



***TODOS TEMOS O DIREITO A SABER QUE TEMOS DIREITOS***  
**A prática profissional supervisionada assente no reconhecimento dos**  
**direitos da criança**

**Catarina Caldeira Brigas Correia**

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

**2018**



***TODOS TEMOS O DIREITO A SABER QUE TEMOS DIREITOS***  
**A prática profissional supervisionada assente no reconhecimento dos**  
**direitos da criança**

**Catarina Caldeira Brigas Correia**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Professora Catarina Tomás

**2018**

Que os direitos deixem de ser uma utopia

## AGRADECIMENTOS

Em 2016 proferi em alta voz que o mestrado era a peça que faltava para completar o (meu) puzzle da educação. Hoje, em 2018, posso afirmar que o puzzle tem peças infinitas. Dessas peças fizeram parte algumas pessoas, a elas *um obrigada do tamanho do mundo...*

À minha família que fez o possível e o impossível para me ver triunfar. Espero nunca vos desiludir. Aos meus avós que acompanharam o meu crescimento, que me ensinaram a brincar, a subir às árvores, a andar de bicicleta, a falar, a ler e a escrever. Que sempre me deram a mão em todos os momentos; ao meu pai que me deu liberdade para errar e no final conquistar; à minha mãe que estará sempre no meu coração e será sempre, por mim, recordada como “a melhor educadora de infância que o mundo já teve”.

À colega, amiga, confidente e tanto mais que é desde os meus seis anos, Sofia. Mesmo longe, estás perto. Palavras não chegam para a definir enquanto ser extraordinário que é. Por acreditar e confiar em mim. Por me encorajar a seguir os meus sonhos.

À Sofia por *simplesmente ser quem é*; por estar sempre lá. O mundo precisa de mais pessoas como ela.

À Andreia, por suportar o meu lado insuportável, pela amizade que construímos e por ser das *melhores* pessoas que conheço.

À Marta pelo nosso “bom ping-pong”: as (constantes) conversas, reflexões e discussões sobre a sociedade e banalidades do dia a dia. Cresço todos os dias ao ouvir-te um pouco mais.

À Carolina e à (Rita) Nunes por permanecerem a meu lado durante esta jornada que teve o seu início em 2013. Pelos momentos sérios e menos sérios. Por encararem a vida com um sorriso nos lábios e terem sempre uma palavra amiga, positiva e verdadeira para mim.

À Inês e à Alexandra, pela “humanidade” que nos une, por serem aquelas que permaneceram, por ser amigas incríveis.

A duas pessoas que conheci no mestrado: Patrícia e Catarina. Preencheram a peça que faltava. Pelas reflexões, discussões, trocas de ideias, divergências e acertos. Obrigada. Cresci com vocês.

À Carlota, por me demonstrar que mais vale 30 minutos de reflexão do que 3 anos de memorização.

À professora Catarina Tomás por “puxar” por mim, por permitir que me desse a conhecer aos poucos, por respeitar quem a rodeia e por me pôr a refletir diariamente.

E, por fim, às crianças. A todas elas que, sem saber, foram o meu *pilar* ao longo destes meses. Foi com elas que percebi que brincar é *muito mais* do que aquilo que os adultos pensam.

## RESUMO

O presente relatório da Prática Profissional Supervisionada II (PPSII) pretende dar a conhecer ao leitor a análise da “voz” das crianças sobre os seus próprios direitos.

Partindo do reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, com uma *voz ativa* (Tomás, 2007b), ultrapassando a ideia de que a criança tem *somente* necessidades, surge, em 1989, a Convenção dos Direitos da Criança (CDC). Este documento iniciou a desconstrução do “paradigma protecionista” (Soares & Tomás, 2004) da infância, abrindo caminho à participação infantil e ao seu envolvimento em tomadas de decisão no que à sua vida diz respeito. Contudo, a tarefa de atribuir direitos à criança, tem tido, segundo Fernandes (2005), um longo e tortuoso caminho, quer devido à consciencialização da sociedade para essa necessidade quer devido às dificuldades que se colocam à interpretação e aplicação dos referidos direitos.

Tendo como ponto de partida a(s) fragilidade(s) apresentadas anteriormente, bem como o projeto desenvolvido ao longo de dois meses no decorrer da PPSII – “*O que precisamos para viver? – Os direitos da criança*”, surgiu a necessidade de auscultar a “voz” das crianças relativamente à referida temática. Desta forma, o presente documento *relata*, a partir de diferentes atividades de investigação realizadas com as crianças no contexto educativo, um conjunto de reflexões e, posteriores, conclusões acerca da(s) sua(s) perceção(ões) sobre os seus próprios direitos.

A partir de um *corpus* teórico que coloca em diálogo a Pedagogia e a Sociologia da Infância, parti para a realização de uma investigação-ação (IA) em jardim de infância (JI), no âmbito da PPSII. Metodologicamente, optei por uma abordagem qualitativa, utilizando como técnicas de recolha de informação, a observação participante e não participante e a consulta documental; e como instrumentos, os registos diários (reflexões e notas de campo), fotografias, vídeos e produções das crianças.

A partir dos dados recolhidos e organizados pude testemunhar a importância de considerar a criança um elemento ativo e participativo no seu contexto de vida, vivenciando, diariamente, os seus direitos.

**Palavras-chave:** Criança, direitos da criança, cidadania, jardim de infância, prática profissional supervisionada

## **ABSTRACT**

This report on Supervised Professional Practice II (SPPII) aims to inform the reader of the analysis of children's "voice" about their own rights.

Based on the recognition of the child as a subject of rights, with an active voice (Tomás, 2007b), going beyond the idea that the child has only needs, the Convention on the Rights of the Child (CRC) emerges in 1989. This document began the deconstruction of the "protectionist paradigm" (Soares & Tomás, 2004) of childhood, opening the way for children's participation and their involvement in decision-making in what concerns their lives. However, according to Fernandes (2005), the task of assigning rights to children has had a long and tortuous path, either due to society's awareness of this need or due to the difficulties involved in the interpretation and application of these rights.

Taking as its starting point the fragility (s) presented previously, as well as the project developed over two months during the SPPII - "What do we need to live? - The rights of the child ", there was a need to listen to the " voice "of children regarding this theme. In such manner, this document reports, from different research activities carried out with the children in the educational context, a set of reflections and, later, conclusions about their perception(s) about their own rights.

From a theoretical corpus that puts in dialogue the Pedagogy and the Sociology of Childhood, I started to carry out an action research (AI) in kindergarten (KND), within the framework of the SPPII. Methodologically, I opted for a qualitative approach, using as information collection techniques participant and non-participant observation, documentary consultation and as instruments the daily records (reflections and field notes), photographs, videos and children's productions.

From the data collected and organized I could witness the importance of considering the child as an active and participatory element in their life context, experiencing their rights daily.

**Keywords:** Child, children's rights, citizenship, kindergarten, supervised professional practice.

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA .....	4
1.1 <i>Onde nos encontramos</i> – o meio envolvente .....	4
1.2 <i>Conhecer para agir</i> – o contexto socioeducativo .....	4
1.3 <i>Trabalhar em equipa</i> – Equipa educativa.....	6
1.4 <i>Um local para brincar</i> – O ambiente educativo .....	9
1.4.1. O Espaço – a sala de atividades e o recreio.....	10
1.4.2. Os tempos na sala de JI .....	13
1.5 <i>A diversidade de relações com as famílias</i> .....	15
1.6 <i>Conhecer as Crianças</i> .....	16
1.6.1. Traços gerais .....	17
1.6.2. As crianças da sala 1 .....	17
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO – planejar, intervir e refletir .....	20
2.1. Objetivos gerais .....	21
2.2. Objetivos específicos .....	22
3. <i>A investigação: Todos temos direito a saber que temos direitos. A PPS assente no reconhecimento dos direitos da criança</i> .....	28
3.1. Um <i>corpus</i> teórico que fundamenta a <i>ação</i> - Os direitos da criança .....	28
3.2. <i>O respeito pelos atores envolvidos</i> – Opções metodológicas e princípios éticos assumidos na investigação .....	32
3.3. <i>O reconhecimento dos direitos da criança [pelas crianças]</i> – análise e discussão da investigação.....	36
3.3.1. <i>Uma chuva de direitos</i> – fase da planificação.....	37
3.3.2. <i>Conhecer os direitos</i> – fase da ação .....	38
3.3.3. <i>Os direitos na ordem do dia</i> – fase da avaliação.....	41
4. <i>“Especialista do humano” e “especialista do brincar”. A educadora que quero ser – refletindo sobre a construção da profissionalidade</i> .....	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50

REFERÊNCIAS .....	52
ANEXOS.....	58

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
IA	Investigação-ação
JI	Jardim de infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar
PE	Projeto Educativo
PG	Projeto de Grupo da Sala 1
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no âmbito da PPSII JI. e tem como objetivo apresentar os conceitos que fui construindo e clarificando, enquanto educadora-estagiária, ao longo de quatro meses de prática.

Primeiramente, importa colocar em evidência a afirmação de Veiga e Ferreira (2017), em que as autoras referem que, em Portugal, dois dos reflexos mais significativos de salvaguarda dos direitos de proteção, provisão e participação que se configuram no direito à educação, “privilégio” da infância contemporânea e à escala global (ratificação da CDC, 1989), são: (i) a aprovação da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que consagrou a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica e (ii) as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), documento que visa ser um quadro de referência para todos(as) educadores(as) de infância, onde são explicitados os seus fundamentos e princípios constitutivos. Assim, partindo da necessidade de “considerar as crianças como actores sociais e tornar as suas experiências em presenças, combatendo deste modo um olhar sobre a infância que permanece deslocado, desfocalizado e marginalizado” (Tomás, 2006, p.1), tornou-se imperativo considerar a “voz” de cada criança, afirmando, desta forma, a existência não de uma única infância mas de infâncias, considerando as características e especificidades deste grupo social e geracional (Soares & Tomás, 2004; Tomás, 2007a). É importante considerar as culturas infantis não como meros reflexos de processos, mas como um processo onde as crianças são produtoras culturais (Tomás, 2006). Deste modo, a criança é um ator em contínuo desenvolvimento que influencia e é influenciado pelo meio, com opinião própria que deverá ser tida em consideração sempre que são abordadas questões que lhe digam respeito. Acrescenta-se ainda que é necessário estabelecer um diálogo entre as culturas infantis e a cultura pedagógica, em que os(as) educadores(as) são levados(as) a refletir acerca das suas ações.

Um dos assuntos que está na *ordem do dia* prende-se com a discussão relativa aos direitos da criança assente no documento que os preconiza, a CDC (1989), que, para além de uma conceção da cidadania infantil associada aos direitos de proteção e provisão, apresenta, pela primeira vez, uma dimensão referente à participação das crianças. Contudo, embora as duas primeiras dimensões se tenham vindo a refletir, cada vez mais,

no campo da educação, a dimensão referente à participação é frequentemente *remetida para segundo plano*, uma vez que há quem considere a criança um ser imaturo e vulnerável dada a sua idade e, assim, desprovido de competências (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007; Tomás, 2017) e *impedidas* do seu exercício de cidadania. Também no JI, um dos sociocontextos educativos mais significativos, se *debate* a questão. Neste alinhamento, se por um lado se afirma a importância de criar condições para o exercício da autonomia das crianças, reconhecendo os seus modos de expressão cultural, por outro assiste-se à implementação de práticas educativas assentes, cada vez mais, no adultocentrismo (Tomás & Ferreira, 2017a; Veiga & Ferreira, 2017).

Partindo das referidas *inquietudes*, surgiu, a par com o projeto de intervenção desenvolvido na sala 1 de um JI localizado em Carnide – “*O que precisamos para viver? – os direitos da criança*” – a proposta de investigação que intitula o presente documento – “*Todos temos o direito a saber que temos direitos – A prática profissional supervisionada assente no reconhecimento dos direitos da criança*”. Parafraseando Arendt (1994), crianças e adultos(as) que com elas defendem os seus direitos, reivindicam o *direito a ter direitos*. Foi a partir desta expressão e da consciência de que todas as crianças, independentemente do seu contexto social, cultural, económico, político e religioso, têm *direito a saber que têm direitos*, consciencializando-se para a vivência dos mesmos (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), que surgiu o título do presente documento.

Considerando o referido até então e tendo como ponto de partida o projeto desenvolvido, que teve por base numa prática interventiva e (muitas) reflexões acerca daquilo que presenciei na sala de atividades e fora dela, desenvolveu-se uma investigação que colocou *em evidência a voz ativa* das crianças sobre os seus direitos. Foi, ainda, fundamental conhecer e compreender cada elemento do grupo e perceber as suas necessidades, interesses e competências para realizar a minha intervenção. Apesar de cada criança ser um ser único, deve potenciar-se a sua integração no grupo como forma de contribuir para a sua inserção na sociedade.

Atendendo às questões até então referidas, o presente relatório expressa o percurso que realizei para atingir os objetivos a que me propus. No primeiro capítulo, intitulado **caraterização para a ação**, apresento os traços que me ajudaram compreender o contexto onde realizei a PPSII: a instituição no meio que a envolve, o seu contexto socioeducativo,

a equipa educativa, o ambiente educativo – espaço e tempo –, as famílias e, por fim, as crianças. Considerando o referido, parti para elaboração do segundo capítulo, **análise reflexiva da intervenção – planear, intervir e refletir**, segmento onde defini as intencionalidades para a ação, ou seja, os objetivos a que me propus, como educadora-estagiária, para *aquela* grupo de crianças. No terceiro capítulo, **A investigação: todos temos direito a saber que temos direitos. A PPS assente no reconhecimento dos direitos da criança**, apresento as principais questões que conduziram a investigação a que me propus. Exponho, ainda, as opções metodológicas que adotei, deixando explícitos os princípios éticos que orientaram a minha prática. Por fim, no que se refere aos capítulos quatro e cinco, **Especialista do humano e especialista do brincar - A educadora que quero ser: refletindo sobre a construção da profissionalidade e considerações finais**, respetivamente, reflito acerca da educadora que anseio ser e remeto o(a) leitor(a) para as conclusões relacionadas com o processo de investigação e sobre o percurso que realizei enquanto profissional.

## **1. CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO EDUCATIVA**

No presente capítulo é apresentada uma contextualização e caracterização do meio envolvente à organização socioeducativa onde decorreu, entre 25 de setembro de 2017 e 19 de janeiro de 2018, a PPSII. São também apresentados aspetos importantes que caracterizam a equipa e o ambiente educativos, bem como as famílias e o grupo de crianças. Importa, então, ressaltar 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).

### **1.1 Onde nos encontramos – o meio envolvente**

A organização socioeducativa na qual estagiei está localizada nas imediações de um bairro social da cidade de Lisboa, pertencente à Junta de Freguesia de Carnide. O bairro apresenta dimensões significativas, sendo que disponibiliza à população diversos tipos de resposta consoante as necessidades sentidas – parques infantis (com equipamentos degradados), áreas verdes e espaços de lazer são alguns dos serviços prestados à população residente.

