

“As crianças participam... olha, quando cantamos elas cantam connosco.” A participação em creche e as conceções de criança pequena – da teoria à prática

Ana Rita Pires

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
anaritavpires@gmail.com

Resumo

Este artigo abordará a participação das crianças pequenas na creche. Pretende-se compreender as concepções atuais que a definem e o modo como as crianças pequenas contribuem e influenciam, ou não, nas decisões pedagógicas de duas educadoras de infância e duas assistentes operacionais, que se encontram a trabalhar nas salas das crianças de 1 e 2 anos. A partir de um enquadramento teórico e metodológico que coloca em diálogo a Pedagogia da Infância e a Sociologia da Infância, desenvolveu-se um estudo de caso com base num exercício participativo onde foi possível o mapeamento de discursos acerca da participação dos bebés através da análise de conteúdo das tabelas de “mapeamento de práticas participativas” preenchidas por quatro agentes socioeducativas.

As conclusões apontam para uma heterogeneidade de concepções sobre participação que está diretamente relacionado com a perspetiva que cada adulto entrevistado tem acerca do conceito. Não obstante, os discursos das quatro agentes socioeducativas remetem para a valorização do direito de participação e o reconhecimento da criança enquanto ator social, sobretudo nos espaços exteriores à sala de atividades.

Palavras-chave: Direito de Participação. Bebés. Concepções sociais de profissionais de Creche.

Abstract

This article paper will approach the young children participation in day care center. We wish understand the current conceptions that define them and the way that young children add to and influence, yes or not, in the pedagogic decisions of two kindergarten children and two operational assistant that work in the 1 and 2 years classes. From an academic and methodological view that put in dialogue the Children Pedagogy and Sociology we develop a case study based on a participatory exercise were it was possible map the discourse about children participation.

The conclusions point heterogeneity of conceptions about participation that is directly related with the perspective that each interviewed adult has about the concept. Nevertheless the four childcare discourses refer the appreciation of the participation right and children recognition as a social actor especially outside activity class.

Keywords: Participation Right. Children. Social conceptions of kindergarten professionals.

Rèsumé

Le sujet de cet article est la participation des petits enfants dans une crèche. On veut comprendre les conceptions à l'heure actuelle qui font sa définition et la façon comme les petits enfants font, oui ou non, sa contribution et influence dans les décisions pédagogiques de deux éducatrices d'enfance et de deux assistantes opérationnelles qui s'occupe des classes d'enfants de 1 et 2 années. En partant d'un cadre théorique et méthodologique qui fait dialogue avec la Pédagogie et la Sociologie d'Enfance, on a développé un étude basé dans un exercice participative ou il a été possible la référence des discours sur la participation des enfants.

Les conclusions se tourne vers une hétéroginité de conceptions sur participation qui est directement connexe avec la perspective que chaque adulte interviewé a sur le concepte. Toutefois, les discours des quatre agents socio-éducatives font remarque sur la valorization du droit de participation et la reconnaissance de l'enfant comme acteur sociale, surtout a l'extériur de la sale d'activités.

Mot clef: Droit de Participation. Petits enfants. Conceptions sociales des professionnel de crèche.

INTRODUÇÃO

A concepção de infância tem vindo a alterar-se ao longo dos anos. Autores do campo da Sociologia da Infância como Sarmiento (2002); Ferreira (2004), Tomás (2011), Fernandes (2015), ou de outras áreas como a pedagogia da infância com autores como Rocha, Lessa & Buss-Simão, (2016); Coutinho (2013a); Vasconcelos, (2011; 2014); e, Lino (2005), têm contribuído para uma alteração da perspetiva de criança, deixando de ser considerada enquanto *homúnculo*, ou *ser em desenvolvimento* para efetivar o seu reconhecimento enquanto pessoa competente, dotada de capacidades, conhecimentos e competências que a efetivam enquanto agente social ativo e cidadão detentor de direitos.

Tomando como ponto de partida os direitos defendidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), neste artigo, pretende-se compreender de que forma o direito de participação é promovido em contexto de creche. Serão as crianças reconhecidas, na prática, enquanto verdadeiras cidadãs, sujeitos de direito? Haverá espaços e tempos para a participação dos bebés nos contextos de creche? Estarão os profissionais que com elas trabalham devidamente preparados e consciencializados do direito de participação, manifestando-se aptos para ouvir e interpretar a sua “voz”, quando esta é partilhada em ações ao invés de verbalizações? Estas foram algumas das questões que serviram como ancora para a elaboração do presente artigo.

Assim, o principal objetivo centra-se na compreensão das perspetivas e ações de quatro profissionais, nomeadamente de duas educadoras e duas assistentes operacionais, face aos direitos de participação das crianças de 1 a 3 anos.

O presente artigo encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro, procurar-se-á desconstruir concepções contemporâneas de criança e de infância. No segundo, pretende-se desconstruir e compreender o conceito de participação, remetendo para a Convenção dos Direitos da Criança (1989). No terceiro capítulo, pretende-se identificar as tensões da efetivação da participação na prática com crianças pequenas; no quarto e quinto capítulos apresenta-se a investigação realizada com duas educadoras e duas assistentes operacionais, num contexto de colégio privado no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa, onde são apresentadas as concepções de criança pequena e de participação na perspetiva destas quatro agentes socioeducativas. A análise dos dados do estudo terá por base a concepção de participação em creche segundo uma perspetiva de escolha, tempo e responsabilização; a ação social das crianças na promoção de interações entre pares, em comportamentos individuais ou com o meio envolvente.

“UMA CRIANÇA PEQUENA É...” – PROCURANDO DESCONSTRUIR CONCEÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Após uma pesquisa do conceito de criança, no dicionário Priberam da Língua Portuguesa, é possível verificar que esta se encontra limitada a “menino ou menina no período de infância”; “pessoa estouvada, pouco séria, de pouco juízo”; ou ainda “criação ou cria”.

