



AS INTER-RELACÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS E ANIMAIS NUM JARDIM DE INFÂNCIA

Social Interrelations Between Children and Animals in a Kindergarten

Joana FRAGOSO

Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação
Lisboa, Portugal

joanavidalfragoso@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-1850-143X>

Catarina TOMÁS

Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA
Escola Superior de Educação e FCSH
Lisboa, Portugal

ctomas@eselx.ip.pt

<https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo

RESUMO

Referenciadas à Pedagogia da Infância, aos Estudos Sociais da Infância e aos *Human-Animal Studies*, esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos das crianças de um jardim de infância privado em Lisboa acerca das relações que se estabelecem entre crianças e animais. Parte-se da premissa de que tais relações devem ser analisadas dentro do contexto social e relacional da vida das crianças. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou técnicas de recolha de dados - observação, entrevistas focalizadas de grupo e fotografias - e análise de dados congruentes com o objeto em estudo e com os pressupostos epistemológicos, teóricos, metodológicos e éticos da investigação com crianças. A análise e discussão dos dados evidenciou que a natureza relacional das interações entre crianças e animais pode enriquecer e ampliar a compreensão sobre a vida das crianças. Além disso, abre novas perspetivas sobre o papel dos animais na vida social das crianças, promovendo uma práxis pedagógica mais consciente dessas interações.

PALAVRAS-CHAVE: Relações crianças-animais. Práxis pedagógica. Jardim de Infância.

ABSTRACT

Grounded in Childhood Pedagogy, Childhood Studies, and Human-Animal Studies, this research aims to analyse the discourses of children from a private kindergarten in Lisbon regarding their relationships with animals. It is based on the premise that such relationships should be examined within children's social and relational contexts. This qualitative study employed data collection techniques including observation, focus group interviews, and photography, alongside data analysis methods consistent with the research objectives and the epistemological, theoretical, methodological, and ethical principles of research with children. The analysis and discussion of the data revealed that the relational nature of interactions between children and animals can enrich and broaden our understanding of children's lives. Furthermore, the study opens new perspectives on the role of animals in children's social worlds, fostering a pedagogical praxis that is more attuned to these interactions.

KEYWORDS: Children-animal relationships. Pedagogical praxis. Kindergarten.

INTRODUÇÃO

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

A presente investigação tem como ponto de partida a voz da Madalena, uma das crianças participantes no projeto desenvolvido, durante o ano letivo de 2023/2024, com um grupo de crianças de um jardim de infância (JI) em Lisboa. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, centrado na análise de uma experiência pedagógica orientada pelos princípios da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). O projeto em questão, intitulado “Animais Abandonados”, assumiu uma abordagem colaborativa e investigativa, envolvendo as crianças, a educadora e a investigadora num processo de pesquisa no terreno, planificação e intervenção, com o objetivo de responder a problemas identificados pelas próprias crianças (Vasconcelos, 2011). Através deste projeto, procurou-se promover uma reflexão crítica e sensível sobre valores ontológicos, estéticos, éticos, relacionais e científicos associados aos animais. As crianças foram reconhecidas como participantes ativas na sociedade, sendo as suas vozes e ações valorizadas no quadro de uma abordagem investigativa (Spiteri, 2024). O presente texto apresenta, assim, não apenas o relato de uma experiência educativa, mas sobretudo a análise dos dados recolhidos ao longo do processo, com vista à produção de conhecimento sobre a participação infantil e as suas implicações educativas, pedagógicas e sociais.

Com o desenvolvimento da investigação, constatou-se que o interesse inicial do grupo de nove crianças, expandiu-se rapidamente ao restante grupo, e as referências a “animais” invadiram os registos de observação com mais de 500 referências. De facto, esta foi uma realidade muito presente no grupo de crianças e, foi igualmente pertinente acompanhar que as suas conceções face à consciência do animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos e a consequente reflexão sobre as relações que se estabelecem entre crianças e animais, se foram alterando significativamente no seio do grupo.

Como seres competentes participantes ativos na construção das suas realidades sociais e capazes de produzir as suas próprias culturas no seio do seu grupo de pares, com características e normas particulares, defendemos, que estas referências não refletem apenas um interesse superficial, mas sim a expressão das culturas da infância (Ferreira, 2004; Sarmento, 2004). Centrando-nos nas perspetivas das próprias crianças

sobre as suas ligações com os animais, podemos perceber como constroem significados e atribuem importância a essas interações, desenvolvendo conceitos complexos sobre empatia, responsabilidade e respeito pela vida não humana. Ao reconhecer e explorar essas culturas de infância, e tendo em conta que se constroem a partir das interações entre as particularidades, consensos e conflitos partilhados no grupo, foi importante tentar desvendar os significados que cada criança atribui às relações que se podem estabelecer entre crianças e animais.

Referenciadas à Pedagogia da Infância, aos Estudos Sociais da Infância e aos *Human-Animal Studies*, o objetivo central da investigação foi o de caracterizar os modos como vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos se relacionam e constroem significados na relação com os animais.

INTER-RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS E ANIMAIS: COORDENADAS TEÓRICO-CONCEPTUAIS

No processo de elaborar o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (Ferreira; Rocha, 2020), fomos confrontadas com a aridez na pesquisa sobre a relação entre crianças e animais. Em Portugal, são escassos os estudos que se debruçam sobre esta relação, mais ainda quando se tratam de crianças pequenas. A ausência desses estudos em educação de infância, confere a esta investigação uma abordagem inovadora do ponto de vista académico, pedagógico e social e uma eventual contribuição para futuras investigações, atribuindo relevância às relações crianças-animais nos processos investigativos. Nesse sentido, foi interessante constatar que é recorrente a importância atribuída aos animais na vida das crianças, mas as suas inter-relações não são exploradas em profundidade e “raramente merece[m] mais do que uma menção passageira ou uma nota de rodapé” (Tipper, 2011, p. 145). Para alguns autores, esta omissão pode ter repercussões graves, uma vez que, visto como trivial, pode permitir que os adultos não reconheçam outras opiniões e interesses expressos pelas crianças (Morrow, 1998; Tomás, 2011).

Vários estudos demonstram como as crianças estabelecem laços emocionais com os seus animais de estimação, reconhecendo-os como amigos onde procuram conforto e segurança, um vínculo que pode ser comparado a um relacionamento de amizade (Hawkins; Williams, 2017; Tipper, 2011). Além disso, há estudos que mencionam como os animais são considerados membros da família, sendo frequentemente relatados nos discursos das crianças ao descreverem as suas redes familiares (Charles, 2014;

Charles; Davis, 2008; Irvine; Cilia, 2017; Policarpo et al., 2023; Power, 2008). Estes autores argumentam que os animais não só fornecem apoio emocional, mas assumem, sobretudo, que as relações com os animais podem ser compreendidas no contexto social e relacional da vida das crianças, o que sublinha a necessidade de reconhecer e valorizar essas interações nas práticas sociais, educativas e pedagógicas.

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

A relação entre crianças e animais representa uma área de pesquisa relativamente recente nos Estudos Sociais da Infância. Apesar da omnipresença dos animais na vida das crianças, a pluralidade das investigações que até então relacionava o contacto das crianças com os animais, centrava-se sobretudo em estudos da Psicologia do Desenvolvimento, onde a análise do impacto da relação no desenvolvimento da criança e o uso de animais enquanto parceiros terapêuticos, constituíam o cerne das investigações. Porém, e assim como defende Tipper (2011, p. 152), a dinâmica das “relações inter-espécies foi muitas vezes enquadrada pelo sentido que as crianças tinham do seu lugar no mundo social: a sua idade, tamanho e fisicalidade em relação aos outros e ao espaço, bem como a dinâmica do poder intergeracional”. Nesse sentido, é destacada a importância de perspetivar a criança enquanto agente social capaz de atribuir significados às suas experiências e relações, sobrepondo essas conceções aos discursos dominantes dos adultos, que “não explicam adequadamente as experiências das crianças” (Tipper, 2011, p. 146). Esta enfase dada ao “ser criança” é crucial para situar as relações das crianças com os animais num mundo social complexo, relacional e contextual, em contraste com a visão da criança universal presente nos discursos psico-desenvolvimentais ou evolutivos (Prout, 2011; Tipper, 2011; Spyrou, 2018).