### **1.2 Conhecer para agir – o contexto socioeducativo**

A organização socioeducativa que *me acolheu* durante quatro meses está inserida num agrupamento de escolas da rede pública da cidade de Lisboa. O agrupamento, que abrange dez escolas detentoras de diversos ciclos de ensino (desde o pré-escolar ao ensino secundário), possui um Projeto Educativo (PE) (2016-2019), onde se encontram delineadas as diretrizes defendidas pelo agrupamento, de forma a “responder às necessidades de desenvolvimento interno dos seus estabelecimentos de ensino, não esquecendo as necessidades da comunidade em que está integrado” (PE, 2017, p. 9).

Partindo da leitura do documento acima referido, é possível constatar que nele estão explicitados, entre outros, a Missão, Visão e Valores pelos quais se rege o agrupamento de escolas. Assim, como Missão foi priorizado o apoio que deve ser prestado à comunidade (serviço educativo de excelência), contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de

mudança, num ambiente aberto e integrador (PE, 2017). É defendida a Visão da construção de uma Escola *apoiada* em diretrizes que (i) valoriza e apoia o desenvolvimento de diversas formas de conhecimento, comunicação e expressão, colocando a criança no centro da sua aprendizagem; (ii) promova a aquisição de atitudes autónomas, com vista à formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes; (iii) promova aprendizagens significativas, desenvolvendo na criança a curiosidade intelectual, inter-relacionando o saber e o saber fazer, numa perspetiva de educação ao longo da vida, entre outros. Aliados à Missão e Visão estabelecidas pelo agrupamento, encontram-se um conjunto de Valores que lhe dão continuidade, sendo eles, rigor; ética; responsabilidade; eficiência; eficácia; solidariedade; cooperação; participação; autonomia e empreendedorismo. Foi a partir do reconhecimento destes valores que pude orientar a minha ação.

A par com o PE (2017) encontra-se o Plano de Grupo da Sala 1 (2017/2018) (PG), sala na qual estagiei durante as últimas semanas e no qual se encontra *refletido*, quando se analisam os objetivos, a organização do ambiente educativo e as estratégias, as linhas orientadoras que delineiam o PE (2017). Exemplificando, é possível ler no PG (2017):

acreditamos que o ambiente educativo, a qualidade das interações em grupo e o papel do educador no acompanhamento e definição das metodologias adotadas, é determinante para a construção de valores e é feita através das interações em contexto de grupo respeitando a autonomia e capacidade de cada criança. Esta razão vai ao encontro dos valores definidos no projeto educativo: “que [cada criança] desenvolva a tomada de consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural. (p.28)

Contudo, importa não esquecer que o PG (2017) foi elaborado tendo em consideração as necessidades *daquele* grupo.

Quando, no PE (2017), é definida a identidade do agrupamento e é realizada uma caracterização relativa às escolas que o constituem, o bairro onde se localiza o JI no qual realizei a minha PPSII é, conjuntamente com outro, definido como “bairros com especificidades próprias habitados, entre outros, por elementos de várias etnias e nacionalidades. As escolas inseridas nestes bairros apresentam resultados escolares e

comportamentais menos satisfatórios relativamente a outras escolas da Unidade Orgânica” (PE, 2017, p. 10).

Segundo o PE (2017), o JI no qual estagiei começou a funcionar no ano letivo de 1997/1998, sendo que nesta altura apenas funcionavam duas salas de atividades. Atualmente, e desde o ano letivo de 2002/2003, o JI integra quatro salas de atividades e situa-se ao lado de uma Escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O JI apresenta um horário letivo das 9h00 às 15h00, porém as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), garantidas pela Junta de Freguesia de Carnide, ocorrem no horário não letivo das 8h00 às 9h00, no período da manhã e das 15h00 às 20h00, na parte da tarde. Relativamente às AAAF, estas carecem de um pagamento mensal, que varia consoante o escalão familiar.

Importa, ainda, destacar a parceria existente entre a comunidade educativa e a Junta de Freguesia. Um exemplo dessa parceria foi a criação da mascote “SOU”, descrita como a *mascote da cidadania*. Desde 2009 dirige-se a todas as escolas de Carnide, de forma a desenvolver um conjunto de jogos relacionados com questões de direitos e cidadania. No presente ano letivo decorreu o projeto “joga com o SOU”, que abordou o tema “uma mão cheia de... direitos e deveres”, explorando os direitos da criança. Foi a partir do interesse demonstrado pelas crianças na respetiva mascote que visitou o JI em outubro, que *nasceu* o projeto de intervenção desenvolvido ao longo de três meses, aqui apresentado, e que se centra nos direitos da criança.

### **1.3 Trabalhar em equipa – Equipa educativa**

Indispensável ao funcionamento do JI encontra-se a equipa educativa do estabelecimento da qual fazem parte quatro educadoras, quatro assistentes operacionais e cinco monitores que asseguram as AAAF, quer da parte da manhã, quer da parte da tarde.

No que respeita à sala 1, sala na qual realizei a PPSII, a equipa educativa é constituída por uma educadora e uma assistente operacional, sendo que à tarde um monitor se *encarrega do cuidado* das crianças *daquela* sala que fazem parte das AAAF.

Assim que transpus os portões do JI senti-me, de imediato, *acolhida* por todos, uma vez que toda a equipa (não apenas a de sala) se disponibilizou a auxiliar-me em qualquer questão que surgisse ou dúvida que ocorresse. Contudo, a educadora cooperante referiu

que este ano estava a ser marcado por diversas *mudanças*, nomeadamente no que respeita às equipas de sala. Assim, e contrariamente àquilo que ocorria todos os anos, em que cada sala disponha de uma assistente operacional *fixa* durante todo o ano, este ano, de quinze em quinze dias, cada sala contou com a presença de uma *assistente nova*<sup>1</sup>.

Destaco o facto de a educadora cooperante e a assistente operacional, que se encontrava no início do ano letivo na sala 1, trabalharem juntas há seis anos e esse facto ser salientado pela educadora como um *aspecto positivo*, tanto para as adultas – que “já se compreendiam através de olhares” – como para as crianças e famílias, sendo exemplo disso o facto de alguns familiares se dirigirem à Ana, transmitindo-lhe recados ou algo relativo às crianças, quando a educadora não estava presente na sala.

Considerando o exposto, é possível afirmar que as mudanças referidas provocaram uma *certa descontinuidade e estranheza* por parte das crianças, tal como ocorre espelhado no seguinte excerto:

Durante o recreio, a Cláudia e a Neuza dirigem-se para perto de mim e perguntam “Onde está a Ana [Assistente operacional]?” “Não sei, hoje ainda não a vi, podem ir perguntar à Clara, pode ser que ela saiba”. Antes de se dirigirem ao refeitório, a educadora explica às crianças que a Ana está noutra sala, que é importante que todas as assistentes conheçam todas as crianças e que, neste momento, é a Isilda que está na sala. (Cf. Anexo A – Nota de campo de 2 de outubro de 2017, recreio)

As adultas que, diariamente, contactam com as crianças da sala 1 mantêm uma postura de envolvimento, respeitando o ritmo individual de cada uma, *ouvindo-as*, considerando que é necessário que desenvolvam independência e *caminhem* para a autonomia na resolução de conflitos.

No que se refere à articulação entre as diferentes salas, não presenciei, durante o período em que permaneci na instituição, *qualquer tipo* de articulação. As atividades – pontuais – que interligaram as quatro salas do JI estiveram relacionadas com a divulgação

---

<sup>1</sup> Explicitando, no início do ano letivo, a sala 1 tinha presente a assistente operacional Ana, sendo que a referida acompanhou o grupo o ano passado. No entanto, passados quinze dias, a Ana *mudou-se* para a sala 2 e a assistente que se encontrava nessa sala deslocou-se para a sala 1. Este *processo* irá manter-se ao longo do ano letivo.

de projetos, a dramatização da história “Maria Castanha” para a celebração do dia de S. Martinho, bem como a “festa de Natal”<sup>2</sup> realizada por *algumas* crianças das diversas salas e as sessões de Língua Gestual Portuguesa que incluíram as crianças com 5/6 anos das quatro salas<sup>3</sup>. Todavia e atendendo ao panorama descrito, a educadora cooperante considera o trabalho em equipa uma mais-valia, mas não deixa de afirmar esta *fragilidade*. Perante esta situação, é possível colocar em evidência dois conceitos, o trabalho colaborativo e o trabalho cooperativo (Fernandes, 1997). No trabalho colaborativo os agentes assumem diferentes papéis de forma a resolverem determinada proposta, existindo uma divisão do trabalho a realizar. Contrariamente, quando se promove o trabalho cooperativo, os agentes envolvidos trabalham em conjunto com vista à resolução do problema, apostando-se na partilha de ideias. Posto isto, considero que na referida instituição, o enfoque centra-se no trabalho colaborativo em detrimento do trabalho cooperativo.

Todavia, as educadoras do JI comunicam entre si, partilhando informações – seja através de conversas pontuais ou através de reuniões – de forma a organizar o tempo letivo (e não letivo, dado que também são realizadas reuniões entre as educadoras e os monitores das AAAF), as visitas de estudo e as propostas pedagógicas que ocorrem ao longo do ano.

Estava marcada para o dia de hoje uma reunião entre as educadoras e respetivos monitores de AAAF, de forma a realizarem um *ponto de situação* e dar a conhecer as propostas pedagógicas definidas para os meses posteriores. Nessa reunião, as estagiárias foram convidadas a estar presentes e a educadora cooperante referiu que eu poderia aproveitar o momento para falar sobre o projeto que surgira na sala, de forma a convidar a comunidade educativa a envolver-se no mesmo. Contudo, cerca de 30 minutos antes da reunião começaram a surgir problemas a ser resolvidos da parte dos membros da AAAF que os impediu de estar presentes. Essa reunião contou (apenas) com a presença das educadoras, em que foram discutidos assuntos relativos a propostas articuladas com o 1ºCiclo (referentes ao Dia de S.

---

<sup>2</sup> Esta festa foi realizada pelas crianças mais velhas para as restantes crianças das diversas salas.

<sup>3</sup> Estas sessões eram promovidas por uma professora externa e realizaram-se todas as segundas-feiras à tarde, entre as 13h:30 e as 14h:00.

Martinho), visitas de estudo e outras propostas pedagógicas que se irão realizar ao longo do ano letivo. (Cf. Anexo A - Nota de campo de 26 de outubro de 2017, sala de reuniões)

#### **1.4 *Um local para brincar* – O ambiente educativo**

O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Silva et al., 2016). Deste modo, pode considerar-se o indivíduo como sujeito dinâmico que interage com o ambiente.

As instituições socioeducativas exercem determinadas funções considerando espaços e tempos próprios, onde se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes. Assim, importa considerar a complexidade do(s) meio(s) – como a casa, o JI, o espaço exterior – que envolve(m) os diferentes atores nele(s) inserido(s) – como as crianças e os seus familiares. Desta forma, partindo da compreensão das dimensões descritas, o(a) educador(a) poderá adaptar a sua intervenção às características, necessidades e interesses das crianças e adultos(as), considerando o meio social (Silva et al., 2016).

Partindo desta premissa, importa refletir sobre o modo de organização do espaço e do tempo da sala 1, dimensões que irão influenciar o desenvolvimento, bem-estar, participação e autonomia das crianças. O ambiente deve ser securizante e promotor do desenvolvimento, transmitindo confiança e segurança às crianças e às famílias que nele se inserem. Assim, *nesta* sala, ao deparar-me com adultas atentas, percebo que aproveitam os momentos com as crianças para criar “tempos de qualidade”. Neste sentido, torna-se, ainda, fundamental a participação das crianças no ambiente educativo, com vista ao reconhecimento das suas competências sociais. Compete, desta forma, aos(às) adultos(as) assegurarem tempos e espaços nas suas práticas pedagógicas conducentes à efetivação de cenários promotores de participação partilhada (Agostinho, 2010; Trevisan, 2012; Veiga & Ferreira, 2017) (Cf. Anexo A – reflexão semanal nº8)

Primeiramente, importa referir que as dimensões que se apresentam em discussão ao longo deste tópico estão organizadas de acordo com as necessidades das crianças, sendo que tanto o espaço como o tempo se apresentam flexíveis, adaptáveis e moldáveis aos interesses do grupo

Gosto de mudar a disposição da sala e quando o faço peço opinião às crianças para que elas se sintam envolvidas. Elas ajudam e dão sugestões de forma a *melhorar* e tornar o espaço num local melhor para brincar, mais acessível (Cf. Anexo A – Nota de campo de 13 de novembro de 2017. conversa entre a educadora cooperante e a estagiária a propósito de uma possível mudança dos espaços da sala de forma a encontrar um local para o projeto)

Para além do referido, Formosinho e Araújo (2013) expõem que a “ordem e flexibilidade no ambiente...são consideradas condições relevantes para responder de forma adequada aos interesses em mutação das crianças, promover as suas escolhas e ajudá-las a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato” (p. 32). Deverá, então, conceber-se o espaço como um *produto inacabado*, nunca esquecendo as crianças enquanto atores sociais implicados neste *mundo* (Ferreira, 2004).

Considerando, então, que o processo educativo se situa num espaço composto por diversos materiais, num dado tempo e implica a inclusão da criança num grupo onde interage com outras crianças e adultos(as), importa refletir relativamente às referidas dimensões e à implicação das mesmas no quotidiano das crianças e da comunidade educativa.

#### **1.4.1 O Espaço – a sala de atividades e o recreio**

No que se refere à dimensão espaço, a sala 1 apresenta-se como um local de dimensões amplas. Assim que se transpõe a porta de entrada, pode observar-se uma sala *claramente* dividida por “áreas de interesse” (Cf. Anexo B, figura 1)

na sala 1, o espaço encontra-se organizado por áreas de interesse o que facilita o trabalho da educadora, que pode observar e controlar o grupo de crianças . . . A divisão por áreas também constitui um elemento facilitador da construção da autonomia e independência das crianças, permitindo que estas se sintam livres para fazer escolhas, desenvolvendo o seu sentido de cooperação e responsabilização. (PG, 2017, p. 10)

Destacam-se, assim, seis áreas: (i) a «área dos jogos de mesa», onde as crianças realizam diversos *puzzles* e jogos de correspondência que vão buscar, autonomamente, a um armário (Cf. Anexo C, figura 2); (ii) a «área da casa», onde, predominantemente, brincam ao faz-de-conta, demonstrando nas suas brincadeiras o reconhecimento do seu estatuto social enquanto produtoras de cultura e selecionando daquilo que experienciam

os episódios que lhes *interessam* (Coutinho, 2013) (Cf. Anexo C, figuras 3 e 4 ); (iii) a «área dos jogos de chão»/local onde se reúnem as crianças em grande grupo, é o espaço “sem barreiras” que as crianças utilizam para brincar com blocos de madeira, *Legos* e ferramentas, realizando construções diversas (Cf. Anexo C, figuras 5 e 6); (iv) a «área da biblioteca», local utilizado pelas crianças para (re)contar histórias (Cf. Anexo C, figura 7); (v) a «área dos desenhos», espaço onde as crianças realizam as suas produções com diversos materiais e, posteriormente, apresentam ao grande grupo (Cf. Anexo C, figura 8) e (vi) a «área do computador», utilizada, no máximo por duas crianças. Este é um espaço destinado à realização de jogos em formato virtual e à escrita no computador Cf. Anexo C, figura 9). Existe, ainda, uma mesa onde as crianças podem explorar massa de moldar (Cf. Anexo C, figura 10) e um local destinado a pinturas num cavalete (até à data de realização do presente relatório este material ainda não tinha sido introduzido às crianças para que o pudessem explorar autonomamente. Visto que o material se encontrava arrumado no espaço exterior, as crianças não o incluíam como elemento integrador da sala, *esquecendo-se* dele nas suas brincadeiras). Aliado à descrição dos espaços e partindo da observação das brincadeiras das crianças coloca-se em evidência o conceito de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002), dado que, na grande maioria das áreas, as crianças reproduziam ações do seu quotidiano (Cf. Anexo C, figura 11). É a partir de um repertório comum de brincadeiras, experiências e referências culturais que as crianças assumem determinados papéis sociais, experimentando situações “*como se*”, apropriando-se e incorporando o mundo adulto (Veiga & Ferreira, 2017).