Tendo por base estas concepções apresentadas, é possível ir ao encontro do que é defendido por Coutinho (2013a), onde a autora afirma que “a infância é vista como tempo das ausências e da possibilidade do que virá a ser. Assim, ela não tem relevância em si e ainda não é. Se é, é o tempo da falta, da incapacidade, da irracionalidade” (p.222). Ainda no seguimento desta mesma ideia, Tomás (2011) defende que as crianças continuam a ser perspectivadas “dentro de parâmetros de um estado minoritário, como um período etário onde os indivíduos requerem proteção porque sabem menos, têm menos maturidade, menos força e menos experiência, em comparação com os adultos” (p.86). Tendo ainda por base a mesma autora, conclui-se que estas concepções nos remetem para uma perspectiva *adultocêntrica* onde as crianças continuam a ser vistas como seres incapazes de tomar decisões ou fazer escolhas, com ausência da sua voz e ação, necessitando de ser moldados pelos adultos e pelas perspectivas que estes assumem no que se refere ao “superior interesse da criança”. Assiste-se, assim, a um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sob a norma de “não -cidadão” (Casa citado por Tomás, 2011), marcada por traços de negatividade: “a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho, e da não infância” (Sarmiento citado por Tomás, 2011, p.86).

Desta forma, é fulcral romper no campo da Educação de Infância com concepções *adultocêntricas* baseadas em perspectivas negativas do conceito de criança, enquanto mero recetor das influências a que está sujeita. Importa refletir sobre paradigmas que as legitimem enquanto atores sociais dotados de competências e capacidades, reconhecendo que transportam consigo um *stock de conhecimentos*, remetendo para a perspectiva de Simmel, que não deverá ser menosprezado ou desvalorizado. No seguimento desta ideia, Arendt (2004, p.17) afirma ainda que o recém-nascido possui já a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir. Richter e Barbosa (2010) acrescentam que “cada criança que nasce é um desafio, uma interrupção, uma interrogação ao trazer consigo outras possibilidades de agir” (p.86), sendo por isso fundamental quebrar com as ideias pré-concebidas e estar disponível para a compreender. Tomás (2011) reforça assim a importância do reconhecimento das crianças enquanto cidadãs ativas, com o direito a “fazer escolhas informadas, tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e influenciar as

tomadas das decisões do adulto, sempre que estas de alguma forma lhes digam respeito” (p.87).

Em modo de conclusão, importa ter em consideração que “ser criança não é só um vir a ser adulto, é também e, principalmente, ter um tempo de vida no presente, ser cidadã no agora e nas ações que são inerentes à sua socialização” (Coutinho, 2013a, p. 222).

PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: UTOPIA OU REALIDADE?

Na sociedade atual, continua a ser possível observar uma acentuada dicotomia entre a teoria da promoção da participação de crianças muito pequenas e o que é, efetivamente, aplicado na prática. Segundo Tomás e Gama (2011) “as interpretações e as ações que os adultos, sobretudo dos professores, fazem das crianças e das suas ações, influenciam e interferem claramente na forma como entendem a participação e como a constroem” (p.12). No ponto anterior foi possível compreender a “força” que a perspectiva dos adultos assume no reconhecimento (ou não) da agência de criança, legitimando-a (ou não) enquanto ator social.

Neste capítulo pretende-se desconstruir e compreender o conceito de participação. Assim, importa ter como ponto de partida um dos documentos que fundamentalmente assegura, reconhece e defende a participação das crianças na sociedade, sendo este a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Adotada pelas Nações Unidas em 20 de Novembro foi ratificada por Portugal, um ano mais tarde, em 21 de Setembro de 1990. Nesta Convenção encontra-se claramente definido nos artigos 12 e 13 o direito que é reconhecido às crianças de “expressar livremente a sua opinião sobre questões que lhes digam respeito e de ver essa opinião tomada em consideração”; bem como o direito de “expressar os seus pontos de vista, obter informações, dar a conhecer ideias e informações, sem considerações de fronteiras” (1989). Estes direitos ressaltam a importância do reconhecimento das crianças enquanto pessoas competentes e com direito a se expressarem livremente e a participarem nas decisões da sociedade.

Procurando encontrar uma conceção de participação, Tomás (2011) afirma que,

“participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam de um pro-

cesso híbrido.” (p. 105)

Lansdown (2005) acrescenta que

se trata de um direito substantivo que permite às crianças desempenhar na sua própria vida um papel protagónico, em vez de serem simplesmente beneficiárias passivas do cuidado e da proteção dos adultos. (...) a participação democrática não é um fim em si mesma, é também um direito processual, mediante o qual é possível realizar outros direitos, obter justiça, influenciar os resultados e denunciar os abusos de poder. (p. 1).

Assim, reconhecendo e legitimando a importância da participação das crianças, nomeadamente no contexto de creche onde passam grande parte do seu dia, importa ter esta conceção enquanto princípio da docência. A educadora de infância, ou qualquer outro agente educativo, deve ter em consideração que a participação pressupõe uma socialização dinâmica e dual, tendo por base não só as interações adulto-criança, como também as interações entre pares.

Este processo de socialização é mencionado por Corsaro (citado por Tomás, 2011) como “reprodução interpretativa, como um processo que para além de adaptação e interiorização é também apropriação, reinvenção, inovação e mudança cultural” (p.88). É nesta reprodução interpretativa que as crianças “participam, resistem, tentam contrariar a lógica de imobilização existente e conseguem usufruir de «margem de manobra» para a reinvenção e a reprodução” (Tomás, 2011, p.88). Neste tipo de processos coletivos as crianças criam, compartilham e reinventam culturas com os adultos e com os seus pares. Assim, a criança “socializa-se ao mesmo tempo que é socializada, constrói-se a si própria na medida em que é construída pelos outros” (Javeau, 1998, p.167).

