de decisões relativamente ao curso da sua atividade, sabendo o que querem fazer e tendo já os seus parceiros preferenciais de brincadeira, com quem desenvolvem brincadeiras conjuntas muito frequentemente e que se vão tornando mais complexas tanto pelas interações com os pares como pelas vivências individuais.

Reunimo-nos na sala da Marta, que se encontrava vazia durante a manhã, e em conjunto dividimos as tarefas e decidimos quem queria comunicar o quê:

“Eu quero ser a primeira!”, declarou a Graça.

“Eu quero ficar com essa pergunta! A dos senhores que tratam”, refere o António.

A Alice diz querer responsabilizar-se pela sua pergunta inicial: *“Porque é que as pessoas abandonam os animais?”*, e, por conseguinte, todos os outros registos são distribuídos por todas as crianças. A Madalena, que chega mais tarde, rapidamente se encarrega do que mais lhe faz sentido porque *“fui eu que fiz isto, por isso eu quero comunicar esta parte”*, refere (Registo de Observação n.º 283 – 17/01/2024).

É ainda de destacar a sua capacidade de questionar e descrever o mundo que as rodeia, sendo capazes de colocar hipóteses face a novos desafios e argumentar, perante determinada questão. Esta competência para refletir e propor soluções para os desafios que surgem é resultado do modelo pedagógico adotado, o qual apoia e estimula a participação das crianças. Em momentos específicos, como nas reuniões de conselho, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a democracia e a cidadania, valorizando a argumentação e o respeito pela opinião do outro. Essa abordagem incentiva diariamente as crianças a refletirem sobre questões de convivência na sala,

havendo, no entanto, algumas crianças que revelam ainda algumas dificuldades nestas dinâmicas mais reflexivas, sendo necessário o estímulo do adulto nestes momentos.

O grupo é ainda caracterizado por ser bastante *dinâmico, entusiasta, participativo e comunicativo*, sempre disponível para novas propostas, dos seus pares ou dos adultos, bem como para a descoberta de novos projetos, acerca do mundo que os rodeia. Esta curiosidade crescente, em complemento com o olhar atento do adulto face aos seus interesses, é potenciada com projetos que visem a descoberta, a construção ou a mudança de algo que interesse às crianças do grupo.

A “chuva de ideias” sobre o 2.º tema invade a sala. Muitas são as crianças que demonstram ter algo a partilhar sobre os “Animais abandonados”. Algumas referem já ter visto algum animal sozinho na rua, outras afirmam saber que há pessoas que ajudam os animais da rua, ou até mesmo que existem espaços próprios que acolhem estes animais. Após muitas ideias que surgem, percebo que o caminho é precisamente este, dado que foi um tema, que de facto motivou as crianças do grupo (Registo de Observação n.º 127 – 06/11/2023).

As crianças do grupo demonstram prazer em expandir os seus universos culturais ao restante grupo, sendo este interesse visível nas rotinas da sala, nomeadamente na *Reunião da Manhã* através do instrumento de regulação *Quero contar, mostrar ou escrever*, onde partilham as suas diversas experiências socioculturais. Estes momentos assumem uma importância acrescida no seio do grupo, sendo “a comunicação um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto fator de desenvolvimento mental e de formação social” (Niza, 2012, p.355).

Chegamos à sala para a *Reunião da Manhã* e a mesa já se encontra coberta com registos, objetos, fotografias e livros para partilhar e comunicar no *Quero contar, mostrar ou escrever* (Registo de Observação n.º 48 – 09/10/2023).

É ainda de destacar que o afeto, o carinho e a cooperação entre as crianças eram uma constante no grupo.

A M^a Rita L. dirige-se à casa de banho com a sua amiga e acalma-a, colocando água no seu dedo. *“Estás melhor?”*, pergunta a M^a Rita L. à M^a Rita M. (Registo de Observação n.º 111 – 27/10/2023).

Estas relações empáticas estabelecem-se não só entre as crianças, mas também destas com os adultos, sendo notório as manifestações de afeto: os abraços partilhados, as diversas solicitações de conforto ou os pedidos para que os adultos se sentem por perto.

O António G. aproxima-se e diz querer sentar-se a meu lado. Percebemos que ambos os lugares do meu lado estão ocupados e peço-lhe que se sente ao lado do Vasco. *“Oh Joana, mas eu queria mesmo estar ao teu lado. Posso sentar-me ao teu colo?”*, pergunta-me (Registo de Observação n.º 122 – 03/11/2023);

Assim que chega de manhã, a Olívia diz ter algo para me oferecer: *“Joana, trouxe uma tangerina para ti, toma. Apanhei da minha árvore”*. O pai da Olívia continua: *“Joana, ela não descansou enquanto não apanhou esta tangerina para si! Não quis sair de casa enquanto não a tinha”* (Registo de Observação n.º 172 – 21/11/2023).

Relativamente aos **interesses** do grupo, foi visível o interesse por brincadeiras desenvolvidas nas diversas áreas da sala, nomeadamente nos *Jogos de Chão*, *Atelier das Artes* e *Laboratório de Ciências e Matemática*.

Durante a exploração das áreas da sala observo um pequeno grupo de meninas numa mesa, que desenvolve atividades como a pintura e o desenho. Vão interagindo entre si e partilhando alguns diálogos sobre as suas produções: *“Olha o que eu estou a fazer. O que achas que é?”* (M^a Rita M.), *“Parece uma casa”* (Aurora). Os rapazes oscilam entre os *Jogos de Chão* e o *Laboratório de Ciências e Matemática*, preferindo brincadeiras como os enfiamentos, materiais de fim aberto e os legos. *“Estou a fazer um colar, podes fazer um nó?”*, aborda-me o Caio (Registo de Observação n.º 51 – 09/10/2023).

O grupo demonstra ainda gosto em envolver-se em jogos sociais e em situações de jogo dramático e em brincadeiras de faz de conta, sendo que, e segundo Sarmiento

(2004), a fantasia do real constitui, precisamente, um dos eixos estruturadores das *culturas da infância*.

Outro dos grandes interesses do grupo de crianças prende-se com o ouvir e contar histórias. Durante o conto de uma história, o grupo tende a demonstrar-se *interessado* e *motivado* por escutar a mesma e, se for uma história com uma estrutura de repetição, de verbalizar as expressões repetidas. Por diversas vezes, foi possível observar que as crianças demonstravam prazer em partilhar com os outros livros trazidos de sua casa, que as adultas tinham o cuidado de as contar diariamente.

A Madalena refere que *“trouxe um livro para partilhar”*, e juntamo-nos em grupo para ouvir a sua história: *Não abras este livro nem no Natal*, de Andy Lee (2022). Devido à natureza descontraída e divertida do livro, tento narrar a história com algum humor, diferenciando tons e ritmos de voz, o que faz com que o grupo se demonstre *motivado* e *recetivo* a esta leitura (Registo de Observação n.º 191 – 24/11/2023).

Também as brincadeiras no exterior são um forte interesse do grupo, tanto no espaço do recreio da organização, como no meio envolvente ao mesmo, onde possam correr, saltar, subir e descer ou explorar outros elementos naturais, como terra, folhas, ramos e flores. Estes tempos de brincadeira no exterior revelaram-se como estratégia facilitadora em momentos de maior agitação do grupo.

Assim como no interior da sala, também o espaço exterior é palco para inúmeras brincadeiras de faz de conta que acontecem diariamente. Os materiais e recursos presentes neste espaço ganham novas finalidades e as interações entre pares são privilegiadas. A M^a Rita M., M^a Teresa, M^a Rita L. e Alice M. constroem um *“tapete para se protegerem das bruxas”*, onde *“quem está aqui em cima fica a salvo”*, explica-me a M^a Rita M. O Rodrigo e o Benjamim utilizam as balizas para se abrigarem, contruindo uma *“cabana”*. A Alice e o António G. brincam *“às mães e aos pais”*, e *“andam de barco com este remo”* (Registo de Observação n.º 156 – 14/11/2023).

O domínio no qual as crianças apresentam maiores **fragilidades**, prende-se, maioritariamente, com o socio-emocional. Foi, por isso, visível a ocorrência de conflitos entre pares, que costumavam estar relacionados com a dificuldade em considerar as

necessidades do outro em detrimento das suas, e, desta forma, era recorrente a frequência às adultas de referência para a mediação dos mesmos. Também os momentos de grande grupo são ainda uma fragilidade, sendo visível a dificuldade na autorregulação das crianças e no respeito pelas regras de convivência social. A espera pela sua vez de falar, o saber ouvir o outro enquanto comunica, são aspetos que estão a ser trabalhados com as crianças diariamente em conjunto com a equipa educativa.

Após a partilha do livro *A Semente Má* de Jory John (2022) de uma criança, e depois da narração da educadora ao grande grupo, a mesma propõe uma reflexão sobre alguns temas abordados na história, nomeadamente sobre algumas regras de convivência social em grupo, que as crianças têm vindo a desrespeitar: não respeitar a palavra do outro em momentos de diálogo, não arrumar a sala ou chegar atrasado e interromper a reunião da manhã quando esta já se iniciou. Após este momento, o grupo concorda em fazer um esforço para cumprir com as regras criadas por todos no início do ano (Registo de Observação n.º 135 – 07/11/2023).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação pedagógica

Perante a caracterização efetuada, foi importante definir um conjunto de intenções que basearam a minha prática com a comunidade educativa. Estas subdividiram-se em quatro dimensões distintas, mas complementares: as crianças, as famílias, a equipa pedagógica e a comunidade, por serem as quatro esferas com quem estabeleci relações. Assim, após caracterizar o contexto, nas suas diferentes dimensões, as crianças e os seus diferentes intervenientes, com os quais tive a honra de contactar, torna-se basilar, neste terceiro capítulo, apresentar as minhas intencionalidades educativas que foram a base para o processo de intervenção que fui cimentando de forma progressiva e, que foi regulado pelas caracterizações realizadas no capítulo anterior.

A ação profissional do educador caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão assente num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar. O desenvolvimento deste processo, com a participação de diferentes intervenientes (crianças, famílias, equipa educativa e comunidade), inclui formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança (Silva, et al., 2016). Deste modo, enquanto estagiária, tentei estabelecer uma correlação entre as caracterizações do contexto e as minhas intenções para a ação (Lino, 2016), uma vez que, existiu a necessidade de adequar a minha ação a todos os intervenientes que fizeram parte integrante do JI no qual permaneci durante a PPS II. Além das caracterizações efetuadas, foi essencial analisar reflexivamente ao longo de toda a intervenção, de forma a adequar a minha prática pedagógica ao respetivo contexto, recolhendo informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução.

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Com base na caracterização do grupo e na própria observação e intervenção que realizei ao longo da PPS II, defini algumas intenções para a minha ação com as crianças.

A minha primeira intenção, e a base de toda a minha ação com as crianças, teve como cerne **estabelecer uma relação com as crianças, baseada no respeito, confiança e afeto**, partindo da ideia de que a confiança e a segurança no adulto são a base para a criança se sentir disponível para brincar, explorar e aprender. Neste sentido,

foi crucial para mim, que o contacto que estabeleci com as crianças fosse sempre uma relação segura baseada em afeto, de modo a que as crianças me reconhecessem como uma figura de referência à qual poderiam recorrer e onde se sentiriam seguras, acreditando que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 188). Considero que esta intenção foi uma conquista alcançada, como ilustram os seguintes registos de observação recolhidos no primeiro mês da PPS II:

Chegada à organização socioeducativa, dirijo-me à sala, onde já se encontram o Vicente L. e a Luísa com as suas famílias. “*A Luísa diz que só quer ficar consigo, Joana!*”. Aproximo-me e a Luísa sorri e dá-me um abraço. A mãe despede-se tranquila: “*Obrigada, Joana*”, agradece-me carinhosamente (Registo de Observação n.º 54 – 10/10/2023).

Depois de um dia de ausência, devido à componente letiva na faculdade, chego à organização socioeducativa e sou acolhida por algumas crianças que me abraçam e questionam a minha ausência: “*Joanaaaa! Tive saudades tuas!*”, diz-me o Caio, dando-me um grande abraço assim que me vê chegar. “*Porque não vieste ontem?*”, questiona o Xavier (Registo de Observação n.º 82 – 20/10/2023).

Considerando que cada criança é detentora de uma identidade singular, apresentando necessidades, interesses e capacidades próprias, prevendo-se assim como “protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.106), e que isso se reflete na sua maneira de pensar e de construir as suas aprendizagens e nos seus interesses individuais (Freire, 2002), foi, para mim, essencial, **reconhecer e respeitar cada criança como sujeito de direitos, com ritmos, interesses e saberes próprios, valorizando a sua identidade**. Neste sentido, importa salientar que, no decorrer da minha intervenção, detive, naturalmente, as crianças no centro da minha ação e onde as perspetivei como cidadãos com necessidades e direitos. Procurei sempre observar atentamente cada criança, sabendo que uma “observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, 2011, p.6). Através desta observação consegui

compreender, procurar estratégias e agir de acordo com as especificidades de cada uma, adotando uma abordagem diferenciada, que me permitiu a adoção de diferentes estratégias para promover a participação e bem-estar de cada criança. Ainda neste sentido, e de acordo com Vasconcelos (2015), importa referir a necessidade de respeitar a criança enquanto cidadã atual e não do futuro, com voz própria e que, assim, deve ser ouvida e incluída no meio social, independentemente das suas origens e características físicas, psicológicas e morais.