Destaca-se, ainda, o facto de estas áreas, e segundo o que surge contemplado no PG (2017) contemplarem direta ou indiretamente os domínios apresentados nas OCEPE (2016).

A organização do espaço como descrito anteriormente facilita a escolha das crianças nos *momentos do brincar* e, embora se apresente dividido em áreas, com (algumas) “barreiras físicas”, como armários e móveis, que o delimitam, as crianças aproveitam as fronteiras que separam as áreas para observarem outras brincadeiras, interagirem com os seus pares ou mostrarem, *a quem quiser ver*, os *produtos* das suas brincadeiras Cf. Anexo C, figura 12).

A Becky, a Cláudia, a Benedita, a Madalena e o Afonso *aproveitam* a «área dos jogos de chão», visto não estar ocupada por ninguém para idealizarem um baile, ao mesmo tempo que fazem um comboio de cadeiras e um piquenique (estendendo toalhas no chão). (Cf. Anexo A – Nota de campo de 3 de janeiro de 2018, sala de atividades)

Aliado aos espaços que *compõem* a sala encontra-se o material que pode ser utilizado pelas crianças. Arrumado em *locais específicos* e com a respetiva identificação, a sala 1 é dotada de uma vasta panóplia de materiais à disposição das crianças, que os utilizam de forma autónoma. Desde puzzles, jogos de encaixe, livros, material de desenho e recorte, “materiais de cozinha” (que compõem a «área da casa»), ferramentas, blocos de madeira, as crianças são *livres* de utilizar o espaço e materiais de acordo com as suas necessidades e as adultas, ao compreenderem as finalidades das crianças, organizam o espaço e materiais de forma a ir ao encontro das suas motivações.

Por toda a sala, exposto nas paredes, é possível observar: (i) produções das crianças, que ao fim algum tempo são substituídas por outras (Cf. Anexo D, figura 13); (ii) «instrumentos de pilotagem» que permitem a organização das dinâmicas educativas e auxiliam as crianças no decorrer da rotina diária, como o mapa de presenças, o mapa do tempo, os dias da semana, os meses do ano acompanhados pelas datas de aniversário e o mapa de distribuição de tarefas. Encontram-se, ainda, expostos cartões com os nomes das crianças e duas faixas com as letras do alfabeto e os números até trinta e um (Cf. Anexo D, figuras 14 a 17). A educadora procura que tudo seja exposto ao nível das crianças, mas nem sempre é possível, por vezes há que fazer escolhas relativamente ao local e às produções expostas, sempre com o envolvimento das crianças. Estes instrumentos, uma vez que são utilizados pelas crianças e foram contruídos por elas, proporcionam a cada uma, na sua individualidade, um sentimento de pertença *àquele* grupo.

No prolongamento da sala encontra-se o espaço exterior, de fácil acesso partindo da sala de atividades. Antes de chegar ao recreio, existe um varandim utilizado pelas crianças para brincar com peças de *Legó* “próprias dos momentos de brincadeira exterior” (Cf. Anexo E, figura 18), sendo também, neste local, realizadas diversas “atividades estruturadas” (Cf. Anexo E, figura 19). O recreio apresenta-se como espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, onde estas encontram desafios que se situam no

prolongamento das suas capacidades (Portugal, 2011). Este é, então, o local onde se encontram para brincar *livremente* as crianças das quatro salas que constituem o JI. Aqui, elas correm, brincam à *apanhada*, às *escondidas*, exploram o pequeno jardim que dele faz parte, dão cambalhotas nas estruturas dos escorregas, andam nos *balancés* e nos triciclos, descobrindo um *mundo diferente* daquele que se apresenta enquanto estão dentro das *quatro paredes* da sala de atividades (Cf. Anexo A – reflexão semanal n° 6).

#### **1.4.2. Os tempos na sala de JI**

Ao analisar as rotinas de espaço-tempo relativamente ao quotidiano do JI, Ferreira (2011) coloca em evidência uma dupla temporalidade: *os tempos do(a) adulto(a)-educador(a)* e *os tempos da criança*. Relativamente aos *tempos do(a) adulto(a)-educador(a)*, estes decorrem da iniciativa da educadora e estão diretamente relacionados com a relação formal e direta com o grupo de crianças. No que respeita aos *tempos da criança*, designados como *momentos de brincar*, os atores, por livre iniciativa, movimentam-se pelo espaço, relacionam-se entre pares, detendo um papel ativo e central na tomada de decisões. *Dentro* desta temporalidade, inclui-se, ainda, os espaços-tempos *para* as crianças e os espaços-tempos *das* crianças. Nos primeiros está implicado, fazendo-se sobressair, o *tempo adulto*, dado que *muitas* das ações implicadas nesta temporalidade requerem a manipulação, uso e conhecimento de objetos, saberes e regras técnicos. No que se refere aos espaços-tempos *das* crianças, que se configuram como *momentos do brincar*, as crianças escolhem para onde querem ir e o que querem fazer, explorando o contexto (espaço) onde se inserem. Assim, a postura do(a) adulto(a) passa pela (quase) não interferência, fazendo deste momento um *tempo das crianças*, um *tempo seu*.

Na perspetiva de Ferreira (2011), a forma como o(a) adulto(a) organiza o espaço-tempo da sala contribui para diversos aspetos, nomeadamente: (i) tornar previsíveis determinadas atividades sociais, padronizando-as; (ii) fornecer diversos tipos de contextos, relações e ações de forma a orientar a ação do grupo; (iii) definir um conjunto de regras que contribuem para desenvolver a ação social; e ainda (iv) colocar em evidência um conjunto de saberes de natureza cognitiva e social e de valores que visam a criação de laços e relações no JI. A definição destas rotinas de

espaço-tempo-atividades instituídas pelo(a) adulto(a) contribuem para a construção de uma ordem social instituinte entre/das crianças, partindo das culturas de pares.

Ao (re)ler o PG (2017) é possível constatar que

A organização do tempo na sala 1 está inteiramente ligada às rotinas diárias. Estas rotinas são um elemento essencial para as crianças destas idades, uma vez que proporcionam uma sequência de acontecimentos que elas compreendem e conseguem antecipar, contribuindo desta forma para a sua autonomia, segurança e bem-estar. (PG, 2017, p.14).

Tal afirmação corresponde àquilo que ocorre durante o dia a dia das crianças (Cf. Anexo F). A rotina estrutura o dia da criança e embora ocorra todos os dias dentro de um determinado padrão horário é flexível e passível de sofrer mudanças (Cf. Anexo G). Desta forma, é indispensável que a educadora tenha em consideração o ritmo individual de cada criança. Ao observar diariamente os momentos de rotina compreendi que as crianças são autónomas a ir à casa de banho, “dar recados” a outras salas, arrumar o material ou colocar algo nos cabides.

Tal como refere Ferreira (2004), e durante o tempo de estágio percebi que é possível estruturar o quotidiano do JI, dado que existe um “padrão de temporalidade que regula, coordena, controla e normaliza os (re)encontros sociais no espaço físico, organiza os comportamentos e orienta as acções” (p.92). Assim, é possível afirmar que existem momentos de grande grupo, nomeadamente a reunião da manhã, onde se partilham novidades, se muda o dia no calendário, se realiza a contagem das crianças presentes na sala e se definem e/ou introduzem atividades para posterior realização (seja individualmente ou em pequenos grupos). Os momentos de pequeno grupo caracterizam-se por serem momentos *mais estruturados* e em que é necessário um apoio (mais) individualizado. Com o decorrer das semanas, percebi que são as crianças que, muitas vezes, *auxiliam* as adultas no que respeita a certos momentos que fazem parte das rotinas, por exemplo, “*ainda não contamos os meninos e as meninas*” ou “*temos que fazer a «letra do dia»*” são algumas das afirmações que ouvi quando esses momentos são *esquecidos*.

### **1.5 A diversidade de relações com as famílias**

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da educação da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

Considerando a Lei-quadro nº 5/97, de 10 de Fevereiro da Educação Pré-Escolar é imperativo ter presente que a família é o primeiro interveniente na educação das crianças, sendo que é a partir desta *estrutura-base* que a criança constrói os primeiros conceitos-chave.

Partindo desta premissa e considerando que o quotidiano da criança ocorre entre dois locais, importa perspetivar a *instituição escolar* e a *instituição família* como *conceitos* que se interligam, tornando-se pertinente “efectivar práticas de colaboração que impliquem a co-responsabilização de todos (pais, professores e comunidade) na educação” (Sarmiento & Freire, 2011, p.1).

Ao analisar os (poucos) dados fornecidos pelas famílias nas fichas das crianças, relendo o PG (2017) e ao conversar com educadora, percebi que a maioria das crianças não mora no bairro que envolve a escola, frequentando a referida instituição devido a familiares que moram nas imediações e/ou que trabalham perto. Embora os contextos familiares das crianças sejam (algo) semelhantes, a relação estabelecida com cada uma deverá ser única e ir ao encontro das suas especificidades.

Ao analisar as variáveis (i) situação profissional e (ii) habilitações literárias referentes às famílias (Cf. Anexo H), pode afirmar-se que a maioria dos encarregados de educação trabalha no setor terciário. Em relação às habilitações literárias é possível afirmar que a maioria das famílias está habilitada com o 3º ciclo, distinguindo-se apenas dois encarregados de educação com o grau de licenciatura. No que se refere a variáveis como a tipologia do agregado familiar não me foram concedidas informações relativamente ao assunto.

Durante os quatro meses de estágio, pude observar, que as famílias têm a *porta aberta* para o espaço da sala de atividades

À medida que iam chegando diversas crianças, fazendo-se acompanhar pelas famílias, *foi possível observar e, assim, perceber* que é *costume* as mesmas entrarem na sala com as crianças, ajudarem-nas a retirar os casacos ou a marcar a sua presença e trocarem palavras com a educadora acerca de assuntos pontuais que ocorreram no fim de semana. Ou seja, consegui *observar* que a porta que separa o corredor da sala de atividades não é uma barreira (intransponível). (Cf. Anexo A - Nota de campo de 25 de setembro de 2017, sala de atividades)

Aliado a estas *partilhas pontuais*, as famílias podem, ainda, marcar reuniões com a educadora, que, normalmente, ocorrem durante o período da tarde, com a intenção de partilhar informações relativas à criança, para que haja um *contacto mais próximo* entre a escola e a família. Destaco, ainda, os cadernos que, com frequência vão para casa, onde se encontram discriminadas diversas informações (relativas a visitas de estudo, projetos que surgiram ou informações individuais) e que servem como *instrumento* de troca de informações.

Destaco, por fim, o facto de ocorrer discriminado no PG (2017) a *necessidade* de participação das famílias, sendo, por vezes, “«chamadas» a intervir em diversas atividades tais como: a horta; informação pedida; dia Pai; dia Mãe e outras atividades.” (p.6). Contudo, não se pode chamar a estes episódios “a efetiva participação da família” (Cf. Anexo A – reflexão semanal nº5), pois nestes exemplos apenas são relatadas situações específicas/pontuais, sendo as mesmas consideradas por Sá (2002) como uma “participação episódica”.

### **1.6 Conhecer as Crianças**

Torna-se imprescindível destacar alguns aspetos que, na sua globalidade, caracterizam o grupo de crianças, no entanto, importa não esquecer que “as crianças, quando ali chegam [ao JI], além de todas as similitudes que possam partilhar...são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). Partindo do reconhecimento das crianças enquanto atores sociais é importante situá-las e conhecê-las na sociedade, legitimando-as como seres humanos com existência e experiências biossociais, dado estarem envolvidas em processos de socialização, participação e produção de culturas (Veiga & Ferreira, 2017). Assim,

considerando as ideias apresentadas importa caracterizar o grupo com o qual estagiei durante quatro meses.

### **1.6.1 Traços gerais**

Quando se analisa e se pensa sobre as formas de organização e funcionamento de um grupo de crianças, deve ter-se em consideração que existem diversos fatores que têm influência na dinâmica e no funcionamento do mesmo. A dimensão do grupo, a composição etária, o número de crianças de cada sexo e as características e particularidades de cada criança, são exemplos desses fatores, que se tornam determinantes na tomada de decisões do(a) educador(a) no que respeita à organização do próprio grupo.

Importa, então, começar por referir que o grupo da sala 1 é composto por um total de 20 crianças das quais, no que respeita ao sexo, 12 meninos e 8 são meninas, sendo a maioria de nacionalidade portuguesa e uma cabo-verdiana. A idade das crianças varia entre os 3 e os 6 anos, sendo que, no início da PPSII<sup>4</sup>, existiam três crianças com três anos, sete crianças com quatro anos e dez crianças com cinco anos (Cf. Anexo I). Existem, no grupo, duas crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais, uma com hemimelia fibular, da qual deriva um atraso no desenvolvimento motor e, ainda, outra com perturbações na linguagem<sup>5</sup>. Ainda, assim, as referidas crianças realizaram todas as propostas com o restante grupo.

### **1.6.2 As crianças da sala 1**

Durante os quatro meses de observação, interação e intervenção pude observar, questionar e *analisar* o espaço em que me encontrava, bem como as *pequenas pessoas* que faziam parte *desse* espaço. A primeira inferência – corroborada ao longo do tempo – que fiz foi caracterizar as crianças como *curiosas relativamente ao mundo que as rodeia*, tal como sublinha a educadora cooperante.

Na sala de atividades e no espaço exterior, as crianças brincam, partilham e entram em conflito com os seus pares. É a partir da interação criança-criança e adulto(a)-criança que as diferentes formas de cultura de infância se constroem, constituindo-se, assim, os

---

<sup>4</sup> O início do estágio ocorreu a 25 de setembro de 2017.

<sup>5</sup> As referidas crianças são acompanhadas por duas professoras de educação especial, dois dias por semana

*mundos culturais e sociais da infância* (Ramos, 2000). Os(as) sociólogos(as) da infância defendem, assim, a compreensão destas culturas como *constructo* identitário da infância, em que as crianças surgem como autores e atores (Sarmiento, 2003; Tomás, 2011; Trevisan, 2014). Definem-se, desta forma, um conjunto de comportamentos expectáveis para *aquelas* idades.

Como referido no subtópico anterior, o grupo pode ser caracterizado como heterogéneo, não só em termos de idade, mas também no que refere a *preferências* relativamente a jogos, atividades motoras, tarefas a realizar e interesses individuais. Por exemplo, durante o *momento do brincar* em que as crianças brincam nas áreas, pude observar que existem “espaços de eleição” para algumas crianças, ou seja, há aquelas que *preferem* ir para a «área da biblioteca» ver/ler um livro, enquanto outras se dirigem para a «área da casa», onde brincam ao faz de conta.