É, ainda, nesta construção dinâmica e dual da socialização que podem ser promovidas as condições necessárias para o desenvolvimento de experiências que favoreçam, junto de cada uma das crianças, “uma ressonância, de sentido positivo, no desenvolvimento da sua identidade” (Formosinho & Araújo, 2013, p.15). E é neste sentido que Formosinho e Araújo (2013) afirmam que a “interdependência entre o poder para intervir e o contexto do exercício desse poder requer do professor que o exercício profissional comece no contexto com formas de criar condições de sensibilidade, autonomia, estimulação e liberdade para a criança poder participar com agência” (p.18). Deste modo reconhece-se que os estilos de interação adulto-criança são (ou não) um mediador de participação, entendida como envolvimento nas atividades e projetos, promovendo (ou não) a agência de criança.

Sarmiento (citado por Coutinho, 2013a) aponta para a ideia de que “toda a ação social é, real ou virtualmente, interação” (p.219). No seguimento desta ideia, pressupõe-se então que a participação inclui um processo de influência e de partilha de controlo, pelas diferentes agências, sobre uma determinada iniciativa ou decisão. Coutinho (2013a) defende ainda que “essa visão de participação revela uma perspetiva de partilha de controlo, contudo focada em sujeitos que decidem sobre iniciativas e recursos”. No entanto, a autora reforça a existência de algumas “fragilidades” que se prendem, por vezes, com ausência da inclusão das crianças pequenas neste tipo de partilhas. Coutinho (2013a) enfoca a importância de se romper com as relações verticalizadas, comuns na nossa sociedade, de forma a promover no bebé um exercício de participação onde “pode usufruir da cidadania que juridicamente lhe é reconhecida, tornando pública a sua opinião, bem como é respeitado na sua humanidade” (p.223).

É, pois, possível compreender que a participação se vai construindo “num processo gradual, mas seguro, que se pretende, pela experiência e pela aprendizagem pela participação das crianças, seja um valor em si mesmo e um direito fundamental da infância no reforço dos seus valores democráticos” (Tomás & Gama, 2011, p.3).

Neste sentido, a participação das crianças pequenas assume-se como imperativo para a concretização da criança enquanto sujeito de direitos. Na conceção de participação e de conversação, pressupõe-se um sentido mais amplo do que ouvir as vozes da criança, promovendo “uma dimensão ética, de ficar confortável com o provisório e a desordem que ouvir provoca” (Dahlberg & Moss citado por Filho & Delgado, 2014). No entanto, sendo este um processo gradual requer uma aprendizagem por parte das crianças. Deste modo, cabe ao adulto, enquanto mediador, convidá-las, incentivá-las e ensiná-las a participar. Pois, tal como menciona Falk (citado por Filho & Delgado, 2014) “este não é um movimento fácil de ser aprendido” (p.9).

Em suma, participar é “legitimar a voz das crianças, não só ouvi-las, mas possibilitar que a sua voz tenha implicações na alteração da realidade” (Coutinho, 2013a, p.224).

PARTICIPAÇÃO – UM (AINDA) SINUOSO CAMINHO PARA CRIANÇAS PEQUENAS?

A promoção da participação dos bebês requer, tal como já foi mencionado, um sistema estável de relações de interações adulto-criança, ou entre pares, enquanto promotoras de atos de socialização. Tal como mencionam Richter e Barbosa, (2010) “os seres humanos, ao nascerem, trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar com os outros” (p.86). É a partir destas relações que a criança desenvolve a sua cultura e influencia a cultura dos outros, reconhecendo os padrões sociais que lhes estão inerentes, a partir da *reprodução interpretativa* das suas vivências experienciadas.

Filho e Delgado (2014) fazem denotar que crianças pequenas, que ainda não adquiriram competências de comunicação verbal, recorrem às diferentes formas de linguagem da “não- palavra”, o que apresenta repercussões nas estratégias de participação no seu dia -a-dia. Richter e Barbosa (2010) defendem que “os bebês sabem muitas coisas que nós culturalmente não conseguimos ainda ver e compreender e, portanto, reconhecer como um saber” (p.87) No entanto, e ainda segundo os autores, a forma como os bebês reconhecem, interpretam e comunicam emerge do corpo e acontece através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros enquanto “movimentos expressivos e comunicativos anteriores à linguagem verbal” (p.87), constituindo-se como estratégias que lhes permitem conectar-se com o mundo que as rodeia.

No seguimento desta ideia, Coutinho (2013a) defende que ao trabalhar com bebês, que ainda não utilizam a fala como principal forma de comunicação, é fundamental que o adulto seja competente e capaz de reconhecer os saberes, os pensamentos e as ações das crianças. Assim, Richter e Barbosa (2010) apontam também para importância do adulto estar presente, observar, procurar dar sentido às linguagens da criança e responder adequadamente. Os autores acrescentam ainda que “é um ato de disposição colocar-se na perspectiva de que também nós, adultos, pela condição de humanos, já esquecemos, já deixamos de saber. Nesse caso, os bebês nos ensinam a reaprender outros modos de sentir, perceber e agir no mundo.” (p.87)

De modo a promover a sua aptidão para compreender, efetivamente, os interesses e as partilhas de cada criança, Coutinho (2013a) defende ser essencial que o adulto recorra a instrumentos, como o vídeo, fotografias ou registos escritos, que o auxiliem e lhe permitam pôr de parte a “lente *adultocêntrica*” que os pode caracterizar. Assim, a autora defende que os adultos têm “de estar atentos às crianças nas suas relações mais subtis, nas trocas de olhares, nos combinados entre elas, nas suas es-

colhas quando têm liberdade para fazê-las” (p.225), só assim poderá ser promovida a participação das crianças, tendo em consideração os seus interesses, que contribuem para eventuais alterações em determinados momentos específicos. Coutinho (2013a) é da opinião de que,

o protagonismo das crianças se efetiva à medida que têm a possibilidade de participação por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades. À medida que o tempo do brincar não é suprimido das suas experiências quotidianas que lhes damos respostas retomamos questões que por elas nos são colocadas e que precisamos encaminhar (p.226)

No entanto, quando se fala em participação em creche, não se pretende que esta configure uma mera “participação decorativa” (Coutinho, 2013a, p.4), onde a criança se encontra limitada às opções partilhadas pelo adulto, não sendo tomado em consideração o efetivo interesse da criança. O que se pretende, tal como já foi mencionado no decorrer do presente artigo, é “*desenhar a recusa ao adultocentrismo como fonte única de conhecimento relevante sobre a criança*” (Filho & Delgado, 2014, p.4), camuflando-a. Pretende-se sim, a estimulação da emergência da participação das crianças e, que a partir de si próprias, sejam capazes de dar significado aos seus “mundos de vida” (*ibidem*).