Com base numa das fragilidades observadas no grupo de crianças, tive também como intenção **promover diálogos sobre as regras sociais de convivência em grupo**, por meio de comportamentos sociais de autorregulação e responsabilização. Nesta medida, foi essencial promover o diálogo em grupo e a reflexão sobre as situações, assumindo “uma postura assertiva e firme para impor as regras e os limites e fazer com que o grupo de crianças (...) compreenda as diferenças” (Matos, 2014, p.27) entre comportamentos que são aceitáveis e comportamentos que não o são, assim como exemplifica o seguinte registo de observação:

Antes de darmos início à *Reunião da Manhã* de hoje, considerei importante recordar algumas regras da mesma, assim como do diálogo do dia anterior sobre as regras de convivência social. Contrariamente ao que temos vindo a presenciar, a *Reunião* de hoje decorre com muita tranquilidade: as crianças não falaram umas por cima das outras como é habitual, respeitaram a vez do outro, pedindo a palavra para falar, e ouviram os adultos e outras crianças nas suas comunicações. Conseguimos não só planificar o dia, como partilhar novidades, e divulgar algumas propostas do “Projeto Família Leitora”. No final, incentivei a reflexão sobre este momento tão proveitoso e as próprias crianças reconheceram que a sua postura tinha sido *mais adequada* ao momento (Registo de Observação n.º 136 – 08/11/2023).

Além do mais, e “partindo do princípio de que todos os seres humanos são seres pensantes e de que a utilização superior do pensamento é complexa” (Marchão, 2016, p.49), estes espaços-tempos de reflexão, perspetivaram-se como oportunidades para que as crianças fossem “elaborando um pensamento mais complexo e responsivo às exigências do mundo de hoje” (*idem*).

Algo que prevaleceu na minha prática foram as minhas observações e, em simultâneo a escuta ativa que mantive, com o intuito de proporcionar às crianças diversas experiências, ampliando as oportunidades de conhecerem algo novo, atendendo aos seus interesses e necessidades. Associada às intenções que defini e que apresentei anteriormente procurei, também, **promover a participação das crianças, planeando propostas e desafios partindo dos seus interesses e necessidades, apoiando a sua descoberta nos mundos sociais e culturais em que habitam.** De forma a assegurar a participação a todas as crianças, e tendo em mente que esta vai muito além da sua capacidade de argumentar, de tomar decisões ou de ter a oportunidade de se expressar oralmente, foi fundamental para mim saber escutar as suas múltiplas linguagens, “(...) não só ouvi-las, mas possibilitar que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade” (Coutinho, 2013, p. 224). Como tal, considerei sempre os momentos de rotina diária e de brincadeira livre como momentos essenciais para escutar a criança e compreender a sua visão do mundo, considerando-a como um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2).

Em todas as propostas pedagógicas que coloquei em prática, tive sempre em atenção as necessidades das crianças, e as mesmas surgiram sempre dos seus interesses e de uma atenta observação dos mesmos, nunca esquecendo, evidentemente que cada criança “tem relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (Santana, 2009, p. 30).

Assim que chega à OS, o António G. mostra-me o livro que traz consigo: *“Olha o que trouxe hoje, Joana! É outro do Cuquedo! Podes contar?”*. *“Acho que este é o único do Cuquedo que eu ainda não tenho”*, digo-lhe. *“Não tens este? Não sabes como é? Então podes contar?”*, insiste. *“Assim que tivermos uma oportunidade, contamos a tua história”*, concluo.

Durante o dia, várias foram as vezes que o António G. me abordou no sentido de contar o seu livro. Deste modo, foi para mim importante garantir que o seu livro era um dos narrados nesse dia.

As crianças do grupo já conheciam a história, pelo que foi possível criar uma dinâmica de leitura em que também elas faziam o seu relato. O António *orgulhoso*, assistia à reação das restantes crianças do grupo, motivado com as gargalhadas que se faziam ouvir. O grupo

de crianças foi revelando grande interesse pela mesma: os seus sorrisos rasgados, as gargalhadas bem audíveis e a participação ativa durante o conto da mesma permitiram-me evidenciar este interesse. Pensei que esta história poderia dar origem a um futuro momento de dramatização de histórias (Registo de Observação n.º 98 - 24/10/2023).

Mais uma vez, a escuta das vozes das crianças foi basilar para, através dela, definirmos conjuntamente o caminho a seguir, e, foi precisamente nesse caminho, que emergiram projetos providos de significado para as crianças, como é perceptível na ocorrência seguidamente apresentada:

Partilho duas observações que fiz ao longo destas semanas de estágio: o momento em que a Madalena demonstra querer saber mais sobre “as pessoas”, e outro momento em que a M^a Teresa avista um animal sozinho na rua aquando da nossa visita ao LU.CA. A “chuva de ideias” sobre o 2.º tema invade a sala. Muitas são as crianças que demonstram ter algo a partilhar sobre os “Animais Abandonados”. Algumas referem já ter visto algum animal sozinho na rua, outras afirmam saber que há pessoas que ajudam os animais da rua, ou até mesmo que existem espaços próprios que acolhem estes animais. Após muitas ideias que surgem, percebo que o caminho é precisamente este, dado que foi um tema, que de facto motivou as crianças do grupo. Pergunto quem deseja participar neste projeto e escrevo os seus nomes numa folha (Registo de Observação n.º 127 – 06/11/2023).

Neste seguimento, e no âmbito da UC de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância (CDEI), desenvolvi, em conjunto com o grupo de crianças, o Projeto dos “Animais Abandonados”, que teve como maior enfoque a *Área de Formação Pessoal e Social*, e que visou, entre outros aspetos: (i) promover o desenvolvimento de aprendizagens e vivências quotidianas relacionadas com o abandono de animais; (ii) proporcionar espaços-tempos de partilha e reflexão crítica; (iii) incentivar a construção de um espírito cooperativo entre as crianças, assente no diálogo, negociação e entreajuda, reconhecendo as suas vozes e ações.

Este projeto, que se desenvolveu num período que teve início a 6 de novembro de 2023, como indica a NC acima descrita, e terminou a 17 de janeiro de 2024 com a sua divulgação final a vários elementos da comunidade, reforçou a premissa de que é possível discutir assuntos complexos, como o abandono animal, com crianças pequenas segundo uma perspetiva de reflexão e de exercício de cidadania, reconhecendo as suas vozes e interações na comunidade e sociedade em que todos fazemos parte, e “para que o olhar interventivo exista desde cedo” (Reis, 2018, p.30).

3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

A família assume-se como o primeiro e principal contexto de socialização das crianças. Nesse sentido, é fundamental garantir uma relação de parceria com as mesmas, para que exista uma complementaridade nas ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017). Tendo em conta esta premissa, considere fundamental **criar um clima de comunicação através de diálogos com as famílias, escutando e valorizando as suas opiniões e ideias, permitindo conhecer melhor as crianças e o seu universo cultural.**

Segundo Folque e Bettencourt (2018), o trabalho de parceria com a família tem como objetivo promover a comunicação e as conexões entre o universo familiar da criança e o universo escolar da mesma, “capaz de ampliar a aprendizagem das crianças” (p.122). A comunicação que se estabelece com as famílias através de conversas informais são fundamentais para promover informações em relação às ações e comunicações das crianças. Destarte, os momentos de entrada e saída constituíram-se como um tempo para a realização de conversas informais com as famílias, acompanhando as crianças na sua descoberta do mundo e na apropriação da cultura, partilhando-se vivências, conquistas, expectativas, crenças e costumes, relativamente a cada criança. Foi através destes diálogos, mediados por diversos circuitos de comunicação, que me permitiu ir conhecendo as crianças e o seu universo cultural, o que se tornou basilar para toda a minha ação. Esta partilha constituiu, de facto, uma mais-valia ao nível do meu crescimento enquanto educadora, uma vez que me despertou para aspetos, não só relacionados com as crianças, mas também sobre as próprias preocupações e crenças dos seus familiares.

Considerando que o envolvimento das famílias é benéfico para as crianças e que o JI se deve apresentar como um complemento e uma continuação da trajetória e das

experiências familiares, creio que as famílias e as equipas educativas devem apoiar-se mutuamente, em benefício primordial das crianças. A família constitui a primeira instância educativa do indivíduo, daí que seja essencial que estes dois contextos (instituições educativas e famílias) se articulem de forma complementar, no sentido de proporcionar um processo educativo de qualidade. Mata e Pedro (2021), reforçam a importância deste envolvimento, referindo que “é essencial para promover uma conexão emocional partilhada, crucial para o sentimento de pertença ao grupo e ao contexto.” (p.70).

Paralelamente, e sendo a ética profissional uma das minhas preocupações, delineei também como intenção **respeitar todas as famílias e os seus processos de participação**, evitando preconceitos e juízos de valor que influenciassem a minha relação com as mesmas, respeitando assim as suas dinâmicas e motivações para participar.

3.1.3. Intenções para a ação com a equipa educativa

Relativamente às intenções para a ação com a equipa educativa, desde cedo adotei uma atitude de compromisso e respeito para com a equipa, estabelecendo um trabalho colaborativo de qualidade. Neste sentido, a minha primeira intenção, neste eixo de intervenção, passou por **estabelecer uma relação positiva com a equipa educativa, num clima de comunicação cooperante**. Considerando o trabalho colaborativo fundamental para o ambiente educativo, revelou-se imprescindível adotar uma postura de disponibilidade para o trabalho em equipa, cooperando em todas as propostas. Assim, foi para mim importante, que o meu percurso se baseasse num espírito dialógico de abertura, entre mim e a educadora que me acompanhou. Considerei, por isso, pertinente ir partilhando com a equipa pedagógica de sala as minhas questões, de forma a promover momentos ricos de reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido e sobre todo o processo educativo.

Uma segunda intenção que estabeleci nesta dimensão verificou-se ao **promover a articulação do trabalho em equipa, colaborando e cooperando com todos os elementos, partilhando experiências que potenciem o crescimento comum da equipa**. Com este propósito, a comunicação constituiu-se como um elemento-chave em toda a minha ação, e, consciente deste pressuposto, procurei que a relação edificada com a equipa educativa se baseasse num diálogo aberto, natural e pertinente.

Esta minha postura constituiu-se como transversal a todos os profissionais do contexto socioeducativo, desde a equipa de sala, até à equipa educativa alargada da organização socioeducativa, tendo sido essencial assumir um compromisso de cooperação e respeito não só pelas suas perspetivas pessoais, como pelo contributo que cada um concede à instituição. Desta forma, envolvi sempre que possível, a restante equipa naquilo que foi acontecendo dentro da sala através da comunicação, partilhando propostas/sugestões, e sobretudo, refletindo em conjunto sobre a problemática de que a nossa prática pedagógica deve considerar as necessidades e interesses das crianças, apoiadas pela família, e na urgência de conceber a educação de infância como uma ética de encontro (Moss & Pence, 2003), “o que implica promover ambientes propiciadores de várias possibilidades – educativas, culturais, científicas e sociais, mas também económicas, políticas, éticas, estéticas, físicas (Tomás, 2017, p.17). Também Vasconcelos (2015) refere a necessidade de se repensar a educação da criança tendo em conta as interações múltiplas e complexas que se estabelecem em diferentes comunidades e contextos, como a família, a escola e a sociedade em geral.

3.1.4. Intenções para a ação com a comunidade

Uma intenção que defini para a minha ação com as crianças em parceria com a comunidade, foi a de **garantir espaços-tempos para o brincar e de contacto com a comunidade**, mostrando-me sempre disponível para brincar com as crianças, no interior do contexto educativo, mas também no meio envolvente ao contexto, permitindo assim o contacto com a natureza e com a comunidade envolvente, dada a sua importância para “construir o sentido de pertença ao território de que fazem parte” (Folque & Bettencourt, 2018, p. 123). Assim, este contacto com o meio envolvente potenciou a construção social das crianças através das experiências de socialização positivas que se criaram não só com os pares do grupo a que pertencem, mas também com outras pessoas da comunidade. Este espaço exterior assumiu-se assim como um contexto social rico em oportunidades de partilha, cooperação e empatia, ao construírem as suas culturas de pares e ao se relacionarem com o mundo exterior (Neto & Lopes, 2018). Sendo o brincar a sua ação social mais importante no contexto socioeducativo (Tomás, 2011), esta observação foi crucial para conhecer melhor os interesses, as necessidades e as relações sociais entre as crianças do grupo. Desta forma, e como defende Ferreira (2021),

O brincar, sendo parte integrante da vida social das crianças, longe de estar separado do mundo real constitui, portanto, um modo de estar nele e de agir sobre ele. Daí que, eventos socioculturais e lúdicos das crianças como o brincar constituam acessos privilegiados para compreender a interdependência entre relações e culturas adultas e infantis, suas sociabilidades, a organização social do grupo de pares e modos de participação (p.78).