Relativamente ao *percurso institucional* (Ferreira, 2004), pode afirmar-se que o grupo é constituído, maioritariamente, por crianças *mais velhas* [entre os 4 e 5 anos], ou seja, catorze crianças que, no final do ano letivo, irão para o 1º Ciclo do Ensino Básico e que frequentaram o JI durante três anos. Das restantes crianças, apenas três são novas no JI (Cf. Anexo I).

As crianças da sala 1, embora apresentem um conjunto de características individuais que as diferencia das demais, pode considerar-se que existe um conjunto de traços que, de modo geral, caracterizam o grupo. Assim, as crianças apresentam-se como *curiosas* e (*particip*)*ativas*, seja em momentos de partilha em grande grupo, seja em momentos “mais estruturados” em pequeno grupo (contudo, importa não esquecer, que existem exceções e há crianças que necessitam de – mais – incentivo para participarem). Gostam de experimentar propostas e jogos relacionadas(os) com a área do conhecimento do mundo (na minha primeira semana de intervenção surgiu o projeto “Os caracóis”), da expressão motora (jogos coletivos, a pares e individuais) e plástica. Relevam interesse por histórias (destacando-se a «hora do conto» que ocorre diariamente) e, durante a reunião da manhã, gostam de partilhar *pequenas* situações do seu dia a dia, sendo o domínio da linguagem e da expressão oral um dos “pontos fortes” do grupo. Todavia, com a vontade de querer *partilhar tudo*, as crianças acabam por se “atropelar”, não respeitando a vez/voz do outro, sendo este um dos pontos destacados pela educadora, “a

dificuldade no que se refere ao cumprimento de regras de convivência social” (PG, 2017, p.6). Torna-se, assim, necessário “criar instrumentos de trabalho que ajudem a resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” (PG, 2017, p.6). Estes instrumentos prendem-se com a introdução do «diário de grupo» e o «conselho de grupo», no final da semana, que, na ótica da educadora, seriam elementos facilitadores na resolução das dificuldades apontadas. No que respeita ao domínio da matemática, posso afirmar que esta é uma área *bastante* explorada e incentivada pela educadora no quotidiano do JI, seja durante a contagem das crianças presentes na sala, na realização de gráficos relativos a aspetos do dia a dia ou, ainda, na exploração de blocos lógicos.

Considerando o referido e visto tratar-se de um grupo de *finalistas* [expressão usualmente utilizada pelas educadoras do JI], quando iniciei o estágio, percebi que as crianças já estavam familiarizadas com espaço e as rotinas, de tal forma que as crianças que integravam o grupo há pouco tempo foram auxiliadas por aquelas que já o integravam há mais tempo:

Na «hora de arrumar» a Nicole não sabia onde colocar a cola, então a Cláudia disse-lhe “anda, eu ajudo-te.” Ambas dirigiram-se a um armário e a Cláudia referiu “é aqui em cima, podes pôr”, disse apontando para uma das prateleiras. (Anexo A – Nota de campo de 26 de outubro de 2017, sala de atividades)

Partindo da caracterização apresentada neste capítulo e uma vez que importa conhecer o meio e as pessoas envolvidas nos processos de socialização é possível definir, no próximo capítulo, um conjunto de objetivos com vista a planear e intervir pedagogicamente.

## **2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO – planejar, intervir e refletir**

O(a) educador(a) de infância deve conhecer o grupo de crianças que *tem diante de si*, uma vez que, é com base neste conhecimento que irá ter a possibilidade de trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 1978) do grupo e desafia-los a ir *mais além*. Para que exista este conhecimento é fulcral a definição de um período de observação para que apreenda as características das crianças e, em prol disso, identifique as potencialidades e as fragilidades do grupo com que vai trabalhar.

Importa, então, referir que as primeiras semanas de observação se tornaram cruciais para a posterior definição de um conjunto de intenções para com as crianças, as famílias e a equipa. Nunca descorando o corpo de conhecimentos teóricos que deverá estar presente ao longo de todo o percurso, a observação (Cf. Anexo A – Notas de campo) e reflexões diárias (Cf. Anexo A – Reflexões semanais) devem ser uma constante para que se mantenham ou modifiquem estratégias quando se pensa sobre as intencionalidades. Acrescenta-se, ainda, que a consulta dos documentos estruturantes da organização educativa, nomeadamente, o PE (2017) e o PG (2017), em que são referenciados aspetos que permitem conhecer a comunidade e onde estão delineados os objetivos gerais e específicos para *aquela grupo*, tornaram-se essenciais para conhecer a realidade e as estratégias a promover para o desenvolvimento de competências por parte *daquelas* crianças. É, ainda, importante não esquecer que aliado aos documentos referidos anteriormente se encontram as OCEPE (2016), sendo este um dos documentos orientadores da minha prática. Nele estão preconizados um conjunto de Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância que se pautam pela (i) indissociabilidade dos termos desenvolvimento e aprendizagem, em que o educar e o cuidar estão intimamente interligados; (ii) pelo facto de a criança ser vista como sujeito ativo no seu processo de aprendizagem; (iii) pela prontidão e exigência de dar resposta a todas as crianças, uma vez que todas têm direito a uma educação de qualidade, vendo as suas necessidade, interesses e capacidades atendidas e valorizadas e (iv) pela construção articulada do saber, em que o desenvolvimento e a aprendizagem se processam de forma holística.

Atendendo ao referido até então, posso afirmar que o facto de ter *integrado*, enquanto observadora, o grupo de crianças da sala 1, no início do período letivo, foi encarado por

mim como um *desafio*, visto estar consciente de que as crianças ainda não estavam efetivamente familiarizadas com os tempos, os espaços e os materiais. Contudo, *desde logo*, consegui observar que as premissas que considerava como verdadeiras não foram corroboradas na prática, uma vez que o grupo era constituído por crianças maioritariamente mais velhas (catorze) que já tinham frequentado o JI em anos anteriores e, como tal, estavam familiarizadas com o ambiente que as *envolvia*. Do ponto de vista do *percurso institucional* (Ferreira, 2004), as crianças que frequentavam pela primeira vez a instituição eram auxiliadas pelas restantes, existindo assim entreajuda e autonomia (relativamente às adultas cuidadoras) no grupo. Assim, o meu *papel* enquanto educadora-estagiária prendeu-se, essencialmente, com *ganhar voz e espaço* perante o grupo de crianças. Desta forma e com o auxílio e *escuta da voz* de todas, intervim no sentido de *dar continuidade* ao que estava a ser realizado pela educadora cooperante, participando/orientando (n)os diversos momentos de rotina (acolhimento, hora do lanche da manhã, do recreio, do almoço, da ida para casa ou AAAF); apoiando a transformação do ambiente educativo, nomeadamente no que respeita à organização do espaço e materiais (relembro que devido ao projeto “*O que precisamos para viver?*” a sala de atividades sofreu algumas *mudanças* – Cf Anexo A – Nota de campo de dia 17 de novembro de 2017) e dinamizando/propondo atividades livres ou orientadas, considerando as linhas orientadoras dos documentos referidos anteriormente.

É importante estar atento(a) a cada criança na sua individualidade, respeitando os ritmos de cada uma, de forma a proporcionar aprendizagens significativas. Cada criança, com as suas características e necessidades específicas, necessita de um(a) adulto(a) atento(a) e responsivo(a) que, de acordo com uma pedagogia diferenciada, defina estratégias distintas. Para tal, considere importantes os momentos de pequeno grupo, em que pude apoiar (mais) individualmente cada criança, nunca descurando os momentos de grande grupo que serviram de partilha de ideias, comunicação de produções e tomadas de decisão conjuntas.

## **2.1 Objetivos gerais**

Considerando a caracterização apresentada do grupo de crianças; a observação da interação entre equipa educativa e os momentos pontuais de partilha de informação com

as famílias delineei um conjunto de objetivos que orientaram a PPSII ao longo das 15 semanas:

- Considerar as necessidades das crianças, escutando a sua *voz*, de forma a proporcionar um ambiente educativo rico e estimulante para a promoção dos direitos da criança, com especial enfoque no direito a brincar;
- Promover o desenvolvimento de competências globais;
- Respeitar e reconhecer as vozes e culturas das famílias, promovendo momentos de troca de informação acerca das crianças;
- Trabalhar em cooperação com a equipa educativa, ouvindo e respeitando opiniões para posteriormente refletir e *melhorar* a prática pedagógica.

## **2.2. Objetivos específicos**

Considerando os objetivos gerais, defini um conjunto de objetivos específicos:

### **2.2.1 Promover momentos de escuta da voz das crianças, compreendendo os seus interesses e necessidades, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens significativas tendo por base as OCEPE (2016)**

Considerando que é “através da brincadeira que as crianças desfrutam e desafiam as suas capacidades, brincando sozinhas ou com os seus pares<sup>6</sup>” (Comentário Geral nº 7, 2005, art.º 34) torna-se imperativo permitir que as crianças explorem aquilo que têm diante delas, sendo estimuladas a ultrapassar desafios que se transformem em aprendizagens significativas. Durante os primeiros anos, é essencial que o brincar assuma um “papel de destaque” na vida das crianças, sendo que estas são cada vez mais reconhecidas como agentes ativos e socialmente criativos que produzem não apenas as suas culturas infantis, mas contribuem para a produção das sociedades adultas (Corsaro, 2002). Para que tal aconteça é necessário *ouvir* as crianças e promover espaços-tempos para ouvir as suas vozes, possibilitando a sua participação ativa (Tomás, 2007b, 2011; Cockburn, 2013; Trevisan, 2014).

---

<sup>6</sup> Tradução de “through play, children both enjoy and challenge their current capacities, whether they are playing alone or with others”.

Foi a partir desta *escuta* que foram pensadas, em parceria com as crianças, um conjunto de atividades (Cf. Anexo A – Planificações semanais) que *permitiram* o desenvolvimento do projeto “*O que precisamos para viver? – Os direitos da criança*”, que teve como foco (primordial) a área da Formação Pessoal e Social (Silva et al., 2016), que visa o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo. Ao considerar as propostas do grupo, pude, em conjunto com as crianças, definir e dar um rumo ao projeto atendendo àquilo que para eles era significativo, como podemos constatar no seguinte excerto:

A educadora mostrou como se fazia a técnica da carimbagem e a Cláudia deu a ideia de construirmos um livro com ilustrações feitas a partir da técnica apresentada. E o Luís referiu que o livro poderia ser sobre os “Direitos da criança” (Cf. Anexo A – Nota de campo de 9 de novembro de 2017, sala de atividades)

Atendendo ao facto de, na globalidade, a referida área de conteúdo ter sido a mais privilegiada, procurei promover uma diversidade de comportamentos, seja de natureza “cívica”, como saber esperar pela sua vez para falar não se sobrepondo às restantes crianças; pedir por favor e agradecer; pedir desculpa reconhecendo que não agiu de *forma adequada*; seja de natureza de cidadania, como promover e garantir possibilidade de escolha pelas crianças, tendo sempre presente que a criança tem o direito a “não querer fazer nada” e proporcionar momentos de comunicação e troca de ideias. As referidas intenções, que darão lugar a valores acarretam um importante papel, todavia não se *ensinam*, vivem-se e aprendem-se na ação conjunta e nas relações com os outros (Silva, et al., 2016). Assim, o trabalho desenvolvido não resultou, na maior parte das vezes, em produtos, centrou-se, antes, nos processos. Torna-se, também, importante que aqueles que rodeiam as crianças (equipa educativa, familiares e comunidade envolvente) demonstrem atitudes semelhantes àquelas que transmitem, assim, enquanto *adultas de referência*, torna-se necessário “demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias)” (Silva et al., 2016, p.33), de forma a que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.

Outra das áreas de conteúdo abordadas foi a área de Expressão e Comunicação, que engloba diversos domínios e respetivos subdomínios. Particularizando, no domínio da educação física e sendo *visível* o *gosto* demonstrado pelo grande grupo por atividades motoras, procurei ir ao encontro desse interesse, anotando as sugestões das crianças (por exemplo, quando me pediam que se realizasse novamente o “jogo do feiticeiro” ou quando a Lara me pediu para fazermos um jogo que incluísse dança) para, posteriormente, proporcionar às crianças momentos de brincadeira, frugalidade e lazer. Relativamente ao domínio da expressão artística, intervimos com o objetivo de possibilitar ao grupo a exploração de *novos* materiais. Refiro-me, então, à possibilidade de exploração de novas técnicas de desenho (como a carimbagem); a realização de produções com materiais que são utilizados com pouca frequência (como materiais de desperdício, trapilho, caricas...), bem como a utilização de diferentes formas para a leitura de histórias (como é o caso da utilização de um computador ou realização de um teatro de objetos). Já no domínio da matemática e através dos instrumentos de pilotagem expostos na sala, procurei fomentar aprendizagens, ao contar os dias da semana e os meses do ano, ao perguntar quantos meninos e meninas estão presentes na sala, ao questionar a quantidade de pares que podem ser feitos com os respetivos meninos e meninas. Por último, no que se refere à área do Conhecimento do Mundo, considero que, a par com as restantes, implica que as crianças compreendam o mundo que as rodeiam enquanto brincam, interagem e exploram os espaços, objetos e materiais (Silva et al., 2016). Desta forma, procurei apoiar as necessidades das crianças, seja no espaço da sala de atividades, ou no espaço exterior, quando me pediam que fosse com elas “procurar e explorar os caracóis” e ainda, quando foi realizada uma visita ao bairro onde se insere o JI no âmbito do projeto que estava a decorrer (Cf. Anexo A – reflexão semanal nº9). É possível, desta forma, afirmar que, embora com maior incidência em determinadas áreas de conteúdo, todas foram exploradas numa perspetiva holística.

A avaliação foi, ainda, um aspeto a ter em consideração e pude avaliar formalmente, através do dia a dia, das produções realizadas, das comunicações ao grande grupo e de variadas observações individuais (para esta avaliação individual concorreu a elaboração do portfólio individual de uma criança – Cf Anexo A – portfólio individual da Becky) e em grupo. Tal como confirma Portugal (2012):

a avaliação em educação pré-escolar deve ser vista como um processo contínuo de registo dos progressos realizados pela criança, ao longo do tempo, utilizando procedimentos de natureza descritiva e narrativa, centrados sobre o modo como a criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas (p. 234).

### **2.2.2 Colaborar com as famílias de forma a promover aprendizagens significativas às crianças**

Quando transpus pela primeira vez a *fronteira* que separava o corredor da sala de atividades e dei entrada na mesma observei um grupo de crianças que se deu a conhecer ao longo do tempo. Percebi que cada criança comportava as suas características individuais, necessidades e fragilidades e tudo isso as tornava únicas. Esta unicidade está intimamente relacionada com o papel primordial que a família, como primeiro agente educativo (e social) na vida da criança, tem. A *instituição educativa* e a *instituição familiar* são dois pilares indissociáveis que possibilitam o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Considero, então, que todas as oportunidades de tornar as famílias parte integrante da vida educativa (no JI) das crianças deve ser potenciada e valorizada. Considerando o referido, tentei, desde o início do estágio, manter contacto com as famílias das crianças durante o período de acolhimento. Com o passar das semanas, algumas famílias dirigiam-se a mim com o intuito de me pedir informações ou dar recados relativamente às crianças

Como a Cláudia passou mal a noite a mãe considerou necessário avisar a educadora. Antes de deixar a filha no JI advertiu-a “se te sentires mal vai ter com a Catarina” (Cf. Anexo A – Nota de campo de 11 de dezembro de 2017, sala de atividades).