No entanto, Graham e Fitzgerald (citado por Filho & Delgado, 2014) reconhecem a participação das crianças e a sua representação como “ambígua, incerta e incontestada, pois há tensões e relações de poder, em termos de limites e reconhecimento do *status* que é concedido às vozes das crianças na vida contemporânea” (p.6). Neste sentido os autores defendem que não é a supressão do poder dos adultos que se pretende, mas antes a promoção de redes de partilhas e de relações entre os diferentes atores sociais (adultos e crianças).

Um adulto atento compreende que a criança manifesta o seu desejo de participação, mesmo quando esta não lhe é facilitada, a partir de “forças ligadas à resistência, transgressão, subversão ou tensão, ao que o adulto lhe proporciona” (Filho & Delgado, 2014, p.12).

Coutinho (2013a) remete ainda para outras condicionantes da promoção da participação dos bebés, nomeadamente, no que se refere

às representações sociais da infância, continuando a ser marcadas pelo imaginário social, o senso comum e a opinião pública; o contraste existente entre os discursos sobre a participação e o contexto concreto e quotidiano de estruturas políticas e sociais, que não somente a desfavorecem, como também a desvirtuam; a promoção de

participações decorativas, passivas, sem iniciativa própria, e que não afetem interesses, instituições nem estruturas de poder estabelecidas; a multiculturalidade; e a relação adulto- criança que reproduz de forma simbólica e concreta a hierarquização das sociedades autoritárias, compulsivas e piramidais, fenómeno que se expressa num âmbito familiar, escolar, comunitário, entre outros. (p.221 e 222)

Torna-se assim emergente que os adultos, cuidadores das crianças, as reconheçam, efetivamente, enquanto verdadeiros atores sociais. A criança não é um ser incapaz, sem conhecimentos e sem voz, é antes uma pessoa que, como qualquer outra, se encontra em constante desenvolvimento, capaz de se expressar, de se fazer ouvir e de fazer escolhas. Cabe ao adulto a importante tarefa de “erradicar” a sua “lente *adultocêntrica*”, estar atento aos estímulos partilhados pela criança e ser capaz de partilhar “o poder”, reconhecendo-a, efetivamente, enquanto sujeito de direitos.

Deste modo, “um modelo curricular precisa de estar baseado em processos, isto é, no desenvolvimento de «estratégias de ensino» que não podem ser previamente determinadas, pois terão que ser elaboradas pelos professores a partir da reflexão da prática obtida no encontro com as crianças” (Stenhouse, citado por Richter & Barbosa, 2010, p.88). Apresenta-se, então, como essencial repensar na educação e, conseqüentemente, na ação do agente educativo enquanto mediador e promotor de aprendizagens, que tenham como ponto de partida os conhecimentos e os interesses de cada criança. Pois, na creche ou em qualquer outro contexto socioeducativo, “o humano não se fabrica, nasce; não é execução de um plano predeterminado, mas o enigma de *um* começar-se” (Richter & Barbosa, 2010, p.90)

METODOLOGIA

Conceção de criança pequena e de participação... na perspetiva de quatro agentes socioeducativas

Ao longo dos anos tem-se verificado uma alteração na conceção de criança e de infância, por parte de diferentes teóricos quer do ramo da psicologia, da sociologia, da pedagogia ou até mesmo da filosofia. A criança deixa de ser considerada como um homúnculo, ou seja, como um Homem em miniatura, sem qualquer tipo de competência ou “pré-conhecimento”, para ser reconhecida enquanto sujeito de direitos, competente, detentora de conhecimentos prévios de que se vai apropriando nas suas diferentes interações. No entanto, que conceções vigoram nos contextos educativos? Que perspetivas existem das educadoras e das assistentes operacionais que trabalham com crianças pequenas?

A presente investigação, que parte dos discursos de quatro agentes socioeducativas, não pretende generalizar os resultados, mas antes compreender as perspetivas que este grupo específico, composto por duas educadoras e duas assistentes operacionais, de um contexto educativo, têm acerca das crianças pequenas e da sua participação em creche. Assim, importa mencionar que o estudo foi desenvolvido num colégio privado situado no concelho de Odivelas, distrito de Lisboa. A presente organização socioeducativa possui valência de creche com duas salas – de 1 ano e a de 2 anos – e valência de jardim-de-infância – com três salas, a dos 3 anos, a dos 4 anos e uma sala com um grupo heterogéneo dos 3 aos 5 anos. É ainda composta por 12 adultos, sendo estes 1 diretor técnico (sem formação pedagógica), 1 coordenadora pedagógica que também exerce a função de educadora titular da sala dos 2 anos, 4 educadoras, 4 assistentes operacionais, 1 cozinheira e 1 funcionária da limpeza.

O estudo terá então como foco as adultas que se encontram, no presente ano letivo, a exercer as suas funções com os grupos de crianças de creche. De modo a fazer uma breve caracterização das profissionais, importa mencionar que são do sexo feminino e que se encontram na faixa etária entre os 31 e os 53 anos. As educadoras exercem a sua função há 7 e 5 anos, sala de 1 ano e 2 anos respetivamente, e as assistentes operacionais há 5 e 8 anos respetivamente.