Uma segunda intenção que defini para a minha ação com a comunidade foi a de **promover a interação com a comunidade envolvente, enriquecendo os universos individuais e/ou os projetos em desenvolvimento**. Sendo que esta parceria com a comunidade é uma prática assente na organização socioeducativa, e assim como é defendido por Niza, 2013, “as práticas escolares dão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos, através da partilha de saberes e das formas de interação com a comunidade” (p.144), as experiências sociais pelas quais as crianças passam no seio da família e na comunidade envolvente são uma fonte inesgotável de ideias para projetos ou outras propostas, “os profissionais e as famílias partilham e registam acontecimentos significativos das vidas das crianças, em casa e no grupo, através de fotografias e pequenos descritivos que, ao serem expostos/mostrados, convidam à construção de significados partilhados” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.18). Apesar dos educadores de infância serem conhecidos socialmente “enquanto profissionais das questões da infância” (Vasconcelos, 2004, p.110), são as famílias, “a instituição à qual cabe a primeira e permanente responsabilidade pela educação e formação da criança” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.146). Assim, para que a criança se possa desenvolver em pleno, esta parceria com todos os elementos da comunidade deve ser constante.

O projeto de intervenção anteriormente mencionado neste relatório, desenvolvido à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto, apresentou-se como mais uma ocasião potencializadora da relação com a comunidade. Isto porque, várias foram as fases em que beneficiamos do apoio de vários elementos fora da sala, nomeadamente a parceria com outro grupo de crianças, as visitas à comunidade, os contactos e presença de familiares e a parceria com outras instituições e respetivos profissionais. Tendo em consideração a premissa de que “quando a comunidade escolar está igualmente desperta para a importância da realização deste tipo de projetos pode

ocorrer o envolvimento de toda a escola num projeto comum” (Reis, 2018, p.25), todas estas colaborações permitiram-me pôr em prática esta última intenção.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo visa apresentar o tema e a problemática orientadora da minha investigação em contexto de jardim de infância, salientando as razões que estiveram na base do seu surgimento. Posteriormente, reflito acerca da temática, recorrendo a bibliografia específica e a evidências do trabalho desempenhado em contexto.

Evidencio e justifico, ainda, as minhas opções metodológicas e éticas, explicitando as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que possibilitaram a análise e a compreensão da problemática em estudo.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

*“Se nós formos abandonar os animais eles não tomam banho, não têm comida, nem brinquedos nem uma família. É por isso que temos de ajudar os animais porque **os animais são tipo nós...**”* (Madalena, 4 anos – 10/01/2024)

A voz da Madalena acima mencionada constituiu o ponto de partida para este estudo que aqui se apresenta e vem na sequência do projeto de intervenção que desenvolvi no âmbito da UC de CDEI, em simultâneo com a PPS II, e que se prorrogou durante um período substancial da minha prática. Após um diálogo com uma criança, nos consequentes discursos do restante grupo e na identificação de uma possível problemática a desenvolver, iniciámos um projeto, intitulado de “*Animais Abandonados*”, cujos princípios se basearam nos inerentes à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Adotando, desta forma, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Vasconcelos, 2011, p. 10), e tendo sempre em foco que “nada nem ninguém deve ser limitador no jardim de infância. Todos os tópicos podem ser abordados. É cooperativamente que os vamos desconstruindo e que os nossos interesses se tornam motores para novas aprendizagens” (Reis, 2018, p.29). Este foi um projeto com ênfase na reflexão crítica e sensível a valores de natureza estética, ética e científica relativamente aos animais, onde as crianças foram reconhecidas enquanto participantes ativas na sociedade e as suas vozes e ações valorizadas (cf. Anexo K).

Com o desenrolar deste projeto, constatei que um interesse que se iniciou com um pequeno grupo de nove crianças, expandiu-se rapidamente ao restante grupo, e as

inúmeras referências a “animais” invadiram os meus registos de observação com mais de 500 referências. De facto, esta foi uma realidade muito presente no grupo de crianças durante a minha permanência no contexto, e, foi igualmente pertinente acompanhar que as suas conceções face à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos e a conseqüente reflexão sobre as relações que se estabelecem entre crianças e animais, foram-se alterando significativamente no seio do grupo.

Como seres competentes participantes ativos na construção das suas realidades sociais e capazes de produzir as suas próprias culturas no seio do seu grupo de pares, com características e normas particulares, acredito, que estas referências não refletem apenas um interesse *superficial*, mas sim a expressão das suas *culturas da infância* (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004). Centrando-nos nas perspectivas das próprias crianças sobre as suas ligações com os animais, podemos perceber como constroem significados e atribuem importância a essas interações, desenvolvendo conceitos complexos sobre empatia, responsabilidade e respeito pela vida não humana. Ao reconhecer e explorar essas *culturas de infância* (*idem*), e tendo em conta que se constroem a partir das interações entre as particularidades, consensos e conflitos partilhados no grupo, foi para mim importante tentar desvendar os significados que cada criança atribui às relações que se podem estabelecer entre crianças e animais, referenciada aos pressupostos da Pedagogia da Infância e em áreas multidisciplinares como os *Human-Animal Studies* e os Estudos Sociais da Infância.

Atendendo ao descrito, foi delineada a seguinte questão norteadora desta investigação: *Como as crianças se referem aos animais e se relacionam com eles (tentativas de reciprocidade social)?*

Assim, o objetivo central desta investigação é conhecer os modos como crianças se relacionam e constroem significados na relação entre crianças e animais, tendo como objetivos da investigação: (i) analisar o lugar dos animais na vida social das crianças do grupo; (ii) compreender a consciência das crianças face ao animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos; e (iii) identificar as conceções e representações das crianças acerca dos animais e da relação que se estabelece entre crianças e animais.

Com o intuito de dar resposta à questão que delinee para esta investigação, e por considerar a relevância desta problemática, justificou-se a presente investigação

realizada num contexto de JI com um grupo composto por vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos.

4.2. Inter-relações sociais entre crianças e animais: Coordenadas teórico-conceptuais

Antes de iniciar a minha pesquisa no terreno, considerei pertinente procurar previamente outras investigações já elaboradas no âmbito desta temática, procurando fazer o estado da arte. Não só porque tinha curiosidade em conhecer o que já se havia investigado sobre as inter-relações sociais entre crianças e animais, mas também com a intenção de descobrir novas ideias e dinâmicas que poderiam ser adaptadas na minha investigação. Sendo de salientar que, embora tenha consultado artigos e outros referenciais teóricos no que às relações entre crianças e animais se concerne, fui confrontada com pouca investigação sobre esta temática, e nenhuma realizada no âmbito da PPS II da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Em Portugal, são escassos os estudos que se debruçam sobre esta relação, sobretudo envolvendo crianças pequenas. A ausência desses estudos em educação de infância, confere a esta investigação uma possível abordagem inovadora do ponto de vista académico, pedagógico e social e uma eventual contribuição para futuras investigações, atribuindo relevância à voz das crianças e às suas interpelações com os animais, dando-lhes, desta forma, visibilidade nos processos investigativos.

Nesse sentido, foi interessante constatar que, no âmbito dos vários estudos consultados, é recorrente a importância atribuída aos animais na vida das crianças, mas as suas ligações, interações e conceções não são exploradas em profundidade e “raramente merece[m] mais do que uma menção passageira ou uma nota de rodapé” (Tipper, 2011, p.145). Para alguns autores, esta omissão pode ter repercussões graves, uma vez que, visto como trivial, pode permitir que os adultos banalizem outras opiniões e interesses expressos pelas crianças (Morrow, 1998).

Sendo que, nesse seguimento, considerei interessantes as conclusões de vários estudos que demonstram como as crianças estabelecem laços emocionais com os seus animais de estimação, reconhecendo-os como amigos onde procuram conforto e segurança, um vínculo que pode ser comparado a um relacionamento de amizade (Hawkins & Williams, 2017; Tipper, 2011), e os estudos que exploram como os animais são considerados membros da família, ao serem mencionados espontaneamente nos

discursos das crianças sobre as suas redes familiares (Charles, 2014; Charles & Davis, 2008; Irvine & Cilia, 2017; Policarpo et al., 2023; Power, 2008). Estes últimos estão em conformidade com o conceito de "práticas familiares" de Morgan (2013), que argumenta como as famílias são continuamente criadas e recriadas através de práticas sociais diárias.

Estes autores argumentam que os animais não só fornecem apoio emocional, mas assumem, sobretudo, que as relações com os animais podem ser compreendidas no contexto social e relacional da vida das crianças, o que sublinha a necessidade de reconhecer e valorizar essas interações nas práticas educativas e sociais.

4.2.1. O lugar da criança nos Estudos Sociais da Infância

A visão de criança tem sofrido diversas transformações ao longo da história. A conceção da criança contemporânea, como agente social, representa uma transformação significativa na forma como a infância é vista pela sociedade atualmente. Esta perspetiva contrasta fortemente com as perspetivas tradicionais sobre a infância, onde as crianças eram vistas como seres passivos, imaturos e dependentes dos adultos, o que contribui para o que Sarmento define como *negatividade constituinte* – um “processo de distinção, separação e exclusão do mundo social” (Sarmento, 2005, p.368), onde a criança é frequentemente definida como objeto de pertença, incapaz de exercer cidadania plena e por diversas negações, tanto linguística quanto juridicamente, perpetuando a ideia de inferioridade e justificando diversas interdições sociais.

A partir do século XX, a Sociologia da Infância surge como um campo distinto, propondo uma mudança paradigmática que considera as crianças como atores sociais competentes, capazes de influenciar o mundo ao seu redor. Autores como Corsaro, James e Prout contribuíram para esta nova visão da infância, defendendo que as crianças devem ser vistas como atores sociais, participantes ativas nas suas culturas de pares, com regras e significados próprios (Corsaro, 1997; James & Prout, 1997).

No campo jurídico, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), adotada pela ONU em 1989, representou um marco importante ao reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e ao promover a sua proteção e participação plena na sociedade. A CDC desafia as perspetivas anteriores da visão de criança, ao afirmar que estas têm o direito de expressar as suas opiniões e de serem ouvidas em todas as questões que as afetam, assumindo “a necessidade de a criança ser considerada como um sujeito de

opinião, capaz de se exprimir e de tomar decisões; o que numa perspetiva educativa remete para uma criança como agente de aprendizagem e com capacidade para exprimir ideias” (Marchão, 2019, p.2).

Não obstante, Tomás (2014) sublinha que embora a CDC tenha uniformizado muitos aspetos legais, a sua implementação prática ainda enfrenta muitos desafios, sendo necessário adotar uma atitude crítica e reflexiva que reconheça as complexidades e diversidades sociais, culturas e económicas que influenciam a concretização em pleno dos direitos das crianças. Nesse sentido, a autora sugere que a consideração das *culturas da infância* seja essencial para transformar as práticas educativas e promover uma implementação mais eficaz da convenção.

A Sociologia da Infância, particularmente nas últimas décadas, tem enfatizado o papel ativo da criança, reconhecendo-a como participante competente e influente no contexto social em que está inserida, desafiando essas perspetivas tradicionais e salientando a *agência* das crianças. Corsaro (2017) propõe uma abordagem em que as crianças são vistas como atores sociais capazes de influenciar e moldar o seu próprio mundo e o mundo dos adultos. Esta perspetiva considera a infância não como uma fase de preparação para a vida adulta, mas como uma fase com valor intrínseco e experiências significativas, onde as crianças devem ser reconhecidas como indivíduos com voz e direitos próprios. Nesse seguimento, Tomás (2014) refere que “as crianças têm formas próprias de interpretar o mundo, de agir e de pensar e de sentir e que são capazes de discursar acerca da sua ação e de a representar de diferentes formas” (p.140), e que essa consideração se apresenta “como algo de inovador e radicalmente diferente sobre a forma de olhar para as crianças” (p. 140).

Corsaro (2017) também nos elucida sobre a forma como as crianças constroem as suas próprias culturas, contribuindo para a produção do mundo adulto, incorporando elementos que consideram significativos para as suas vidas e não meramente um reflexo da cultura adulta. Por conseguinte, a ação social e as *culturas da infância* são o caminho para entender a criança no seu coletivo, na medida em que negociam, partilham e estabelecem culturas entre si e com os adultos, reinterpretando-a criativamente para criarem a sua própria cultura.

É necessário compreender a natureza socialmente situada da infância, onde a experiência de “ser criança” seja priorizada face ao “tornar-se um adulto”, e, perante esta visão de criança enquanto agente social competente, produtora de culturas próprias, formas de interpretar o mundo, “capaz de construir mapas pessoais para sua

própria orientação social, cognitiva, afetiva e simbólica” (Vasconcelos, 2018, p.21), capaz de discursar acerca da sua ação, e de a representar de diferentes formas, a escuta da sua voz e o reconhecimento de que os seus significados atuam no mundo social em que nos inserimos, é crucial para que compreendamos as suas realidades, nomeadamente as suas relações sociais.

4.2.2. O lugar da relação crianças-animais nos Estudos Sociais da Infância

A relação entre crianças e animais representa uma área de pesquisa relativamente recente nos Estudos Sociais da Infância. Apesar da omnipresença dos animais na vida das crianças, a pluralidade das investigações que até então relacionava o contacto das crianças com os animais, centrava-se sobretudo em estudos da psicologia do desenvolvimento, onde a análise do impacto da relação no desenvolvimento da criança e o uso de animais enquanto parceiros terapêuticos, constituíam o cerne das investigações. Porém, e assim como defende Tipper (2011), a dinâmica das “relações inter-espécies foi muitas vezes enquadrada pelo sentido que as crianças tinham do seu lugar no mundo social: a sua idade, tamanho e fisicalidade em relação aos outros e ao espaço, bem como a dinâmica do poder inter-geracional” (p.152). Nesse sentido, é destacada a importância de perspetivar a criança enquanto agente social capaz de atribuir significados às suas experiências e relações, sobrepondo essas conceções aos discursos dominantes dos adultos, que “não explicam adequadamente as experiências das crianças” (Tipper, 2011, p.146).