Tal demonstra que, aos poucos, passei a ser *reconhecida* como elemento integrante da equipa.

Assim, na semana de observação, dei a conhecer às famílias através de um recado nos cadernos e de um aviso à entrada da sala, quem era e qual o meu objetivo com aquele grupo. Ao contactar com as famílias diariamente pude dar resposta e atender a questões

que as crianças levantavam e até mesmo celebrar as conquistas individuais de cada uma junto dos seus familiares.

Dirigi-me até ele e disse-lhe “Dinis, lembras-te de ontem me teres pedido para tirar uma foto à ambulância que fizeste para mostrares à mãe? Podes mostrar-lhe agora. O que achas?” A criança disse que sim e dirigiu-se ao “espaço do projeto”, local onde estavam guardados os elementos já realizados para o hospital, e pegou na ambulância. Foi ter com a mãe e disse-lhe “olha o que eu fiz. É para o hospital.” “E para que serve?”, perguntei-lhe “Para levar as pessoas doentes”. A mãe do Dinis sorriu-lhe e elogiou aquela produção realizada pelo filho. Após isto expliquei-lhe que o Dinis queria que a mãe visse a ambulância que ele fizera (...) (Cf. Anexo A – Nota de campo de 5 de dezembro de 2017, sala de atividades)

Pude compreender que, tal como afirma Perrenoud (citado por Ferreira, 2004), as crianças são mensageiras e repórteres daquilo que ocorre durante o seu dia a dia, revelando-se, desta forma, como atores sociais implicados no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ou seja, tal como se encontra espelhado na nota de campo anteriormente referida, aquilo que foi explorado dentro da sala foi, posteriormente, comunicado à família por vontade da criança.

Considero, então, que é necessário respeitar e estar atenta ao que cada família tem a dizer, seja no que respeita à criança ou a algum aspeto organizacional e do quotidiano, uma vez que é a partir dessa troca mútua de informação (equipa-família e vice-versa) que se caminha para o estabelecimento de relações sólidas, das quais todos os agentes envolvidos têm a ganhar.

### **2.2.3 Cooperar com a equipa educativa, fomentando o diálogo e a partilha de experiências, proporcionado às crianças momentos de brincadeira e aprendizagem**

Durante a prática tornou-se crucial para mim existir uma troca/partilha de ideias constante com a equipa de sala (educadora, assistente operacional e monitor de AAAF) e também com todos os elementos da instituição. Este objetivo é justificado por considerar que a participação de todos os elementos numa instituição permite uma constante

aprendizagem pela partilha de saberes e opiniões, tendo como principais objetivos, as aprendizagens das crianças e a formação contínua da própria equipa.

Sempre que dinamizava uma atividade procurava aconselhar-me com a equipa. Embora levasse propostas previamente definidas e respetivas formas de organização do grupo ou materiais considerarei sempre as indicações que me eram sugeridas, visto que concorriam para *melhorar* a minha prática pedagógica. Cantar uma canção, fazer um jogo durante os momentos de transição ou dar continuidade à sessão de educação física em sala de atividades foram várias propostas sugeridas que tive em linha de conta para posteriores planificações.

Considero, então, que dever existir um diálogo muito estreito entre os diferentes profissionais de modo a que a diversidade de propostas apresentadas tenham coesão e intencionalidade pedagógica.

### **3. A investigação: Todos temos direito a saber que temos direitos. A PPS assente no reconhecimento dos direitos da criança**

No presente capítulo é apresentada a investigação desenvolvida, assente no pressuposto do desenvolvimento de uma atitude investigativa sobre a minha ação pedagógica, ao longo de quatro meses, no contexto da PPSII onde estagiei.

De seguida, apresento o referencial teórico que justifica a escolha do tema, seguindo-se o roteiro ético e metodológico. Por fim, apresentam-se as conclusões da investigação *intercaladas* com um *corpus* de fundamentação teórica que apoiam as mesmas.

#### **3.1. Um *corpus* teórico que fundamenta a ação - Os direitos da criança**

Pode considerar-se a Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989) como um *marco* na sociedade que fez emergir uma nova consciência social face à infância. Foi, assim, que a partir do século passado, se procurou promover e garantir, ainda que em plano teórico, os direitos da criança. Partindo da ratificação do referido documento, foi possível “uma melhoria de vida das crianças e o seu reconhecimento como actores sociais, pelo menos do ponto de vista simbólico e teórico” (Tomás, 2006, p.168). Simultaneamente ao surgimento da CDC, emerge o conceito de “cidadania da infância” (Sarmiento, 2012). No entanto é com perplexidade que a referência a este termo tem sido feita, uma vez que a ele se encontram associados os direitos a eleger e a ser eleito restritos a seres humanos menores de 18 anos. Ora, se os referidos direitos estão diretamente relacionados com o conceito ocidental de “cidadania”, até que ponto o conceito de “cidadania da infância” é respeitado? Deste modo, tal como refere Sarmiento (2012), a criança é encarada como um “cidadão sob tutela”, nunca como um cidadão de pleno direito. Constata-se, então, que

só uma conceção renovada e alargada da cidadania pode atribuir um sentido pleno à expressão *cidadania da infância*. A criança cidadã, é-o, não apenas porque vê reconhecidos direitos formais, que regem as relações do indivíduo com o Estado ... mas também no domínio das relações mais amplas no interior da sociedade. (Sarmiento, 2012, p. 2)

Considerando o supracitado, Sarmiento (2012) afirma que o conceito de “cidadania da infância” apenas ganha sentido se se construir como *cidadania institucional* – no interior das organizações e instituições, como a escola e o JI; como uma *cidadania cognitiva* - enquanto reconhecimento da “voz da criança” como expressão de culturas infantis; e como uma *cidadania íntima* (Plummer citado por Sarmiento, 2012), enquanto expressão de aceitação e respeito no espaço familiar. Assim se compreende que a *construção* da criança cidadã está diretamente relacionada com a cidadania civil, política e social, sendo a participação um fator incontestável nesta matéria (Tomás, 2011; Trevisan, 2014). Neste sentido, também as OCEPE (2016) referem a educação para a cidadania, colocando a tónica na “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p.39). Tal afirmação vai ao encontro do referido anteriormente reforçando a ideia de que o conceito de “cidadania da infância” *tem existência* inequívoca na educação de infância. No entanto, “considerar a criança como ator social competente e sujeito de direitos implica, no plano local, (re)pensar práticas pedagógicas, educativas, sociais, culturais e éticas que vão ao encontro de tais conceções” (Tomás, 2017, p. 16).

Atualmente, a questão dos direitos da criança está *submersa* em discussões complexas, não sendo, no entanto, discussões recentes. Apesar da CDC constituir uma base de trabalho, existe uma tensão entre o escrito e a prática, ou seja, por um lado a convenção e tratados legitimam o trabalho de base na sua condição de documentos ratificados pelos governos, por outro, esses mesmos documentos têm um escasso impacto sobre a população infantil e a *simples* ratificação não implica garantias de implementação<sup>7</sup> (Tomás, 2006).

Todavia, tal como refere Tomás (2006) é com a introdução da CDC que se assiste a um conjunto de progressos na infância, nomeadamente, (i) o facto de esta etapa ser considerada como uma construção social e não o resultado de um processo biológico; (ii) não se assumir como forma universal em todas as sociedades existindo particularidades

---

<sup>7</sup> A CDC apresenta um carácter universal e foi ratificada pela quase totalidade dos Estados do mundo (196). No entanto, destacam-se os Estados Unidos da América como o único país não signatário.

no que se refere a classe, gênero e etnia; (iii) as relações sociais das (e entre) crianças serem dignas de estudo e não *simples* construções do adulto, passando a ser vistas como atores sociais que contribuem para moldar a sociedade das quais fazem parte. Também a nível político tem-se vindo a colocar uma ênfase nesta etapa de vida e na promoção dos referidos direitos, embora as alterações prometidas se prendam com episódios esporádicos (e sobretudo mediáticos) que não se traduzem numa mudança concreta nas condições de vida das crianças (Tomás, 2006).

Quando se aborda o conceito de participação, importa colocar a tónica na *confusão* que ocorre entre o referido conceito e a noção de (*simples*) consulta e ações esporádicas, perspetivando uma *aparente* participação, ou seja, aquilo que Luhmann (citado por Tomás, 2006) denomina de *falsa emancipação*. Diversas formas de participação das crianças podem ser colocadas em evidência como: (i) ser ouvida e consultada; (ii) tomar decisões em questões que lhes dizem respeito ou, ainda, (iii) a participação política que é *mais do que* eleger e/ou ser eleito. “Na verdade, [a] privação de direitos políticos não é sinónimo de ausência de participação política”<sup>8</sup> (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.185). Reconhece-se, ainda, a existência de tensões complexas entre os direitos de participação e proteção (Fernandes, 2009), sendo a tensão entre as duas dimensões muitas vezes evocada para não promover a vivência de participação das crianças nos contextos socioeducativos (Tomás, 2014). Como afirma Trevisan (2012) “de modo a que possam ser consideradas cidadãs, as crianças necessitam de ser vistas como sujeitos políticos com ação política específica que se desenrola em diferentes contextos de vida quotidiana” (p.1).

Apesar das críticas e limitações implícitas na CDC, bem como a toda a legislação e instrumentos jurídicos que às crianças reporta, pode afirmar-se que o referido documento “é uma marca de cidadania, um sinal da capacidade que as crianças têm de serem titulares de direitos e um indicador do reconhecimento da sua capacidade de participação” (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007, p.192). O respetivo documento

---

<sup>8</sup> Sarmiento (2012) coloca em evidência diversas formas de participação das crianças na esfera política, como a existência de diversos movimentos sociais infantis ou ainda “a abertura de possibilidades de participação infantil na administração” (p.3) do espaço local, no âmbito de orçamentos participativos.

consagra um conjunto de direitos universalmente reconhecidos, direitos esses de proteção - que dizem respeito aos direitos da criança quanto à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito –, provisão – que dizem respeito aos direitos sociais da criança à saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura – e participação – que dizem respeito ao nome e identidade, a ser consultada e ouvida, ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões (Tomás, 2014). Aos três “P’s” reconhecidos anteriormente, Sarmiento et al. (2007) e Trevisan (2015), acrescentam um quarto “P”, crítico e decisivo: poder. A conceção subjacente aos direitos da criança coloca em evidência “uma criança capaz, competente e participativa, considerando, embora, as variáveis do subgrupo etário e da especificidade das esferas de vida das crianças” (Sarmiento, Fernandes, Tomás, Trevisan & Dias, 2015, pp. 5-6).

Face ao exposto até então, torna-se necessária (e cada vez mais *urgente*) uma reflexão crítica no que concerne aos direitos da criança, em relação à melhoria da sua eficácia e ao conteúdo em si, que necessita integrar as mudanças que ocorrem nas sociedades atuais e nos mundos de vida das crianças (Tomás, 2014). Para que tal ocorra é fundamental pensar as práticas pedagógicas (Vasconcelos, 2012), identificar problemas e delinear caminhos para a sua transposição. Só dando a conhecer às crianças os seus direitos é que estas serão capazes de se reconhecer como cidadãs integradas numa sociedade, com *voz, pensamento próprios e ação*.

Partindo do *corpus* teórico analisado e considerando as questões que envolvem os direitos da criança surgiu a necessidade de realizar uma investigação neste campo, no sentido de colocar em evidência as vozes que deverão (ou deveriam) ser consultadas e ouvidas na sua vida diária no JI. Deste modo, tal como refere Tomás (2014) “mais do que saber, as crianças (atrevo-me a dizer, e os adultos também) devem experienciar, viver direitos. Esta noção implica, em fim último, que estejamos a reconfigurar a noção de cuidado em educação de infância” (p.6).

### **3.2. O respeito pelos atores envolvidos – Opções metodológicas e princípios éticos assumidos na investigação**

Ao partilhar do pressuposto da criança como cidadã ativa, ator político e participativa nos mundos que habita, como o JI, é necessário pensar também nas questões éticas que nortearam a minha ação com elas, seja no âmbito profissional (APEI, 2011) seja no âmbito da investigação (Tomás, 2011; Fernandes, 2016; ERIC, s.d), já que as crianças são encaradas como sujeitos significativos pelos/com os quais se pode construir conhecimento científico relevante (Fernandes, 2016; Francischini & Fernandes, 2016).

Estudos no campo da Sociologia da Infância (James & Prout, 1990; Sarmiento, 2012; Tomás, 2011, 2012; Trevisan, 2012, 2014) reconhecem as crianças enquanto atores sociais e seres competentes que participam ativamente nos contextos onde estão inseridos, construindo *significados próprios* acerca de objetos, eventos e acontecimentos do quotidiano. Reconhecidas como cidadãs de direitos, nomeadamente o direito a serem ouvidas em assuntos que lhes dizem respeito e o direito a serem investigadas adequadamente<sup>9</sup> (Beazley, Bessel, Ennew & Waterson citadas por Fernandes, 2016) é necessário promover opções metodológicas que respeitem e tenham em consideração a referida premissa.

Considerando o referido e visto tratar-se de um estudo *com* crianças, torna-se necessário *escutar* o que elas têm a dizer em relação ao exercício dos seus direitos. Combatendo um *quadro inquietante*, em que criança (e toda a infância) foi (e ainda é) concebida em torno de um princípio de *negatividade instituinte* (Sarmiento, 2003), sendo vista como um ser em transição, em estado de desenvolvimento “um *ainda-não*, mas *em vias de o ser*” (Sarmiento, 2012) surge a temática a que me propus investigar com as crianças: “*Todos temos direito a saber que temos direitos* – a prática profissional supervisionada assente no reconhecimento dos direitos da criança”.

Partindo do contexto em que me encontrava, contactando diariamente com as crianças e a equipa educativa e durante o período de tempo estipulado, foi possível desenvolver uma investigação de natureza qualitativa numa sala de JI. Desta forma, para a concretização da mesma, realizei uma investigação que se norteia pelas diretrizes da IA

---

<sup>9</sup> Considerando o referido direito, é necessário lembrar os artigos 3º, 12, 13 e 36 estabelecidos na CDC. Estes remetem, fundamentalmente, para o respeito pelas características individuais de cada criança aquando a sua participação numa investigação

em que “as relações sociais de observação são também relações sociais de intervenção” (Benavente, Costa & Machado, 1990, p. 9), ou seja, é através da observação *atenta e cuidada* do contexto em que se insere que o investigador(a)-educador(a) parte para a intervenção, visando promover algumas mudanças *naquela* realidade. É uma metodologia que se centra na reflexão crítica (e constante), emergindo assim o “pensamento reflexivo” (Dewey citado por Coutinho et al., 2009) associado à “prática reflexiva” (Schon citado por Coutinho et al., 2009). O(A) educador(a) surge como um indivíduo capaz de planificar, agir, analisar, observar e avaliar situações decorrentes das práticas, refletindo, assim, sobre as suas ações (*idem*). Existem, ainda, um conjunto de características que, segundo Coutinho et al. (2009), definem esta metodologia, a saber: (i) participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo; (ii) prática e interventiva, dado que relaciona o campo teórico com a realidade produzindo mudanças; (iii) cíclica, pois a investigação envolve uma espiral de ciclos, em que as descobertas iniciais são geradoras de mudança quando implementadas e avaliadas introduzindo um novo ciclo. Ocorrendo um *entrelaçar* entre a teoria e a prática; (iv) crítica, uma vez que implica uma mudança transformadora do processo e (v) auto avaliativa, comportando avaliações contínuas numa perspetiva de adaptação e produção de novos conhecimentos. Assim, nesta metodologia observa-se um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua: planificação, observação (avaliação) e reflexão (teorização).

Importa, agora, referir as técnicas e instrumentos adotados na realização da investigação: (i) a **observação** [participante e não participante], que ocupou um *lugar central* durante o processo, dado que esta *técnica-base* possibilitou recolher informações relativas às brincadeiras individuais e entre crianças, interações entre pares e apropriação dos espaços e materiais pelas crianças. Tal técnica “permitiu cruzar dados a partir dos discursos, das actividades, das brincadeiras, das relações entre actores” (Tomás, 2011, p. 149), encarando as crianças como unidade de observação, de forma a colocá-las no centro do processo de investigação. A observação resultou, assim, na produção de **notas de campo** que, ao serem analisadas ao pormenor, permitiram a realização de reflexões semanais sobre a minha prática e sobre a temática em estudo, tornando-se primordial a autorreflexão como forma de pensar sobre a prática pedagógica; (ii) a **consulta documental**, nomeadamente do Projeto Educativo e do Plano de Grupo da Sala 1 que

serviu, sobretudo, para compreender as diretrizes da organização socioeducativa, bem como diversos aspetos relacionados com as crianças que constituíam o grupo. No fundo, esta técnica *assumiu-se* como ponto de partida para a problematização; (iii) e as **fotografias** que possibilitaram o registo de brincadeiras, momentos de interação entre crianças e respetivas produções. Partindo das fotografias, com a respetiva descrição do contexto em que ocorreu, visto que “as imagens não são exatamente o que se vê, o que se pensa que é o real – são polissêmicas quanto a palavra” (Carnicel, citado por Tomás, 2011), foi exequível a interpretação e análise dos momentos captados.

Atendendo ao facto de que a presente investigação tem em consideração a *voz* das crianças, importa considerá-la e caracterizá-la. Segundo Sarmiento e Trevisan (2017), as crianças exprimem-se de vários modos, que vão desde a linguagem verbal até à linguagem gestual, passando por imagens, desenhos e registos por elas elaborados. Caracterizando, deste modo, *a voz das crianças pela polivocidade* é importante considerar um conjunto de metodologias apropriadas à sua interpretação (Sarmiento, 2011, 2014; Trevisan, 2014). Podem, assim, considerar-se para análise, as representações das crianças e respetivas produções, que serão, posteriormente, analisadas, tendo, sempre, em conta as intenções e interpretações construídas pelas crianças.

Tendo em consideração a multiplicidade de técnicas e instrumentos existentes, importa compreender que quanto mais variados forem os instrumentos de recolha de dados, maior veracidade se assume no cruzamento de dados, visto que as informações recolhidas são comprovadas por mais fontes. Assume-se, por isso, um *pensamento combinatório* (Becker citado por Tomás, 2011) resultante do confronto de várias visões, linguagens e contextos.

Por último e uma vez que considero a dimensão ética fundamental na minha prática e atendendo à multiplicidade de agentes envolvidos no processo [prático e investigativo], procurei assegurar um conjunto de *princípios éticos e deontológicos* que concorreram num *roteiro ético* (Tomás, 2011; Fernandes, 2016; Francischini & Fernandes, 2016) composto pelos pressupostos estabelecidos e apresentados detalhadamente em anexo (Cf. Anexo J). Em conformidade com o referido, considerei ainda os princípios supracitados na *Carta de princípios para uma ética profissional* (APEI) (Moita, 2012), que se apresentam explicitados de seguida: a) **competência** –

“enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução” (Moita, 2012.). Torna-se necessário uma partilha constante de *saber*, tomando como *ponto de partida* as crianças que integram o grupo. Nunca esquecendo que o *saber* a que me refiro comporta equipa, famílias e – o *elemento essencial* – as crianças, pois através delas percebemos as suas necessidades, fragilidades e, assim, construímos *meios de atuação*; b) **responsabilidade** – “enquanto atitude dinâmica que permite ser responsivo no sentido do bem do outro e que exige uma mobilização pessoal atenta e solícita” (Moita, 2012). Tornou-se, desta forma, imperativo ponderar, durante o decorrer da minha ação, os eventuais malefícios e benefícios para o grupo de crianças; c) **integridade** – “enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam em práticas honestas, justas e coerentes” (Moita, 2012). Partindo deste princípio, ao qual dou ênfase, assegurei, desde o início da minha prática, os objetivos e propósitos do processo. Dado que, para mim, este é, também, um momento de aprendizagem, considerei sugestões de melhoria ou eventuais alterações que me *levassem* a alcançar e a *melhorar* a minha prática, *construindo saberes*; d) **respeito** – “enquanto exigência subjetiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa” (Moita, 2012). Mesmo *vendo* o grupo como *um todo*, primo a individualidade de cada criança. O respeito pela cultura, vontade e necessidades de cada uma, escutando-a e, desta forma, indo ao encontro dos seus desejos. E, por último, **compromisso** (com as crianças, as famílias e a equipa educativa) – Comprometi-me com cada criança a respeitar o seu espaço, respeitar as suas escolhas, dar-lhe liberdade e, principalmente estar disponível, colocando *à margem* a visão tecnicista da profissão de educadora. Foi essencial mostrar às famílias qual o meu objetivo ao fazer parte daquela sala, mostrando-me disponível para falar e ouvir informações relativas a determinada criança. Atuando, sempre, numa perspetiva de respeito pela diferença. Com a equipa educativa, partilhei momentos, dúvidas e ouvi sugestões de melhoria. Procurei respeitar a confidencialidade e privacidade dos envolvidos.

Considerando as opções metodológicas tomadas, parte-se para a discussão e análise dos dados recolhidos ao longo dos quatro meses.

### **3.3 O reconhecimento dos direitos da criança [pelas crianças] – análise e discussão da investigação**

...foi despoletada uma conversa relativa a alguns direitos que as crianças têm como o direito a comer, a ir à escola, a ir ao médico, a ter uma casa e a brincar. Houve crianças que referiram que “todas as crianças têm o direito a falar umas com as outras e a ajudar os outros.” Após isto, surgiu a ideia de descobrir mais sobre estes direitos e ver se existem outros. (Cf. Anexo A - Nota de campo de 23 de outubro de 2017, sala de atividades. Início do projeto)

Embora *imersa* em críticas [construtivas] que apelam à sua melhoria em prol do reconhecimento das crianças enquanto seres competentes, a CDC apresenta-se como um símbolo de uma nova perceção sobre a infância (Fernandes, 2005; Tomás, 2011). Desta forma, o referido instrumento apresenta-se como uma tentativa de legislar e regular a infância a nível internacional (Sarmiento, Tomás & Soares, 2004). Contudo, existem disparidades entre os termos internacionais e a realidade local das crianças. Ainda assim, a CDC vem afirmar o estatuto de criança enquanto pessoa e o de infância enquanto categoria social (Lauwe, 1991). Tal vem corroborar a ideia de Landsdown (1994) que considera que as crianças não têm somente necessidades, mas também e fundamentalmente direitos. Torna-se, por isso, necessário promover reflexões que possibilitem o reconhecimento das crianças enquanto cidadãos de direitos. Tal pressupõe “pensar numa perspectiva de cidadania para a infância [que] implicará sempre um esforço para promover o protagonismo das crianças e jovens como agentes participativos nas relações sociais” (Soares & Tomás, 2004, p. 1)

Neste seguimento, a Sociologia da Infância tem sido a área que coloca na *ordem do dia* o debate sobre a cidadania da infância, uma vez que defende a ideia de que o espaço social da infância é um espaço construído, em que as crianças se assumem e são representadas através de uma identidade própria, começando a construir-se como um grupo social (Soares & Tomás, 2004). Desta forma, o referido campo do saber considera como fundamental refletir sobre a construção social da infância. Diversos estudos têm demonstrado a complexidade e heterogeneidade do referido grupo social, como tal, a infância não deverá ser vista como uma etapa estandardizada, devem, pois, considerar-se

os contextos e especificidades em que se encontra cada criança (Soares & Tomás, 2004; Trevisan, 2012, 2014).

Envolta em *polémica*, os discursos sobre a infância concebem e caracterizam esta categoria como “dependente, plural, inconstante e de futuro incerto” (Soares & Tomás, 2004, p. 6), apresentando-se para Soares (2002), como “um discurso decorativo e quimérico” (p.1). Decorativo, uma vez que, é politicamente correto referenciar o discurso dos direitos para a infância, como adequado a muitos, no entanto, quimérico, pois, apesar de ser invocado, não é considerado, por muitos, relevante, nem mesmo possível (ou necessário) de concretizar no quotidiano das crianças.

Combatendo o referido anteriormente, assume-se como impreterível a promoção de uma imagem de criança cidadã (Sarmiento, 2012) e adota-se a definição de criança enquanto sujeito de direitos para o qual veio contribuir a CDC, afirmando o protagonismo infantil. Assumindo três categorias (fundamentais): provisão, proteção e participação, o referido documento apresenta-se como um *artifício de reconhecimento de cidadania*, embora ser cidadão não signifique apenas ver reconhecido um conjunto de direitos, mas ainda estar presente e “reivindicar protagonismo nos processos sociais e políticos da comunidade” (Soares & Tomás, 2004, p. 13). Contudo, é legítimo falar em *hierarquização de direitos*, uma vez que é dado *maior protagonismo* às categorias de provisão e proteção face à categoria de participação, sendo esta *problemática* recente. Embora já tenham sido feitos alguns progressos na área dos direitos da criança “estamos longe de os ver dominar o mundo” (Tomás & Soares, 2009, p. 8). No entanto, face às constantes interrogações sobre o presente e o futuro são necessárias vozes que reivindicuem alterações e outros caminhos a seguir, tendo as crianças como “parceiros de pleno direito” (Tomás & Soares, 2009, p. 7) na discussão e luta pela promoção dos seus direitos.

### **3.3.1. Uma chuva de direitos – fase da planificação**

Considerando a colaboração existente entre o Departamento de Educação da Junta de Freguesia de Carnide e o JI onde estagiei, com vista a incentivar e criar melhores condições para o desenvolvimento das crianças, foi criada a mascote “SOU”. Descrita como a *mascote da cidadania*, dirige-se a todas as escolas e JI’s de Carnide de forma a

dar a conhecer um leque de situações relacionadas com questões de cidadania. No decorrer do presente ano letivo, tal como referido anteriormente, o projeto abordou questões relacionadas com os direitos da criança. Foi o interesse demonstrado pelas crianças na referida mascote que despoletou o projeto “*O que precisamos para viver? – Os direitos da criança*” (Cf. Anexo K). Este projeto, com dinâmicas baseadas nos princípios da metodologia de trabalho por projeto, serviu de âncora à investigação desenvolvida (Cf. Anexo L), apresentando-se a discussão de dados de seguida.

Inicialmente, foi necessária uma atenção *redobrada*, da minha parte, de forma a conseguir observar e registar os interesses das crianças no que se refere à temática, quer a partir de brincadeiras, atitudes, conversas entre pares ou conversas em grande grupo, como se exemplifica abaixo,

Durante um momento de conversa entre mim, o Henrique, o Enzo, a Nicole e a Becky, esta última referiu que “as pessoas todas têm um nome”. Ao ouvir aquela afirmação pergunto “conheces alguém que não tenha um nome?”, ao que a criança me responde “os animais não têm nome e os bebés quando nascem também não têm nome”, ao que a Neuza (que chegara, entretanto, à sala) refere “não, não, o meu irmão bebé tem nome.” (Cf. Anexo A – Nota de campo de 10 novembro de 2017, sala de atividades)

Partindo da premissa de que as crianças são *experts* em questões relacionadas com a sua vida e com capacidade para transmitir a sua visão e perspetivas, através de variadas linguagens (Tomás, 2006), foi possível delinear um caminho a seguir, escutando as suas opiniões, que conduziu a investigação. Sendo agentes ativos que influenciam o mundo que as rodeia e interagem com ele, para mim, enquanto educadora-estagiária e investigadora, tornou-se necessário elaborar um plano de ação antes da implementação do projeto; no entanto, este sofreu as modificações necessárias face aos interesses demonstrados pelo grupo ao longo dos meses.

### **3.3.2. Conhecer os direitos – fase da ação**

Considerando as crianças como “parceiras investigativas” (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005) foi necessário planificar, partindo da sua escuta e ação, o projeto.

Inicialmente, realizou-se um mapeamento e identificação dos saberes das crianças sobre os seus direitos, uma vez que foi importante para mim perceber quais os direitos que as crianças conheciam e quais é que queriam explorar aprofundadamente. A pergunta “o que precisamos para viver?” serviu de ponto de partida para a discussão e identificação de alguns direitos:

Surgiram, assim, diversos conceitos do quotidiano que as crianças consideraram imprescindíveis para viver, tais como alimentação, ter uma casa para viver, ter amigos, ter uma família, ir ao hospital quando estamos doentes, ir à escola, brincar e paz (Cf. Anexo A – Nota de campo de 13 novembro de 2017, sala de atividades)

A partir destas ideias, as crianças compreenderam que as mesmas estavam intimamente relacionadas com os direitos que todas as crianças tinham, como, (i) direito a ter um nome; (ii) direito a brincar; (iii) direito a ter uma casa; (iv) direito a ter/dar opinião (aliado ao facto de todas as crianças estarem em grande grupo a debater ideias, expondo os diferentes pontos de vista); (v) direito a ir à escola; (vi) direito a ir ao médico; (vii) direito à alimentação e (viii) direito a ter uma família. Estes foram os direitos identificados e que foram explorados ao longo dos meses.

A análise dos discursos das crianças e de outras formas de expressão surge como algo imprescindível para compreender as representações que têm sobre os direitos da criança, sobre si e sobre outras crianças (Tomás, 2006). Neste seguimento, e uma vez que o projeto foi baseado em reflexões em grande e pequeno grupo, partindo da escuta atenta das crianças, um dos direitos que, para mim enquanto mediadora, se tornou, à partida, mais complicado de explorar foi o direito à participação. Por participação entende-se o direito que a criança tem de ser ouvida, a ter uma voz ativa e de participar em questões que lhes digam respeito. Mais se acrescenta, o direito que têm a ver aplicadas as suas decisões após a exposição das suas ideias. Contudo, existe, normalmente, uma dicotomia entre o referido e a efetiva implementação das opiniões e pontos de vista das crianças, uma vez que raramente se observa a sua implementação nos contextos onde habitam. Todavia, durante a realização do projeto, surgiu a oportunidade de criar um espaço de exposição e discussão acerca do mesmo, espaço esse onde as crianças pudessem expor as

suas opiniões e experiências. Um espaço de participação (Cf. Anexo M, figuras 20 e 21). Para tal e mesmo cientes de que aquele espaço não era o único em que as suas opiniões poderiam ser debatidas<sup>10</sup>, surgiu o referido local

o grupo uniu esforços para arrastar armários, espelhos e mesas de forma a encontrar um espaço para o projeto “o que precisamos para viver?” Foi bastante interessante, enquanto observadora, colocar-me *um pouco à margem* durante esta *desorganização organizada* e observar a forma como as crianças mudavam os espaços. Em conjunto, como uma equipa, enquanto três crianças desviavam armários, outras três afastavam a «cama das bonecas» e ainda outra transportava o mapa de distribuição de tarefas. Assim, *num instante*, a sala ganhou um *novo aspeto*. (Cf. Anexo A – Nota de campo de 13 de novembro de 2017, sala de atividades; Cf. Anexo M, figuras 22 a 24)

Assisti, assim, a uma evidência, a um processo de codecisão, por parte das crianças, considerando que *aquele* local iria refletir o *seu* projeto. Cabe, então, à adulta responsável a criação de tempos e espaços para a participação infantil na rotina diária, onde possam existir conversas inter e intrageracionais. Priorizando-se a abertura do JI para o mundo “é também um modo de criar espaços outros dentro do espaço para que se efetivem práticas cada vez mais democráticas, processos de co-decisões e, por consequência, a valorização, reconhecimento e integração da participação das crianças” (Veiga & Ferreira, 2017, p.24).

Nesta linha de pensamento, aludo à “micro-participação” (Trevisan, 2014), associada à participação em sala de atividades, contudo, seria expectável a existência de outros espaços que não se confinem à instituição em si, como foi o caso da participação deste grupo em questões relacionadas com o local onde vivem, a partir da ação do poder local (junta de freguesia), em que se partiu para a exposição e negociação de ideias relativas a problemas observados no bairro envolvente (Cf. Anexo M, figuras 25 e 26)

Tal como referido anteriormente, o desenvolvimento do projeto foi pautado por reflexões em grande e pequeno grupo (Cf. Anexo M, figura 27) e sabendo que a criança não é um mero recetor das influências a que está sujeito é também um ator em contínuo

---

<sup>10</sup> Muitas das reflexões e discussões em grande grupo eram realizadas durante a “reunião da manhã” fora do espaço do projeto.

desenvolvimento (Soares & Tomás, 2004), pode afirmar-se que a identificação de “direitos de si” (Sarmiento et al., 2015) espelha o processo de socialização a que os referidos agentes estão sujeitos. Direitos como “*ver livros*”, “*pintar*”, “*fazer desenhos*”, “*correr*”, “*ouvir canções*” e “*comer romã*” – referidos pela Becky, pelo Duarte, pela Nicole e pelo Henrique, respetivamente – estão diretamente relacionados com aquilo que gostam de fazer e com a informação que lhes chega todos os dias, a qual renovam (Soares & Tomás, 2004). Os discursos das crianças veiculam visões e versões dominantes do mundo, sendo verdades momentâneas e contextualizadas (Tomás, 2006). Os “direitos de si” contemplam, então, afirmações não jurídicas que devem ser analisadas na sua especificidade, reportando, assim, lacunas nas CDC (Sarmiento et al., 2015).

Associada a este conceito, pode, ainda, referir-se a *hierarquização de direitos*, ou seja, a importância conferida a certos direitos em detrimento de outros. É certo que no que respeita ao quadro teórico existe uma *clara* hierarquização, do mesmo modo que compreendi que no que concerne ao pensamento das crianças essa hierarquização se faz considerando as suas experiências e mundos de vida. Exemplificando, uma das crianças que referia constantemente o “direito a ir ao médico” era uma criança que tinha alguns problemas de saúde, o que a levava a frequentar muitas vezes o referido local.

### **3.3.3. Os direitos na ordem do dia – fase da avaliação**

Partindo da premissa de que os direitos não se ensinam, vivem-se (Silva et al., 2016), optei por questionar o grande grupo relativamente à forma como queriam abordar a temática, pois mesmo tendo algumas ideias delineadas queria saber as suas opiniões e perceber que propostas trariam. Surgiram, assim, ideias como “*podemos fazer um hospital gigante*” (Cláudia), ou “*podemos fazer um livro sobre os direitos da criança*” (Luís) ou ainda “*lemos livros sobre os direitos que as crianças têm*” (Becky). Anotei todas as propostas e concretizámo-las, mesmo quando eu própria não sabia que caminho tomar, as crianças elucidavam-me – como é o caso da história sobre os direitos, em que o grupo *rapidamente* delineou um enredo que englobou todos os direitos explorados. Contudo, durante o projeto, priorizou-se o processo em detrimento de possíveis produtos finais. Isto é, não é o produto em si que mais destaque merece, mas sim o caminho/meios que levaram à sua concretização.

Assim, pude constatar que as crianças são extremamente observadoras e críticas do mundo adulto e ao verem reconhecidas as suas capacidades e aplicadas as suas propostas contribui-se para “o conhecimento contextualizado dos seus saberes, a valorização das culturas infantis e a inclusão da sua participação em processos de mudança social, tornando os quotidianos institucionais mais democráticos” (Veiga & Ferreira, 2017, p.3). Para o referido concorreram os «concelhos de grupo», realizados às sextas-feiras, que tinham como objetivo planificar a semana seguinte. Estas assembleias não ocorreram todas as sextas-feiras devido à falta de tempo e, por vezes, eram as próprias crianças que relembravam as adultas que tinham que planificar a próxima semana.

Com o decorrer do projeto, durante as conversas em grupo e após a leitura de histórias existiam debates acerca do conteúdo da mesma, as crianças começaram, então, a relacionar diferentes direitos, por exemplo, (i) associando o facto de uma personagem não ir à escola porque não tinha nome (“direito a ir à escola” e “direito a ter um nome”). Assim, se alguém não tinha um nome significava que não existia, mas o que fazer? Rapidamente o Gustavo arranjou solução “*então, temos que arranjar um nome para a menina*”; (ii) ou quando questionadas relativamente àquilo que queriam desenhar se, tal como a Malala, tivessem lápis mágico respondiam “*livros para as pessoas verem*” (Becky); “*uma casa para as pessoas que não têm*” (Gui); “*escolas para todos*” (Fábio) e “*a paz no mundo*” (Cláudia).

No final do projeto, foi realizado um vídeo no qual todas as crianças participaram referindo um direito – aquele que para elas fizesse mais sentido – e que falassem um pouco sobre o mesmo. Pude, desta forma, compreender qual a conceção com que as crianças ficaram acerca da temática em discussão. O Fábio e o Afonso optaram por explicar o início do projeto, ao passo que o Salvador e o Enzo referiram o “direito a ter uma casa” e a “*ter uma cama, porque sem ela dormimos na rua. Se as pessoas não tiverem uma casa eu ajudo*”; o Gui, o Luís e o Henrique falaram do “direito a ter uma opinião”, que é “*falar com os outros*” e do facto de ter sido “*bom falar com o presidente [da junta de freguesia de Carnide] para ele ver os problemas que há no bairro*”; o Rafael referiu o “direito a ter um nome” e como é importante este aspeto “*porque senão não existimos e não podemos ir à escola*”; a Nicole, o Henrique, o Duarte e a Lara falaram sobre o “direito a brincar” e como gostavam de brincar na escola, no recreio, com os amigos, com os pais

e mães e com as irmãs; a Madalena e o Dinis expuseram o “direito a ter uma família”, disseram que *“todos os meninos deviam ter uma família, porque dão-lhes mimos, abraços, mas há meninos que não têm... as famílias são todas diferentes”*; a Cláudia aludiu ao “direito a ir ao médico” e explicou o hospital em 3D que foi construído por todos na sala, acrescentou ainda quando, em conversa, lhe perguntei “porque é que as crianças têm o direito a brincar” que tal acontecia porque *“era divertido”* e a Becky referiu o “direito a ler livros”, disse, ainda, que se lembrou desse direito porque *“a mãe lhe lia muitos livros em casa quando ia dormir e gostava de ouvir histórias”*.

Com o finalizar da intervenção e, dessa forma, o término da investigação aquilo que pude concluir vai ao encontro daquilo que é referido no *corpus* teórico, ou seja, a “educação dos direitos da criança implica não uma aprendizagem, no sentido de conteúdos a transmitir, mas a sua vivência diária, com os seus conflitos, incertezas e desafios, tanto pelos(as) adultos(as) como pelas crianças” (Tomás, 2017, p.16). A seguinte nota de campo espelha a intervenção de uma criança que advém do processo reflexivo que ocorreu durante os meses do projeto,

enquanto coloriam um desenho facultado pelo professor de Yoga, o Rafael refere “preciso do roxo”. “Não podes usar roxo, porque és um menino”, refere a Maria. Ao ouvir aquilo pergunto “Por que é que dizes isso?” A Maria não respondeu à minha questão, mas o Rafael interveio dizendo “toda a gente tem o direito de usar a cor que quer” (Cf. Anexo A – Nota de campo de 15 de janeiro de 2018. Sala de atividades)

Ainda assim, “terá que haver uma transformação que remeta para a noção de direitos da criança enquanto uma *praxis* da educação de infância” (Tomás, 2017, p.16). Cabe aos(às) educadores(as) intervir pedagogicamente, nomeadamente na forma como se organiza o ambiente educativo, se planifica, se considera a ação e o papel das crianças no contexto socioeducativo (JI), nunca descurando a urgência em respeitar e transmitir aquilo que na teoria se concretiza, os direitos da criança.



#### 4. “Especialista do humano”<sup>11</sup> e “especialista do brincar”. A educadora que quero ser – refletindo sobre a construção da profissionalidade

fiquei no recreio a brincar com quem quisesse brincar comigo. *Algumas* crianças juntaram-se a mim e começámos a brincar ao “jogo do lenço”. Pensei, *para os meus botões*, que tinha que ir para casa, mas estava a ser tão divertido que permaneci até a brincadeira acabar. (Cf. Anexo A – Nota de campo de 12 de dezembro de 2017, recreio)

Parafraseando Bidou (citado por T. Sarmiento, 2009), os(as) educador(as) de infância são “especialistas do humano”, desenvolvendo um trabalho com pessoas e para pessoas, focando a sua atenção no outro. Esta afirmação vem *justificar* a nota de campo que inicia este capítulo, uma vez que considero o(a) educador(a) de infância como “especialista do brincar”, com uma prática assente nas relações e interações entre pessoas (Ferreira, 2004; Sarmiento, 2009; Ferreira & Tomás, 2017a). As *especialidades* a que aludo anteriormente têm vindo a ganhar, da minha parte, outro sentido desde que comecei a *ver*, efetivamente, a criança com *outros olhos*, ou seja, com olhos de quem percebeu (com a prática) a importância de ouvir e ser ouvido e de brincar.

Considero, antes de mais, fundamental começar por citar T. Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Isto é, a construção da identidade profissional requer o contacto entre diversos agentes, partindo do “cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (p. 49). Assim, e no que se refere à educação, em especial, a multiplicidade de atores com os quais se convive diariamente (crianças, famílias, equipa e comunidade) possuem, à partida, formas de pensar e agir diferentes, para as quais deverá existir compreensão e adaptação para que o trabalho em equipa funcione, neste caso, em prol dos atores principais deste processo – as crianças. Considerando a perspectiva de Nóvoa (citado por T. Sarmiento, 2009) existem três eixos

---

<sup>11</sup> Expressão de Bidou (citado por Sarmiento, 2009).

que sintetizam a construção identitária de um(a) profissional: (i) pretender ser (educador/a); (ii) aliar a ação pedagógica aos saberes teóricos e (iii) refletir sobre a ação profissional. Explicitando, os eixos a que Nóvoa (*idem*) se refere passam pela adesão, ação e de autoconsciência.

A construção da identidade profissional é, nas palavras de T. Sarmiento (2009), algo provisório e contínuo considerando que os processos de socialização – que se encontram no centro da questão – ocorrem ao longo do tempo. É através da partilha, negociação, (novos) saberes e, posterior, comunicação que se constrói a identidade profissional de cada indivíduo. Sendo esta uma construção gradual, também a minha intervenção nos diferentes contextos foi (e, certamente, continuará a ser) gradual, dado que, à partida, serei *vista* como um *elemento estranho* para qualquer grupo de crianças. Assim, torna-se fulcral conhecer e permitir que me conheçam.

Partindo do *corpus* teórico que adquiri ao longo do meu percurso académico, ciente dos Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância, da Sociologia da Infância, das OCEPE (2016) e de um conjunto de princípios para a ética profissional (APEI, 2011), iniciei duas etapas de extrema importância para o meu *presente* e para o meu *futuro*. Quer na valência de creche, quer em JI tive oportunidade de refletir diariamente sobre a minha prática, de discutir ideias com toda a equipa educativa, sentindo-me *parte integrante* dos respetivos locais. Com a prática compreendi a importância de refletir para *melhorar* e (re)adaptar propostas a momentos e interesses, bem como a importância da planificação emergente sempre com intencionalidade. Partindo das conversas, sobretudo, informais, onde primava a transparência em todos os assuntos, compreendi as dinâmicas, rotinas e modelos adotados em ambas as valências e consegui perceber que as ideias que defendo para a infância foram aquelas com as quais contactei ao longo dos respetivos meses. Destaco, então, a criança como sujeito participativo no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a família como pilar de socialização e como primeiro agente na educação da criança e a importância do saber articulado, onde as várias dimensões (o físico-motor, o cognitivo e o socio-emocional, o cultural, o social e o político) se interrelacionam.

Considerando as experiências que vivenciei, nas valências de creche e JI, ao longo dos últimos meses, pude delinear um conjunto de ideias/princípios que irei mobilizar

profissionalmente: (i) **aliar o educar e o cuidar**. Dada a vulnerabilidade da criança e a sua dependência em relação ao adulto a nível emocional, social e físico a ação do(a) educador(a) deverá assentar numa conexão entre a função pedagógica e a de cuidados e custódia (T. Sarmiento, 2009). Para concretizar *em pleno* os conceitos referidos, o(a) educador(a) precisa de conhecer os aspetos individuais de cada criança, pois desta forma será capaz de planear, decidir e pensar em estratégias e abordagens que promovam uma *melhor* aprendizagem e desenvolvimento do grupo (Bredenkamp & Copple, 2009). A meu ver, os termos cuidar e educar são definições complementares, fazendo do(a) educador(a) de infância um(a) *educuidador(a)*, remetendo ao sentido de cuidado essencial, do bem-querer e da ternura (Nörnberg, 2009), aliados ao educar subjacente às ações e intenções pedagógicas. Os termos cuidar e educar encontram-se intimamente interligados e pretendem promover a excelência na primeira infância, providenciado um quadro para as *melhores* práticas (Bredenkamp & Copple, 2009). Tal como defende Portugal (2000), os momentos de cuidados privilegiam as interações adulto-criança e, por isso, esses momentos devem ser valorizados e perspetivados como uma forma de desenvolver a relação pedagógica entre o(a) educador(a) e a criança; (ii) uma prática assente em **observar, registar, documentar, planear, avaliar e refletir**. Tal como é descrito nas OCEPE (2016) é essencial que a prática de um(a) educador(a) tenha em consideração os processos destacados anteriormente. Desta forma, torna-se fundamental, enquanto futura profissional da educação, olhar e *ver* cada criança como um ser *único* com características próprias para que possa registar e, posteriormente documentar aspetos que permitirão *agir*. Segue-se a planificação apoiada nas observações e registos executados ao longo do processo e, por fim, a avaliação que, nesta etapa, se destaca como uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem (Silva et al., 2016). Simultaneamente à ocorrência dos processos descritos existe aquele que, na minha opinião, se afigura de *maior relevo*, a reflexão, pois só a partir desta é possível (re)adaptar e (re)pensar a ação indo ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. O(a) educador(a) deverá, então, posicionar-se na retaguarda do processo educativo, esforçando-se para se aproximar dos mundos sociais da infância (Veiga & Ferreira, 2017). Assim, reconhecer os potenciais das crianças é estar envolvido(a) numa experiência de descoberta que não dissocia do cerne dos processos educativos nem crianças nem adultos(as); (iii) uma ação baseada em **práticas**

**democráticas e participativas**, primando pelo reconhecimento da *voz ativa* da(s) criança(s) (Tomás, 2007b, 2011; Sarmiento, 2012; Trevisan, 2014), sendo vista(s) como cidadã(s) participante(s) e contributiva(s) nas sociedades, participando em questões que lhes dizem respeito (Azevedo, 2015), advoga-se a favor de abordagens que partam da posição da(s) criança(s), alicerçando-se num paradigma de escuta e práticas democráticas, implicadas numa cultura de comunicação intra e intergeracional (Veiga & Ferreira, 2017). Aliado ao referido e segundo Marchão (2016), a intervenção de um(a) educadora(a) deve promover a emergência do pensamento crítico, para que a criança tome decisões e construa uma atitude mais crítica e facilitadora da sua integração na sociedade. Proporcionar experiências positivas, estimulando a curiosidade da criança e respeitando as características e necessidades individuais de cada uma é outros dos princípios a que me proponho; (iv) uma prática que valorize efetivamente o **brincar** que, por vezes, é remetido para *segundo plano* na vida da criança no JI (Ferreira & Tomás, 2017b). Tal como descrito no artigo nº31 da CDC, brincar é um direito da criança e, desta forma, deverá ser respeitado e promovido no seu quotidiano. São vários os estudos (Corsaro, 1997; Sarmiento, 2004; Ferreira, 2004) que reivindicam a importância do brincar enquanto atividade primordial na vida das crianças, havendo, ainda, quem defenda que o seu *ofício* é brincar (Sirota, 1993), afirmação esta corroborada por mim; (v) valorizar o **trabalho em equipa** (equipa de sala, famílias e comunidade envolvente). Tal como refere T. Sarmiento (2009), “a construção da identidade profissional requer sempre a acção directa de cada actor social, num processo de permanente relação com múltiplas condições: históricas, políticas, culturais, sociais e organizacionais” (p.47). Assim, é necessário que exista cooperação, entajuda, envolvimento e participação entre os vários agentes, que possuem, à partida, diferentes formas de *ver* o que os rodeia. Através dessa partilha trabalha-se para proporcionar momentos ricos em experiências significativas às crianças, promovendo, entre outros, a autonomia e o espírito crítico.

Aludo, por último, para um dos receios que trago e que se concretiza numa necessidade – “sair da minha zona de conforto”. Sei que é a partir de novas experiências que o ser humano cresce e consegue perceber as suas fragilidades e, ainda, superá-las. No entanto, há sempre um certo *receio desmedido que insiste em persistir* e que me impede de ir *mais além*. Contudo, sei, também, que é através de novos desafios que as crianças

crecem, experienciam determinados aspetos, muitas vezes pela primeira (e, por vezes, única) vez e é a partir das experiências que lhes proporcionamos que isso acontece. Não esquecendo que também aprendemos com elas. Sendo o meu objetivo desafiar e levar cada criança a superar-se a si própria, sei que, também eu, tenho que me superar e sair da “zona de conforto”.

Finalizo a presente reflexão ciente da necessidade da formação contínua no âmbito da educação, em que para além das áreas da Pedagogia e da Psicologia outros campos do saber deverão ser privilegiados, nomeadamente no que se refere às Ciências Sociais. Reconhecendo a educação como uma *área camaleónica* e em constante mudança, espero que este campo do saber *inquieta* muita gente!

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto as crianças *desenhavam* livremente pela folha, *algumas* delas (se não mesmo a totalidade) procuravam virar o papel para colorir a (*suposta*) *parte de trás*. No entanto, assim que executavam tal ação, uma das adultas cuidadoras entrevinha, referindo “não, não é nessa parte, *só podes desenhar* aqui [virando imediatamente a folha]”. Ao observar este comportamento, agi de igual forma, pedindo às crianças que não desenhassem na (*suposta*) *parte de trás* (da folha). Contudo, refletindo acerca deste ato ponho algumas questões: “estaremos nós, ao efetuar tal atitude, a limitar a criatividade das crianças?”; “que limites se (im)põem à criatividade das mesmas?”; “Por que não deixar as crianças utilizar a *parte de trás* da folha, visto que esse *pormenor* não foi decidido por elas?” ... São algumas dúvidas que recaem sobre o dia que findou e para as quais (ainda) não tenho resposta (Nota de campo retirada em contexto de creche a 21 de fevereiro de 2017, sala de atividades)

O momento acima descrito reflete (talvez) a primeira inquietação com a qual me deparei em contexto de creche. Claro que situações de conflito entre pares foram as primeiras inquietudes que surgiram, no entanto essas foram sendo ultrapassadas com o auxílio da educadora cooperante. Refiro-me, então, a este momento como a primeira ocasião em que refleti acerca de uma questão que, aparentemente, nada tem de peculiar. Ora, foi por via de situações como esta que comecei a questionar *tudo* à minha volta: “Estaria realmente a *ouvir* as crianças? Estaria realmente a ir ao encontro dos seus interesses e necessidades? A minha ação estaria a surtir influência *naquelas* crianças? Estaria a respeitá-las enquanto cidadãs participativas?” Estas eram as dúvidas que pairavam na minha cabeça e que considero que irão pairar sempre que estiver perante um grupo. Contudo, o problema não é ter dúvidas, é não refletir sobre elas. E partindo da discussão, do diálogo em equipa e do questionamento, considero que os problemas que encontrar terão melhor hipótese de ser resolvidos. Este foi um dos ensinamentos que a prática me trouxe, aliando o conhecimento teórico, à discussão de diferentes ideias e ao envolvimento de todos(as), as inquietudes (iniciais) serão ultrapassadas.

Ao realizar uma retrospectiva relativa aos dois momentos de estágio que experienciei (em creche e JI), posso refletir acerca de determinados pontos para os quais ainda não estava desperta e, neste momento tenho *plena* consciência da importância de cada um.

Em primeiro lugar há uma clara urgência em colocar a tônica no brincar, não só porque é um direito da criança como também e, fundamentalmente, uma necessidade. O *corpus* teórico apenas vem fundamentar e (re)afirmar aquilo que observei na prática e a importância deste *ato* para a construção do mundo social de cada indivíduo. Trata-se de assumir um processo dialógico entre as culturas de infância e as culturas adultas, “numa dinâmica de diálogo, partilha e conforto de saberes diferentes, mas complementares” (Fernandes & Tomás, 2013, p.208).

Em segundo lugar, há que orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como "tempo de direitos" (Rocha, 1997), reconhecendo a CDC, atribuindo à criança o estatuto de “cidadã do presente” (Vasconcelos, 2014). Desta forma, aplicar na prática aquilo que em teoria foi redigido.

Diretamente relacionado com o referido alude-se, em terceiro lugar, ao conceito de cidadania, que é construído com base na participação ativa, ocorrendo pelas experiências no seio familiar, no JI, nos grupos de pares e na comunidade quando se verifica a expressão de ideias, pensamento, opiniões e tomadas de decisão (Veiga & Ferreira, 2017). Desta forma, a criança, ao ser tida como ator social ativo no exercício da [sua] ação social, também o é na construção da sua identidade pessoal, social e política (Fernandes & Tomás, 2013).

Por último, considera-se ainda a adoção de um olhar sobre a individualidade de cada criança, contemplando, no entanto, todos os sujeitos envolvidos, em que a ética e o compromisso conduzem a relação.

## REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. (Tese de doutoramento em Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <https://tinyurl.com/yb648exo>
- Arendt, H. (1994). *Condition de l'homme moderne*. Paris: Ed. Calmann-Lévy, 59-121.
- Azevedo, O. (2015). O recreio no jardim de infância: espaço e tempo para construção de culturas de infância. *Da investigação às práticas*, 6 (1), 132-156.
- Benavente, A., Costa, A & Machado, F. (1990). Práticas de mudança e de investigação – conhecimentos e intervenção na escola primária. *Revista crítica de ciências sociais*, 29, 55-80.
- Bredenkamp, S., Copple, C. (2009 [1987]). A position statement of the National Association for the Education of Young Children. In S. Bredenkamp & C. Copple (Eds.), *Developmentally appropriate practice in early child-hood programs serving children from birth through age 8*. (pp. 1-31). Washington: NAEYC.
- Cockburn, T. (2013). *Rethinking Children's Citizenship*. Basingstoke: Plagrove Mcmillan.
- Convenção Sobre os Direitos da Criança. Organização das Nações Unidas, 20 de Novembro de 1989. Consultada em <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Califórnia: PineForge Press
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Coutinho, A. S. (2013). Os bebês e a brincadeira: Questões para pensar a docência. *Da Investigação às práticas*, 4 (1), 31-43.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Culturas*, 13 (2), 355-379.
- ERIC (s.d.). *Ethical Research Involving Children*. Consultado a 8 de maio de 2018, em <https://tinyurl.com/ycen2zbj>
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV), 563-572.

- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011, setembro). Questões conceituais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. *Sociology of Children and Childhood*, 1-18.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2013). Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. *Goiânia*, 16(2), 201-216.
- Fernandes, N. (2005, Janeiro). *Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da criança. Consultado a 12 de maio de 2018, em <https://tinyurl.com/y8u5jqjo>
- Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2010). “- Ela é a nossa prisioneira!” - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Acção – Revista do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação e Mestrado da UNISC*, 18(2), 151-182.
- Ferreira, M. (2011). Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças. *Poiésis*, 4(8), 234 – 251.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017a). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al (Eds), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança* (pp. 445-455). Porto: ESEPF.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2017b). A Educação de infância em tempos de transição paradigmática: uma viagem por discursos políticos e práticas pedagógicas em Portugal. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, número especial, 19-33.
- Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). I - A Pedagogia-em-Participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Formosinho (Coord.), *Educação em Creche: Participação e Diversidade* (pp. 11 - 27). Porto: Porto Editora.

- Francischini, R. & Fernandes, N. (2016). Os desafios da pesquisa ética com crianças. *Estudos de Psicologia I, I 33(1)*, 61-69.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Lansdown, G. (1994). Children's rights. In B. Mayall, *Children's childhoods: observed and experienced* (pp. 33-45). London: Falmer Press.
- Lauwe, M. (1991). Vers un nouveau statut social. *Autrement, 123*, 154-181.
- Moita, M. (2012). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Lisboa: APEI.
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura, 19-20*, 14-31.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche – Perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: investigação e práticas, Revista do GEDEI, 1*, 85-106.
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Portugal, G. (2012). Avaliar o Desenvolvimento e as Aprendizagens das Crianças – Desafios e Possibilidades. In M. Cardona & C. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 234 – 253). Viseu: Editora Psicossoma.
- Ramos, R. (2000, Janeiro). *Discurso, cognição e prática social na infância*. Comunicação apresentada do Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância". Braga: Universidade do Minho, Braga.
- Rocha, E. (1997). Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Florianópolis, 28*, 21-33.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: A eloquência das ausências. In L. Guedes (org.), *A escola e os Actores* (pp. 133-152). Porto: Centro de Formação Profissional do Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Sarmiento, M. J. & Trevisan, G. (2017). A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista, 2*, 17-34.

- Sarmento, M. J. (2003). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade, In M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (org), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 1-22). Porto: Asa.
- Sarmento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12 (21), 51-69.
- Sarmento, M. J. (2012). A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. *Política e Pensamento crítico*. UNIPOP, 2, 45-49.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007), Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206.
- Sarmento, M.J., Fernandes, N., Tomás C., Trevisan, G. & Dias, C. (2015). A voz das crianças sobre os seus direitos: perspetivas críticas sobre a Convenção dos Direitos da Criança. In Dias, C. (Eds.), *Atas do Congresso Nacional 25º aniversário da Convenção dos Direitos da Criança: Realidades e Desafios do Caso Português* (pp. 5-11). Braga: UM/CIEC.
- Sarmento, M.J., Tomás, C. & Soares, N. (2004, Setembro). Globalização, educação e (re)institucionalização da infância contemporânea. *VIII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 1-13).Coimbra: Centro de estudos sociais da Universidade de Coimbra
- Sarmento, T. (2009). *As Identidades Profissionais em Educação de Infância*. (pp. 46-64). Locus SOCI@L.
- Sarmento, T. & Freire, I. (2011). Fazer a escola acontecer: A colaboração crianças-professores-pais como prática de cidadania. *Revista Elo – Diálogos em Extensão*, pp. 1-12.
- Silva, I (2005). *Projectos e aprendizagem*. Comunicação apresentada no encontro de
- Silva, I., L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sirota, R. (1993). *Le Métier d'Élève*. *Revue Française de Pédagogie*. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique.
- Soares, N. (2002). “Os direitos das crianças nas encruzilhadas da protecção e daparticipação”. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.

- Soares, N. & Tomás, C. (2004). Da Emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância: os intrincados trilhos da ação, da participação e do protagonismo social e políticos da infância. In Sarmento, M., Cerisara, B. (org.). *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, pp.132-162
- Soares, N., Sarmento, M. J. & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre educação*, 13, 49-64.
- Tomás, C. (2006, Outubro). «*Há muitos mundos no mundo...*» *Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais das crianças – diálogos entre crianças de Portugal e Brasil* (Tese de doutoramento em Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <https://tinyurl.com/y6vb5w59>
- Tomás, C. (2007a). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, 11, 119-134.
- Tomás, C. (2007b). “Participação não tem idade”. Participação e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo*. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II (1), 118 - 129.
- Tomás, C. (2014). Direitos da criança como dimensão emancipatória da educação de infância: viver mais do que aprender. *Cadernos de Educação de Infância*, 103.
- Tomás, C. (2017). Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades e inovação*, 4, 3 – 20.
- Tomás, C. & Soares, N. (2009). O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In Cidadania e políticas. *Atas do V congresso português de sociologia. Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção*. Lisboa
- Trevisan, G. (2012). *Cidadania infantil e participação política das crianças: interrogações a partir dos Estudos da Infância*. Universidade do Minho: Centro de investigação em Estudos da Criança.

- Trevisan, G. (2014, Setembro). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade”. (Tese de doutoramento em Estudos da criança, Universidade do Minho, Braga). Consultado em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo Tempos e Andamentos (última lição)*. Odivelas: Editora Media.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Lisboa: Imprensa Politécnico de Lisboa: Media XXI.
- Veiga, R. & Ferreira, M. (2017, dezembro). Entre as práticas pedagógicas e as culturas Infantis: contributo para a compreensão da Participação das crianças em um jardim de Infância. *Cadernos de Estudos Sociais*, 32 (2).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press

### **Legislação consultada**

- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro. *Diário da República N.º 34 — I série A*. Ministério da Educação, Lisboa.

### **Outros documentos consultados**

- Projeto Educativo (2016-2019)  
Plano de Grupo da Sala 1 (2017)

## **Anexos.**