Metodologicamente, a investigação assume-se como um estudo de caso intrínseco, na medida em que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real” (Yin, 2001, p.32), tendo como finalidade “compreender em profundidade uma situação concreta, reconhecendo o que é específico e único nessa situação” (Vasconcelos, 2016, p.77). Tal como já foi mencionado, não se pretende uma generalização

das conclusões que advêm do estudo, mas antes compreender as perspectivas deste grupo específico.

O presente estudo assume ainda uma natureza qualitativa, adotando como modalidade uma observação individual, não participante, na medida em que a investigadora teve como objetivo “observar as atividades, as pessoas e mesmo os aspetos físicos dessa mesma situação” (Vasconcelos, 2016, p.60), embora não pretenda inserir-se nas atividades intrínsecas. Assim, as questões fulcrais a observar e compreender nesta investigação relacionam-se com as seguintes questões: qual a conceção de criança pequena? Qual a definição de participação? Existe, efetivamente, participação nestes contextos observados? Como promover essa participação nas salas de creche?

Tomando como ponto de partida a ideia defendida por Vasconcelos (2016, p.65) toda a intervenção realizada no decorrer do projeto, terá como base princípios éticos que assentam no sentido de respeito, responsabilidade e consentimento informado perante os intervenientes. Deste modo, foi acordada uma autorização verbal por parte dos intervenientes, onde foi autorizado o registo e a partilha das informações cedidas pelas educadoras e pelas assistentes operacionais.

A recolha de dados, para o estudo em causa, teve como instrumento um exercício participativo, de forma a tentar “tornar significativo o mundo [a ser] estudado na perspetiva dos que estão a ser observados” (Denzin, 1989, p.42). Pois, tal como afirmam Atkinson e Hammersley (citado por Vasconcelos, 2016, p.80) “a observação participante não é uma técnica específica de investigação, mas uma forma de estar no mundo que é decisiva para os investigadores qualitativos.”

Com o intuito de compreender as perspetivas de participação de cada uma das quatro agentes socioeducativas, foi aplicada uma tabela de “mapeamento de práticas participativas” (anexo 2). Assim, de forma a interpretar os dados presentes na tabela, recorreu-se à sua análise de conteúdo, de modo a “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 1977, p.44). Optou-se por este instrumento, na medida em que permite conhecer “variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc. por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares” (p.44). Assim, após uma análise da tabela surgiram indicadores que “permitiram inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p.45). Destes indicadores resultaram então os temas, as categorias e as subcategorias presentes na seguinte tabela:

Tabela 1

Temas, categorias e subcategorias resultantes do mapeamento de práticas participativas

Tema	Categoria	Subcategoria
Participação das crianças em creche	Conceção de Participação	Escolha Tempo Responsabilização
Ação social das crianças	Reconhecimento da ação em contexto	Interação entre crianças Comportamento individual Espaço exterior
Interações sociais	Entre pares	Espaço na creche

“PARTICIPAR É OUVIR A «VOZ» DAS CRIANÇAS” – ANALISANDO DADOS... DA TEORIA À PRÁTICA

O conceito de participação, tal como tem vindo a ser mencionado no decorrer do artigo, não é novo na nossa sociedade. Participar é um direito, democrático, que deve assistir a infância, sendo defendido na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Porém, também não é novidade que a perspetiva que cada um dos adultos assume, defende e manifesta pode persuadir a forma como se perspetiva a infância resultando na “atribuição de diferentes papéis para as crianças no seu processo de aprendizagem” (Johansson citado por Bae, 2015, p.11). A postura do adulto e os seus pontos de vista “são importantes e influenciam as possibilidades que as crianças têm para participar e contribuir a seu modo para as interações quotidianas” (Bae, 2015, p.11). Neste capítulo pretende-se refletir entre a teoria e a prática, de modo a compreender a perspetiva de participação em creche, de quatro atores socioeducativas que diariamente interagem com os bebés.

Conceção de participação em creche numa perspetiva de escolha, tempo e responsabilização

Após uma análise refletida das informações partilhadas pelas educadoras e assistentes operacionais é possível compreender perspetivas dicotómicas: das educadoras versus das assistentes operacionais.

Se por um lado, no que se refere à temática da participação das crianças em creche, as educadoras se focalizam na subcategoria de “escolha”, onde é defendido que cada criança tem a oportunidade de, por exemplo, “escolher os brinquedos ou materiais de trabalho” (Catarina, educadora de infância), bem como “as atividades livres” (Tânia, educadora de infância)

em que se quer envolver; por outro lado, as assistentes operacionais centram-se na subcategoria de tempo, reconhecendo à criança o direito, por exemplo, a participar num “jogo e terminá-lo sozinha” (Ana Catarina, assistente operacional), ou “deixar acabar de ouvir uma música preferida deles” (Celeste, assistente operacional). Tanto a subcategoria de “escolha” como a de “tempo” são fundamentais para que se promova, efetivamente, a participação das crianças em creche.

As particularidades mencionadas pelas agentes socioeducativas, na subcategoria de escolha e tempo, remetem-nos para a capacidade dos adultos ouvirem cada uma das crianças e, assim, valorizarem os seus interesses, as suas experiências e as suas partilhas. Como refere Bae (citado por Agostinho, 2013) ao reconhecer a competência das crianças e ao valorizar as suas ações “lançam-se as bases para uma consciência crescente quanto ao facto de que as suas experiências e pontos de vista são dignos de atenção, mesmo quando diferem das dos outros” (p.239). Momentos de diálogo onde se faça ouvir, efetivamente, a “voz das crianças” são promotores de democracia e cidadania, assentando na base da partilha de “poder” entre adulto-criança ou entre pares. Porém, tal como é reconhecido por Agostinho (2013) o estabelecimento de diálogo requer “sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento” (p.241) só assim, se poderá desencadear uma participação que reconheça a contribuição das crianças para a sociedade. Essa participação deverá ser entendida como o envolvimento direto das crianças nas questões que afetam a sua vida, dando, os adultos, suporte às suas decisões sempre que necessário.