Esta ênfase dada ao “ser criança” é crucial para situar as relações das crianças com os animais num mundo social complexo, relacional e contextual, em contraste com a visão da criança universal presente nos discursos psico-desenvolvimentais ou evolutivos (Tipper, 2011).

Tipper (2011) nos seus estudos aborda a importância das relações diárias entre crianças e animais numa perspetiva sociológica e geográfica, destacando como essas interações são socialmente situadas. A autora argumenta que a visão mais convencional dessas relações sendo benéficas para o desenvolvimento psicossocial das crianças ou como uma conexão *natural*, deve ser ampliada de forma a reconhecer a complexidade e a relevância social dessas interações. Partindo do pressuposto de que as crianças mencionam frequentemente os animais como parte crucial das suas vidas, advém a necessidade de considerar estas relações nos Estudos Sociais da Infância.

Estudos sociológicos recentes demonstraram que as crianças consideram frequentemente os animais como membros das suas famílias. Exemplo disso são os estudos de Charles (2014), que desafiam a ideia de que as relações próximas entre humanos e animais indicam o surgimento de famílias pós-humanas, destacando que o conceito de parentesco ajuda a entender as conexões significativas e duradouras entre humanos e animais de estimação, ao desempenharem papéis emocionais importantes na vida familiar.

Irvine e Cilia (2017) também investigaram as dinâmicas dentro das famílias que incluem tanto humanos quanto animais de estimação, propondo que essas relações desafiam as definições tradicionais de família. Os autores destacam como os animais são considerados membros importantes das famílias, influenciando as rotinas diárias e o bem-estar emocional dos humanos. A sua pesquisa também discute a interação simbólica entre humanos e animais, mostrando como os animais participam ativamente na construção das relações familiares.

Em Portugal, o campo das ciências sociais ainda não está muito desperto aos estudos sobre animais sobretudo, como se afirmou anteriormente, com crianças pequenas e em contexto de JI. O trabalho de Almeida, professor na Escola Superior de Educação de Lisboa, é um importante contributo para a promoção de uma educação que valorize o bem-estar animal e a consciência ambiental desde a infância. Os seus estudos indicam que as crianças podem desenvolver uma maior consciência ambiental e ética quando expostas a práticas pedagógicas que incluem o contato direto com animais, a discussão sobre os seus direitos e a desconstrução de preconceitos culturais (Almeida, 2007; 2009; 2012; Almeida et al., 2013; Gonçalves & Almeida, 2022). Essa abordagem não beneficia apenas os animais, mas contribui também para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis na sociedade em que se incluem, reforçando “a centralidade das ações das crianças e dos seus mundos sociais e culturais para informar uma pedagogia da infância, na qual o educador e as crianças co constroem uma educação situada, participativa e cidadã” (Tomás et al., 2019, p.2579).

É importante também registar o trabalho desenvolvido por Policarpo, como uma das poucas investigadoras a dedicar-se a este tema. A autora lidera projetos como o “Human-Animal Studies Hub”, apoiado pelo “Animals & Society Institute Award”, após ter ganho um prémio em 2019, e o projeto “CLAN - Amizades entre crianças e animais: desafiando as fronteiras entre humanos e não-humanos nas sociedades contemporâneas”. Nos seus projetos, a socióloga e investigadora pretende realçar as

práticas afetivas entre humanos e não-humanos, ao construir “uma perspectiva mais-que-humana, em que todos os seres vivos sejam considerados parceiros completos e de pleno direito” (Policarpo, 2017, s.p.).

Policarpo e Tereno (2022), destacam os papéis emocionais e práticos dos animais nos mapas de relacionamento pessoal, referindo que muitas vezes superam até mesmo membros humanos da família em termos de proximidade afetiva. Nesse sentido, é necessário reconhecer os animais como participantes legítimos da vida familiar, sublinhando a complexidade e fluidez das relações contemporâneas entre humanos e animais, o que nos leva a uma reavaliação das fronteiras e dos papéis interespecies.

Nesse seguimento, Policarpo et al. (2023) enfatizam a importância das relações entre crianças e animais de estimação no contexto da família contemporânea, introduzindo o conceito de *práticas familiares* de Morgan (2013), e sugerindo que estas podem ser expandidas de forma a incluir relações entre crianças e animais, - *práticas criança-animal*. Os autores defendem ainda que os animais de estimação desempenham um papel ativo na vida familiar, contribuindo para a construção da infância e da parentalidade contemporâneas. Resultados do mesmo estudo alertam para o facto de os animais contribuírem para a individualização da criança dentro da família, “para o reconhecimento da criança como alguém com uma posição singular no seio do todo familiar, de quem se espera que floresça como um indivíduo autónomo, plenamente auto-expresso, com uma vida própria” (Policarpo et al., 2023, p.443), mas também porque os animais podem escolher um humano preferido, reconhecendo a criança como uma figura singular dentro da dinâmica familiar.

4.2.3. O lugar dos animais nos documentos orientadores da Educação de Infância

Assim como já foi referido anteriormente, a omnipresença dos animais na vida das crianças é uma constante. Neste seguimento, conhecer o estado da arte relativamente ao tema em Educação de Infância, nomeadamente perceber o lugar dos animais nos seus documentos oficiais, foi uma necessidade que se revelou pertinente.

De acordo com Almeida (2009), a literatura infantil destaca frequentemente animais e plantas, refletindo a tendência de *biofilia*, uma afinidade positiva com diversas formas de vida. Melson (2005) caracteriza esta *Hipótese Biofilia* referindo que “as crianças [nascem] assumindo uma ligação com outros seres vivos... Toda a criança

humana começa a vida situada naquilo a que os adultos chamam 'o mundo animal'" (p. 20).

Projetos que envolvem crianças geralmente exploram estas temáticas, abordando tanto o conhecimento individual sobre animais e plantas quanto as perspectivas relacionadas à área do Conhecimento do Mundo. Contudo, Vasconcelos (2007) argumenta que o JI, como uma instituição socioeducativa participativa, deve proporcionar às crianças as suas primeiras experiências numa comunidade democrática. Somente assim a criança poderá transcender uma visão centrada em si mesma, tornando-se parte de um grupo, aprendendo a cooperar e desenvolvendo a autonomia, espírito crítico e ética diante do mundo (Pacini-Ketchabaw & Blaise, 2021). O JI, como ambiente para as primeiras experiências de cidadania, assume simultaneamente o papel de espaço e tempo dedicados à descoberta, reflexão e práticas democráticas. Segundo Vasconcelos (2007), ao formar as crianças em níveis pessoais e sociais, educando os seus valores éticos e estéticos e observando o que dizem e fazem, estamos a promover uma efetiva participação na cidadania. Nesse processo, as crianças aprendem a valorizar o respeito, a lidar com a complexidade de negociar diferentes pontos de vista, compreendem a importância da diversidade e igualdade de oportunidades, reconhecem a paridade entre os sexos, apreciam a diversidade de culturas e interiorizam a responsabilidade social, incluindo o cuidado com o ambiente e a saúde. Assim, é possível afirmar que o JI se configura como um dos primeiros espaços de interação social, destacando-se como um local privilegiado para a construção de relações sociais e, por conseguinte, para a promoção da cidadania e consciência cívica. Além de compreender e conhecer o mundo na perspectiva da *Área do Conhecimento do Mundo*, é crucial priorizar a *Área de Formação Pessoal e Social*, reconhecendo a necessidade da educação para a cidadania.

Assim, e como é recomendado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016), o documento orientador da prática em EI, compreende-se a importância de uma abordagem que vise satisfazer a curiosidade das crianças e atender ao desejo delas de compreender o mundo ao seu redor. A interação com seres vivos e elementos da natureza proporciona experiências estimulantes para as crianças, permitindo que compreendam o ambiente ao brincar, interagir e explorar espaços, seres, objetos e materiais. O *Conhecimento do Mundo* não se limita apenas à aquisição de informações, mas também envolve o estímulo de atitudes positivas nas relações interpessoais, nos cuidados pessoais e no cultivo de hábitos de respeito pelo ambiente

e pela diversidade cultural. Esse desenvolvimento simultâneo articula com a *Área de Formação Pessoal e Social*, onde, ao realizar essas explorações, a criança percebe a interdependência incontestável entre as pessoas, assim como entre elas e o ambiente, incluindo os animais. Também compreende a sua posição e responsabilidade em relação ao mundo, reconhecendo as consequências das suas ações, promovendo-se assim “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que impulsionam ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (Silva et al., 2016, p. 85).

Neste enquadramento, e comparando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na versão mais recente (2016) e na sua antecessora (1997), é possível verificar uma evolução entre as duas versões no que às interações entre crianças e animais diz respeito.

Nas OCEPE de 1997, as referências aos animais estão quase ausentes (cf. Tabela 1). Apenas três referências surgem no documento: a primeira enquadra-se no capítulo da *Organização do Ambiente Educativo*, subcapítulo *Organização do grupo, do Espaço e do Tempo*, onde é mencionada a participação das crianças na elaboração de normas e regras à convivência em grupo, numa perspetiva de cuidado e de promoção do bem-estar animal:

Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva – por exemplo, regar as plantas, tratar de **animais**, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc. (p. 36).

Outra referência explícita insere-se na área de conteúdo *Conhecimento do Mundo*: “esta área supõe também a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas. Há por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos **animais**, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.” (p.81).

Ainda se encontra uma referência clara à *Expressão Musical*, assente num dos eixos fundamentais desta área: a escuta. “A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, ‘vozes’ dos **animais**, etc.” (p.64).

Ao contrário, na revisão das OCEPE, em 2016, este tema torna-se mais explícito, com mais de 10 referências ao longo do documento. À semelhança da versão de 1997, os *animais* também são mencionados no capítulo da *Organização do Ambiente Educativo*, subcapítulo *Organização do grupo*, numa referência muito idêntica à versão de 1997:

Estas normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo, regar as plantas, tratar de **animais**, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.) (p.26).

Na *Área de Formação Pessoal e Social*, contrariamente ao referenciado na versão de 1997, aparece uma menção no que diz respeito à construção da independência e autonomia, ao sugerir ao educador/a que negocie “as tarefas necessárias à vida do grupo (tratar dos **animais**, arrumação da sala)” (p.37).

Na *Área de Expressão e Comunicação*, os *animais* aparecem referenciados nos quatro subdomínios da Educação Artística: no *Subdomínio das Artes Visuais* - “Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, **animais**, etc., utilizando diferentes materiais (lápiz de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.)” (p. 50); no *Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro* - “O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, **animais** ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (p. 52); no *Subdomínio da Música* - “Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, “vozes” dos **animais**, etc.) e da vida corrente (tiquetaque do relógio, campainha do telefone, motor do automóvel, etc.)” (p. 55); e no *Subdomínio da Dança* - “Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, **animais**, situações da vida real, etc.)” (p. 58).

Por último, na *Área do Conhecimento do Mundo*, mais concretamente na componente de *Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural*, encontram-se cinco referências: “Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos **animais**, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda

à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área” (p.91); “Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre **animais** e plantas” (p. 91); “Conhece diferentes **animais**, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida (aquáticos/ terrestres, com e sem bico, com e sem pelo, aves/ peixes/ mamíferos, domésticos/selvagens, etc.)” (p.91); “Promove a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de **animais** ou da horta na escola; cuidado com ninhos, plantas e **animais** nos jardins, parques e espaços verdes fora da escola)” (p. 92).

Neste contexto, torna-se evidente que as referências aos animais aumentaram consideravelmente ao longo dos 19 anos que separam as duas versões das OCEPE, sugerindo que este é um tema cada vez mais presente na vida das crianças, tal como a literatura científica tem vindo a demonstrar, desempenhando um papel vital no seu desenvolvimento holístico, influenciando a sua compreensão do mundo, desenvolvimento cognitivo, bem-estar emocional, competências sociais, valores éticos e empatia.

Tabela 1.