Tipper (2011), a partir de uma perspetiva sociológica e geográfica, enfatiza a importância das relações quotidianas entre crianças e animais, salientando como essas interações são socialmente situadas. A autora desafia a visão mais dominante que entende essas relações apenas como benéficas para o desenvolvimento psicossocial das crianças ou como uma expressão de uma ligação “natural”, propondo uma ampliação do olhar que reconheça a sua complexidade e relevância social. Partindo da constatação de que as crianças frequentemente referem os animais como parte significativa das suas vidas, Tipper (2011) sublinha a importância de incluir estas relações no âmbito dos Estudos Sociais da Infância.

Estudos sociológicos têm demonstrado que as crianças frequentemente consideram os animais como membros das suas famílias, desafiando conceções tradicionais de família e sugerindo a necessidade de uma abordagem mais alargada do parentesco. Charles (2014) argumenta que, mais do que evidenciar o surgimento de famílias pós-humanas, estas relações revelam como os laços entre humanos e animais de estimação podem ser profundos e duradouros, desempenhando papéis emocionais centrais na vida familiar. Assim, o conceito de parentesco revela-se útil para compreender essas conexões significativas, contribuindo para as discussões contemporâneas sobre famílias.

Irvine e Cilia (2017) destacam como os animais são considerados membros importantes das famílias, influenciando as rotinas diárias e o bem-estar emocional dos humanos. A sua pesquisa também discute a interação simbólica entre humanos e animais, mostrando como os animais participam ativamente na construção das relações familiares.

Policarpo, uma das poucas investigadoras a dedicar-se a este tema em Portugal, lidera projetos como o "Human-Animal Studies Hub", apoiado pelo "Animals & Society Institute Award", após ter ganho um prémio em 2019, e o projeto "CLAN - Amizades entre crianças e animais: desafiando as fronteiras entre humanos e não-humanos nas sociedades contemporâneas"¹. Nos seus projetos, a socióloga pretende realçar as práticas afetivas entre humanos e não-humanos, ao construir "uma perspetiva mais que-humana, em que todos os seres vivos sejam considerados parceiros completos e de pleno direito" (Policarpo, 2017, s.p.). Policarpo e Tereno (2022), destacam os papéis emocionais e práticos dos animais nos mapas de relacionamento pessoal, referindo que muitas vezes superam até mesmo membros humanos da família em termos de proximidade afetiva. Nesse sentido, é necessário reconhecer os animais como participantes legítimos da vida familiar, sublinhando a complexidade e fluidez das relações contemporâneas entre humanos e animais, o que nos leva a uma reavaliação das fronteiras e dos papéis interespécies. Nesse seguimento, Policarpo et al. (2023) enfatizam a importância das relações entre crianças e animais de estimação no contexto da família contemporânea, introduzindo o conceito de práticas familiares de Morgan (2013), que argumenta como as famílias são continuamente criadas e recriadas através de práticas sociais diárias, e sugerindo que estas podem ser expandidas de forma a incluir relações entre crianças e animais. Os autores defendem ainda que os animais de

¹ Para saber mais sobre o projeto: <https://humananimalstudies.net/pt/clan/>

estimação desempenham um papel ativo na vida familiar, contribuindo para a construção da infância e da parentalidade contemporâneas. Resultados do mesmo estudo alertam para o facto de os animais contribuírem para a individualização da criança dentro da família, “para o reconhecimento da criança como alguém com uma posição singular no seio do todo familiar, de quem se espera que floresça como um indivíduo autónomo, plenamente auto-expresso, com uma vida própria” (Policarpo et al., 2023, p. 443), mas também porque os animais podem escolher um humano preferido, reconhecendo a criança como uma figura singular dentro da dinâmica familiar.

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

O lugar dos animais nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Assim como já foi referido anteriormente, a omnipresença dos animais na vida das crianças é uma constante social. Neste seguimento, mapear o “estado da arte” relativamente ao tema em Educação Pré-Escolar (EPE), nomeadamente perceber o lugar dos animais nos seus documentos oficiais, foi uma necessidade. Como defendem Ferreira e Tomás (2020, p.11), “o enquadramento curricular da EI, representando a voz oficial da pedagogia, ao produzir e veicular uma gramática orientadora daquele processo, seleciona, ordena e posiciona, fornecendo mensagens especializadas”, daí a

importância de perceber o lugar dos animais nas OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar em Portugal (Silva et al., 2016).

De acordo com Almeida (2009), a literatura infantil destaca frequentemente animais e plantas, refletindo a tendência de biofilia, uma afinidade positiva com diversas formas de vida. Melson (2005, p. 20) caracteriza esta Hipótese Biofilia referindo que “as crianças [nascem] assumindo uma ligação com outros seres vivos... Toda a criança humana começa a vida situada naquilo a que os adultos chamam 'o mundo animal'”. Muitos projetos que envolvem crianças no JI geralmente exploram estas temáticas, abordando tanto o conhecimento individual sobre animais e plantas quanto as perspetivas relacionadas com a área do *Conhecimento do Mundo* das OCEPE (Silva et al. 2016). Contudo, Vasconcelos (2007) argumenta que o JI, como uma instituição socioeducativa participativa, deve proporcionar às crianças as suas primeiras experiências numa comunidade democrática. Somente assim a criança poderá transcender uma visão centrada em si mesma, tornando-se parte de um grupo, aprendendo a cooperar e desenvolvendo a autonomia, espírito crítico e ética diante do mundo (Pacini-Ketchabaw; Blaise, 2021; Motta; Ferreira, 2022). O JI, como ambiente para as primeiras experiências de cidadania, assume simultaneamente o papel de espaço e tempo dedicados à descoberta, reflexão e práticas democráticas. Segundo Vasconcelos (2007), ao formar as crianças em níveis pessoais e sociais, educando os seus valores éticos e estéticos e observando o que dizem e fazem, estamos a promover uma efetiva participação na cidadania. Nesse processo, as crianças aprendem a valorizar o respeito, a lidar com a complexidade de negociar diferentes pontos de vista, compreendem a importância da diversidade e igualdade de oportunidades, reconhecem a paridade entre os sexos, apreciam a diversidade de culturas e interiorizam a responsabilidade social, incluindo o cuidado com o ambiente e a saúde. Assim, é possível afirmar que o JI se configura como um dos primeiros espaços de interação social, destacando-se como um local privilegiado para a construção de relações sociais e, por conseguinte, para a promoção da cidadania e consciência cívica. Além de compreender e conhecer o mundo na perspetiva da área de conteúdo do *Conhecimento do Mundo*, é crucial priorizar a área de *Formação Pessoal e Social*, reconhecendo a necessidade da educação para/na cidadania. Assim, e como é recomendado pelas OCEPE (Silva et al., 2016), o documento orientador da prática em EI, compreende-se a importância de uma abordagem que vise satisfazer a curiosidade das crianças e atender ao desejo delas de compreender o mundo ao seu redor. A interação com seres vivos e elementos da natureza proporciona experiências estimulantes para as crianças,

permitindo que compreendam o ambiente ao brincar, interagir e explorar espaços, seres, objetos e materiais. O *Conhecimento do Mundo* não se limita apenas à aquisição de informações, mas também envolve o estímulo de atitudes positivas nas relações interpessoais, nos cuidados pessoais e no cultivo de hábitos de respeito pelo ambiente e pela diversidade cultural. Esse desenvolvimento simultâneo articula com a área de *Formação Pessoal e Social*, onde, ao realizar essas explorações, a criança percebe a interdependência incontestável entre as pessoas, assim como entre elas e o ambiente, incluindo os animais. Também comprehende a sua posição e responsabilidade em relação ao mundo, reconhecendo as consequências das suas ações, promovendo-se assim “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente que impulsionam ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico” (Silva et al., 2016, p. 85).

Neste enquadramento, e comparando as OCEPE, na versão mais recente (2016) e na sua antecessora (1997), é possível verificar uma alteração entre as duas versões no que às interações entre crianças e animais diz respeito.