Nos momentos de tempo de escolha livre, na perspetiva das educadoras Catarina e Tânia, pretende-se então que as crianças possam explorar o espaço que as envolve, desenvolvendo interações com o meio, com os adultos e/ou com os pares, segundo as suas próprias intencionalidades, sem que estas possam ser condicionadas pela ação do adulto. Nesta perspetiva, as crianças assumem um papel ativo e central na tomada de decisões que a eles lhes diz respeito, bem como na “condução das ações, gestão, manutenção e permanência nas/das atividades, individualmente ou em grupo” (Ferreira, 2004, p.240). Objetiva-se assim uma maior horizontalidade, esbatendo a hierarquia preconcebida de adulto-criança. Nesta perspetiva o adulto assume um papel “subsidiário” intervindo somente quando solicitado pela(s) criança(s) ou em situações de conflito que não estejam a ser solucionadas pela criança, pelos seus pares, ou pelo grupo em si. Não esquecendo, tal como foi referenciado pelas assistentes operacionais Ana Catarina e Celeste, de lhes proporcionar tempo e espaço para que, as crianças possam desenvolver as suas ações segundo o seu próprio ritmo.

No entanto, o respeito pelas escolhas e pelo tempo da criança não de-

vem, nem podem, estar circunscritos aos momentos de “escolha livre”. Nos momentos de escolha orientada a criança também deve ter o poder de negociar com o adulto as atividades a desenvolver, ou mesmo a sua recusa. Caminha-se assim, segundo Lansdown (2005), no sentido de valorizar processos autônomos, nos quais as crianças sejam detentores do “poder de empreender a ação” (p.18), selecionando, por exemplo, os temas a tratar.

Ao reconhecer as crianças enquanto atores sociais dotados de “cognoscitividade” radicaliza-se a ideia pré-concebida da criança enquanto “sonâmbulo social dependente e encarcerado nas configurações sociais em que se movem” (Lopes citado por Ferreira, 2004, p.236). Começa-se então a reconhecer a criança pequena enquanto cidadã capaz de assumir diferentes responsabilidades. Nesta subcategoria as quatro agentes socioeducativas, educadoras e assistentes operacionais, mostraram-se em acordo, reconhecendo a criança enquanto pessoa capaz e ativa, enunciando algumas tarefas de responsabilidade como a “distribuição da fruta”, “arrumação da sala” e ajuda e cooperação entre pares, por exemplo, “quando uma criança ajuda/dá uma garrafa de água a outra”.

A ação social das crianças assente na interação entre pares, comportamentos individuais e o espaço exterior

Considero indissociável da conceção de participação encontra-se o reconhecimento da ação social das crianças nas suas interações com os pares, com os adultos e com o meio.

Segundo Ferreira (2004) é no estabelecimento das relações sociais, nas interações face-a-face com os outros, que ocorrem processos de negociação e aprendizagem social em atividades que promovem a “apropriação do valor e da qualidade dos espaços, objetos, pessoas, ações que estão na génese e produção de culturas infantis locais” (p.235). É, portanto, no espaço da creche que são favorecidos momentos de partilha entre a(s) criança(s) e a educadora e/ou assistente operacional, e entre a(s) criança(s) e os seus pares. É nestas relações que se gerem experiências significativas para ambos, estabelecendo a confiança mútua que favorece o reconhecimento das ações das crianças enquanto atores sociais.

É na interação com os pares e com os adultos que, tal como identificaram as educadoras na tabela de mapeamento de práticas participativas (Anexo 2), as crianças desenvolvem o interesse pela partilha do que é seu, dos seus brinquedos ou objetos trazidos de casa, ou dos brinquedos com os quais interagem e exploram na escola.

No seguimento desta ideia, na sala dos 2 anos, foi possível observar a

seguinte situação:

“A Gabriela chega ao colégio, com a mãe, e dirige-se entusiasmada à Tânia (educadora) mostrando um saco que traz na mão. A mãe quando se aproxima informa a educadora “Ah, são uns balões que a Gabriela hoje quis trazer para mostrar aos amigos. Dá cá que eu guardo Gabi.” A Gabriela continua a esticar o braço para que a educadora agarre no saco com os seus balões. Ao fazê-lo a educadora diz “que bom, podemos deixá-los na sala, não há problema, e até podemos ver as cores de cada um com os amigos, sim?” Orgulhosa a Gabriela volta a segurar nos balões, para os mostrar mais tarde aos pares.” (Nota de campo, sala dos 2 anos, 20 de março de 2016) Mais tarde, quando todas as crianças já se encontravam em roda, para iniciar o acolhimento em grupo, a educadora sugeriu então à Gabriela que partilhasse com o grupo os seus balões, e juntos identificaram as cores que já haviam trabalhado no decorrer de atividades anteriores sobre o livro da “lagartinha comilona”. No episódio descrito houve uma valorização e incentivo da partilha de uma criança com o seu grupo de pares. Tal como menciona Sarmiento (2015a) a ação educativa parte da “concretude da condição humana e social da criança para se estruturar e intencionalizar, sendo que a participação da criança não é secundária, instrumental ou indireta, mas central no respeito da cidadania infantil” (p.38).