A referência a animais nas OCEPE (1997, 2016)

Áreas de Conteúdo	OCEPE (1997)	OCEPE (2016)
Formação Pessoal e Social	-----	“negoceia as tarefas necessárias à vida do grupo (tratar dos animais , arrumação da sala)” (p.37)
Expressão e Comunicação	-----	<i>Subdomínio das Artes Visuais</i> - “Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais , etc., utilizando diferentes materiais (lápiz de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.)” (p. 50).
	-----	<i>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</i> - “O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta)

		para representar situações “reais” ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos.” (p. 52).
	<i>Subdomínio da Expressão Musical</i> - “A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, ‘vozes’ dos animais , etc.” (p.64).	<i>Subdomínio da Música</i> - “Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, “vozes” dos animais , etc.) e da vida corrente (tiquetaque do relógio, campainha do telefone, motor do automóvel, etc.)” (p. 55).
	-----	<i>Subdomínio da Dança</i> - “Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, animais , situações da vida real, etc.)” (p. 58).
Conhecimento do Mundo	“Esta área supõe também a abordagem de aspetos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas. Há por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais , do seu habitat e costumes, de plantas, etc.” (p.81).	“Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais , do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área.” (p.91); “Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas” (p. 91); “Conhece diferentes animais , diferenciando-os pelas suas características e modos de vida (aquáticos/ terrestres, com e sem bico, com e sem pelo, aves/ peixes/ mamíferos, domésticos/selvagens, etc.)” (p.91); “Promove a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta na escola; cuidado com ninhos, plantas e animais nos jardins, parques e espaços verdes fora da escola).” (p. 92)

4.3. Desenho da investigação: Roteiro metodológico e ético

Com o objetivo de fazer cumprir o meu propósito, conduzi uma investigação de **natureza qualitativa**, que pressupõe a análise de dados, a participação do investigador no processo, a existência de descobertas, assim como uma compreensão, interpretação e descrição das mesmas (Bogdan & Biklen, 1994), tendo como linha orientadora o **método estudo de caso** que se caracteriza como sendo “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspectiva dos participantes nele envolvidos” (Gall et al., 2007, p.447) e na medida em que se pretende compreender, explorar e descrever em profundidade a especificidade de um caso inserido num determinado contexto (Yin, 2005). Através desta metodologia, foi-me possível, “por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2014, p.143).

No que concerne às **técnicas** de recolha de dados, importa mencionar que, através de uma escolha prévia e intencional, determinei para o presente estudo as seguintes técnicas: a observação participante, as entrevistas focalizadas de grupo e as metodologias visuais. Das técnicas mencionadas resultaram cinco **instrumentos** de recolha de dados: as notas de campo, as narrativas reflexivas, os registos fotográficos/vídeo/áudio, as produções das crianças e o guião e transcrição da entrevista.

Quanto às técnicas de recolha de dados, é de destacar a observação, centrada na perspectiva do investigador, observando em direto e presencialmente o fenómeno em estudo (Coutinho, 2023), sendo uma técnica basilar de recolha de dados útil e fidedigna, baseada na descrição pormenorizada dos aspetos mais relevantes (Afonso, 2005), é também útil para “obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002, p.180), uma vez que é realizada no contexto natural e autêntico dos acontecimentos (*idem*).

Como instrumentos de apoio a esta técnica, utilizei sobretudo as *notas de campo*, que tentei que fossem descrições detalhadas daquilo que observei, escutei e vivenciei (Bogdan & Biklen, 1994), e que me permitiram refletir sobre o que acontecia no contexto; as *produções das crianças*, conhecendo as suas conceções sobre

determinados assuntos, nomeadamente os seus registos sobre os seus animais de estimação; e as *narrativas reflexivas*, incluindo descrições e interpretações pessoais sobre o dia-a-dia na OS e sobre outros aspetos que mereceram a minha atenção, nomeadamente como forma de avaliar e readaptar a minha prática.

Realizei ainda entrevistas focalizadas de grupo (Ferreira, 2004) às crianças, que, apesar de me seguir por um guião semi-estruturado, pretendi dar liberdade a todos os entrevistados. De acordo com Galego e Gomes (2005), este tipo de entrevista visa recolher “atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituiriam num novo conhecimento” (p. 175), tratando-se, portanto, de “um exame em profundidade de um tópico pouco conhecido, mas relacionado com a vida quotidiana das pessoas” (Amado & Ferreira, 2013, p. 226). As entrevistas focalizadas de grupo foram orientadas por mim, enquanto investigadora, mediadora e agente facilitadora do grupo. Estas entrevistas envolveram todas crianças do grupo, divididas por sete pequenos grupos com cerca de 3/4 crianças, por um período aproximado de 20 minutos cada.

Nesse âmbito, utilizei como instrumento para a presente técnica, um *guião de entrevista*, de modo a sistematizar e organizar as questões que pretendia abordar. A acrescentar, que, esta entrevista foi orientada para uma intervenção mútua (minha e das crianças), que me permitiu complementar os dados recolhidos através da observação em função das próprias vozes das crianças, reforçando que “a escuta das crianças através de entrevistas, previamente autorizadas e consentidas, e criteriosamente desenvolvidas, deixa perceber as suas perspetivas, as suas ideias e significados sobre si e sobre o mundo que as inclui” (Marchão & Henriques, 2018, p. 142). Neste seguimento, os assentimentos e consentimentos das crianças foram sempre garantidos, considerando que tive sempre o cuidado de perguntar previamente se estavam disponíveis para responder à entrevista, assim como se desejavam (ou não) que a entrevista fosse gravada.

As metodologias visuais também fizeram parte do processo, na medida em que “favorece a hermenêutica das formas culturais de constituição das crianças como sujeitos de cultura e atores sociais” (Sarmiento & Trevisan, 2017, p.22). Neste caso, foram utilizados os *registos fotográficos*, em *áudio* e em *vídeo* de momentos significativos para a investigação, nomeadamente os registos efetuados no âmbito do projeto que desenvolvemos sobre os animais.

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), cabe ao investigador garantir que, no decorrer da investigação, os métodos e técnicas de recolha de dados são aplicados de modo a obter informações consideráveis e pertinentes como forma de garantir uma conexão coerente entre as informações recolhidas através das diversas técnicas de recolha de dados. Considerando que todas as técnicas compiladas foram essenciais para refletir sobre as diversas questões práticas e empíricas inerentes ao contexto socioeducativo e à questão que me proponho investigar, houve a necessidade de triangular os dados, colocando em confronto múltiplas fontes e evidências teóricas que ofereceram diversas avaliações sobre o fenómeno em estudo (Yin, 2005), o que me permitiu obter uma maior veracidade no que concerne às informações recolhidas (Azevedo et al., 2013).

Para a análise dos dados gerados a partir das técnicas acima apresentadas, levei a cabo uma **análise de conteúdo** na medida em que permite conferir “inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos” (Esteves, 2006, p.106). A análise de conteúdo é entendida, segundo Bardin (1995), como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens. Já Amado (2014), realça que a análise terá como finalidade “organizar os conteúdos (...) num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave” (p. 313). Para isso, utilizei como procedimento principal a criação de categorias, que me possibilitaram codificar unidades de análise presentes nos dados recolhidos.

Tabela 2.

Roteiro metodológico

Objetivos do estudo	Técnicas para recolha de dados	Instrumentos para a recolha de dados	Técnicas de análise de dados
Analisar o lugar dos animais na vida social das crianças do grupo	- Observação direta	- Notas de campo, produções das crianças, fotografias/áudios/vídeos	- Análise de conteúdo
	- Entrevistas focalizadas de grupo às crianças	- Guião de entrevista	
Compreender a consciência das crianças face ao animal enquanto	- Observação direta	- Notas de campo, produções das crianças, fotografias/áudios/vídeos	- Análise de conteúdo

ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos	- Entrevistas focalizadas de grupo às crianças	- Guião de entrevista	
Identificar as concepções e representações das crianças acerca dos animais e da relação que se estabelece entre crianças e animais	- Observação direta	- Notas de campo, produções das crianças, fotografias/áudios/vídeos	- Análise de conteúdo
	- Entrevistas focalizadas de grupo às crianças	- Guião de entrevista	

Por último, saliento a dimensão ética que deverá ser indissociável de uma investigação em educação de infância. Consequentemente, e de acordo com Fernandes e Tomás (2011), o rumo da investigação deverá seguir uma direção que consista em desenvolver “um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p. 9). Nesse sentido, adotei, ainda, um **roteiro ético** que orientou a minha prática e se baseou na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011), e nos 10 Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças, defendidos por Tomás (2011). Centrando-me na importância desta dimensão, procurei interligar a minha prática a um conjunto de valores e princípios éticos assumidos através de um conjunto de compromissos com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, e que estão compilados num roteiro ético (cf. Anexo I).

As minhas preocupações éticas prevaleceram em todo o processo investigativo, materializando-se em procedimentos como o contínuo consentimento informado de todos os participantes, à análise e interpretação dos dados, à escrita analítica e ao foco na construção da qualidade em todo o contexto educativo. Deste modo, privilegiei o respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças, da equipa educativa e das famílias, garantido que não são divulgadas informações que permitam a sua identificação. Adicionalmente, o respeito pelas crianças, a equipa educativa e as famílias foi basilar em toda a minha ação e investigação, optando por uma conduta transparente e com o compromisso de responder às suas necessidades.

4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Tendo como base uma observação participante que me permitiu dar sentido, orientação e intencionalidade à prática que nela ocorre, apresento, de seguida, os resultados obtidos no processo desenvolvido na investigação em estudo, completando-os com evidências de literatura especializada e constatando em que medida estes respondem à questão de investigação: “*Como as crianças se referem aos animais e se relacionam com eles (tentativas de reciprocidade social)?*”. Corroborando esta opção, Sarmiento (2013) menciona que “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica atribui sentido à interpretação” (p.62) do investigador aquando da redação das suas conclusões. Assim sendo, atesta-se a pertinência desta opção.

Para concretizar a investigação proposta, optei por, num primeiro momento, assumir uma abordagem menos interventiva, recorrendo à observação como técnica transversal a toda a investigação, observando interações, diálogos, interesses e curiosidades das crianças do grupo, e registando estes dados em notas de campo. Estes registos foram o principal ponto de partida para este estudo, dado que, e como já referenciei anteriormente, ocorriam com alguma regularidade.

Num segundo momento, efetuei entrevistas focalizadas de grupo para explorar as perceções e experiências das crianças com mais detalhe. Procedi à respetiva análise dos dados, de forma a compilar a informação, possibilitando “a sua organização, divisão por unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205) e apresentando os principais resultados numa árvore categorial (cf. Anexo J). Para este propósito, recorri à análise de conteúdo transformando os dados qualitativos em quantitativos, procurando através da criação de categorias de análise, simplificar e potenciar o sentido dos dados (Vala, 2007).

A fim de viabilizar a resposta a cada um dos objetivos delineados, e para uma fácil compreensão, a apresentação e discussão dos resultados encontra-se organizada em torno dos objetivos da investigação: (i) analisar o lugar dos animais na vida social das crianças do grupo; (ii) compreender a consciência das crianças face ao animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos; (iii) identificar as conceções e representações das crianças acerca dos animais e da relação que se estabelece entre crianças e animais.

Os dados apresentados e discutidos nos subcapítulos que se seguem resultam, assim, da análise dos dados recolhidos através das entrevistas focalizadas de grupo a

vinte e cinco crianças, e, ainda, dos registos das observações, fruto da aplicação de uma observação direta em contexto. Após a interpretação dos dados obtidos são, por último, evidenciadas algumas conclusões acerca da temática central da investigação em contexto de jardim de infância.

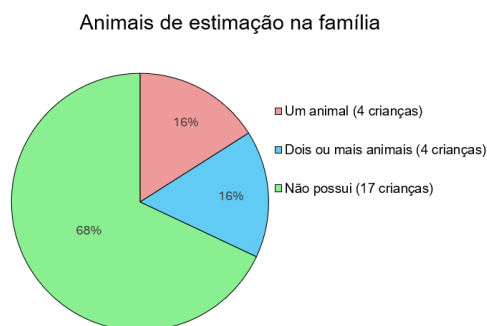
4.4.1. O lugar dos animais na vida social das crianças do grupo

De acordo com os dados recolhidos através das entrevistas focalizadas de grupo, e numa primeira observação após algumas questões relativas ao perfil das crianças entrevistadas, como o nome, idade e composição familiar dos participantes, foi possível perceber que num total de 25 crianças, a idade das mesmas varia entre os 4 e os 5 anos, correspondendo a maioria aos 4 anos (18 crianças) e as restantes aos 5 anos (7 crianças). Desde já destaco a idade como um fator que marca a singularidade neste estudo, na medida em que, nos Estudos Sociais da Infância, este é um período essencial em que as crianças começam a construir ativamente as suas próprias *culturas de infância*, interpretando e incorporando práticas sociais e culturais nas suas vidas diárias (Corsaro, 2017), o que poderá trazer importantes contributos para os *Human-Animal Studies*.

Relativamente à composição familiar, as crianças descreveram diferentes estruturas familiares, constatando-se uma forte representação de famílias nucleares com irmãos e, em oito casos, animais de estimação: 4 crianças possuem um animal de estimação e 4 crianças dois ou mais animais (cf. Gráfico 1). Essa diversidade reflete a complexidade das configurações familiares modernas e destaca como os animais ajudam a *fazer família* (Policarpo et al., 2023).

Gráfico 1.

Animais de estimação na família



Nota. Dados recolhidos nas entrevistas focalizadas de grupo realizadas às crianças

A maioria das crianças do grupo incluiu prontamente os animais de estimação na sua definição de **família**, frequentemente mencionando-os ao descrever a sua estrutura familiar:

"O meu pai, a minha mãe, a minha irmã e o meu cão" (Tiago)

"O meu pai, a minha mãe, a mana e eu... e os meus dois animais, dois gatos, a Bluey e o Baltas" (Vicente N.)