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

Estas normas e outras regras indispensáveis à vida em comum adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva – por exemplo, regar as plantas, tratar de **animais**, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc. (OCEPE, 1997, p. 36).

Outra referência explícita insere-se na área de conteúdo do *Conhecimento do Mundo*:

Esta área supõe também a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas. Há, por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos **animais**, do seu habitat e costumes, de plantas, etc. (OCEPE, 1997, p. 81).

Ainda se encontra uma referência clara à *Expressão Musical*, assente num dos eixos fundamentais desta área: a escuta. “A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, ‘vozes’ dos **animais**, etc.” (OCEPE, 1997, p. 64).

Ao contrário, na revisão das OCEPE, em 2016, este tema torna-se mais explícito, com mais de 10 referências ao longo do documento. À semelhança da versão de 1997,

os animais também são mencionados no capítulo da *Organização do Ambiente Educativo*, subcapítulo *Organização do grupo*, numa referência muito idêntica à versão de 1997:

Estas normas e outras regras adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessárias à vida coletiva (por exemplo, regar as plantas, tratar de **animais**, encarregar-se de pôr a mesa, distribuir refeições, etc.) (OCEPE, 2016, p. 26).

Na área de *Formação Pessoal e Social*, contrariamente ao referenciado na versão de 1997, aparece uma menção no que diz respeito à construção da independência e autonomia, ao sugerir ao educador/a que negocie “as tarefas necessárias à vida do grupo (tratar dos **animais**, arrumação da sala)” (OCEPE, 2016, p. 37).

Na área de *Expressão e Comunicação*, os animais aparecem referenciados nos quatro subdomínios da *Educação Artística*. No Subdomínio das *Artes Visuais*:

Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, **animais**, etc., utilizando diferentes materiais (lápis de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.) (OCEPE, 2016, p. 50).

No Subdomínio do *Jogo Dramático/Teatro* - “O jogo dramático ou brincar ao “faz de conta” é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, **animais** ou máquinas (...)” (OCEPE, 2016, p. 52); no Subdomínio da *Música* - “Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, “vozes” dos **animais**, etc.) e da vida corrente (...)” (OCEPE, 2016, p. 55); e no Subdomínio da *Dança* - “Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, **animais**, situações da vida real, etc.)” (OCEPE, 2016, p. 58).

Por último, na área do *Conhecimento do Mundo*, mais concretamente na componente de *Abordagem às Ciências – Conhecimento do Mundo Físico e Natural*, encontram-se cinco referências:

Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos **animais**, do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área; Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre **animais** e plantas; Conhece diferentes **animais**, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida (aquáticos/terrestres, com e sem bico, com e sem pelo, aves/ peixes/ mamíferos, domésticos/selvagens, etc.); Promove a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de **animais** ou da horta na escola; cuidado com ninhos, plantas e **animais** nos jardins, parques e espaços verdes fora da escola) (OCEPE, 2016, p. 91).

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

Tabela 1 - A referência a animais nas OCEPE (1997, 2016)

Áreas de Conteúdo	OCEPE (1997)	OCEPE (2016)
Formação Pessoal e Social	-----	"Negoceia as tarefas necessárias à vida do grupo (tratar dos animais , arrumação da sala)" (p. 37)
Expressão e Comunicação	-----	<i>Subdomínio das Artes Visuais</i> - "Representa e recria plasticamente vivências individuais, temas, histórias, pessoas, animais , etc., utilizando diferentes materiais (lápis de pastel, carvão, tintas, esponjas, matérias moldáveis, material reciclado, etc.) e diversos meios de expressão (pintura, colagem, desenho, moldagem, etc.)." (p. 50).
	-----	<i>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro</i> - "O jogo dramático ou brincar ao "faz de conta" é uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (boneco, marioneta) para representar situações "reais" ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos." (p. 52).
Conhecimento do Mundo	<i>Subdomínio da Expressão Musical</i> - "A exploração das características dos sons pode passar, também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, 'vozes' dos animais , etc." (p. 64).	<i>Subdomínio da Música</i> - "Faz parte da educação musical saber fazer silêncio para escutar, bem como identificar e reproduzir os sons e ruídos da natureza (água a correr, vento, "vozes" dos animais , etc.) e da vida corrente (tiquetaque do relógio, campainha do telefone, motor do automóvel, etc.)." (p. 55).
	-----	<i>Subdomínio da Dança</i> - "Cria e recria movimentos a partir de temáticas e personagens (objetos, animais , situações da vida real, etc.)" (p. 58).
	"Esta área supõe também a abordagem de aspectos científicos que ultrapassam a experiência direta da criança e as suas vivências imediatas. Há por exemplo, conteúdos relativos à biologia, conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais , do seu habitat e costumes, de plantas, etc."	"Alguns conteúdos relativos à biologia (conhecimento dos órgãos do corpo, dos animais , do seu habitat e costumes, de plantas, etc.) e ainda à física e à química (luz, ar, água, etc.) podem originar experiências a realizar por crianças em idade pré-escolar, permitindo a compreensão de um conjunto de saberes nesta área." (p. 91); "Compreender e identificar características distintivas dos seres vivos e reconhecer diferenças e semelhanças entre animais e plantas" (p. 91); "Conhece diferentes animais , diferenciando-os pelas suas características e modos de vida (aquáticos/terrestres, com e sem bico, com e sem pelo, aves/peixes/mamíferos, domésticos/selvagens, etc.)." (p. 91); "Promove a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e proteção de seres vivos dentro e fora da escola (cuidar de plantas, de animais ou da horta na escola; cuidado com ninhos, plantas e animais nos jardins, parques e espaços verdes fora da escola)" (p. 92).

Fonte: Fonte própria com base nas OCEPE (1997; 2016).

Ao compararmos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 1997 e de 2016, confirmamos que a presença dos animais se mantém relativamente estável no que diz respeito à sua abordagem e enquadramento. Em ambas as versões, os animais são referidos sobretudo como elementos do meio natural e social a explorar com as crianças, sendo valorizados pelo seu potencial enquanto recurso para a aprendizagem. Nas OCEPE de 1997, o contacto com os animais surge como uma oportunidade de observação e descoberta; já nas OCEPE de 2016, embora se observe uma ligeira ampliação do seu papel — nomeadamente através da referência ao seu envolvimento nas rotinas, como o cuidado de animais na sala de atividades ou no recreio —, a lógica predominante continua a ser de natureza essencialmente instrumental.

Com efeito, em nenhuma das versões os animais são reconhecidos como seres sencientes ou agentes relacionais com valor próprio. A sua presença é legitimada em função do contributo que podem oferecer ao desenvolvimento infantil, seja ao nível das competências cognitivas, sociais ou emocionais. Os discursos colonialistas que separam humanos de não humanos mantêm-se fortes e persistentes, perpetuando formas de relação que raramente são questionadas nos seus pressupostos ou nas suas implicações éticas, educativas e ecológicas. Assim, ainda que a interação com os animais seja valorizada, essa valorização ocorre num enquadramento pedagógico que não reconhece verdadeiramente a sua agência, nem os considera parceiros na relação e no cuidado.

CONTEXTO E ATORES

A pesquisa decorreu num jardim de infância (JI) privado em Lisboa, localizado numa freguesia com grande afluência populacional e elevado tráfego rodoviário. Em 2005, a organização adotou o modelo pedagógico do Movimento da Escola Modema (MEM), orientando-se pelos seus princípios e pressupostos pedagógicos transversais a toda a ação pedagógica pedagógica. Um modelo que “valoriza o ensino mútuo e cooperativo como estratégia para as aprendizagens” e reforça “o sentido da cooperação no desenvolvimento educativo e social” (Niza, 2012, p. 96). Defendendo um espaço promotor dos direitos das crianças, o Projeto Educativo (2021) da instituição assenta no lema “Direitos que nos dão voz!”.

O trabalho de campo foi realizado no âmbito de uma investigação e envolveu uma educadora de infância, sendo este o seu primeiro ano de trabalho nesta

organização socioeducativa, e uma auxiliar de ação educativa, que já integra a equipa há vários anos. Trabalham juntas pela primeira vez em 2023/2024.

Relativamente às estruturas familiares de cada uma das crianças, é possível afirmar que todas as crianças vivem com as suas famílias biológicas. A maioria integra famílias de estrutura nuclear composta por ambos os progenitores, com exceção da Carolina S.² que integra uma família monoparental. Em relação aos irmãos, existem três situações distintas: catorze crianças têm irmãos mais velhos, ocupando, desta forma, a posição de irmão mais novo na fratria, oito crianças têm irmãos mais novos e três não têm irmãos – a Aurora, a Sofia e o Vasco. É possível assim constatar que dezasseis famílias apresentam uma estrutura nuclear moderna, composta pela mãe, pai e dois filhos, e esta tendência coexiste em mais cinco famílias com três filhos. As famílias caracterizam-se pela sua condição social média-alta, com elevado capital económico, académico e cultural (Bourdieu, 1986)³.

Neste contexto, o grupo de crianças é composto por dez meninos e quinze meninas, perfazendo um total de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, além de duas adultas: uma Educadora de Infância e uma Auxiliar de Ação Educativa, que, em conjunto, constituem uma das três salas de JI presentes na organização socioeducativa. Com base nos pressupostos de Ferreira (2004), nomeadamente os marcadores biossociais mais visíveis: género e idade e a sua posição institucional de partida (se frequentou ou não a instituição previamente), é possível concluir que a idade das crianças do grupo varia entre os 4 anos e os 5 anos, num intervalo de quase um ano de idade. De destacar que a criança mais nova é o Vasco, com 4 anos e 1 mês, e a mais velha é a M.^a Teresa, com 4 anos e 11 meses em outubro de 2023. Numa correspondência entre idade e constituição física, é possível confirmar que as crianças mais velhas do grupo são as maiores e mais altas,

² Foi salvaguardada a identidade e identificação pública das crianças, famílias, equipa educativa e da própria organização socioeducativa onde decorreu a investigação, de forma a garantir a segurança e a privacidade das suas confidências. Deste modo, foi negociado com as crianças que apenas divulgariam o seu primeiro nome, não sendo possível a identificação das mesmas de nenhuma forma. Foi também mantido sigilo sobre qualquer informação relativa à organização socioeducativa, sendo que não foram referidos elementos que permitissem a sua identificação. O seu nome nunca foi enunciado nem substituído por nenhum outro. Este cuidado, de acordo com Fernandes e Tomás (2011, p. 9), é “um passo fundamental de forma a construir uma ética democrática na investigação” (p. 10) e ajudando a “desenvolver um conjunto de pressupostos éticos e estratégicos que permitam ao investigadora flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação”.

³ Através do relato de experiências culturais, relatos de férias ou de viagens realizadas em contexto familiar. “Amanhã eu não venho à escola, nem depois, nem depois, nem depois...Vou para o Dubai”, diz o António S. orgulhoso (Registo de Observação n.º 76 – 18/10/2023); “Eu fui a Londres, que é perto de Inglaterra! Fui com o pai e a mãe! A mana não foi! Fui ver o Rei Leão”, conta. A Alice mostra os seus registos enquanto comunica com o restante grupo, fazendo referência aos lugares que visitou” (Registo de Observação n.º 92 – 23/10/2023).

comparativamente, as crianças mais novas são as mais pequenas e mais baixas. Embora existam diferenças etárias no presente grupo, Ferreira (2004, p. 76) refere que “[...] a idade não corresponde a uma variável natural e que a variabilidade de desenvolvimentos biológico, psicológico e social nem sempre permite estabelecer uma correspondência coerente entre tamanho, idade e competências”, assim, podemos afirmar que as crianças que já frequentam o contexto pela 5.^a vez, como a Alice M., a Aurora ou a M.^a Madalena, apesar de serem das mais novas, são crianças muito confiantes no conhecimento das regras de convivência social estabelecidas no seio do grupo e da instituição, influenciando o restante grupo através das relações sociais que mantêm. No que aos percursos institucionais se concerne, todas as crianças deste grupo já frequentavam a instituição no ano anterior. Apenas quatro crianças entraram este ano para o grupo – o Benjamim, a Luísa, a Olívia e o Rodrigo, tendo vindo de outro grupo da mesma OS, e, deste modo, não mantiveram nenhum dos seus adultos de referência. Vinte e uma das crianças do grupo transitaram do ano letivo anterior com um dos adultos de referência (Auxiliar de Ação Educativa), e todos acolheram uma nova educadora.

METODOLOGIA E ÉTICA

A pesquisa assumiu uma natureza qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994; Vieira, 2022), tendo como linha orientadora o método estudo de caso que se caracteriza como sendo “um estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Gall et al., 2007, p. 447). Através desta metodologia, foi possível, “por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro, o objetivo de explicar/compreender o que lhe é específico, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2014, p. 143). No que concerne às técnicas de recolha de dados, importa mencionar que, através de uma escolha prévia e intencional, optou-se pela observação participante, entrevistas focalizadas de grupo⁴ e metodologias visuais. Nestas últimas, foram utilizados os registos fotográficos, em áudio e em vídeo de momentos significativos para a investigação, nomeadamente os registos efetuados no âmbito do projeto que foi desenvolvido sobre os animais.

⁴ Estas entrevistas envolveram todas crianças do grupo, divididas por sete pequenos grupos com cerca de 3/4 crianças, por um período aproximado de 20 minutos cada.

Para a análise dos dados gerados a partir das técnicas acima apresentadas, procedeu-se à análise de conteúdo com o objetivo de “organizar os conteúdos (...) num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave” (Amado, 2014, p. 313).

Tendo como base uma observação participante que permitiu dar sentido, orientação e intencionalidade à prática que nela ocorre, apresenta-se, de seguida, os dados recolhidos e a sua análise, respondendo à questão de investigação: “Como as crianças se referem aos animais e se relacionam com eles (tentativas de reciprocidade social)?”. Corroborando esta opção, Sarmento (2013, p. 62) menciona que “a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica atribui sentido à interpretação” do investigador aquando da redação das suas conclusões. Assim sendo, atesta-se a pertinência desta opção.

Para concretizar a investigação proposta assumiu-se uma abordagem menos intervintiva e não extrativista (Spyrou, 2024), recorrendo à observação como técnica transversal a toda a investigação, observando interações, diálogos, interesses e curiosidades das crianças do grupo, e registando estes dados em notas de campo. Estes registo foram o principal ponto de partida para a pesquisa, dado que, e como foi referenciado anteriormente, ocorriam com regularidade. Num segundo momento, efetuaram-se as entrevistas focalizadas de grupo para explorar as percepções e experiências das crianças com os animais com mais detalhe. Estas entrevistas centraram-se essencialmente nas relações das crianças com os animais, no modo como os veem, sentem e interpretam, bem como nas suas memórias, experiências pessoais e desejos relacionados com o contacto com seres não humanos. Foram realizadas em sete grupos, compostos por três a quatro crianças, organizadas de forma intencional com o objetivo de garantir que, em cada grupo, estivesse presente pelo menos uma das crianças envolvidas no projeto dos “Animais Abandonados”, desenvolvido durante a investigação. Esta estratégia permitiu enriquecer a conversa e alargar a partilha de experiências entre pares.

As sessões decorreram em diferentes espaços do JI — nomeadamente no espaço exterior, em salas de atividade e na biblioteca —, selecionados consoante a disponibilidade e o contexto do momento, mas sempre com o objetivo de garantir tranquilidade, privacidade e conforto. Estes espaços foram previamente preparados de forma a acolher as crianças num ambiente calmo e acolhedor, criando as condições necessárias para que se sentissem à vontade para partilhar livremente os seus pensamentos, sentimentos e experiências sobre os animais.

Acrescenta-se que estas entrevistas foram orientadas para uma intervenção mútua entre a investigadora e as crianças, permitindo complementar os dados recolhidos por observação com as vozes das próprias crianças. Esta estratégia reforça a importância de refletir continuamente sobre as relações de poder presentes nas entrevistas e sobre o significado atribuído às vozes infantis (Marchão; Henriques, 2018; Velten; Höke, 2023). Neste seguimento, os assentimentos e consentimentos das crianças foram sempre garantidos, considerando que houve sempre o cuidado de perguntar previamente se estavam disponíveis para responder à entrevista, assim como se desejavam (ou não) que a mesma fosse gravada.

Procedeu-se à respetiva análise dos dados, de forma a compilar a informação, possibilitando “a sua organização, divisão por unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 205) e apresentando os principais dados numa árvore categorial. A fim de viabilizar a resposta a cada um dos objetivos delineados, e para uma fácil compreensão, a apresentação e discussão dos dados foi organizada em torno dos objetivos da investigação: (i) analisar o lugar dos animais na vida social das crianças do grupo; (ii) compreender a consciência das crianças face ao animal enquanto ser vivo dotado de sensibilidade, personalidade e direitos; (iii) identificar as conceções e representações das crianças acerca dos animais e da relação que se estabelece entre crianças e animais.

Por último, salienta-se a dimensão ética que deverá ser indissociável de uma investigação em educação de infância. Consequentemente, e de acordo com Fernandes e Tomás (2011, p. 9), o rumo da investigação deverá seguir uma direção que consista em desenvolver “um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação”. As preocupações éticas prevaleceram em todo o processo investigativo, materializando-se em procedimentos como o contínuo consentimento informado de todos os participantes, à análise e interpretação dos dados, à escrita analítica e ao foco na construção da qualidade em todo o contexto educativo. Deste modo, privilegiou-se o respeito pela confidencialidade e privacidade das crianças, da equipa educativa e das famílias, garantido que não são divulgadas informações que permitam a sua identificação. Adicionalmente, o respeito pelas crianças, a equipa educativa e as famílias foi basilar em toda a pesquisa pela adoção de uma conduta transparente e com o compromisso de responder às suas necessidades.

CRIANÇAS, ANIMAIS E JARDIM DE INFÂNCIA: ANÁLISE DOS DADOS RECOLHIDOS

Num total de 25 crianças, em que a idade das mesmas varia entre os 4 e os 5 anos, correspondendo a maioria aos 4 anos (18 crianças) e as restantes aos 5 anos (7 crianças), as crianças começam a construir ativamente as suas próprias culturas de infância, interpretando e incorporando práticas sociais e culturais nas suas vidas diárias (Corsaro, 2017). Quando procuramos compreender o lugar dos animais na vida social das crianças do grupo, registou-se a descrição das suas famílias, constatando-se uma forte representação de famílias nucleares com irmãos. Em oito casos, as crianças mencionaram animais de estimação: quatro crianças possuem um animal de estimação e quatro crianças dois ou mais animais. Essa diversidade reflete a complexidade das configurações familiares modernas e destaca como os animais ajudam a fazer família (Policarpo et al., 2023).

A maioria das crianças do grupo incluiu prontamente os animais de estimação na sua definição de família, frequentemente mencionando-os ao descrever a sua estrutura familiar: "O meu pai, a minha mãe, a minha irmã e o meu cão" (Tiago); "O meu pai, a minha mãe, a mana e eu... e os meus dois animais, dois gatos, a Bluey e o Baltas" (Vicente N.); "A Íris é minha amiga e é da minha família" (Graça). Para as crianças do grupo, os animais são vistos como membros das suas famílias, o que está em consonância com a literatura sobre famílias multi-espécies apresentada por Charles (2016); Irvine e Cilia (2017), e pelo conceito de práticas familiares de Morgan (2013), onde os animais são vistos como participantes ativos na dinâmica familiar. Também Tipper (2011, p. 50) refere que "a incorporação de animais pelas crianças no seu sentido de "família" aponta para uma inclusão e parentesco aparentemente "pós-humanos" que transcendeu inequivocamente a fronteira das espécies". Em confronto, 2 das 8 crianças com animais de estimação não os mencionam na constituição das suas famílias. Quando questionadas: "Quem faz parte da vossa família?", responderam: "O meu pai, a minha mãe, o Egas e eu" (Caio); "A mãe, o pai, eu e os manos" (Xavier). Contrariamente às restantes respostas que indicam cães e gatos como família, no caso do Caio e do Xavier apenas foi visível que possuíam animais quando inquiridos diretamente: "Têm algum animal?" e nas consequentes respostas: "Tenho peixes" (Caio) e "Eu tenho uma tartaruga" (Xavier). Segundo Mason e Tipper (2008), a interação emocional e a participação ativa em atividades diárias são cruciais para que as crianças considerem certos animais de estimação como membros da família, o que pode justificar o facto do

Caio e do Xavier não terem considerado os seus peixes e tartaruga como membros das suas famílias. Apesar de existirem apenas 8 crianças com animais em casa, foi possível saber que das 17 crianças sem animais, 11 mantêm contacto com animais através dos seus familiares e 2 na visita a parques ou quintas, o que sugere que as crianças do grupo crescem em ambientes onde a presença de animais é comum e integra o seu círculo de relações. Nesses relatos sobre os contactos com animais, as crianças mencionaram diversos animais conhecidos: os animais de estimação passados e presentes; os animais de estimação dos seus amigos e familiares; animais locais e animais encontrados nas suas férias, como foi o caso da M.^a Rita M., que evidenciou uma panóplia de animais na sua rede familiar, ou o caso da M.^a Rita L. que faz menção até aos seus animais passados: "Na casa do meu tio há um cão, na casa dos meus amigos há um gato que arranha e um cão que é adolescente. Na casa dos meus avós há dois gatos e um cão. Na casa dos meus primos temos um gato. Acho que não há mais nenhum... ah, e a prima tem um gato muito fofo!" (M^a Rita M.); "Eu antes tinha peixinhos, o Bluinho, o Caramelo e o Espada" (M.^a Rita). Apenas 4 crianças não mantêm contacto regular com animais, justificando tal facto a limitações financeiras: "Os meus pais não têm dinheiro para comida para os animais" (Luísa); a oposições ou receios familiares: "Porque os meus pais não me deixam." (Beatriz), ou "A minha mana tem medo e o meu mano como é pequeno pode assustar-se com os barulhos" (M^a Teresa); ou por interesses pessoais, como o caso da Sofia: "Porque eu não gosto.", sendo que a Sofia foi a única das vinte e cinco crianças entrevistadas que manifestou o seu desagrado por animais: "eles fazem muito barulho e eu não gosto de barulho".

No que diz respeito à consciência das crianças face aos animais, a análise das entrevistas revela que as crianças têm uma consciência significativa acerca dos animais como seres vivos dotados de sensibilidade. Esta consciência é evidenciada pelas frequentes menções às emoções e sensações que os animais podem sentir. Relativamente às emoções, as crianças referem emoções como medo: "Eles podem ter medo das sombras também como eu tive" (M.^a Rita L.); amor: "E sentem amor!" (Graça); alegria: "Felicidade!" (Vicente N.); tristeza: "Há pessoas más que abandonam os animais e eles sentem-se tristes" (M.^a Madalena) e raiva: "podem ficar zangados e furiosos" (Luísa), totalizando 12 respostas. No entanto, a maioria das crianças ressaltou que esta consciência se traduz em sensações como: frio e calor: "(...) frio, calor (...) (Beatriz); fome e sede: "Fome e também podem ter sede (...)" (M^a Rita M.); dor: "Sentem dor (...)" (Rodrigo); o seu próprio corpo: "Sentem-se a eles próprios" (Xavier); quando sentem necessidade de brincar: "Podem sentir quando (...) querem brincar com

as outras pessoas” (Olívia) e cheiros: “Sentem o cheiro das pessoas” (Carolina G.), num total de 28 referências. De evidenciar, que 5 crianças expressaram que os animais sentem emoções e sensações semelhantes às humanas: “As mesmas coisas que nós” (Vasco); “(...) sentimentos como eu (...)” (Mª Rita L.); “Sentem tudo como nós” (Madalena); “Sentem as coisas iguais (...)” (Beatriz) e “(...) como nós” (Aurora). No que a esta consciência face aos animais dotados de sensibilidade diz respeito, para que o grupo fosse alterando as suas conceções, foi importante ao longo do projeto realizado sobre os animais, as recorrentes conversas em grande grupo, as partilhas e reflexões sobre o tema, possibilitando o conflito de ideias e saberes. Vejamos, a seguir, uma nota de campo recolhida durante a apresentação dos cartazes criados por um pequeno grupo de crianças:

A Beatriz diz também ter algo a comunicar após a partilha dos cartazes do grupo do projeto: “Eu descobri estas coisas com o pai”. Mostra-nos o seu cartaz e lemos o que tem escrito: “Os animais abandonados são animais que são deixados pelos seus donos”; “Causas do abandono: ninhadas inesperadas, fatores familiares, fatores económicos, perda de interesse e comportamentos do animal”.

Em grande grupo discutimos as causas do abandono e refletimos sobre a importância de cuidarmos dos nossos animais: “Quando nós não queremos mais um animal deitamos para o lixo”, inicia o Benjamim. Fizeram -se alguns segundos de silêncio. “Eu acho que as pessoas abandonam os animais porque eles às vezes cheiram mal”, continua o Tiago. “E só porque eles cheiram mal ou não os queremos é motivo para os abandonarmos?”, pergunto. “Nãooo!”, respondem todos (Registo de Observação n.º 179 – 21/11/2023).

Como é perceptível no excerto, os discursos das crianças numa fase inicial da pesquisa demonstravam-se pouco despertos para os animais enquanto seres vivos detentores de sensibilidade, mas as frequentes interações com a comunidade (crianças, adultos, familiares e outras instituições), foram alterando estas conceções. Este momento, tal como outros vividos no decurso do processo, revela o modo como as crianças foram, progressivamente, mobilizando saberes, expressando dúvidas, ensaiando hipóteses e reformulando ideias. O espaço de escuta e diálogo foi-se consolidando como lugar de pensamento coletivo, em que as crianças não só refletiram sobre o abandono animal, como também pensaram em formas de agir, nomeadamente através da criação de cartazes, da partilha das suas mensagens e da vontade expressa de sensibilizar a comunidade. Sarmento (2009, p. 45) alude que “as práticas de cidadania não se desenvolvem de forma inata, são construídas cooperativamente”, pelo que acreditamos que estes espaços-tempos se perspetivaram enquanto dinâmica propiciadora de formas de se efetivar exercícios de cidadania e de construção de significados.

Também o contacto com pessoas especializadas no assunto, como foi o caso dos tios⁵ do António S., voluntários numa Associação de Animais, que visitaram o grupo com o seu cão, esclareceram algumas das suas dúvidas, contribuíram para esta maior consciência, assim como ilustra a seguinte nota de campo:

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

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

Ainda conseguimos explorar o livro "Animal Rescue" de Patrick George que tínhamos na sala para depois partilharmos as nossas ideias com as crianças da creche. (...) No final pergunto: "O que querem dizer sobre este livro?" "Que temos de tratar bem os animais" (Alice M.) "Sim, não é deitar para o lixo" (António G.) "Eles têm de estar nas suas casas" (Olívia) "Senão ficam tristes" (Benjamim) (Registo de Observação n.º 283 – 17/01/2024).

Estes resultados alinham-se com a discussão de Melson (2003) sobre a ligação das crianças com animais de estimação, onde o autor argumenta que crianças que convivem e contactam com animais desenvolvem uma maior empatia e compreensão das necessidades dos outros seres vivos. Aditivamente, é possível atestar, analisando os dados da entrevista, que as crianças demonstram uma visão bastante humanizada dos animais, atribuindo-lhes sentimentos e sensações semelhantes aos dos humanos. Por exemplo, as referências como "sentem fome/sede" (com 10 referências), "sentem frio/calor" (com 7 referências), "sentem medo" (com 4 referências), "sentem amor" (com 2 referências), indicam semelhanças entre humanos e não humanos, o que sugere uma identificação e empatia das crianças para com os animais, desafiando as barreiras entre ambos. Esta humanização é também discutida por Charles (2014; 2016), que explora como os animais são integrados nas famílias de forma semelhante a outros

⁵ Tios, neste contexto, refere-se ao laço de parentesco.

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

Por fim, os dados permitem-nos afirmar que as conceções das crianças do grupo sobre os animais e a sua relação com estes são ricas e complexas. As relações recíprocas são realçadas pelas crianças em 21 inferências, sendo que destas, 11 acreditam que a relação entre crianças e animais se baseia em interações verbais: “a falar (...)” (Beatriz); 5 crianças referem que a relação se fundamenta em brincadeiras conjuntas: “A Panducha também queria ver histórias comigo (...)” (Carolina S.); 4 crianças reconhecem os animais como amigos e confidentes: “(...) São amigos,” (Xavier), “Os animais são amigos das crianças” (Carolina G.), e 1 criança defende a igualdade entre crianças e animais: “as crianças e os animais são iguais. A relação é igual (...) Os animais se quiserem podem fazer as mesmas coisas que as crianças.” (Olívia). Estas representações recorrentes, podem indicar que as crianças veem os animais como iguais, com direitos semelhantes aos dos seres humanos, atribuindo-lhes papéis sociais. Esta reciprocidade, discutida por Power (2008) e Morrow (1998), destaca a importância dos animais na vida quotidiana das crianças e como esses relacionamentos podem levar a repensar as interações crianças-animais como práticas sociais.

Tipper (2011, p. 150) alerta para uma “mudança de atitudes em relação à criação de animais de estimação, em que os animais são frequentemente vistos como companheiros e não como pertences”, enfatizando a importância de ver os animais como agentes ativos nas interações com as crianças, desafiando a visão antropocêntrica tradicional. Outro critério salientado pelas crianças para a definição da relação que se estabelece entre as crianças e os animais, foram os atos de cuidado e afeto, valorizando particularmente as relações que envolvem interações físicas, corroborando os estudos de Policarpo et al. (2023, p. 446) que apontam que “cuidar, acompanhar, brincar, acariciar, são ações que conferem particularidade às interações entre crianças e animais”. Analisando as respostas das crianças relativas aos atos de cuidado, percebe-se que grande parte das crianças pensa de imediato em manifestações de afeto - “dar beijinhos e abraços”: “(...) Podem dar festinhas (...)” (Alice M.), sublinhando a realidade

tátil e incorporada do conhecimento dos animais, e reforçando a premissa de Tipper (2011, p. 162), ao sugerir que “a natureza inevitavelmente física da interação homem-animal pode ter um significado especial na vida das crianças”. Uma minoria aponta o ato de “dar comida” como segundo indicador de cuidado aos animais: “as crianças dão comida aos animais (...)” (Vicente N.). Essas conceções vão ao encontro da importância atribuída ao grupo de pares e à amizade, bem como às noções de apoio e confiança, o que reflete as descobertas de Tipper (2011), que destacou como essas interações são fundamentadas na reciprocidade e no afeto. A mesma autora defende que as crianças veem os animais como amigos, interagindo de maneira significativa com eles em diversas situações, o que reforça a noção de que os animais são uma parte relevante nas suas vidas sociais. Outro ponto relevante na análise das respostas das crianças é a forma como estas descrevem a comunicação com os animais, vendo-os como interlocutores válidos e parceiros em interações significativas. Muitas acreditam que podem entender e ser entendidas pelos animais, utilizando uma linguagem especial para interagirem, assim como exemplificam as respostas da Aurora, do António e do Rodrigo: “Falam uns com os outros. Os animais falam a língua dos animais e as pessoas falam a língua das pessoas” (Aurora); “As crianças conseguem ouvir e perceber os cães e os gatos” (António G.); “Comunicam a fazer os seus barulhos e nós a falar” (Rodrigo). Esta percepção de comunicação interespécies está em consonância com os estudos de Birke, Bryld e Lykke (2004), que discutem como os humanos interpretam e respondem aos sinais dos animais em contextos domésticos, sendo estas interações vistas como um processo bidirecional onde tanto os humanos quanto os animais participamativamente na criação de significados e comportamentos compartilhados. Este entendimento de reciprocidade na comunicação é igualmente defendido nos *Human-Animal Studies*, que exploram a capacidade de os animais responderem às tentativas humanas de interação.

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

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

A Carolina S. faz uma partilha para o projeto, referindo que, apesar de não ter animais em casa, acolhe e cuida de uma gata de rua: “A Panducha é uma gatinha que vive na rua, mas às vezes entra na nossa casa (...). Nós damos-lhe comida e

festinhas. Ela vai para o pé de nós quando estamos a ver histórias" (Carolina S.) (Registo de Observação n.º 219 – 04/12/2023);

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

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

No que tange à importância da relação criança-animal, 3 crianças reconhecem que os animais desempenham um papel crucial ao proporcionar companhia e combater a solidão, especialmente em contextos familiares onde possam faltar interações humanas, o que demonstra que os animais são vistos como membros importantes do seu círculo social: "Porque se as crianças não tiveram irmãos, podem pedir aos pais um animal e assim ficam felizes e têm alguém com quem brincar" (Luísa); "Os animais são importantes para as crianças não ficarem tristes sem ninguém" (Alice S.); "Para não ficarem tristes sozinhas" (António S.). A mesma importância é dada aos animais na vida das crianças: "Para não ficarem abandonados. Os animais não podem ficar sozinhos porque assim ficam tristes" (Madalena); "Os animais precisam das crianças para os animais não ficarem sozinhos sem ninguém" (Alice S.); "E ficam tristes..." (Alice M.).

Beck e Katcher (2003) argumentam que os animais podem proporcionar um suporte valioso para as crianças, ajudando-as a lidar com a solidão e oferecendo uma presença importante em complemento com as relações humanas. Esta perspetiva encontra eco nas falas das crianças participantes no estudo, que atribuem múltiplos sentidos à importância dos animais nas suas vidas.

Quatro crianças mencionam a proteção mútua como fator relevante da inter-relação, justificando que tanto os animais, como as crianças se protegem mutuamente: "Para defender dos maus" (Rodrigo); "Sim, para proteger" (Carolina G.); "As crianças são importantes para proteger os animais" (Vicente N.). A ajuda nas tarefas foi outra importância atribuída aos animais para com as crianças, sendo que esta conceção foi referida pela M.^a Madalena e pela Olívia, duas crianças com animais de estimação e que, portanto, interagem diariamente com eles: "Eles são importantes porque ajudam a fazer as coisas que elas precisam" (M.^a Madalena); "Para ajudarem a arrumar. O meu cão ajuda-me a arrumar algumas coisas" (Olívia).

A dimensão relacional e afetiva também foi fortemente destacada. A Graça, por exemplo, destaca ainda que o seu animal é importante porque pertence à sua família, transpondo a importância da família ao seu animal e justificando-se desta forma: “A Íris é minha amiga e é da minha família” (Graça). Quatro crianças justificam a importância dos animais na sua vida por “Gosto”: “Eu adoro cães” (António G.); e um número considerável de crianças, embora faça referência à importância dos animais, não justifica a sua resposta. Por último, o carinho, o cuidado e o brincar, são outros fatores elencados por uma maioria de crianças do grupo no que tange à importância das crianças para os animais. Três crianças apontam o carinho: “dão carinho” (Luísa); 7 crianças indicam o cuidado: “para terem pessoas para cuidar deles” (António S.); e 5 crianças enunciam o brincar: “eles querem sempre brincar comigo” (Carolina G.).

De facto, e em contraste com os estudos que se centram exclusivamente no impacto do contacto com animais no desenvolvimento infantil, observa-se que as crianças se veem a si próprias como agentes ativos nas relações com os animais. Um exemplo disso é o caso do António S. que descreveu a importância das crianças para os animais como tendo responsabilidades essenciais para com estes: “As crianças são donos dos animais, se eles não tivessem donos eles não bebiam água, não comiam e morriam” (António S.). Esses relatos mostram que as crianças desenvolvem uma ligação emocional significativa com os seus animais, a qual contribui para a sua identidade e autonomia dentro da família. Isso sugere que, mesmo que os pais frequentemente assumam tarefas mais complexas, as crianças reconhecem o seu papel em aspectos cruciais do cuidado.

Este entendimento desafia os referenciais curriculares atualmente em vigor. Como analisado anteriormente, tanto as OCEPE de 1997 como as de 2016 abordam os animais sobretudo a partir de uma lógica antropocêntrica e instrumental, legitimando a sua presença pelo contributo que oferecem ao desenvolvimento infantil. Contudo, os dados empíricos sugerem a necessidade de uma revisão crítica desses referenciais, integrando uma perspetiva relacional, ética e ecológica na convivência entre crianças e animais não-humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação procurou-se explorar as formas como os animais se entrelaçam nos relatos das crianças sobre as suas próprias vidas sociais, procurando compreender-se, de facto, os animais eram percebidos como parceiros sociais e de que

maneiras essas inter-relações eram construídas. A análise dos dados das entrevistas, triangulada com os registos de uma observação direta e participante, realizada ao longo de quatro meses, tornou evidente que os animais ocupam um lugar central nas experiências sociais das crianças deste grupo.

Escutar as 25 crianças daquela sala de jardim de infância permitiu perceber que os animais não habitam apenas as páginas dos livros ou os recantos das suas casas, mas que marcam profundamente as suas geografias afetivas e sociais. Não surgem apenas como temas de exploração pedagógico-didática ou como instrumentos ao serviço do desenvolvimento, mas como parceiros de brincadeira e, muitas vezes, como membros da família que se escolhe, com quem se constroem laços de pertença e afeto.

Os discursos das crianças revelam uma consciência clara da sensibilidade e personalidade dos animais, atribuindo-lhes emoções e reconhecendo os seus direitos. As suas conceções espelham uma visão de reciprocidade, igualdade e importância social, destacando a profundidade e a complexidade dessas relações. Foi particularmente relevante constatar que, mesmo quando a convivência com animais não fazia parte do quotidiano familiar, as experiências vividas noutras esferas sociais — junto de amigos, familiares ou vizinhos —, assim como o confronto e a partilha de conceções diversas, foram fundamentais para a construção de uma consciência mais humanizada e sensível face aos animais. Estes dados reforçam a necessidade de atribuir centralidade a esta temática no âmbito dos Estudos Sociais da Infância.

Este estudo convida-nos, assim, a interrogar os enquadramentos curriculares e pedagógicos da educação de infância que continuam a atribuir aos animais um lugar funcional e instrumental, sustentado numa lógica predominantemente adultocêntrica. Em contraste, as crianças revelaram relações que são, simultaneamente, sociais, éticas e afetivas, marcadas por práticas de cuidado, de reciprocidade e de reconhecimento, que desafiam fronteiras entre humanos e não humanos.

A escuta das suas vozes permitiu reconhecer uma infância que não se limita a "humanizar" os animais, mas que se comprehende a si própria como parte de um mundo tecido por ligações e afetos, onde o outro — humano ou animal — assume um lugar significativo, muito além de simples pano de fundo. Nestes encontros, as crianças afirmam-se como agentes sociais, atribuindo sentidos e valores às suas experiências, numa lógica que ultrapassa o contacto ocasional e questiona, inclusive, a forma como o mundo adulto organiza e legitima as relações.

Ancorada nos Estudos Sociais da Infância e nos *Human-Animal Studies*, esta investigação propõe que se repense o modo como os espaços educativos acolhem as

relações interespécies, reconhecendo nelas não apenas uma oportunidade de aprendizagem, mas uma vivência ética, relacional e sensível, capaz de contribuir para a construção de um mundo menos hierárquico e mais dialogante.

A valorização da agência infantil nas relações com os animais, expressa de forma clara pelas crianças, convida à superação de modelos educativos assentes em perspetivas utilitárias e à construção de uma pedagogia que reconheça os animais como parceiros de cuidado, de relação e de afetividade. Tal mudança exige repensar a forma como a educação de infância se posiciona perante a natureza e a vida não humana e, mais amplamente, perante os desafios éticos e ecológicos que atravessam a crise civilizacional do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, António; VASCONCELOS, Clara; TORRES, Joana. Perceções do bem-estar animal em crianças do 1º ciclo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 18, n. 1, p. 161-176, 2013.

ALMEIDA, António. Abordar o tema “Animais” no Pré-Escolar: Tendências e recomendações. In: PEQUITO, Paula; PINHEIRO, Ana (Orgs.). **CIANEI - 2º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância**. p. 561-568. Gailivro, 2007.

ALMEIDA, António. “Alguns amamos, outros odiamos e ainda outros comemos”: Uma análise introspectiva da nossa relação com os outros animais. **XIX Jornadas Pedagógicas de Educação Ambiental da ASPEA**. Aprender fora de portas: percursos de aprendizagens, 2012.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BECK, Alan; KATCHER, Aaron. Future directions in human-animal bond research. **American Behavioral Scientist**, v. 47, n. 4, p. 1005-1019, 2003.
<https://doi.org/10.1177/0002764203255214>.

BIRKE, Lynda; BRYLD, Mette; LYKKE, Ninna. Animal performances: An exploration of intersections between feminist science studies and studies of human/animal relationships. **Feminist Theory**, v. 5, n. 2, p. 167-183, 2004.
<https://doi.org/10.1177/1464700104045406>.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Org.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. p. 241-258. Greenwood, 1986.

CHARLES, Nikki. "Animals just love you as you are": Experiencing kinship across the species barrier. **Sociology**, v. 48, n. 4, p. 715-730, 2014.
<https://doi.org/10.1177/003803851351535>.

CHARLES, Nikki. Post-human families? Dog-human relations in the domestic sphere. **Sociological Research Online**, v. 21, n. 3, p. 1-12, 2016.
<https://doi.org/10.5153/sro.3975>.

CHARLES, Nikki; DAVIES, Charlotte. My family and other animals: Pets as kin. **Sociological Research Online**, v. 13, n. 5, p. 1-13, 2008.
<https://doi.org/10.5153/sro.1798>.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. Pine Forge Press, 1997.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. **10th Conference of the European Sociological Association**, p. 1-18, 2011.

FERREIRA, Manuela. "**A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**": Relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela; TOMÁS, Catarina. A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). **Educação**, [S. I.], v. 45, n. 1, p. e104/1-28, 2020. DOI: 10.5902/1984644454739. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/54739>. Acesso em: 16 dez. 2024.

FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. "Não há sol sem sombras": virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal. **Educação**, v. 43, n. 3, art. e37489, 2020.

GALL, Meredith D.; GALL, Joyce P.; BORG, Walter R. **Educational research: An introduction**. Boston: Allyn and Bacon, 2007.

GONÇALVES, Andreia; ALMEIDA, António. Desenvolver a consciencialização para o bem-estar animal em alunos do 5.º ano de escolaridade. **Interacções**, v. 18, n. 62, p. 22-45, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.27039>. Acesso em: 16 dez. 2024.

HAWKINS, Rachel; WILLIAMS, Jessica. Childhood attachment to pets: Associations between pet attachment, attitudes to animals, compassion, and humane behaviour. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 14, n. 5, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph14050590>. Acesso em: 16 dez. 2024.

IRVINE, Leslie; CILIA, Linda. More-than-human families: Pets, people, and practices in multispecies households. **Sociology Compass**, v. 11, n. 3, e12455, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/soc4.12455>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MARCHÃO, Amélia; HENRIQUES, Hélder. Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. **Aula: Revista de**

pedagogia de la Universidad de Salamanca, v. 24, 135-144, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144> Acesso em: 16 dez. 2024.

MELSON, Gail. **Why the wild things are:** Animals in the lives of children. Harvard University Press, 2005.

MORGAN, David. **Rethinking Family Practices.** Palgrave Macmillan, 2013.

MORROW, Virginia. My animals and other family: Children's perspectives on their relationships with companion animals. **Anthrozoos**, v. 11, n. 4, p. 218-226, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.2752/089279398787000526>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MOTTA, Renata; FERREIRA, Manuela. Agarrando uma "minhocastanha": naturezas-culturas em um contexto de educação de infância na floresta. **Educação em Questão**, v. 60, n. 65, p. 1-25, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n65ID30266.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre a Educação.** Lisboa: Tinta da China, 2012.

PACINI-KETCHABAW, Veronica; BLAISE, Mindy. Feminist ethicality in child-animal research: worlding through complex stories. **Children's Geographies**, [S.I.], 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1907311>.

POLICARPO, Verónica; ALMEIDA, Ana Nunes; TERENO, Henrique. "Warming the house": Children and animals "doing family". **Childhood**, v. 30, n. 4, p. 434-450, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/09075682231197033>. Acesso em: 16 dez. 2024.

POLICARPO, Verónica; TERENO, Henrique. Precisar, sonhar, "inesperar": animais de companhia e comunidades pessoais multiespécies. **Análise Social**, v. 57, n. 243, p. 340-366, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2022243.07>. Acesso em: 16 dez. 2024.

POWER, Emma. Furry families: Making a human-dog family through home. **Social & Cultural Geography**, v. 9, n. 5, p. 535-555, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14649360802217790>. Acesso em: 16 dez. 2024.

PROUT, Alan. Taking a step away from modernity: reconsidering the new sociology of childhood. **Global Studies of Childhood**, v. 1, n. 1, p. 4-14, 2011. DOI: 10.2304/gsch.2011.1.1.4.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade. In: SARMENTO, Manuela; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). **Crianças e miúdos: Perspetivas sócio-pedagógicas da infância e educação.** Lisboa: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SILVA, Isabel Lopes da; NÚCLEO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar.** Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação, 1997.

SILVA, Isabel Lopes da (Coord.); MARQUES, Liliana; MATA, Lourdes; ROSA, Manuela. **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, 2016.

SPITERI, Jane. **Children's voices and agency: ways of listening in early childhood quantitative, qualitative and mixed methods research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2024.

SPYROU, Spyros. **Disclosing childhoods**. London: Springer, 2018.

SPYROU, Spyros. From extractivist practices and the child-as-data to ethics of reciprocity and mutuality in empirical childhood research. **Childhood**, v. 31, n. 1, p. 3-12, 2024.

TIPPER, Becky. "A dog who I know quite well": Everyday relationships between children and animals. **Children's Geographies**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 43-58, 2011. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.562378>.

TOMÁS, Catarina; BOTELHO, Marta; ALMEIDA, António. Animal welfare: Children's plural discourses in contexts of early childhood education. **Proceedings of ICERI 2019 Conference**, [s. l.], p. 2574-2580, 2019. <https://doi.org/10.21125/iceri.2019.0674>.

TOMÁS, Catarina. **Há muitos mundos no mundo**: cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento, 2011.

VASCONCELOS, Teresa. A importância da educação e construção da cidadania. **Saber (e) Educar**, v. 12, p. 109-117, 2007.

VASCONCELOS, Teresa et al. **Trabalho por projectos em Educação de Infância**: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Lisboa: Direção-Geral da Educação / Ministério da Educação e Ciência, 2011.

VELTEN, Katrin; HÖKE, Julia. Adults' ad hoc practices in interviews with children - Ethical considerations in the context of adulthood and generational ordering. **Childhood**, v. 30, n. 1, p. 86-103, fev. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0907568221149615>.

VIEIRA, Cristina (Org.). **Temas, contextos e desafios da investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2022.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

AS INTER-RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS E ANIMAIS NUM JARDIM DE INFÂNCIA

Social Interrelations Between Children and Animals in a Kindergarten

Joana Fragoso

Mestre em Educação Pré-escolar

Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Educação

Lisboa, Portugal

joanavidalfragoso@gmail.com

ID <https://orcid.org/0009-0009-1850-143X>

Catarina Tomás

Doutora em Estudos da Criança, Sociologia da Infância

Instituto Politécnico de Lisboa e CICS.NOVA

Escola Superior de Educação e FCSH

Lisboa, Portugal

ctomas@eselx.ipl.pt

ID <https://orcid.org/0000-0002-9220-964X>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todas as crianças e profissionais de educação envolvidos na pesquisa.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: J. Fragoso, C. Tomás

Coleta de dados: J. Fragoso,

Análise de dados: J. Fragoso, C. Tomás

Discussão dos resultados: J. Fragoso, C. Tomás

Revisão e aprovação: J. Fragoso, C. Tomás

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância

- NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista
Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista
Recebido em: 30-12-2024 – Aprovado em: 18-04-2025