Para além da importância que as interações assumem na ação social das crianças, é também reconhecido o valor do comportamento individual dos atores sociais. As assistentes operacionais, na tabela acima mencionada, remetem para a importância da criança ser capaz de comer sozinho e de elogiar as suas ações “positivas”. Ferreira e Nunes (2014) defendem a importância de reconhecer as “experiências acumuladas” das crianças, bem como as suas competências comunicativas, em “função e em relação à rede de contextos em que se movem e em que se dão os seus encontros e desencontros” (p.114). Deste modo, Solberg (citado por Ferreira & Nunes 2014) ressalva a importância de se observar atenta e cuidadosamente as ações das crianças pelo que fazem, mais pelo que dizem, de forma a escutá-las e “serem capazes de interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos, (...) numa postura de cuidado e abertura ao outro” (Ferreira & Rocha, citado por Ferreira & Nunes, 2014, p.114), sem o peso das categorias sociais que a definem.

Curiosamente, após analisar novamente a tabela de mapeamento de práticas participativas conclui-se que, para a maioria dos adultos que participaram no estudo, a participação, enquanto processo dinâmico e dual, ocorre somente em espaço exteriores à sala de atividade, nomeadamente na sala polivalente (onde se realizam as sessões de movimen-

to), ou nas saídas ao exterior (passeios). Conseqüentemente foram estes, também, os momentos selecionados onde as crianças são consideradas sujeitos de direitos e conhecimentos. A questão que ressalva é “a participação e as ações sociais das crianças só ocorrem no espaço exterior e na sala polivalente? E o restante espaço de creche?

As interações sociais no espaço de creche

É no espaço de creche que as crianças pequenas passam grande parte do seu tempo, conseqüentemente, é também neste espaço que estes atores sociais, reconhecidos enquanto agentes ativos que vivem em sociedade, “tecem as suas teias de relações” (Coutinho, 2010, p.133).

Como tal, indo ao encontro do que é defendido por Sarmiento (2015b) a creche deve ser um lugar onde as culturas da infância se intercetam “na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo” (p.81). Segundo esta mesma ideia, a creche deve ser o espaço onde são privilegiados, respeitados e afirmados, de forma plena, os direitos das crianças.

Sarmiento (2015b) acrescenta ainda que, a escola é a polis, ou seja, o local onde a criança desenvolve o seu direito de cidadania e afirma a sua identidade social, onde à criança enquanto “pequeno cidadão” devem ser reconhecidos os seus direitos plenos e não “pequenos direitos”. (p.82)

No estudo desenvolvido, as educadoras e as assistentes operacionais reconheceram a importância dos momentos lúdicos de ginástica e dança e, sobretudo, dos momentos de brincadeira onde as crianças podem vivenciar diferentes experiências; onde podem ainda reproduzir interpretativamente as suas realidades nos diferentes espaços da sala ou da escola; onde “os meninos podem vestir coisas de meninas” (Celeste, assistente operacional) ou as meninas podem vestir ou experimentar “coisas de meninos”. É nestes momentos, nestas explorações, que as crianças podem interagir com os seus pares, com os adultos ou simplesmente com o meio, desenvolvendo a sua própria cultura influenciada, ou não, pela cultura dos pares e pela cultura dos adultos. Indo ao encontro do que é defendido por Coutinho (2013b), a brincadeira é então encarada como uma atividade social “dotada de significado a partir e na relação com uma cultura” (p.35).

Coutinho (2013b) defende que ao analisarmos “longitudinalmente a ordem social instituída e instituinte, percebemos que muitas das situações em que prevalece a ordem das crianças ou até uma ordem híbrida (crianças e adultos) são de brincadeira” (p.34).

Brougère (1998, citado por Coutinho, 2013b) afirma que,

Se é verdade que há uma expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentido. Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade. (p.35)

Ao atribuir significado às ações as crianças vão desenvolvendo a sua capacidade de fazer escolhas, que resultam das suas vivências experienciadas. O ato de brincar tem de ser reconhecido como um momento de troca, resultante de “experiências interativas” (Coutinho, 2013b) entre as crianças e os outros.

Ferreira (2004 citado por Coutinho, 2010) defende ainda o brincar enquanto o meio de interação com o mundo, que as crianças utilizam enquanto recurso comunicativo de forma a “participarem na vida quotidiana pelas versões da realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações” (p.150).

Conclui-se então, que a brincadeira assume um papel central na educação de infância, permitindo então que “haja espaço para a liberdade de expressão das crianças e para estas participarem como agentes ativos” (Bae, 2015, p.22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomás e Fernandes (2011) defendem que a promoção da participação das crianças requer algumas condições que a tornem real e efetiva. Segundo as autoras, para que as crianças possam participar ativamente nas decisões que influenciam a sociedade têm de ter uma intervenção ativa, sobretudo nas questões que lhes dizem respeito. Esta intervenção deve resultar de um processo dual, onde é desenvolvido um intercâmbio de informação e diálogo entre a criança e o(s) adulto(s). Desta forma, o “poder” não poderá surgir numa perspetiva vertical e adultocêntrica, mas antes horizontal, isto é, a criança tem de ter a oportunidade de influenciar e modelar “tanto o processo como os resultados” (p.265). Indo ainda ao encontro das ideias defendidas pelas autoras, constata-se como fundamental neste processo que haja um reconhecimento da capacidade, experiência e interesses da criança, radicando a ideia preconcebida da infância enquanto “fase do ainda não”, valorizando os bebés enquanto verdadeiros atores sociais, portadores de uma “bagagem cultural” que lhes possibilita tomar as suas decisões, ainda que possam contar com a mediação do adulto.

Woodhead (citado por Bae, 2015), argumenta que o direito de participação das crianças, em situações práticas, “(...) desafia formas tradicionais de pensar as relações adulto-criança e exige novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam das crianças” (p.11). Compreender as crianças pequenas, sobretudo os bebés, enquanto seres competentes e aceitar e respeitar as suas decisões tem de fazer parte do “ser educador” e do “ser assistente operacional”. A perspetiva de que o adulto possui em si todo o conhecimento que lhe permita ser capaz de decidir por todas as ações da criança deverá então ser radicalizada, dando espaço à capacidade de ouvir o outro, ouvir a “voz” da criança, interpretar os seus gestos e movimentos, as suas partilhas, estabelecendo uma comunicação de igual para igual, onde são aceites as características individuais e particulares de cada pessoa.