"A Íris é minha amiga e é da minha família" (Graça)

Para as crianças do grupo, os animais são vistos como membros das suas famílias, o que está em consonância com a literatura sobre famílias multi-espécies apresentada por Charles (2016); Irvine e Cilia (2017), e pelo conceito de *práticas familiares* de Morgan (2013), onde os animais são vistos como participantes ativos na dinâmica familiar. Também Tipper refere que "a incorporação de animais pelas crianças no seu sentido de "família" aponta para uma inclusão e parentesco aparentemente "pós-humanos" que transcendeu inequivocamente a fronteira das espécies" (Tipper, 2011, p. 150).

Em confronto, 2 das 8 crianças com animais de estimação não os mencionam na constituição das suas famílias. Quando lhes foi questionado: "*Quem faz parte da vossa família?*", responderam:

"O meu pai, a minha mãe, o Egas e eu" (Caio)

"A mãe, o pai, eu e os manos" (Xavier)

Contrariamente às restantes respostas que indicam cães e gatos como família, no caso do Caio e do Xavier apenas foi visível que possuíam animais quando lhes foi inquirido: "*Têm algum animal?*" e nas consequentes respostas:

"Tenho peixes" (Caio)

"Eu tenho uma tartaruga" (Xavier)

Segundo Mason e Tipper (2008), a interação emocional e a participação ativa em atividades diárias são cruciais para que as crianças considerem certos animais de estimação como membros da família, o que pode justificar o facto do Caio e do Xavier não terem considerado os seus peixes e tartaruga como membros das suas famílias.

Apesar de existirem apenas 8 crianças com animais em casa, foi possível apurar que das 17 crianças sem animais, 11 **mantêm contacto com animais** através dos seus

familiares e 2 na visita a parques ou quintas, o que sugere que as crianças do grupo crescem em ambientes onde a presença de animais é comum e integra o seu círculo de relações (cf. Gráfico 2).

Nesses relatos sobre os contactos com animais, as crianças mencionaram diversos animais conhecidos: os animais de estimação passados e presentes; os animais de estimação dos seus amigos e familiares; animais locais e animais encontrados nas suas férias, como foi o caso da M^a Rita M., que evidenciou uma panóplia de animais na sua rede familiar, ou o caso da M^a Rita L. que faz menção até aos seus animais passados:

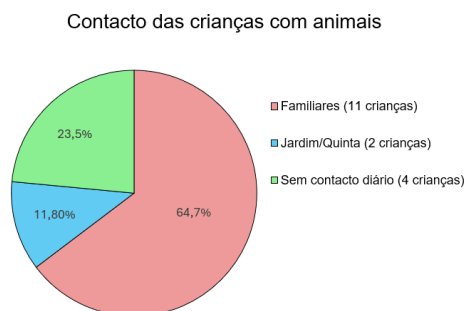
“Na casa do meu tio há um cão, na casa dos meus amigos há um gato que arranha e um cão que é adolescente. Na casa dos meus avós há dois gatos e um cão. Na casa dos meus primos temos um gato. Acho que não há mais nenhum... ah, e a prima tem um gato muito fofinho!”
(M^a Rita M.)

“Eu antes tinha peixinhos, o Bluinho, o Caramelo e o Espada” (M^a Rita)

Apenas 4 crianças não mantêm contacto regular com animais, justificando tal facto a limitações financeiras: *“Os meus pais não têm dinheiro para comida para os animais”* (Luísa); a oposições ou receios familiares: *“Porque os meus pais não me deixam.”* (Beatriz), ou *“A minha mana tem medo e o meu mano como é pequeno pode assustar-se com os barulhos”* (M^a Teresa); ou por interesses pessoais, como o caso da Sofia: *“Porque eu não gosto.”*, sendo que a Sofia, foi a única das vinte e cinco crianças entrevistadas que manifestou o seu desagrado por animais: *“eles fazem muito barulho e eu não gosto de barulho”* (Sofia) (cf. Anexo J).

Gráfico 2.

Contacto das crianças com animais



Nota. Dados recolhidos nas entrevistas focalizadas de grupo realizadas às crianças

4.4.2. A consciência das crianças face ao animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos

Referente à consciência das crianças face aos animais, a análise das entrevistas revela que as crianças têm uma consciência significativa acerca dos animais como seres vivos dotados de sensibilidade. Esta consciência é evidenciada pelas frequentes menções às **emoções** e **sensações** que os animais podem sentir.

Relativamente às **emoções**, as crianças referem emoções como medo: "*Eles podem ter medo das sombras também como eu tive*" (M^a Rita L.); amor: "*E sentem amor!*" (Graça); alegria: "*Felicidade!*" (Vicente N.); tristeza: "*Há pessoas más que abandonam os animais e eles sentem-se tristes*" (M^a Madalena) e raiva: "*podem ficar zangados e furiosos*" (Luísa), totalizando 12 respostas.

No entanto, a maioria das crianças ressaltou que esta consciência se traduz em **sensações** como: frio e calor: "*(...) frio, calor (...)*" (Beatriz); fome e sede: "*Fome e também podem ter sede (...)*" (M^a Rita M.); dor: "*Sentem dor (...)*" (Rodrigo); o seu próprio corpo: "*Sentem-se a eles próprios*" (Xavier); quando sentem necessidade de brincar: "*Podem sentir quando (...) querem brincar com as outras pessoas*" (Olívia) e cheiros: "*Sentem o cheiro das pessoas*" (Carolina G.), num total de 28 referências.

De evidenciar, que 5 crianças expressaram que os animais sentem emoções e sensações **semelhantes às humanas**: "*As mesmas coisas que nós*" (Vasco), "*(...) sentimentos como eu (...)*" (M^a Rita L.), "*Sentem tudo como nós*" (Madalena), "*Sentem as coisas iguais (...)*" (Beatriz) e "*(...) como nós*" (Aurora) (cf. Anexo J).

No que a esta consciência face aos animais dotados de sensibilidade diz respeito, para que o grupo fosse alterando as suas conceções, foi importante ao longo do projeto que realizámos sobre os animais, as recorrentes conversas em grande grupo, as partilhas e reflexões sobre o tema, possibilitando o conflito de ideias e saberes. Ora vejamos a seguinte nota de campo:

"Quando nós não queremos mais um animal deitamos para o lixo", inicia o Benjamim. Fizeram-se alguns segundos de silêncio.

"Eu acho que as pessoas abandonam os animais porque eles às vezes cheiram mal", continua o Tiago.

"E só porque eles cheiram mal ou não os queremos é motivo para os abandonarmos?", pergunto.

“Nãooo!”, respondem todos (Registo de Observação n.º 179 – 21/11/2023).

Como é perceptível na NC acima mencionada, os discursos das crianças numa fase inicial da investigação demonstravam-se pouco despertados para os animais enquanto seres vivos detentores de sensibilidade, mas as frequentes interações com a comunidade (crianças, adultos, familiares e outras instituições), foram alterando estas conceções. Sarmento (2009) alude que “as práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídas cooperativamente” (p.45), pelo que acredito que estes espaços-tempos se perspetivaram enquanto dinâmica propiciadora de formas de se efetivar exercícios de cidadania e de construção de significados.

Também o contacto com pessoas especializadas no assunto, como foi o caso dos tios do António S., voluntários numa Associação de Animais, que visitaram o grupo com o seu cão, esclareceram algumas das suas dúvidas, contribuíram para esta maior consciência, assim como ilustra a seguinte nota de campo:

A Luísa pergunta aos tios: *“Há pessoas que tratam mal os animais?”*
A tia Joana ajuda a responder: *“Infelizmente há pessoas que tratam mal os animais, sim. Tratar mal os animais podem ser muitas coisas: pode ser abandonar, bater, se os deixarmos sozinhos sem água e sem comida também é tratar mal. Há pessoas que não percebem que os animais também têm sentimentos como nós. Também têm dor, também têm fome e frio... Se vos deixassem sozinhos na rua, vocês gostavam? E sem comida? Então com os animais é a mesma coisa! Eles também sentem como nós e temos de os tratar bem!”* (Registo de Observação n.º 247 – 14/12/2023).

Numa fase posterior, e também muito com o desenrolar do projeto que se desenvolveu, dos vários contactos, parcerias e circuitos de comunicação que se estabeleceram, as representações das crianças começaram a apresentar-se mais conscientes, corroborando, desta forma, a perspetiva de que “as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns” (Ferreira, 2004, p.183):

Ainda conseguimos explorar o livro “Animal Rescue” de Patrick George que tínhamos na sala para depois partilharmos as nossas ideias com as crianças da creche. (...) No final pergunto: “O que querem dizer sobre este livro?”

“Que temos de tratar bem os animais” (Alice M.)

“Sim, não é deitar para o lixo” (António G.)

“Eles têm de estar nas suas casas” (Olívia)

“Senão ficam tristes” (Benjamim) (Registo de Observação n.º 283 – 17/01/2024).

Estes resultados alinham-se com a discussão de Melson (2003) sobre a ligação das crianças com animais de estimação, onde o autor argumenta que crianças que convivem e contactam com animais desenvolvem uma maior empatia e compreensão das necessidades dos outros seres vivos.

Aditivamente, é possível atestar, analisando os dados da entrevista, que as crianças demonstram uma visão bastante humanizada dos animais, atribuindo-lhes sentimentos e sensações semelhantes aos dos humanos. Por exemplo, as referências como “sentem fome/sede” (com 10 referências), “sentem frio/calor” (com 7 referências), “sentem medo” (com 4 referências), “sentem amor” (com 2 referências), indicam semelhanças entre humanos e não humanos, o que sugere uma identificação e empatia das crianças para com os animais, desafiando as barreiras entre ambos. Esta humanização é também discutida por Charles (2014; 2016), que explora como os animais são integrados nas famílias de forma semelhante a outros membros, com direitos e necessidades reconhecidos.

Além disso, a perceção das crianças sobre a necessidade de cuidados com os animais, como “dar comida/água” (com 8 referências), “dar amor/carinho” (com 8 referências), “brincar” (com 2 referências) ou “levar ao médico” (com 2 referências), demonstra uma consideração das suas responsabilidades como cuidadores. Este reconhecimento é fundamental para a construção de um sentido de dever e empatia, aspetos cruciais para a constituição relacional e afetiva de laços significativos (Policarpo et al, 2023; Melson, 2005) (cf. Anexo J).

4.4.3. As concepções e representações das crianças acerca dos animais e da relação que se estabelece entre crianças e animais

As concepções das crianças do grupo sobre os animais e a sua relação com estes são ricas e complexas. As **relações recíprocas** são realçadas pelas crianças em 21 inferências, sendo que destas, 11 acreditam que a relação entre crianças e animais se baseia em interações verbais: “a falar (...)” (Beatriz); 5 crianças referem que a relação se fundamenta em brincadeiras conjuntas: “A Panducha também queria ver histórias comigo (...)” (Carolina S.); 4 crianças reconhecem os animais como amigos e confidentes: “(...) São amigos,” (Xavier), “Os animais são amigos das crianças” (Carolina G.), e 1 criança defende a igualdade entre crianças e animais: “as crianças e os animais são iguais. A relação é igual (...) Os animais se quiserem podem fazer as mesmas coisas que as crianças.” (Olívia) (cf. Anexo J). Estas representações recorrentes, podem indicar que as crianças veem os animais como iguais, com direitos semelhantes aos dos seres humanos, atribuindo-lhes papéis sociais.

Esta reciprocidade é discutida por autores como Power (2008) e Morrow (1998), que destacam a importância dos animais na vida quotidiana das crianças e como esses relacionamentos podem levar a repensar as interações crianças-animais como práticas sociais. Corroborando esses estudos, Tipper (2011) alerta para uma “mudança de atitudes em relação à criação de animais de estimação, em que os animais são frequentemente vistos como companheiros e não como pertences” (p.150), enfatizando a importância de ver os animais como agentes ativos nas interações com as crianças, desafiando a visão antropocêntrica tradicional.

Outro critério salientado pelas crianças para a definição da relação que se estabelece entre as crianças e os animais, foram os **atos de cuidado e afeto**, valorizando particularmente as relações que envolvem interações físicas, corroborando os estudos de Policarpo et al. (2023) que apontam que “cuidar, acompanhar, brincar, acariciar, são ações que conferem particularidade às interações entre crianças e animais” (p.446).

Analisando as respostas das crianças relativas aos atos de cuidado, percebe-se que grande parte das crianças pensa de imediato em manifestações de afeto - “dar beijinhos e abraços”: “(...) Podem dar festinhas (...)” (Alice M.), sublinhando a realidade tátil e incorporada do conhecimento dos animais, e reforçando a premissa de Tipper (2011), ao sugerir que “a natureza inevitavelmente física da interação homem-animal

pode ter um significado especial na vida das crianças” (p.162). Uma minoria aponta o ato de “dar comida” como segundo indicador de cuidado aos animais: “*as crianças dão comida aos animais (...)*” (Vicente N.) (cf. Anexo J).

Essas concepções vão ao encontro da importância atribuída aos amigos e à amizade, bem como às noções de apoio e confiança, o que reflete as descobertas de Tipper (2011), que destacou como essas interações são fundamentadas na reciprocidade e no afeto. A mesma autora defende que as crianças veem os animais como amigos, interagindo de maneira significativa com eles em diversas situações, o que reforça a noção de que os animais são uma parte relevante nas suas vidas sociais.

Outro ponto relevante na análise das respostas das crianças é a forma como estas descrevem a **comunicação** com os animais, vendo-os como interlocutores válidos e parceiros em interações significativas.

Muitas acreditam que podem entender e ser entendidas pelos animais, utilizando uma *linguagem especial* para interagirem, assim como exemplificam as respostas da Aurora, do António e do Rodrigo:

"Falam uns com os outros. Os animais falam a língua dos animais e as pessoas falam a língua das pessoas" (Aurora)

"As crianças conseguem ouvir e perceber os cães e os gatos" (António G.)

"Comunicam a fazer os seus barulhos e nós a falar" (Rodrigo)

Esta percepção de comunicação interespécies está em consonância com os estudos de Birke, Bryld e Lykke (2004), que discutem como os humanos interpretam e respondem aos sinais dos animais em contextos domésticos, sendo estas interações vistas como um processo bidirecional onde tanto os humanos quanto os animais participam ativamente na criação de significados e comportamentos compartilhados. Este entendimento de reciprocidade na comunicação é igualmente defendido nos *Human-Animal Studies*, que exploram a capacidade dos animais responderem às tentativas humanas de interação.

Também em momentos onde a observação e posterior registo foi crucial, estas inter-relações verificaram-se no seio do grupo, nos seus diálogos, registos, partilhas e envolvimento no decurso de projetos, assim como espelham as seguintes notas de campo:

A Carolina G. traz consigo uma novidade (...) mostra o seu cartaz com orgulho, contando a história destes dois cães com carinho: *“Aqui sou eu a dar festinhas ao Faísca. Aqui era eu e a minha mana a passeá-lo. Eu gosto de brincar com eles na casa dos avós.”* (Carolina) (Registo de Observação n.º 172 – 24/11/2023);

A Carolina S. faz uma partilha para o projeto, referindo que, apesar de não ter animais em casa, acolhe e cuida de uma gata de rua: *“A Panducha é uma gatinha que vive na rua, mas às vezes entra na nossa casa (...). Nós damos-lhe comida e festinhas. Ela vai para o pé de nós quando estamos a ver histórias”* (Carolina S.) (Registo de Observação n.º 219 – 04/12/2023);

Registo com a Olívia o que me diz sobre o seu cão: *“O meu cão é o Hobbes. Ele tem 8 anos (...) Gosto de estar sempre a passeá-lo. Ele é meu amigo, mas às vezes porta-se mal. Eu brinco com ele com os meus brinquedos e com os brinquedos dele também. Às vezes ele come o meu pequeno-almoço”* (Registo de Observação n.º 284 – 17/01/2024);

A Graça cola as fotografias, organizando-as no espaço da folha, representa a sua cadela num desenho e escreve o nome do seu animal. Depois disto, conversamos sobre as características da sua cadela e sobre a relação que ambas têm: *“A minha cadela chama-se Iris. Ela tem 5 anos. A Iris gosta de brincar comigo. Ela também gosta de ler livros comigo. Eu conto-lhe histórias e ela também me conta a mim (a ladrar)! Eu brinco com ela à apanhada, eu é que a apanho e ela foge! Eu durmo com ela porque ela está sempre a ir para baixo da minha manta”* (Registo de Observação n.º 292 – 23/01/2024).

No que tange à **importância da relação criança-animal**, 3 crianças reconhecem que os animais desempenham um papel crucial ao proporcionar **companhia** e combater a solidão, especialmente em contextos familiares onde possam faltar interações humanas, o que demonstra que os animais são vistos como membros importantes do seu círculo social:

"Porque se as crianças não tiveram irmãos, podem pedir aos pais um animal e assim ficam felizes e têm alguém com quem brincar" (Luísa)

"Os animais são importantes para as crianças não ficarem tristes sem ninguém" (Alice S.)

"Para não ficarem tristes sozinhas" (António S.)

A mesma importância é dada aos animais na vida das crianças:

"Para não ficarem abandonados. Os animais não podem ficar sozinhos porque assim ficam tristes" (Madalena)

"Os animais precisam das crianças para os animais não ficarem sozinhos sem ninguém" (Alice S.)

"E ficam tristes..." (Alice M.)

Beck e Katcher (2003) argumentam que os animais podem proporcionar um suporte valioso para as crianças, ajudando-as a lidar com a solidão e oferecendo uma presença importante em complemento com os relacionamentos humanos.

Ainda relativo à importância que as crianças atribuem aos animais, 4 crianças mencionam a **proteção** como fator relevante da inter-relação, justificando que tanto os animais, como as crianças se protegem mutuamente:

"Para defender dos maus" (Rodrigo)

"Sim, para proteger" (Carolina G.)

"As crianças são importantes para proteger os animais" (Vicente N.)

A **ajuda nas tarefas** foi outra importância atribuída aos animais para com as crianças, sendo que esta conceção foi referida pela M^a Madalena e pela Olívia, duas crianças com animais de estimação e que, portanto, interagem diariamente com eles:

"Eles são importantes porque ajudam a fazer as coisas que elas precisam" (M^a Madalena)

"Para ajudarem a arrumar. O meu cão ajuda-me a arrumar algumas coisas" (Olívia)

A Graça destaca ainda que o seu animal é importante porque pertence à sua **família**, transpondo a importância da família ao seu animal e justificando-se desta forma:

“A Íris é minha amiga e é da minha família” (Graça)

Quatro crianças justificam a importância dos animais na sua vida por **“Gosto”**: *“Eu adoro cães”* (António G.); e um número considerável de crianças, embora faça referência à importância dos animais, não justifica a sua resposta.

Por último, o **carinho**, o **cuidado** e o **brincar**, são outros fatores elencados por uma maioria de crianças do grupo no que tange à importância das crianças para os animais. Três crianças apontam o carinho: *“dão carinho”* (Luísa); 7 crianças indicam o cuidado: *“para terem pessoas para cuidar deles”* (António S.); e 5 crianças enunciam o brincar: *“eles querem sempre brincar comigo”* (Carolina G.) (cf. Anexo J).

De facto, em geral (e em contraste com os estudos centrados apenas no impacto no desenvolvimento das crianças em contacto com animais), as crianças consideram-se a si próprias como tendo *agência* no que respeita aos animais, como foi o caso do António S. que descreveu a importância das crianças para os animais como tendo responsabilidades essenciais para com estes:

“As crianças são donos dos animais, se eles não tivessem donos eles não bebiam água, não comiam e morriam” (António S.).

Esses relatos mostram que as crianças desenvolvem uma conexão emocional com os seus animais, o que contribui para a sua identidade e autonomia dentro da família. Isso sugere que, mesmo que os pais frequentemente assumam tarefas mais complexas, as crianças reconhecem o seu papel em aspetos cruciais do cuidado.

5. *O meu lugar na*
Educação de Infância -
CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

“A construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (T. Sarmiento, 2009, p. 61)

Parto da premissa de Sarmiento para iniciar a reflexão sobre o processo que foi esta caminhada, acreditando que é um trajeto em construção e não apenas um final. Neste sentido, importa refletir, não só sobre este período onde se inseriu a prática em jardim de infância (PPS II) e que culminou na escrita deste relatório, mas também abranger o que foi a prática em creche (PPS I), acreditando que a construção da minha identidade profissional se baseou nas múltiplas experiências que vivenciei nos dois contextos. Contextos oportunos para a “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p.170).

Na verdade, e se olhar para o meu trajeto pessoal e profissional até então, o meu lugar na Educação de Infância começou a construir-se muito antes das experiências que tive a oportunidade de vivenciar nas PPS I e II. Após terminar uma licenciatura que em nada se versava sobre a área da Educação, foi em 2012 que a minha identidade se começou a formar nesta área ao integrar uma equipa pedagógica enquanto auxiliar de ação educativa num contexto socioeducativo. Durante os 11 anos que se seguiram, e nas múltiplas experiências em diversas valências e em dois contextos muito dispare, coloquei o meu papel muitas vezes em causa, ambicionando sempre mais para o meu futuro profissional. Em parceria com muitas educadoras, e em muitos dos casos, amigas que se tornaram, que me ajudaram a (re)pensar, refletir e (re)adaptar a minha ação, que me fui (re)construindo, e dei finalmente o passo para alcançar aquele que era o meu sonho: ser educadora de infância. Seguiram-se 5 anos com um duplo papel enquanto estudante e profissional em simultâneo, e, apesar de todas as dores de crescimento, aqui estou eu a escrever o último capítulo desta viagem. Posto isto, torna-se, de facto, insuficiente abranger apenas as práticas enquanto educadora-estagiária na construção deste caminho, pois foram as várias “pequenas pedras” que foram delineando o “castelo” que se formou nestes últimos anos e que se continuará a formar durante uma vida inteira.

Termino assim uma das (grandes) fases, e das mais importantes na minha vida, e a que me ajudou a criar as bases para a educadora que sempre ambicionei ser. Não podia ter sido mais gratificante, mais significativo, e com tantas histórias para contar:

projetos, brincadeiras, jogos, conversas, reflexões, partilhas, abraços, vínculos, relações, pessoas. Acima de tudo, pessoas. Acredito que somos feitos de pedacinhos do que recebemos dos outros, e neste contexto não poderia fazer mais sentido nem ser mais enriquecedor, “uma construção inter e intra pessoal, (...) com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p.48). Esta construção profissional, indissociável da pessoal, foi feita por meio das inúmeras interações e relações que fui estabelecendo e que construí diariamente em parceria com crianças, educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, supervisoras institucionais, famílias e comunidade, numa construção partilhada e cooperada do saber, baseada no respeito e na partilha, e sempre numa perspetiva de melhoria da minha ação em prol das crianças, dos seus interesses e necessidades.

Destaco, especialmente, todas as relações que estabeleci com cada uma das crianças dos dois contextos, e a evidência de se terem tornado num fator motivacional para o desenvolvimento de todo o meu percurso enquanto estagiária. Os desafios que me colocaram, as aprendizagens que me proporcionaram, as brincadeiras onde tão generosamente me incluíram, os vínculos que me permitiram criar, foram, de facto, fatores potenciadores do meu crescimento pessoal e profissional.

Não poderia deixar de mencionar a relevância que a reflexão teve, tem e terá na construção do “meu eu”, tornando este processo muito mais autoconsciente, acreditando que o meu crescimento profissional é sustentado numa perspetiva de melhoramento contínuo que decorre ao longo da vida, numa (co)relação entre o que vivi e a reflexão que faço diariamente (Nóvoa, 1992).

No decorrer do meu processo de intervenção pedagógica da PPS I e II, a necessidade de refletir sobre a minha prática e os princípios que a orientam foi uma constante, acreditando que “a profissão só se aprende na prática e numa relação dialógica com a reflexão sobre e na profissão” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 178). Aprendi a olhar para mim, a dar significado a todas as minhas ações, a questionar-me em todos os momentos, e refletir sempre em prol do bem-estar das crianças. Corroborando Vasconcelos (2020), “poder refletir sobre a sua ação para, eventualmente a reformular ou, muito simplesmente, guardar produtos depois de analisados para posterior divulgação é parte essencial do trabalho do educador” (p.38), e, nesse sentido, tornei-me uma pessoa cada vez mais reflexiva e, enquanto educadora que serei, pretendo continuar a ser uma educadora reflexiva ao longo de toda a minha prática

profissional. Esta reflexão constante da minha prática permitiu-me aprender com as várias situações vividas, e a procurar formas de melhorar o meu trabalho, sendo para mim gratificante perceber que conseguia, de facto, arranjar soluções por mim própria, face aos vários desafios que fui tendo.

No que diz respeito à dimensão investigativa com a qual contactei ao longo das duas práticas em contexto, foram ambas um desafio, dado que me propus investigar dois campos pouco explorados no âmbito da investigação em educação de infância, o que poderia dificultar a minha própria investigação com as crianças. A verdade é que, após alguns receios iniciais, foi para mim enriquecedor todo o processo de descoberta em que me envolvi, e nesse âmbito, a motivação por parte das duas supervisoras por quem tive o privilégio de ser orientada, foi crucial para este crescimento, atenuando as minhas inseguranças.

Relativamente ao caminho investigativo percorrido e apresentado neste relatório, permitiu-me, com base nas observações realizadas em contexto e nos seus posteriores registos escritos e audiovisuais, bem como as entrevistas focalizadas de grupo, compreender que as relações com os animais podem ser compreendidas no contexto social e relacional da vida das crianças, o que sublinha a necessidade de reconhecer e valorizar essas interações nas práticas educativas e sociais, uma compreensão que atende à ligação irredutível da vida social. Sendo que, nesse sentido, importa também refletir sobre o lugar da infância e sobre o posicionamento enquanto educadora de infância que pretendo tomar daqui para a frente. Apesar da incerteza do caminho, por agora sigo com a convicção de que a minha ação educativa deve ser refletiva e contextualizada, adequando-a às características e às necessidades individuais do grupo e garantindo um ambiente educativo de qualidade, onde é preconizada a criança de hoje, cidadã, competente, com direitos e voz e que a sua visão e conceção do mundo deve ser valorizada. Acredito que este é o valor mais importante da prática de um educador: colocar a criança enquanto agente, sujeito e participante ativo no seu processo educativo, dando-lhe espaço para ser co construtora do seu conhecimento.

Este foi o início da minha identificação com uma trajetória profissional. Assim, olhando e refletindo sobre toda esta experiência, não poderia estar mais satisfeita com o meu percurso, salientando que este é apenas o ponto de partida para o caminho que estou agora a iniciar e que muito tem para (re)construir.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Termino este último capítulo do relatório com a certeza que o caminho que percorri até aqui enquanto estagiária de dois contextos tão distintos foi uma oportunidade de profunda riqueza tanto pessoal quanto profissionalmente. Tive a possibilidade de aliar a teoria que acarreta uma investigação, com a prática daquilo que se afigura o meu futuro profissional, e, nesse sentido, importa realçar que esta não foi uma trajetória construída sozinha, mas em cooperação com as crianças, equipas educativas e famílias com quem tive a honra de contactar, e que em muito contribuíram para a minha formação e definição da educadora que desejo ser. Assim como afirma Sarmiento (2009), “essa conquista constitui um processo progressivo, dependente das relações afetivas, de sustento pedagógico e de respostas atentas, sendo necessário o auto-reconhecimento bem como o reconhecimento pelos outros para que uma autonomia diferenciada se estabeleça” (p.59).

No que diz respeito ao processo de investigação desenvolvido e apresentado neste relatório, com este estudo procurei explorar as formas como os animais estão interligados nos relatos das crianças sobre as suas próprias vidas sociais, procurando compreender se, de facto, os animais eram vistos como parceiros sociais e de que maneiras essas inter-relações eram construídas. A análise dos dados da entrevista às crianças em complemento com os registos de uma observação direta e participante ocorrida ao longo de quatro meses de intervenção, tornou evidente que os animais ocupam um lugar central na vida social das crianças do grupo, sendo vistos como membros da família e/ou parceiros de interação e brincadeira. Os discursos das crianças demonstram uma consciência clara da sensibilidade e personalidade dos animais, atribuindo-lhes emoções e reconhecendo os seus direitos. De referir ainda, que, as suas conceções refletem uma visão de reciprocidade, igualdade e importância social, destacando a profundidade, complexidade e a riqueza destas relações.

A par, foi interessante perceber que embora grande parte das crianças do grupo não interaja diariamente com animais no seu núcleo familiar, as suas diversas experiências com animais nas suas redes sociais mais alargadas (amigos, família, vizinhos), assim como as diversas interações entre as várias conceções individuais que conduziram à construção daquilo que é hoje uma consciência mais humanizada dos animais, permitiram compreender o quão necessário é atribuímos relevância a esta inter-relação nos Estudos Sociais da Infância. Adicionalmente, acredito que este foi um processo construído com as crianças, e que o projeto de intervenção desenvolvido a par da investigação, concedeu uma dimensão enriquecedora a este estudo, levando-me a

refletir sobre a relevância de desenvolvermos projetos assentes na *Formação Pessoal e Social*.

Alinhada com as discussões sobre a importância das relações interespecies na Pedagogia da Infância, nos *Human-Animal Studies* e nos Estudos da Infância, considero que esta atenção às vozes das crianças pode reorientar a nossa compreensão destas relações para um mundo mais contextual, social e relacional, assim como alertar para a urgência de trazer os animais, e as relações que se estabelecem com as crianças, para o estudo da infância contemporânea, o que se encontra em concordância com os estudos mais recentes de Policarpo et al. (2023).

Refletindo sobre o estudo, as suas limitações podem ser vistas como potenciais direções para futuras pesquisas, nomeadamente, a inclusão das famílias, onde as suas vozes também poderiam ser ouvidas, ampliando e comparando perspetivas. Não obstante, foi minha intenção que as crianças fossem as protagonistas deste estudo, concedendo relevância às suas vozes, uma lacuna também encontrada na produção académica.

Por fim, enquanto educadora-estagiária e também investigadora, foi um privilégio acompanhar este percurso com as crianças, partilhar experiências, descobertas, e momentos ricos de significado, ao compreender as suas conceções, posições e visões sobre o mundo, nomeadamente sobre as suas vidas sociais, pondo em evidência a sua agência e competência no contexto social que é o JI.

7. REFERÊNCIAS

| | ' ' | | ' ' |

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Asa.
- Almeida, A. (2007). Abordar o tema “Animais” no Pré-Escolar: Tendências e recomendações. In P. Pequito & A. Pinheiro (Orgs.), *CIANEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância* (pp. 561-568). Gailivro.
- Almeida, A. (2009). A abordagem do conhecimento científico e a discussão de valores ambientalistas através da literatura para a infância. In F. Paixão, F. R. Jorge, H. T. Gil, & P. Silveira (Org.), *XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências* (pp. 695-703). Escola Superior de Educação de Castelo Branco.
- Almeida, A. (2012). “Alguns amamos, outros odiamos e ainda outros comemos”: Uma análise introspetiva da nossa relação com os outros animais. *XIX Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA. Aprender fora de portas: percursos de aprendizagens*.
- Almeida, A., Vasconcelos, C., Torres, J. (2013). Perceções do bem-estar animal em crianças do 1º ciclo. *Investigações em Ensino de Ciências*, 18(1), 161-176.
- Álvarez, J. (2014). Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación en valores sociales en educación infantil. In A. Santisteban & J. Pages (Coord.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp.107-118). Universidad de Salamanca.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª Ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação Qualitativa em Educação* (pp.207-253). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). *A estratégia de triangulação: Objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo*. Comunicação apresentada no IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Beck, A. M., & Katcher, A. H. (2003). Future directions in human-animal bond research. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 79-93. <https://doi.org/10.1177/0002764203255214>
- Birke, L., Bryld, M. & Lykke, N. (2004) Animal performances: An exploration of intersections between feminist science studies and studies of human/animal relationships. *Feminist Theory*, 5(2), 167-183. <https://doi.org/10.1177/1464700104045406>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Org.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp.241-258). Greenwood.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo*. Editorial Presença.
- Charles, N. (2014). Animals just love you as you are”: Experiencing kinship across the species barrier. *Sociology*, 48(4), 715–730. <https://doi.org/10.1177/003803851351535>
- Charles, N. (2016). Post-human families? Dog-human relations in the domestic sphere. *Sociological Research Online*, 21(3), 1–12. <https://doi.org/10.5153/sro.3975>
- Charles, N. & Davies, C. (2008). My family and other animals: Pets as kin. *Sociological Research Online*, 13(5), 1-13. <https://doi.org/10.5153/sro.1798>
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2017). *The Sociology of Childhood*. 5ª ed. Sage Publications.
- Coutinho, Â. (2013). Ação social e participação no contexto de creche. *Revista Educativa*, 16(2), 217-228. <https://doi.org/10.18224/educ.v16i2.3111>
- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.

- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. 10th Conference of the European Sociological Association*, 1-18.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2021). Brincar. In C. Tomás, G. Trevisan, M. J. L. Carvalho & N. Fernandes (Orgs.). *Conceitos-chave em Sociologia da Infância: Perspetivas globais* (pp.75-81). UMinho Editora.
- Ferreira, V. (2004). Entrevistas focalizadas de grupo: Roteiro da sua utilização numa pesquisa sobre o trabalho nos escritórios. *Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia - Sociedades contemporâneas: Reflexividade e Ação. Atelier: Teorias e metodologias de investigação*, 102-107.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do movimento da escola moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-24.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna em creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para a educação em creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza (coord.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (25ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: O “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

- Gall, M., Gall, J. P., & Borg, R. (2007). *Educational research: An introduction*. Allyn e Bacon.
- Gonçalves, A., & Almeida, A. (2022). Desenvolver a Consciencialização para o Bem-estar Animal em Alunos do 5.º Ano de Escolaridade. *Interacções*, 18(62), 22-45. <https://doi.org/10.25755/int.27039>
- Hawkins, R. D. & Williams, J. M. (2017). Childhood attachment to pets: Associations between pet attachment, attitudes to animals, compassion, and humane behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 1-15.
- Irvine, L. & Cilia, L. (2017). More-than-human families: Pets, people, and practices in multispecies households. *Sociology Compass*, 11(2), 1–13. <https://doi.org/10.1111/soc4.12455>
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Falmer Press. <https://doi.org/10.5209/SOCI.55730>
- Lino, D. (2016). Early childhood education: Key competences in teacher education. *Journal Plus Education*, 15(Special Issue), 7-15.
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Marchão, A. (2019). *Crianças com agência: A importância e a oportunidade das estratégias promotoras do pensamento crítico nas primeiras idades*. Conferência proferida em 18 de janeiro de 2019 nas XII Jornadas da Infância: Pequenos génios grandes considerações da C.A.S.A. Bernardo Manuel Silveira Estrela, 1-24.
- Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. *Aula: Revista de pedagogia de la Universidad de Salamanca*, 24, 135-144.
- Mason, J. & Tipper, B. (2008) Being Related: How children define and create kinship, *Childhood*, 15(4), 441-460. <https://doi.org/10.1177/0907568208097201>

- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, S. (2014). *A Gestão e o Controlo do Grupo de Crianças*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação*, 2(2), 49-65.
- Melson, G. F. (2003). Child development and the human-companion animal bond. *American Behavioral Scientist*, 47(1), 31–39. Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/0002764203255210>
- Melson, G. F. (2005). *Why the wild things are: Animals in the lives of children*. Harvard University Press.
- Morgan D. H. (2013). *Rethinking Family Practices*. Palgrave Macmillan.
- Morrow, V. (1998). My animals and other family: Children's perspectives on their relationships with companion animals. *Anthrozoos*, 11(4), 218–226. <https://doi.org/10.2752/089279398787000526>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C. & Lopes F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais e APEI.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a Educação*. Tinta da China.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação da infância: Construindo uma praxis de participação* (4.ª edição, pp.141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Curricular.
- Pacini-Ketchabaw, V., & Blaise, M. (2021). Feminist ethicality in child-animal research: worlding through complex stories. *Children's Geographies*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1907311>

- Parente, C. (2002). Observação: Um processo de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na formação de professores I da sala à escola* (p.166-212). Porto Editora.
- Parente, C. (2011). *Observar e escutar na creche: Para aprender sobre a criança*. Universidade do Minho.
- Policarpo, V. (2017). *CLAN – Amizades entre Crianças e Animais: desafiando as fronteiras entre humanos e não-humanos nas sociedades contemporâneas*. <https://humananimalstudies.net/pt/clan/>
- Policarpo, V., Almeida, A. & Tereno, H. (2023). “Warming the house”: Children and animals “doing family”. *Childhood*, 30(4), 434-450. <https://doi.org/10.1177/09075682231197033>
- Policarpo, V., & Tereno, H. (2022). Precisar, sonhar, “inesperar”: animais de companhia e comunidades pessoais multiespécies. *Análise Social*, 57(243), 340-366. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022243.07>
- Power, E. (2008). Furry families: Making a human–dog family through home. *Social & Cultural Geography*, 9(5), 535–555. <https://doi.org/10.1080/14649360802217790>
- Reis, M. (2018). Como desenvolver projetos de intervenção: Ser criança é agir na comunidade. *Escola Moderna*, 6(6), 23-30.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L.A. Guedes (Org.) *A escola e os atores – políticas e práticas*. Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Santana, I. (2009). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 30-33.
- Sarmiento, M. (2013). Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses. Universidade Lusíada Editora.
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação, Pelotas*, 21(12), 51-69.
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos: Perspetivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Edições ASA.

- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Sarmiento, M. J., & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: Imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, 33(2), 17-34.
- Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: Abordagens participativas em projectos educativos. In T. Sarmiento (Org.), F. I. Ferreira, P. Silva e R. Madeira, *Infância, família e comunidade: As crianças como actores sociais* (pp.41-68). Porto Editora.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Silva, I. (2005). *Projetos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no 2º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo.
- Silva, I. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2010). Escola – família - comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, 141-156.
- Spoked, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spyrou, S. (2023). A generative, critical childhood studies for uncertain times. *Child Studies*, (2), 13-18. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4734>
- Tipper, B. (2011). “A dog who I know quite well”: Everyday relationships between children and animals. *Children’s Geographies*, 9(2), 145–165. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.562378>

- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: Um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, 32, 129-144. <https://doi.org/10.25755/int.6352>
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 13-20.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). *Brincar, brinquedos e brincadeiras: Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa*. UEM.
- Tomás, C. & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de ensino supervisionada em Portugal. *Cad. Pesqui.*, 49(174), 168-181. <https://doi.org/10.1590/198053146432>
- Tomás, C., Botelho, M. & Almeida, A. (2019). Animal welfare: Children's plural discourses in contexts of early childhood education. *Proceedings of ICERI2019 Conference*, 2574-2580. 10.21125/iceri.2019.0674
- Vala, J. (2007). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.
- Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, 1, 2, 3, 109-125.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação e construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na Comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.
- Vasconcelos, T. (2018). Educação de infância em tempos de fronteira. In T. Vasconcelos, P. Cunha, M. A. Folque, A. T. Brito & J. Ascensão (Orgs.), *Educação de infância: O que temos e o que queremos?* (pp.20-23). Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo.
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura: Percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. APEI.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, MJ., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, A., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos em Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Direção-Geral da Educação / Ministério da Educação e Ciência.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Documentos orientadores e oficiais consultados:

- Projeto Educativo da Organização Socioeducativa (2021)
- Projeto Curricular de Sala (2023/2024)