Assim, a observação, a escuta, a análise documental e o diálogo apresentam-se como estratégias fundamentais, para as agentes socioeducativas, compreenderem, ouvirem e respeitarem efetivamente as crianças, as suas perspetivas e os seus pontos de vista.

Em modo de conclusão, como argumenta James (citado por Ferreira & Nunes, 2014), pesquisar a infância requer “explorar a natureza da voz atribuída às crianças, como esta molda e reflete o modo como a infância é entendida e, portanto, os discursos no âmbito dos quais as crianças se localizam em qualquer sociedade” (p.118). Assim, importa compreender que a participação não está, nem pode estar, restrita a um contexto espa-

cial específico, isto é, a participação da criança não pode ocorrer apenas nos momentos de “escolha livre” ou de propostas nos espaços exteriores à sala de atividades. A participação da criança deve ser reconhecida nas suas ações e interações com a sociedade, num meio social e cultural que a apoie e que a reconheça enquanto competente e detentora de um stock de conhecimentos, que lhe permite influenciar e aperfeiçoar o “mundo” que a rodeia.

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2004). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Agostinho, K. (jul./dez. de 2013). *O Direito à Participação das Crianças na Educação Infantil*. Revista Educativa, Vol.16; n.º2, pp. 229-244. Goiás: Universidade Católica
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bae, B. (nov. de 2015). *O direito das crianças a participar – desafios nas interações do quotidiano*. Da Investigação às práticas, Vol.6, n.º1, pp. 7-30. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Coutinho, A. (2010). *A ação social dos bebés: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Minho: Instituto de educação. Tese de Doutoramento
- Coutinho, Â. (jul./dez. de 2013a). *Ação Social e Participação no Contexto de Creche*. Revista Educativa, Vol.16, n.º2; pp. 217-228. Goiás: Universidade Católica
- Coutinho, Â. (set./out. de 2013b). *Os Bebés e a Brincadeira: questões para pensar a docência*. Da Investigação às Práticas, Vol. 4; n.º1, pp. 31-43. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. New York: Sage
- Fernandes, N. (2015). Pesquisa com crianças - da invisibilidade à participação - com implicações na formação de professores? Em R. Ens, Pesquisa com Crianças e a Formação de Professores (pp. 21-44). Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Ferreira, M. (jul./dez. de 2004). *Galgar fronteiras, criar “pontes”, traçar “ruas” e itinerários: a construção social de sentidos nos espaços intersticiais da sala do Jardim de Infância pelas crianças*. Revista Poiésis, Vol.4, n.º8, pp. 234-251. Santa Catarina: Universidade do Sul
- Ferreira, M. & Nunes, Â. (jan./Abr. de 2014). *Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios*. Linhas Críticas, Vol.20, n.º41, pp. 103-123. Brasília: Faculdade de Educação - UnB
- Filho, A. & Delgado, A. (2014). *“A docência não se faz sem as crianças”: Participação Infantil na Construção da Docências de Zero a Três anos*. II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudo da Criança – Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos, Porto Alegre.
- Javeau, C. (1998). *Lições de Sociologia*. Oeiras: Celta Editora
- Lansdown, G. (2005). *Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 36. Haia, Países Baixos: Fundación Bernard van Leer.
- Lino, D. (2005). *Da Formação Escolar à Formação em Contexto: Um Percorso de Inovação para a Reconstrução da Pedagogia da Infância*. (Dissertação de doutoramento em Estudos da Infância). Universidade do Minho, Braga.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- PRIBERAM. (23 de Abril de 2016). Obtido de Priberam - Dúvidas linguísticas: <https://www.priberam.pt/dlpo/crian%C3%A7a>
- Richter, S. & Barbosa, C. (jan./abr. de 2010). *Os bebés Interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche*. *Educação Santa Maria*, Vol.35, n.º1, pp. 85-96. Santa Maria: Universidade Federal
- Rocha, E., Lessa, J. e Buss-Simão, M. (2016), *Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação, Da Investigação às práticas*, Vol.6, n.º1, pp- 31 – 49. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Sarmento, M. J. (2002). *As culturas da Infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em 10 de Abril de 2016, de CEDIC - Centro de Documentação e Informação Sobre a Criança: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
- Sarmento, M. (2012). *Construir a Educação Infantil na Complexidade do Real*, Pátio-Revista de Educação Infantil, nº32
- Sarmento, M. (jul./dez. de 2015a). *Educação Infantil em Tempo Integral e Bem-Estar da Criança como Princípio de Justiça*. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vol.19, n.º42, pp. 29-44. Vitória: PPGE/UFES
- Sarmento, M. (2015b). *Para uma Agenda da Educação da Infância em Tempo Integral Assente nos Direitos da Criança*. Em Araújo, V. (coord.), *Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral* (pp. 61-89). Vitória: Edufes – Editora da Universidade Federal do Espírito Santo.
- Tomás, C. (jul./dez. de 2007). *“Participação Não Tem Idade” – Participação das Crianças e Cidadania da Infância*. Contexto e Educação, nº78, pp. 45-68. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Gama, A. (jan. de 2011). *Cultura de (Não) Participação das Crianças em Contexto Escolar*. Educação, Territórios e (Des)Igualdades – II Encontro com Sociologia da Educação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2011). *A Participação Infantil: Discussões Teóricas e Metodológicas*. Em M. Mager, V. Muller, E. Silvestre, & A. Morelli, *Prática com Crianças, Adolescentes e Jovens: Pensamentos Decantados* (pp. 251-272). Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá.
- Unicef. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Obtido em 23 de Abril de 2016, de http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação. A educação dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo Tempos e Andamentos na Educação*

de Infância (última lição). Consultado em https://www.ipl.pt/sites/default/files/ultima_licao_0.pdf

Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman