



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“AMIZADE É...FELICIDADE! (Freng, 5 anos)”.

As relações sociais entre crianças no quotidiano do Jardim-de-Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

MARIANA PALMA RODRIGUES CUNHA

JULHO DE 2015



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

“AMIZADE É...FELICIDADE! (Freng, 5 anos)”.

As relações sociais entre crianças no quotidiano do Jardim de Infância

Relatório da Prática Profissional Supervisionada

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Sob orientação de Prof. Doutora Catarina Tomás

MARIANA PALMA RODRIGUES CUNHA

JULHO DE 2015

AGRADECIMENTOS

“Existe um país, onde as pessoas quase não falam . . . Neste estranho país, é preciso comprar e engolir as palavras para pronunciá-las . . . Há palavras que são mais caras do que outras e que raramente são ditas; a não ser que sejamos muito ricos! No país da Grande Fábrica de Palavras, falar sai caro! . . . Amanhã é o aniversário da Sara e o Filipe está apaixonado por ela. A sua vontade era dizer-lhe – Amo-te – mas não tem dinheiro no seu mealheiro. A única coisa que pode fazer é oferecer-lhe as palavras que apanhou . . . Então ele inspira fundo, pensa em todo o amor que lhe agasalha o coração e, de uma assentada, pronuncia as palavras que havia apanhado . . .”

A Grande Fábrica de Palavras – Agnés de Lestrade (2012)

À minha família, pelo apoio incondicional durante toda esta viagem. Em particular, à Ana e ao Tomás, por me terem completado e me fazerem (ainda mais) feliz – *orawiwas!*

À professora Catarina Tomás, pela incansável disponibilidade, por abrir os meus horizontes e me mostrar, ou melhor, reafirmar a beleza de aprender a escutar as vozes de cada uma das crianças que, por nós, passa.

A todos os profissionais que me acolheram e me acompanharam nesta última etapa do Mestrado, dando-me a oportunidade de usufruir da sua sabedoria, experiência, carinho e paciência.

Por último, e porque os últimos são os primeiros, a todas as crianças com as quais partilhei esta aventura e que me ensinaram coisas tão importantes, como *acreditar na vontade de oferecer as palavras com todo o amor que nos agasalha o coração* (mesmo vivendo no país da Grande Fábrica de Palavras...).

Um sincero “obrigada” não chega para vos agradecer.

Cereja...Poeira...Cadeira....

RESUMO

Tendo em conta que, para as crianças, a amizade é um valor fundamental, nem sempre fácil de alcançar (Trevisan, 2007), proponho-me, neste relatório, a partilhar as descobertas efetuadas, com as crianças da Sala 2, de um Jardim-de-Infância (JI), na cidade de Lisboa, sobre os enredos da cultura de pares instituída, bem como sobre as conceções e significados atribuídos, pelas crianças, no âmbito das relações que estabelecem.

No presente Relatório, começo por caracterizar, de forma reflexiva, os contextos educativos onde decorreu a minha intervenção, enquanto educadora-estagiária, e analiso a minha prática, em Creche e JI, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS). Pretendo, ainda, partilhar o caminho percorrido em torno da problemática central: *a amizade entre as crianças, no quotidiano do jardim-de-infância*.

Para operacionalizar a investigação proposta, optou-se por uma metodologia qualitativa, onde recorri a três técnicas principais: a observação, que decorreu no período de 8 de janeiro a 13 de fevereiro (creche) e 19 de fevereiro a 29 de maio (JI), a entrevista e a consulta documental. Os dados recolhidos foram analisados à luz de duas áreas fulcrais: a pedagogia da infância e a sociologia da infância.

A investigação realizada sobre a amizade entre as crianças aponta para um processo complexo, diversificado, implicando determinados requisitos, que envolvem dimensões diferenciadas de criança para criança. Nas relações que estas estabelecem, há distinção entre diferentes tipos de amigos e diversos graus de intimidade e interações. Por fim, foi ainda identificada a *reciprocidade* como um fator fundamental nas relações estabelecidas entre as crianças.

Palavras-Chave: Prática Profissional Supervisionada; Amizade entre crianças; Educação de Infância; Culturas da Infância.

ABSTRACT

Friendship is a fundamental value for children, but not always easy to achieve. In this report, I want to share the discoveries made with the children of “Sala 2”, about their peer cultures, as well as their conceptions and meanings about the relationships among the group.

I begin by presenting, in a reflexive and theoretically supported way, my educational intervention in two educational contexts: childcare and kindergarten. Furthermore, I want to share the investigation process about friendship between children in kindergarten.

This research is based on qualitative methodology and involves three main techniques: observation, which took place in the period from January 8 to February 13 (childcare) and 19 February to 29 May (kindergarten), the interview and document research. The collected information was analyzed based on two key areas: childhood pedagogy and sociology of childhood.

The research indicates that friendship by children is a complex, diverse process that implies certain requirements, involving different dimensions from child to child. And, in their relations, they distinguish different types of friends. Besides that, this research also indicates that reciprocity is an essential factor in the relationships between children.

Key words: Supervised Professional Practice, Children's Friendship; Early Childhood Education; Peer Cultures

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caraterização para a Ação	3
1.1. “Educação é Interação” – O Meio Envolvente à Creche e ao JI.....	3
1.2. A Creche e a Escola do Reino do Gelo – As instituições.....	3
1.3. O Grupo da Sala Dois Anos II e o Grupo da Sala 2	4
1.4. “Ele bem dizia que ia ver a Marianca” - As Famílias das Crianças	7
1.5. “Está na hora de arrumar...” - O Tempo e o Espaço nas Salas.....	8
2. Análise Reflexiva da Intervenção	10
3. <i>A Amizade</i> - As relações sociais entre crianças no quotidiano do Jardim-de-Infância	16
3.1. “ <i>Nomes a fingir</i> ” - Quadro Metodológico e Roteiro Ético.....	18
3.2. <i>Podemos ser espiadores da amizade! (Beast Boy, 5 anos)</i> – O Percurso da Investigação	20
3.2.1. Investigando previamente... - Referencial Teórico.....	20
3.2.2. Investigando com as crianças... – A descoberta a partir da prática	21
3.2.3. Chegando ao fim... - “ <i>A brincar também se aprende. Porque ficamos amigos</i> ” (<i>Freng, 5 anos</i>).....	35
4. “ <i>Já estás mesmo a aprender a ser professora</i> ” (<i>Elsa, 6 Anos</i>) – Uma reflexão sobre o percurso ‘profissional’	38
Referências	45
Anexos.....	48

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig.1 - Técnicas e Instrumentos utilizados na investigação (elaboração própria)	18
Fig.2 - Construção da Teia da Amizade (26 de Maio de 2015).....	31
Fig.3 - Teia da Amizade (26 de Maio de 2015)	32
Fig.4 - Regras da Amizade (27 de Maio de 2015)	33
Fig.5 - Postais (28 de Maio de 2015)	34

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Portefólio Creche.....	49
Anexo B. Portefólio JI.....	50
Anexo C. Notas de Campo	51
Anexo D. Categorias	53
Anexo E. Guião	59

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI	Associação de Profissionais de Educação de Infância
JI	Jardim-de-infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto de Estabelecimento
PP	Projeto Pedagógico
PPS	Prática Profissional Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente Relatório tem, como objetivos gerais, caracterizar de forma reflexiva os contextos educativos onde decorreu a minha intervenção, enquanto educadora-estagiária, bem como analisar e refletir sobre a minha prática, em Creche e Jardim-de-Infância (JI), no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS). Pretendo, ainda, partilhar o caminho percorrido em torno de uma problemática central da prática: *a amizade entre as crianças, no quotidiano do jardim-de-infância*.

Assim, tendo em conta que um grupo não é apenas constituído pelos traços individuais de cada participante, mas também pelas suas interações, foi importante compreender as particularidades, consensos e conflitos, partilhados entre as crianças, sendo esta dimensão de análise uma curiosidade constante, ao longo da PPS. Pretendi, então, conhecer e compreender, pelo ponto de vista das crianças, os significados que atribuem às interações e relações de amizade estabelecidas no JI.

Este foi um processo de descoberta peculiar, uma vez que me permitiu conhecer melhor cada uma das crianças, a partir das suas conceções sobre o conceito de amizade, da forma como se relacionam uns com outras e, inclusive, dos processos e práticas como se organizam, enquanto grupo, nos seus consensos e conflitos. No fundo, foi uma descoberta do *individual*, a partir do desvendar da *ordem social instituinte das crianças* (Ferreira, 2002), ou seja, a relação entre a individualidade e o coletivo, a partir de uma matriz interdisciplinar que cruza a pedagogia da infância e a sociologia da infância.

Confesso que, inicialmente, tive algum receio em avançar neste campo “desconhecido”, uma vez que esta problemática é ainda pouco abordada, no âmbito da investigação pedagógica com crianças em idade pré-escolar, o que poderia dificultar a minha própria investigação com as crianças. Mas também porque este foi, para mim, um processo de descoberta, um processo de integração num grupo já formado, não sendo, por isso, um caminho já iluminado, repleto de respostas. Não obstante, decidi avançar sobre esta minha curiosidade, partilhando, com as crianças, uma aventura de descobertas, que acabou por se revelar significativa para mim e para eles. Até porque a temática em estudo é um assunto *bastante presente* na realidade da sala 2, de que a seguinte nota de campo poderá exemplificar:

Nota de Campo – A Elsa Violeta não quer ser minha amiga! (24/04/2015)

- Anna: Oh Mariana, a Elsa Violeta não quer ser minha amiga. Ela não vai comigo para o comboio.
- Elsa Violeta: Na, na! Eu sou amiga dela! Ela é que está sempre a dizer de mim!
- Anna: Você quer sempre ir com a Elsa, nunca está comigo.
- Elsa: Mas nós também gostamos de ti, Anna.
- Elsa Violeta: Sim! Nós também brincamos contigo!

Do ponto de vista metodológico, optei pela *investigação sobre a prática*, que se inscreve no paradigma qualitativo (Máximo-Esteves, 2008) e que foi operacionalizada a partir de três técnicas fulcrais: a observação (que decorreu no período de 8 de janeiro a 13 de fevereiro (creche) e 19 de fevereiro a 29 de maio (JI)), a entrevista e a consulta documental. De registar que, ao longo do processo, foi também respeitado um roteiro ético, que orientou o meu trabalho com as crianças e que se baseou na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), e nos princípios defendidos por Soares (2006).

Estruturalmente, o presente Relatório apresenta-se como um roteiro sobre o meu percurso nos dois contextos educativos, em que:

Num **primeiro capítulo**, apresento uma breve caracterização dos contextos e atores que me acolheram, neste período, refletindo sobre os traços mais significativos de cada grupo e a(s) forma(s) como estes influenciaram a minha ação.

Em função desta caracterização, explícito, no **segundo capítulo**, as minhas intenções, no âmbito da PPS, abordando duas dimensões: um conjunto de intenções mais gerais, relacionadas com diferentes instâncias dos contextos, e intenções específicas, que se basearam, principalmente, nas características particulares dos grupos de crianças.

No **terceiro capítulo**, optei por apresentar, então, a problemática em análise, a partir de uma análise reflexiva sobre o percurso realizado com as crianças.

Por fim, no **quarto capítulo**, teço ainda algumas considerações finais, analisando os principais desafios e aprendizagens, inerentes à construção da minha identidade profissional.

Para finalizar, queria apenas destacar que os nomes das crianças aqui referidos são fictícios. Sendo que, na creche, essas denominações surgiram a partir das personagens das histórias escolhidas pelas crianças, no âmbito de uma actividade realizada. Já no JI, foram eleitas pelas crianças e acabaram por refletir os seus gostos pessoais e interesses: *“Pode ser Emma? É a atriz que faz de Hermione, no Harry Potter”* (Emma, 6 anos) ou *“Eu quero ser o Beast Boy! É um desenho que eu gosto”* (Beast Boy, 5 anos).

1. CARATERIZAÇÃO PARA A AÇÃO

Com base nos dados recolhidos a partir das técnicas e instrumentos referidos, este primeiro capítulo visa caracterizar o contexto socioeducativo onde decorreu a PPS, apresentando os aspetos mais significativos, que influenciaram a minha prática.

1.1. “Educação é Interação” – O Meio Envoltente à Creche e ao JI¹

Ambas as instituições educativas nas quais estagiei situam-se no concelho de Lisboa e, apesar de pertencerem a freguesias diferentes, estas são *bastante próximas* geograficamente. As duas freguesias apresentam vastas redes de comunicação e transportes, sendo também caracterizadas pela existência de serviços de animação sociocultural e educativa (bibliotecas, museus, espaços verdes e locais de recreio e lazer), bem como de estabelecimentos de comércio. Esta diversidade de serviços acaba por beneficiar a população, inclusive as crianças, uma vez que, no JI, a possibilidade de deslocação ao exterior tem sido amplamente dinamizada, quer no âmbito dos projetos realizados, quer no sentido de enriquecer as aprendizagens do grupo (cf. *Reflexão 5 de março de 2015 – Portefólio JI*). Já, na creche, não foi planeada uma deslocação organizada ao exterior, por parte da equipa educativa.

1.2. A Creche e a Escola do Reino do Gelo – As instituições²

A creche onde estagiei integra uma entidade maior - Santa Casa da Misericórdia de Lisboa - e pretende dar respostas sociais a vários grupos sociais, como crianças e idosos. Os valores pelos quais se regem vão ao encontro dos defendidos pela Santa Casa e, a par destes, num outro que consiste, precisamente, nas relações solidárias e intergeracionais (PE, 2014, p.4), na tentativa de articular as duas valências. A visão do centro é operacionalizada, segundo a coordenadora, a partir de diversas ações, que pretendem envolver as crianças e também as suas famílias e restante comunidade. Para isso, a equipa de apoio encontra-se dividida em três núcleos de ação: o grupo da comunidade, o grupo da família e o grupo da equipa,

¹ Dados sistematizados com base na entrevista à coordenadora de creche, à educadora de JI, bem como na observação.

² No caso da Creche, os dados foram sistematizados com base no Projeto de Estabelecimento (PE) e na entrevista à coordenadora e à educadora de creche, bem como na observação. No caso do JI, os dados foram sistematizados com base na entrevista à educadora e na observação.

sendo que cada um tem a missão de planear diferentes iniciativas, no âmbito correspondente (cf. *Reflexão Quarta Semana*–Portefólio Creche).

O JI integra um agrupamento de escolas, que engloba todos os níveis de ensino até ao secundário, sendo que a instituição educativa onde estagiei, em particular, inclui níveis de ensino até ao 3º CEB.

Tendo em conta que o PE do Agrupamento se encontra em construção, irei abordar, neste ponto, a articulação realizada entre os profissionais do mesmo.

Assim, com os outros grupos do JI, esta articulação é pautada pela realização de festividades comuns e pelas contribuições, ao nível dos vários projetos das salas (divulgação dos resultados, contribuições com novas informações, ...). (cf. capítulo 2.3.5. - Portefólio JI). Acrescenta ainda o facto de as educadoras reunirem mensalmente para discutir alguns aspetos que não estejam a correr tão bem ou para planear novas atividades. Já com o 1º CEB da escola, a articulação faz-se, maioritariamente, a partir da dinamização de atividades conjuntas, mas também a partir da troca de informações, no sentido de facilitar a transição das crianças para este nível de ensino (cf. *Reflexão 16 e 17 de março de 2015* – Portefólio JI).

1.3. O Grupo da Sala Dois Anos II e o Grupo da Sala 2

❖ Traços Estruturantes³

O grupo de creche é composto por dez meninos e oito meninas, o que perfaz um total de 18 crianças, e as suas idades variam entre os dois e os três anos. Já o de JI é composto por nove meninos e onze meninas, o que perfaz um total de vinte crianças, e as suas idades variam entre os cinco e os seis anos, sendo que o Panda e a Princesa Sophia apresentam necessidades educativas especiais (NEE)⁴. Todas as crianças têm nacionalidade portuguesa.

Em ambos os grupos, o percurso institucional das crianças é diversificado (cf. pp. 7-9 – Portefólio Creche – e p. 6, 7 – Portefólio JI). Na creche, grande parte das crianças já integrava um grupo comum, o ano passado, sendo que algumas já estão com a educadora desde o berçário. Já no JI, a maior parte das crianças não integrava o

³ Dados sistematizados com base no Projeto Pedagógico (creche) e no PCT (JI), bem como na entrevista às educadoras e na observação.

⁴ É de registar que o facto enunciado influenciou a minha ação, enquanto educadora-estagiária, uma vez que, frequentemente, tive que adaptar a minha ação para com estas crianças. No entanto, gostaria de referir que essa adaptação também se entendeu às outras crianças do grupo, em função das suas diferenças/individualidades.

grupo o ano passando, frequentando outras escolas ou estando em casa com as famílias. Apenas oito já estavam com a educadora.

Para ambas as profissionais, o facto de acompanharem algumas das crianças, em anos anteriores, acaba por refletir-se nas vivências do grupo, uma vez que esta situação lhes permite ter um conhecimento mais aprofundado sobre cada criança, o que, posteriormente lhes confere também uma maior capacidade de adaptar as respostas a cada um dos elementos do grupo. A par, em relação às crianças, este acompanhamento revela-se também benéfico, segundo as educadoras, uma vez que acabam por consolidar melhor as rotinas e as regras inerentes à sala de atividades, havendo, desta forma, uma relação mais profunda. A acrescentar, para a educadora de JI, é também importante incluir as crianças “veteranas”, neste apoio às recém-chegadas, “as novatas” (cf. *Reflexão 9 de março de 2015* – Portefólio JI)

❖ *Quem somos nós...*

Ao longo do período da PPS, fiquei ainda a conhecer outras características dos grupos, que me foram transmitidas através das vivências que tive com as crianças.

➤ Potencialidades

No geral, ambos os grupos *revelam vontade em envolver-se nas várias tarefas dinamizadas nas instituições* - “*Uh, estou feliz! A Sereia está feliz!*” (2 anos, após sugestão de atividade). Considero também que ambos revelam ser *bastante autónomos*. Na creche, esta autonomia reflete-se aquando das rotinas de cuidados diários: nos momentos de refeição todas as crianças revelam já ser capazes de utilizar a colher para comer e pegar no copo sozinhos para beber água; conseguem também usar a sanita independentemente da ajuda do adulto, e, na hora da sesta, a maioria realiza, por si próprio, os vários “passos”, inerentes à mesma⁵. Já no JI, mais do que conseguirem fazer as tarefas sozinhas, as crianças sabem qual o seu “papel” na sala e são capazes de gerir, de forma autónoma, as dinâmicas deste espaço, sendo que regras da gestão da sala foram, realmente, interpretadas e interiorizadas por cada criança (Cunha, 1996). Por fim, é ainda de realçar que, no JI, as crianças destacam-se já ao nível da sua capacidade de questionar e descrever o mundo que as rodeia, sendo capazes de colocar hipóteses face a novos desafios e argumentar, perante determinada questão, havendo, no entanto, algumas que revelam ainda algumas dificuldades nestas dinâmicas. A acrescentar, demonstram ainda facilidade de

⁵ Consultar Anexo C. Notas de Campo - Hora da Sesta (10/12/2014).

interação entre os seus pares, revelando, frequentemente, atitudes de entreajuda e companheirismo - “*Mariana, eu e a Elsa Violeta vamos ajudar o Panda a beber o leite!*” (Freng, 5 anos). Não obstante, este sentimento de amizade para com o outro leva a que, frequentemente, demonstrem atitudes de “ciúme” entre si, sendo difícil regularem este desejo de quererem estar com o amigo próximo, deixando que este esteja também com outros colegas de quem gosta - “*Oh Mariana, a Elsa Violeta não quer ser minha amiga. Ela não vai comigo para o comboio*” (Anna, 5 anos).

➤ Dificuldades

Na creche, os domínios nos quais as crianças apresentam maiores dificuldades, prendem-se, maioritariamente, com o domínio socio-emocional e o domínio da linguagem. É, por isso, visível a ocorrência de conflitos entre pares, que costumam estar relacionados com a dificuldade em partilhar e em considerar as necessidades do outro em detrimento das suas - “*Não, não. O telefone é da Fada*” (Fada, 2 anos). Já em relação ao domínio da linguagem, e apesar de a maioria das crianças mais velhas já ser capaz de formular frases simples, as restantes produzem ainda palavras isoladas, com valor holofrástico, para comunicar - “*Oco!*” (Pirata, 2 anos, apontando para a imagem do porco).

No JI, esta dificuldade, no domínio da linguagem, também se verifica em algumas crianças, existindo elementos “que necessitam de melhorar e ampliar o vocabulário bem como expressar-se utilizando uma construção frásica mais completa e com uma melhor articulação nas palavras” (PCT, 2014, p.10). Relacionada com esta situação, é de destacar que a maioria das crianças revela dificuldade em apresentar uma descrição pormenorizada dos acontecimentos (cf. p. 12 e 13 – Portefólio JI).

➤ Interesses

Coincidentemente, em ambos os grupos, é visível a sua preferência pela área do faz-de-conta, bem como pelos momentos de leitura de histórias. E, inerentemente, são frequentes a ida ao espaço da biblioteca (em ambas as salas) e as brincadeiras com fantoches, por parte das crianças, sendo que segundo Sarmiento (2003), a fantasia do real constitui, precisamente, um dos eixos estruturadores das *culturas da infância*, (cf. p. 15 e 16 – Portefólio Creche – e p. 12 e 13 – Portefólio JI). A acrescentar, existem ainda duas áreas também muito requisitadas pelas crianças: no espaço da creche, a garagem, no espaço do JI, os jogos de chão (cf. É ainda recomendada a consulta do capítulo “*Como me vejo*”, presente em ambos os portefólios, em anexo).

1.4. “Ele bem dizia que ia ver a Marianca” - As Famílias das Crianças⁶

Tendo em conta que cada criança se assume como parte integrante de um determinado contexto, julgo ser essencial considerar as várias dimensões que a envolvem ... No fundo, conhecer os que estão implicados na sua vida (Tomás, 2007).

Nesse sentido, em ambos os contextos, destaca-se, enquanto traço unitário, que todas as crianças vivem com, pelo menos, um dos seus pais. Sendo que, a par, existem, em ambos os grupos, outros vínculos que assumem grande importância, sendo mais visíveis nas entradas e saídas da instituição: estas *redes de sociabilidade familiar alargada* (Ferreira, 2002) assumem, assim, grande importância, ao tentarem colmatar as dificuldades apresentadas pelos pais, apoiando a articulação entre estes e a instituição educativa (cf. p.26 e 27 – Portefólio Creche – e p. 23 – Portefólio JI).

Relativamente à nacionalidade dos membros das famílias das crianças, na creche, é de destacar a heterogeneidade patente a este traço característico, pois sete das dezoito famílias têm, na sua constituição, pelo menos um membro que não nasceu em Portugal. Segundo a educadora, estas diferentes culturas acabam por influenciar, de forma mais veemente, dois âmbitos da vida das crianças em questão: a alimentação e a linguagem, acabando ainda por proporcionar, ao restante grupo, novas vivências (cf. *Reflexão Terceira Semana* – Portefólio Creche). Já no JI, a maioria das famílias é de nacionalidade portuguesa, sendo, no entanto, de destacar a situação familiar do Invizimal, cuja cultura dos pais – chinesa – acaba por influenciar fortemente os traços da sua personalidade e da sua ação.

Nota de Campo - Invizimal (2/03/2015)

As crianças puderam ir brincar para a área que desejavam. Entretanto, a Célia colocou, na área da Língua Portuguesa, um monte de folhas, com exercícios, que a mãe de uma das crianças tinha trazido para a sala, para estas resolverem. Quando reparámos, o monte já estava bastante mais baixo, do que inicialmente.

- Célia: Ai, Invizimal... Olha para a quantidade de fichas que já fizeste? Não pode ser, os outros também têm o direito de as fazer. Já chega de fichas, rapaz. Também tens que ir brincar.

⁶ Dados sistematizados com base no PP (Creche)/PCT (JI) e nas entrevistas às educadoras, bem como na observação.

A acrescentar, também as categorias profissionais e níveis de escolaridade dos membros familiares apresentam um conjunto diverso de situações na profissão⁷. Existem, no entanto, alguns traços característicos que se destacam: na creche, os pais que frequentaram o ensino superior constituem uma minoria e muitas das famílias deste grupo de crianças apresentam pais em situação de desemprego. Já no JI, há também um número significativo de cuidadores desempregados, principalmente mães, no entanto, existe um grande número de pais com habilitação secundária e superior. As educadoras tentam, assim, usufruir da disponibilidade dos cuidadores, desenvolvendo estratégias no sentido de os envolver nas dinâmicas das salas de atividades e instituições (cf. p. 30 – Portefólio Creche – e p.26 e 27 – Portefólio JI).

1.5. “Está na hora de arrumar...” - O Tempo e o Espaço nas Salas⁸

Relativamente à organização do dia-a-dia e do espaço, nas salas de atividade, foi essencial, para as educadoras, definir princípios-chave que basearam a sua ação.

Na creche, a educadora pretendeu ir ao encontro das necessidades do grupo, assumindo uma rotina flexível, que se adequa às crianças, bem como às atividades que vão sendo planeadas. Sendo que o mesmo aconteceu, aquando do planeamento da organização do espaço da sala de atividades, que teve em atenção as diferentes idades presentes no grupo: foram definidas algumas áreas já familiares às crianças, havendo, no entanto, liberdade para a criação/adaptação de outras áreas, em função dos seus interesses.

Excerto da Reflexão 9 de fevereiro de 2015

No seguimento do projeto sobre os bebés, tivemos, hoje, a oportunidade de explorar novos materiais: instrumentos médicos . . .

Já há algum tempo, a mãe do Carochinha tinha dito que tinha, em casa, algum material médico, *de brincar*, que poderia emprestar à sala, para as crianças explorarem. Nesse sentido, a Célia aproveitou agora essa disponibilidade ...

No início da manhã, a Célia apresentou, então, os vários materiais às crianças, durante o momento de reunião em grande grupo. E, depois, decidimos, em conjunto, onde os colocar: modificámos a localização dos “móveis” da área do faz de conta e, nesse espaço, criámos um canto para colocar os instrumentos do médico: o hospital.

⁷ Consultar p. 28,29 e 30 – Portefólio Creche – e p. 24,25,26 e 27 – Portefólio JI

⁸ Dados sistematizados com base no PP (Creche)/PCT (JI) e nas entrevistas às educadoras, bem como na observação

Assim, durante o período da PPS, em creche, foi, para mim, significativo perceber que a dimensão do tempo assume características particulares, que diferenciam esta valência das outras, havendo, por isso, uma atenção especial sobre as experiências de cuidados diárias, sendo “educar” e “cuidar” duas vertentes indissociáveis. Até porque estes momentos (como o da alimentação, da higiene ou do repouso) proporcionam, às crianças, a consolidação de diferentes aprendizagens (Garcia, 2012) – “[a caracóis de ouro] pega no pedaço de pão do seu prato e entrega-o ao Lobo, como que tentando ajudá-lo” (NC - A partilha do pão, 05/02/2015). Permitindo, também, ao educador, aprofundar dos laços com determinada criança, sendo, para isso, essencial, estar totalmente disponível para gerir estes momentos, de acordo com as especificidades de cada um (Garcia, 2012) - cf. Anexo C. Notas de Campo - Nota de campo (13/01/2014).

Abordando, agora, o JI, foi importante, para a educadora, criar uma rotina que privilegiasse a diversidade de atividades e dinâmicas, no sentido de abordar todas as áreas de conteúdos, que fazem parte das orientações curriculares para a educação pré-escolar (PCT, 2014). E, aquando do planeamento da organização do espaço, a educadora definiu, previamente, algumas áreas já permanentes, que considera essenciais para as crianças em idade, devido ao seu caráter desafiador (PCT, 2014). A par disto, foi também definido que cada área da sala deveria estar devidamente identificada, com registo escrito e icónico, estando também indicado o número máximo de crianças que a podem utilizar. E, por fim, como último princípio, a educadora definiu, ainda, que seria importante utilizar alguns instrumentos de regulação e monitorização, que funcionam como orientadores para o grupo (PCT, 2014), no sentido de promover o papel ativo das crianças na organização e tomada de decisão sobre as suas escolhas, bem como a responsabilidade sobre as suas ações, como aliás defende Folque (2006), que destaca a pertinência destes instrumentos, ao afirmar que estes ajudam a criança a regular o que acontece na sala, permitindo que esta seja, desde logo, iniciada em práticas de planificação e avaliação – “*Mariana, posso ser das histórias? (Freng, 5 anos)*”.

Posto isto, neste contexto, foi, para mim, significativo perceber que, aquando do planeamento da organização do espaço, é, de facto, essencial ter em atenção as características do grupo, sendo que, a maneira como a sala está organizada influencia, veemente, o processo de ensino-aprendizagem das crianças (cf. *Reflexão 23 de fevereiro de 2015* – Portefólio JI).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

Perante a caracterização efetuada foi importante definir um conjunto de intenções que basearam a minha prática com a comunidade educativa. Estas subdividiram-se em duas dimensões distintas, mas complementares: por um lado, adotei um conjunto de intenções mais gerais que implicaram diferentes atores da comunidade educativa. Por outro, defini um conjunto de intenções mais específicas, que foram ao encontro das características particulares de grupo de crianças.

❖ *Intenções Gerais*

Relativamente às intenções gerais, que basearam a minha ação, começo por apresentar uma primeira, que está diretamente relacionada com os/as profissionais das instituições: *promover a articulação do trabalho em equipa, entre mim e os/as profissionais que acompanham o grupo (principalmente, as educadoras e assistentes operacionais).*

Assim, no sentido de poder usufruir dos benefícios do trabalho colaborativo, que, tal como defende Lino (2013), é um elemento chave no processo educativo, foi, para mim importante, que o meu percurso, em ambas as instituições, se baseasse num espírito dialógico de abertura, entre mim e as educadoras que me acompanharam. Considerei, por isso, pertinente ir partilhando, com as equipas de sala, as minhas questões (sobre as dinâmicas da instituição, as famílias das crianças, as minhas ideias para o grupo, etc.), de forma a promover momentos ricos, de discussão e troca de ideias sobre o processo educativo. Sendo igualmente importante ter apostado na promoção de momentos de reflexão conjunta sobre o trabalho desenvolvido. Considero, então, que todo este processo colaborativo constituiu uma mais-valia no meu percurso de aprendizagem, ao dar-me a oportunidade de me questionar continuamente sobre a minha ação, conduzindo-me a processos de autoanálise, a partir do feedback recebido (Matias & Vasconcelos, 2010).

Em seguida, defini uma segunda intenção, relacionada com uma outra instância do contexto educativo - a família.

Tal como defende Costa (2011), a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo, daí que seja essencial que estes dois contextos (instituições educativas e famílias) se articulem de forma complementar, no sentido de proporcionar um processo educativo de qualidade. Desta forma, foi, para mim, importante *promover o envolvimento das famílias, no âmbito do trabalho desenvolvido.* Tentei, assim, criar

um clima de segurança e disponibilidade com as famílias, para que houvesse à vontade e confiança na nossa comunicação, no sentido de poder conhecer as suas expectativas, crenças e costumes, relativamente a cada criança (cf. *Reflexão 11 de março* – Portefólio JI). E quando possível, tentei também chamá-las a participar nas dinâmicas da sala, através do seu envolvimento nas atividades desenvolvidas.

Nota de campo – Tudo vermelho! (09/02/2015)

[No âmbito da atividade dos fantoches...] O Carochinha chegou à sala, acompanhado pela mãe. Trazia um saco na mão.

- Carochinha: Olha! (entregando-me o saco).
- Eu: (abro o saco). Uau! Que giro! É a Carochinha do João Ratão.
- Mãe: Conseguimos fazer! Este ferro foi o pai que arranjou. O Carochinha pintou a esponja. Foi vermelho por todo o lado!

Mais uma vez, senti que esta partilha constituiu uma mais-valia, ao nível do meu crescimento, enquanto educadora, uma vez que me despertou para aspetos, sobre os quais não tinha tido ainda a oportunidade de refletir e analisar, não só relacionados com as crianças, mas também sobre as próprias preocupações e crenças dos seus cuidadores (cf. *Reflexão 8 de abril de 2015* – Portefólio JI).

Abordando, agora, a terceira intenção, e tendo em conta que cada criança possui uma história pessoal, onde já iniciou o seu processo educativo, e que isso se reflete na sua maneira de pensar e de construir as suas aprendizagens e nos seus interesses individuais (Freire, 2002), foi, para mim, essencial, ao longo do período de intervenção, respeitar os percursos, interesses e características de cada criança. Para isso, tentei adotar uma pedagogia diferenciada, que se refletiu, na promoção de oportunidades de aprendizagem que foram determinadas pelas interações e diálogos que se estabeleceram no quotidiano educativo, resultando, por isso, numa construção conjunta entre educador e crianças (Rinaldi, citado por Lino, 2013). Refletindo-se, ainda, na adoção de diferentes estratégias, que permitiram promover a participação e bem-estar de cada criança, durante os momentos da rotina diária (cf. *reflexão 13 de janeiro de 2015* – Portefólio Creche).

Nota de Campo – Outras Atividades (9/03/2015)

Reunimo-nos em grande grupo para discutir quais as atividades que gostaríamos de realizar, no âmbito do projeto.

“Fazer pinturas de peixes!” (Tiger Shark, 5 anos)

“Decorar a nossa sala do fundo do mar” (Elsa, 6 anos)

“Fazer peixes de várias cores” (Tubarão, 5 anos)

Sendo que, a par desta intenção, defini ainda uma outra: promover a participação das crianças.

Ao longo da minha intervenção, fui descobrindo uma nova face deste conceito, daí que tenha perspetivado esta intenção de forma diferenciada, no âmbito dos diferentes contextos. Percebi, então, que a participação, contrariamente aquilo que eu sempre tinha perspetivado, vai muito além dos momentos “formais” de aprendizagem e das dinâmicas das atividades em sala. Os momentos da rotina diária ou de brincadeira livre são também alturas essenciais para escutar a criança e compreender a sua visão do mundo que a rodeia, de forma a promover a sua participação nas dinâmicas da sala. Aliás, muitas vezes, principalmente com crianças mais pequenas, a participação vai muito além da sua capacidade de argumentar, de tomar decisões ou de ter a oportunidade de se expressar oralmente... “As crianças . . . comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo” (Filho & Delgado, 2014, p.7). Daí que, na creche, tenha começado a perceber que, de facto, é essencial ter em atenção as próprias dinâmicas das crianças, no dia-a-dia, nos momentos de rotina diária, para promover a participação de todos os intervenientes do grupo, dando a oportunidade, a cada criança, de se fazer ouvir, à sua maneira. Já no JI tentei também perspetivar a criança como um ser capaz de participar na construção do seu processo educativo, privilegiando a exploração dos diferentes instrumentos de regulação e monitorização, no sentido de promover a sua autonomia e responsabilização, face às dinâmicas da sala. Pretendi, assim, criar um espaço de verdadeiro respeito pela criança, perspetivando-a como cidadã com necessidades e direitos, na tentativa de a escutar e compreender na sua essência, ao invés de olha-la a partir da minha visão.

❖ *Intenções Específicas Creche*

Abordando, agora, as intenções específicas do contexto de creche, considerei fulcral respeitar os ritmos de cada criança, ao longo das várias rotinas do dia-a-dia.

Tendo em conta que, nesta valência, os momentos em torno de experiências de cuidados diários e de exploração se assumem como fundamentais, no estabelecimento de uma relação de proximidade e segurança entre o adulto e a criança (Portugal, s.d.), foi essencial, tentar estabelecer uma relação de confiança com cada um dos elementos do grupo, a partir do respeito pelos seus ritmos. Nesse sentido, tentei, sempre, ter em conta os interesses e necessidades das crianças, ao

longo dos vários momentos da rotina diária, tentando, a par, compreender a visão de cada um dos elementos do grupo. Tudo isto, para que as crianças se pudessem sentir seguras, confortáveis e respeitadas, na relação que juntas estabelecemos, para que, mais tarde, cada uma fosse também capaz de estabelecer “uma relação com o mundo ao seu próprio ritmo” (Portugal, s.d., p.9).

Nota de campo – Brincadeira em primeiro lugar (21/01/2015)

O Sapo estava a brincar na área do faz-de-conta. Perguntei-lhe se não queria vir realizar a atividade da pintura conjunta, ao qual ele me respondeu que não. Aceitei a sua decisão, não quis interromper a sua brincadeira.

Quando estava a arrumar os materiais, o Sapo veio ter comigo.

- Sapo: Posso pintar agora?

A par desta primeira intenção, e em função dos dados recolhidos para a caracterização, consegui também perceber que seria pertinente trabalhar, com as crianças, competências relacionadas com a cooperação e partilha, a partir de um dos seus interesses principais. Decidi, então, *apostar no desenvolvimento de competências relacionadas com a relação com o outro, partindo de um dos interesses principais das crianças: as histórias.*

Isto porque, apesar de ainda não serem capazes de descodificar o código escrito, as crianças possuem, desde cedo, “competências que as tornam capazes de interações sociais de uma grande complexidade” (Madureira & Ferreira, 2014, p.29), sendo que, o modo como estas utilizam os livros deixa transparecer a maneira como dão significado às interações no seio do grupo de pares, uma vez que a exploração das histórias implica negociações de sentido e poder, por parte das crianças. Para além de que as próprias histórias, por si só, veiculam práticas sociais e valores (Madureira & Ferreira, 2014), permitindo a relação entre a nossa experiência e a dos outros. Para isso, desenvolvi, então, um conjunto de atividades, que incidiram sobre três competências-chave - cooperação, respeito pelo outro e participação ativa nas atividades - e que partiram de uma primeira dinâmica (a leitura do livro *Ser amigo*, de Arianna Papini, 2012), sendo progressivamente construídas/adaptadas a partir do *feedback* das várias crianças (cf. pp. 42-45 – Portefólio Creche).

Finalmente, considerei ainda importante *apostar na dinamização de momentos individualizados ou a pares.* Isto porque, na primeira atividade, em creche, apercebi-me, desde logo, que seria, para mim, difícil gerir e apoiar muitas crianças ao mesmo

tempo, aquando de tarefas mais individualizadas, daí que tenha optado por apostar na promoção, com cada criança, de um apoio particular (Portugal, s.d.), como se pode constatar na seguinte nota: “Ao longo da dinamização da atividade, tive ainda de adotar novas estratégias, que, inicialmente, não tinha planeado . . .Apercebi-me ainda de que o número de crianças do primeiro grupo, que tinha escolhido para realizar a tarefa, era demasiado grande, para o trabalho que pretendia desenvolver, daí que, nos turnos seguintes, tenha optado por realizar a tarefa com uma ou duas crianças, à vez.” (excerto *Reflexão 8 de janeiro de 2015 – Portefólio Creche*).

❖ *Intenções Específicas JI*

No contexto de JI, optei por começar por definir duas intenções, que foram diretamente ao encontro de dados recolhidos, a partir da caracterização. Apercebi-me, então, que existia, no seio de grupo, heterogeneidade ao nível da capacidade de questionar e descrever o mundo que rodeia as crianças e de argumentar, perante diferentes perspetivas.

Posto isto, defini, como primeira intenção, *promover oportunidades que conduzam ao desenvolvimento de atitudes de curiosidade, pesquisa e reflexão, por parte das crianças.*

Por um lado, tentei, então, aprofundar as competências relacionadas com a reflexão crítica, a criatividade ou a capacidade de argumentação, nas crianças que já demonstravam maior à vontade relativamente às mesmas. E, por outro, tentei começar por estimular a curiosidade das outras crianças, a partir de oportunidades que lhes demonstrem o quão prazeroso é aprender, pois, tal como afirma Freire (2002), será esse exercício da curiosidade que torna, gradualmente, a criança mais criticamente curiosa. Para isso, apostei em atividades que explorassem o caráter mais utilitário da ciência, enquanto meio para atingir o conhecimento, nomeadamente, através da construção de um projeto, que surgiu de uma curiosidade do grupo (cf. subcapítulo 2.3. *Projeto - Porque é que o peixe morreu? – Portefólio JI*)

Diretamente relacionada com esta intenção, está a segunda: *apostar na promoção de dinâmicas de grande grupo*

Tentei, assim, criar momentos de discussão em grande grupo, no sentido de pôr em confronto diferentes perspetivas e de criar oportunidades em que as crianças se sentissem escutadas e valorizadas nos seus esforços comunicativos (Costa & Santos, 2003). A par, no âmbito do projeto já referido, pretendi que, nestes momentos,

as crianças partilhassem, em grande grupo, as suas descobertas, e, mais do que isso, que descrevessem os procedimentos e meios para chegar a novas aprendizagens, esbatendo, assim, as dificuldades relativas à sequencialidade dos acontecimentos.

Nota de Campo – Porque é que o peixe morreu? (26/02/2015)

. . . Harry Potter: Eu acho que foi por causa do arranhão. Olhem ali!

- Elsa: Não é um arranhão! É para eles respirarem! Olha, o outro peixe também tem. Abre e fecha.

- Harry Potter: Mas o dele está menos vermelho.

A par, defini ainda que seria importante proporcionar momentos de brincadeira como forma de resposta às necessidades do grupo.

Durante o período de intervenção, esta minha conceção sobre o *brincar* foi sendo alterada e complementada, a partir das vivências que partilhei com as crianças. Foi um verdadeiro desafio gerir as diferentes iniciativas que decorrem, no espaço da sala, sem esquecer esta outra dinâmica, tão importante na vida das crianças. Até porque, tal como afirma Bona (2012) os momentos de brincadeira constituem um meio privilegiado para a descoberta e consolidação de diversas aprendizagens, uma vez que, ao brincarmos juntos e ao dividirmos um mesmo espaço de brincadeira, começamos a desenvolver parcerias e, muitas vezes, surgem conflitos de ideias e até disputa por certos brinquedos, sendo esse o processo que faz com que aprendamos a relacionarmo-nos com o outro, a partir das interações, sejam elas tranquilas ou de conflito. Inerentemente a esta questão, nasceu esta última intenção: pretendi, então, aproveitar momentos associados à brincadeira, para explorar, com as crianças, domínios nas quais estas apresentavam maiores dificuldades (ex.: consciência fonológica – Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), ou que não haviam sido ainda tão explorados, comparativamente a outros (ex.: jogo simbólico – Expressão Dramática), apostando, na dinamização dos jogos, como forma de abordar diferentes conteúdos (cf. p. 53 – Portefólio JI) - “*Hoje podemos cantar o Marcha Soldado? Primeiro, baixinho, depois cantamos mais alto!*” (Elsa, 6 anos, aquando da ida para o refeitório).

Para finalizar, defini ainda uma última intenção, que se prende com o criar oportunidades, com as crianças, para a exploração das suas conceções sobre a amizade e dos significados que atribuem às relações estabelecidas no grupo. Esta encontra-se diretamente relacionada com a investigação realizada no âmbito da PPS e, por isso, será abordada mais aprofundadamente, em seguida.

3. A AMIZADE - As relações sociais entre crianças no cotidiano do Jardim-de-Infância

“Nota de Campo – Beijinhos, a Violeta e os melhores amigos... (16/04/2015)

- Rapunzel: O Beast Boy é namorado da Diana.
- Beast Boy: Não sou namorado! Sou só amigo.
- Tiger Shark: São só amigos. É a melhor amiga!”

Segundo Trevisan, “a amizade é, para as crianças, um valor fundamental e nem sempre fácil de alcançar” (p. 107). Foi o que pude descobrir na convivência com as crianças da sala 2.

Quando iniciei o período de intervenção com este grupo, observei, logo no início, esta dimensão: eram frequentes as atitudes de *entreaajuda* e *companheirismo*, entre as crianças, como nunca antes tinha visto. Mas algo mais chamou a minha atenção: por vezes, era, precisamente, esse sentimento de companheirismo que levava a atitudes de “ciúme” entre pares, sendo difícil, para algumas crianças, regularem este desejo de quererem estar com o amigo/a próximo/a, deixando que este/a estivesse também com outro/as colegas de quem gosta - *Você quer sempre ir com a Elsa, nunca está comigo* (Anna, 5 anos).

Observações como esta levaram-me a refletir sobre diversas questões...

Afinal, o que é a amizade para as crianças?

Haverá, para elas, amigo/as mais importantes que outro/as?

E, se sim, como podem elas dividir a atenção por todo/as?

É, hoje, certo que as crianças têm vindo a ocupar um novo lugar na história, havendo, uma reconceptualização da infância e da criança, na sociedade contemporânea (Sarmiento, 2003; Tomás, 2011), com uma nova visão onde a infância é vista como uma categoria social particular e as crianças são perspectivadas “como grupo social com interesses e modos de pensar e sentir específicos e comuns” (Ferreira, 2002, p.279). Como seres competentes, são capazes de produzir as suas próprias culturas, no seio do seu grupo de pares, com características e normas particulares, *as culturas da infância* (Sarmiento, 2003). E, digo *culturas*, no plural, pois defendo, tal como preconizado por Sarmiento, que estas variam de sociedade, para sociedade, em função das conceções vigentes. E embora a *infância*, enquanto

categoria social, se assuma como única, a verdade é que, nela, coexistem diferentes formas de *ser criança*. Até porque a sua capacidade de *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002) lhes permite, precisamente, recriar o que lhes é transmitido. E ao recriarem, assumem um papel ativo e construtivo sobre as realidades em que operam.

Nesse sentido, e tendo em conta que essas culturas infantis se constroem a partir das interações entre as particularidades, consensos e conflitos partilhados no grupo de crianças, foi, para mim, importante tentar desvendar a cultura reconhecida no grupo da sala 2. Foi importante compreender os significados que cada criança atribui às relações estabelecidas no JI, nomeadamente, às suas relações de amizade.

Não só porque esta problemática é, de facto, uma realidade muito presente no grupo de crianças, mas também porque, ao tentar compreender os enredos, redes e relações de amizade do grupo da sala 2, consegui também conhecer um pouco melhor cada uma delas, desvendando, assim, a individualidade, a partir do coletivo. Até porque, tal como afirma Ferreira (2002), “as acções individuais das crianças não têm sentido isoladamente”. São os processos de transmissão social entre as crianças que permitem a construção de significados e consensos partilhados no seio do grupo (p.208).

Nasceu, então, esta minha curiosidade em *embrenhar nos meandros das ordens sociais instituintes das crianças*, tal como afirma Ferreira (2002).

Posto isto, tentei, ao longo do período de intervenção investigar, com as crianças, as relações de amizade do grupo da sala 2, a partir das suas concepções. Sendo que esta foi uma investigação efetivamente construída com as crianças. Isto é, mais do que ouvir as suas vozes, tentei que todo o processo fosse construído em estreita relação com elas (Tomás, 2011).

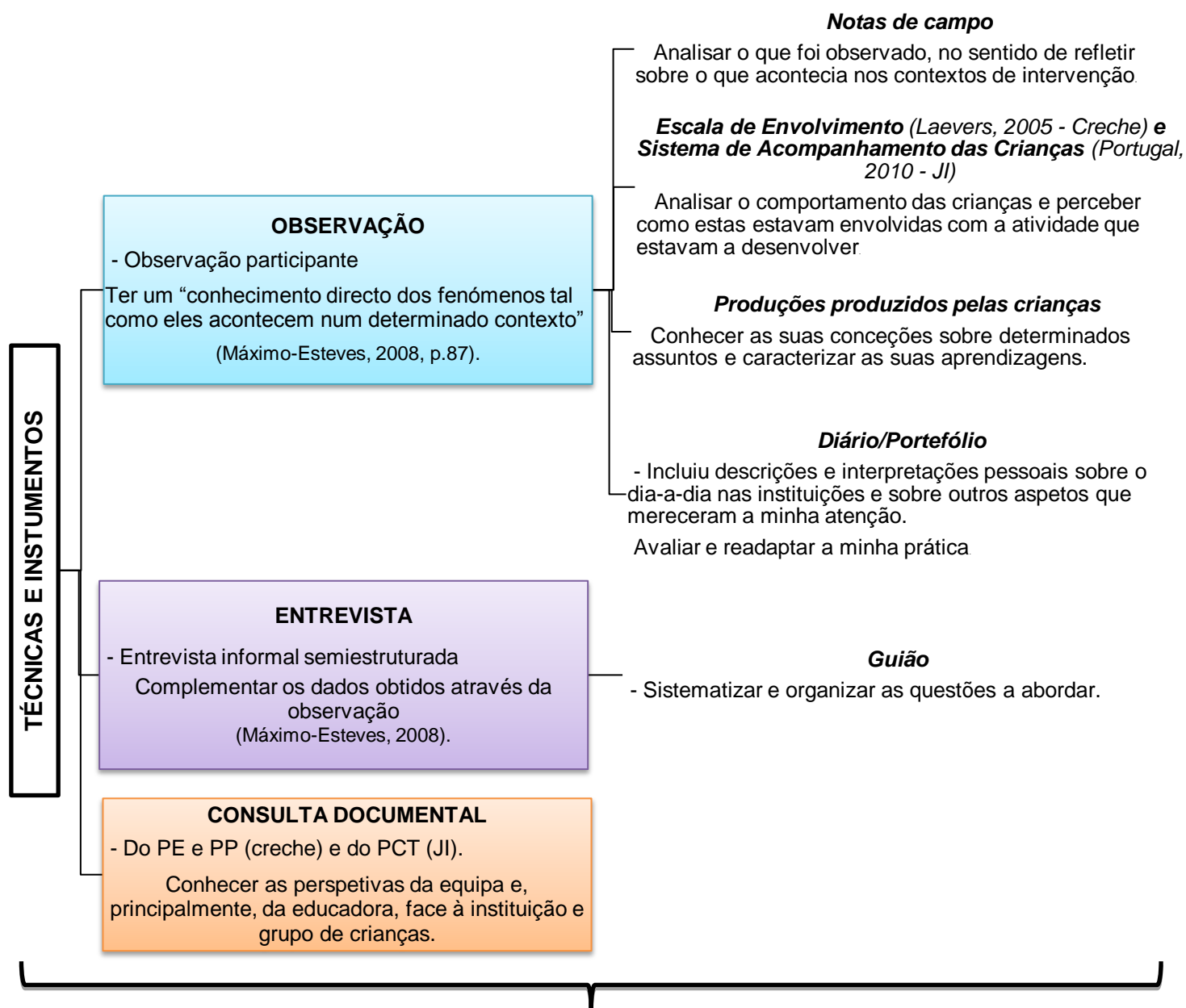
Nota de Campo – Postais para os amigos

O Freng teve uma ideia: *Já sei! Podíamos fazer uns postais, para escrevermos coisas boas, para os nossos amigos. Podíamos fazer nestes corações aqui.*

Eu gostava de fazer quatro, para o Freng. Para ser a família dele. E podia pôr um fio, para juntar. (Tiger Shark, 5 anos).

3.1. “Nomes a fingir” - Quadro Metodológico e Roteiro Ético

Do ponto de vista metodológico optei pela *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), que se inscreve no paradigma qualitativo (Máximo-Esteves, 2008) e foi operacionalizada a partir de três técnicas principais e respetivos instrumentos:



Para atribuir significado aos dados recolhidos, no âmbito da investigação-ação, tentei...

1. Interpretar as informações coligidas → Compreender “as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (Máximo-Esteves, 2008, p.103).

↳ Criação de categorias, para codificar unidades de análise (cf. Anexo D. Categorias).

2. Triangular as informações obtidas → Confrontar diferentes perspetivas dos atores envolvidos e perceber se existe, ou não, relação entre os dados provenientes de diferentes fontes.

Fig.1 - Técnicas e Instrumentos utilizados na investigação (elaboração própria) 18

A par, adotei, ainda, um roteiro ético que orientou a minha prática e se baseou na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*, elaborada pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI), e nos princípios defendidos por Soares (2006), a saber:

1. *“Respeitar cada criança ... numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”* (APEI, s.d.): Tentei, assim, garantir a oportunidade de escolha, por parte das crianças, para que cada uma pudesse definir o caminho que desejava percorrer, assegurando ainda o bem-estar de cada uma, durante os vários momentos do dia. E, mais do que isso, tentei sempre pôr-me no lugar de cada uma, compreendendo-a na sua individualidade, para “limitar o efeito de adultocentrismo” (Tomás, 2011, p. 167).

2. *“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”* (APEI, s.d.): Tentei salvaguardar a identidade e identificação pública da criança, para garantir a sua segurança e também a privacidade das suas confidências⁹ - *“Assim, se pusermos nomes a fingir, não sabem quem nós somos”* (Rapunzel, 5 anos).

3. *Explicitar os objetivos, métodos e resultados do meu trabalho a todos os atores envolvidos* (Soares, citado por Tomás, 2011): Tendo em conta que, no seio das instituições, sempre perspetivei a minha prática, enquanto estagiária, como uma construção partilhada entre mim, as crianças, educadoras cooperantes e as assistentes operacionais, foi, para mim, importante discutir com elas as minhas intenções e métodos, relativos ao trabalho a desenvolver. Não só porque, ao serem parte integrante do meu estágio, considero que têm o direito de conhecer as minhas conceções e ideias. Mas também porque foi interessante conhecer as suas opiniões sobre o trabalho a realizar¹⁰.

4. *Discutir, com as crianças, os processos de inclusão e exclusão na investigação* (Soares, citado por Tomás, 2011), garantido sempre a opção de não participarem ou saírem da mesma, quando desejassem – *“Eu não quero ser um espiador da amizade, porque já fui um espiador antes”* (Tiger Shark, 5 anos). Optei, ainda, por criar um protocolo, que foi assinado por todas as crianças, onde estas explicitaram o seu entendimento sobre o contexto em que surgiu a investigação e os inerentes objetivos e também o seu desejo de participar ou não.

⁹ Consultar Anexo C. Notas de Campo (Os ladrões podem levar-nos (9/03/2015)).

¹⁰ Consultar Anexo C. Notas de Campo (Negociação (2/03/2015)).

3.2. Podemos ser espiadores da amizade! (Beast Boy, 5 anos) – O Percorso da Investigação

3.2.1. Investigando previamente... - Referencial Teórico

Antes de iniciar a minha pesquisa, no terreno, com as crianças da Sala 2, considerei pertinente procurar, previamente, outras investigações já elaboradas, no âmbito desta temática. Não só porque tinha curiosidade em conhecer o que já se havia descoberto sobre as relações de amizade pelo ponto de vista das crianças em idade pré-escolar, mas também para tentar descobrir novas ideias e dinâmicas que poderiam ser adaptadas, na minha investigação, com as crianças. Sendo de destacar que, embora tenha consultado investigações/artigos de diferentes áreas do conhecimento (pedagogia da infância, sociologia da infância, psicologia, etc.), decidi focar a minha pesquisa nas duas primeiras, indo ao encontro dos propósitos da investigação.

Nesse sentido, foi interessante reparar que, no âmbito das várias investigações consultadas, é recorrente a importância atribuída ao espaço do JI, como meio privilegiado para o desenvolvimento de relações e laços de sociabilidade (Silva, 2009). Não só porque, tal como afirma Ferreira (2002), as crianças são capazes de atribuir novos significados à realidade em que estão inseridos e, ao criarem novas regras reconhecidas pelo e no grupo, assumem-se como participantes ativos no(s) processo(s) da sua integração social no JI. Mas também porque, inerentemente, o JI, é um espaço privilegiado para os encontros rotinizados das crianças, o que permite, ao grupo, autoestruturar-se, garantido a segurança e o à vontade necessários para que as crianças ganhem confiança para se envolverem e criarem relações com os outros (Ferreira, 2002).

Sendo que, nesse seguimento, considerei também interessantes as conclusões de Trevisan (2007), que destaca ser possível “identificar diferentes graus de relacionamento e, também, a formação de grupos distintos de amigos” (p.125), no âmbito dessas redes relacionais, consolidadas no grupo de crianças. A autora afirma ainda que a amizade é, para as crianças, um valor fundamental, até porque estas dependem grande parte do seu tempo com os amigo/as, aprendendo, em conjunto, diferentes competências sociais (como a negociação, a partilha, entre outros...). No entanto, reforça também que este é um valor nem sempre fácil de alcançar, no seio do grupo de pares. Não só porque este equilíbrio entre os meus direitos e vontades e os

dos outros é, de facto, uma harmonia complexa. Mas também porque a amizade e a intensidade que assume, pode não ser recíproca entre as crianças.

A partir da análise das várias investigações, é, então, possível compreender que a amizade, entre as crianças, não é um processo estável e pacífico, implicando o cumprimento de determinados requisitos associados a diferentes fatores (Silva, 2009) – capacidade física, fatores económicos, sociais, culturais e outros. Sendo que, “tão importantes como os espaços de cooperação são os espaços de conflito e disputas que ... são também estruturantes e estruturadores” da organização do grupo social hierarquizado e dos lugares que cada criança ocupa. (Ferreira, 2002, p.292).

Por fim, considero ainda pertinente relevar o papel de destaque o que o *brincar* assume, nas várias investigações consultadas.

O carácter de partilha, inerente a esta dimensão da vida das crianças, torna-a num meio privilegiado para fazer e encontrar amigos: brincar implica, assim, interação entre atores que se posicionam reflexivamente em função dos lugares e objetos da situação, das regras que orientam essa interação e das relações entre os participantes, de forma a coordenarem a sua ação com a dos outro/as (Ferreira, 2002), o que se reflete na construção conjunta de novas significados e na consolidação de valores comuns, significativos no seio do grupo. Posto isto, para diferentes investigadores, o brincar assume-se, então, como uma oportunidade fulcral para conhecer os valores inerente à cultura de pares instituída no grupo, bem como compreender a organização social instituída pelas crianças.

3.2.2. Investigando com as crianças... – A descoberta a partir da prática

Após ter realizado esse percurso por diferentes investigações, tive, então, a oportunidade de desenvolver a minha pesquisa com o grupo de crianças.

Para operacionalizar a investigação proposta, optei, então, por recorrer a diferentes técnicas, que foram ao encontro das várias fases da mesma.

Assim, numa **primeira fase**, adotei uma postura menos interventiva, recorrendo à observação como técnica primordial da investigação.

Tentei observar os diálogos e atitudes das crianças, no grupo, registando estes dados em notas de campo, geralmente, no período após a ocorrência. E, à medida que este processo de observação-registo foi decorrendo, interpretei as informações coligidas de forma a ter uma compreensão gradual “sobre as configurações que vão

emergindo em torno das questões de partida” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). Para isso, utilizei um procedimento principal: a criação de categorias, que me possibilitaram codificar unidades de análise presentes nos dados recolhidos (cf. Anexo D. Categorias). Sendo que este procedimento permitiu-me sistematizar eventos recorrentes no grupo, a partir da análise e reflexão que ia fazendo dos dados já organizados, e, inerentemente, compreender alguns dos traços estruturantes da sua organização.

Posto isto, e para além das características do grupo de crianças já explanadas, compreendi, a partir da observação e da escuta, que as crianças da sala 2 distinguem, nas relações que estabelecem no grupo, diferentes graus de intensidade e de intimidade: “São só amigos. É a melhor amiga!” (*Tiger Shark*, 5 anos). E que, apesar de algumas crianças já conseguirem gerir autonomamente a “disputa” pelo amigo/a, outras ainda revelavam algumas dificuldades, recorrendo, frequentemente ao adulto/a: “Oh Mariana, a Violeta não me quer dar a mão...” (*Rapunzel*, 5 anos).

Após esta *caraterização inicial*, e a par da observação, recorri a novas técnicas, numa **segunda fase**, que me permitiram aprofundar o conhecimento obtido através dos dados recolhidos anteriormente e conhecer melhor as conceções particulares de cada criança, dando-me uma perspetiva mais individualizada.

Assim, tendo em conta os pressupostos já enunciados, sobre o papel ativo da criança na construção de conhecimento sobre a infância, foi, para mim, pertinente, realizar uma entrevista (cf. anexo E. Guião), às crianças, no sentido de perceber as suas conceções sobre o conceito de amizade e sobre as relações, por elas, estabelecidas. Sendo que esta foi uma entrevista informal semiestruturada, orientada para uma intervenção mútua (da minha parte e da criança entrevistada) - que me permitiu, então, complementar os dados obtidos através da observação (Máximo-Esteves, 2008), em função das próprias vozes de cada um dos elementos do grupo, cumprindo, desta forma, o direito da criança “a um eu narrativo com voz sobre si mesma” (Máximo-Esteves, 2008, p. 100). A acrescentar, previamente, tive o cuidado de perguntar, às crianças, se desejavam ou não que a entrevista fosse gravada, no sentido de respeitar os seus direitos e vontades.

Posto isto, a partir do visionamento da curta-metragem *Partly Cloudy*¹¹, questionei cada participante sobre:

¹¹ Curta-Metragem da *Pixar Animation Studios*, que aborda a amizade entre uma nuvem e uma cegonha: estas têm situações difíceis para gerir, entre elas, mas a procura de soluções é uma constante. Veja-se <https://www.youtube.com/watch?v=-a6Pe1ovKHg>.

1. O que achas que é ser amigo?
2. Tens amigos nesta sala?
3. Se sim, quem são os teus amigos na sala 2?
4. E quem é o teu melhor amigo? Porquê?

A par desta técnica, apostei, também, nas conversas informais, com o grupo, nomeadamente, sobre os espaços de conflito, inerentes às relações de amizade, para conhecermos e discutirmos juntos propostas de resolução: “Às vezes, eu e a Anna zangamo-nos e depois eu faço uma coisa engraçada e ela ri-se.” (Elsa Violeta, 5 anos)

Por fim, recorri ainda aos registos presentes nos portefólios das crianças¹², para tentar compreender melhor a posição de cada uma, face à organização estabelecida, no seio das brincadeiras. Isto porque me comecei a aperceber de que, frequentemente, as crianças justificavam a sua preferência sobre determinada brincadeira evocando o facto de esta ter sido partilhada com determinado/a amigo/a, o que refletia também as interações, por elas, protagonizadas.

➤ *O que é ser amigo? – A descoberta das concepções de amizade*

A partir da entrevista realizada, foi, então, possível conhecer as concepções individualizadas de cada participante, sendo, que para mim, foi bastante interessante constatar a diversidade de opiniões no grupo.

Relativamente à primeira questão – *O que achas que é ser amigo?* - e a partir da revisão da literatura já efetuada, tinha já consciência de que o *brincar* constitui um processo privilegiado para fazer e encontrar amigos/as (Trevisan, 2007), o que foi confirmado pelas respostas de algumas crianças, sendo a categoria mais frequente.

“Ser amigo é brincar” (Tubarão, 5 anos)

“Ajudar e brincar com pessoas” (Beast Boy, 5 anos)

“É brincar com os outros” (Emma, 6 anos)

“É uma pessoa que brinca com os amigos” (Estefânia, 5 anos)

“Brinquem...e conversar” (Gumball, 5 anos)

[um amigo] “brinca” (Invizimal, 5 anos)

“Ser amigo é brincar. Com os outros” (Super-Herói, 5 anos)

“Brincar com os outros” (Ginnie, 6 anos)

¹² No âmbito da PPS, criei, em conjunto com a educadora, duas fichas-base de registo relativas aos interesses particulares e às competências da criança, no âmbito das suas brincadeiras, no sentido de complementar o portefólio de cada uma – cf anexo H. Registo Construções (Portefólio JI).

Não obstante, houve também outra categoria bastante referida pelas crianças: o *ajudar*.

“Ser amigo é ajudar-nos uns aos outros” (Jake, 5 anos)

“Amigo é ajudar os outros” (Violeta, 5 anos)

“É ajudar os outros” (Harry Potter, 6 anos)

“É ajudar os outros... e felicidade” (Freng, 5 anos)

“Ajudar e brincar com pessoas” (Beast Boy, 5 anos)

Já as categorias *dar abraços e beijinhos* e *resolver os problemas* estiveram equiparadas, com duas respostas cada:

“Quando eles chateiam-se, nós temos que resolver” (Tiger Shark, 5 anos)

“Ser amigos é, quando que a gente se ficar zangada, a gente dar as mãos, com os amigos, e vamos pedir desculpa para eles, do que é que a gente fizemos” (Anna, 5 anos)

“Ser amigo é dar abraços aos outros” (Elsa Violeta, 5 anos)

“Dar abraços e dar beijinhos” (Rita, 5 anos)

Por fim, houve ainda duas respostas *únicas*, relacionadas com tratar bem os/as nossos/as amigos/as:

“É não bater. É não bater. Não se pode bater aos amigos” (Rapunzel, 5 anos).

“Às vezes, estou perto de uma menina. E nós estamos sentados e a Emma está perto de um menino. E depois ela diz: Elsa, posso trocar, posso ir para esse lado? E eu digo: ai, não, não. E depois eu deixo”. (Elsa, 6 anos)

Perante os dados recolhidos, foi interessante perceber que, de facto, a definição de amizade, por parte das crianças, é heterogénea, variando em função das suas experiências com o grupo de pares (Silva, 2009). Eventualmente, esses conceitos acabam mesmo por estar “directamente relacionados com características específicas da sua cultura de pares”, tal como defende Trevisan (2007, p. 109). Isto porque, na Sala 2, há, de facto, uma grande aposta no trabalho para/na autonomia na resolução de conflitos, bem como para o desenvolvimento de *atitudes de companheirismo* e *solidariedade*, o que, na minha opinião, acabou por se refletir nessas concepções das crianças, associadas ao “ajudar” e às “cedências”.

➤ *Quem são os teus amigos, na sala 2? -Mapeando as concepções de amizade*

Ainda no âmbito da entrevista, e abordando, agora, a *escolha dos/as amigos/as*, por parte das crianças, é de destacar que as crianças, nas suas concepções de amizade, foram capazes de distinguir diferentes tipos de amigos/as, “revelando diferentes *graus de intensidade* e de *intimidade* nas relações que estabelecem” (Trevisan, 2007, p. 108). Houve algumas respostas que me surpreenderam, relativamente à eleição do/a melhor amigo/a, pois não tinha ainda observado nessa relação entre as crianças. Já outras corresponderam às minhas “expetativas”, em função daquilo que tenho observado, nos últimos meses. Houve, no entanto, uma resposta que prendeu a minha atenção, até pelos desafios que, posteriormente, me causou: *“Não [tenho amigos]. Ninguém brinca comigo... Nem um.” (Estefânia, 5 anos).*

Perante esta afirmação, tão distinta daquelas que, anteriormente, tinha ouvido, confesso que fiquei um pouco confusa sobre como a abordar. Lembrei-me, desde logo, das palavras de Ferreira (2002), sobre a importância dos encontros rotinizados entre crianças, no âmbito da socialização da sua cultura entre pares... Isto porque, a Estefânia, ao longo do ano, acabou por faltar muitas vezes, ao JI, não acompanhando o grupo tão continuamente, como as outras crianças. Daí que, talvez, esse facto tenha contribuído para que ela se sentisse assim, à parte. Uma vez que são, precisamente, essas experiências rotinizadas, entre os pares, que permitem que as crianças tenham o conhecimento do grupo e espaços e tempo necessários para criarem relações com os outros, fornecendo, assim, um sentido de pertença ao grupo (Ferreira, 2002). Não obstante, para mim, esta foi, de facto, uma situação complexa, uma vez que implicava uma gestão sensível no sentido de não ferir os sentimentos de nenhuma criança.

Será pertinente abordar esta questão com o grupo, no âmbito da investigação?

Será que a Estefânia se sentirá demasiado exposta, caso discutamos esta situação em grande grupo?

Como é que podemos discutir esta “falta de amigos” sem magoar ninguém?

Esta responsabilidade, enquanto investigadores, de garantir os direitos dos participantes, leva-nos, por vezes, a “dilemas” éticos, de difícil resolução, deixando-nos, assim, inquietos, face às informações recolhidas (Máximo-Esteves, 2008). Não obstante, e após ter refletido sobre esta questão, vim a perceber, mais tarde, que a partilha com o grupo e os contributos das crianças se revelaram fulcrais, na gestão desta situação (a abordar na atividade Teia da Amizade).

➤ *CrITÉrios para ser o/a melhor amigo/a*

Por fim, ainda no âmbito da entrevista, considero importante destacar que o aspecto que mais prendeu a minha atenção, neste processo, foram as razões que justificaram a escolha do/a melhor amigo/a.

A noção de “conheço há mais tempo” ou “passamos juntos mais tempo” foi referida diversas vezes, o que me deixou surpreendida, pois não pensei que, para as crianças, este critério fosse já tão importante. Até porque essa noção temporal é, por vezes, difícil e subjetiva: *afinal, o que é “há mais tempo”?*. Foi, por isso, interessante perceber que, para algumas crianças, como a Emma, a Violeta, o Beast Boy e o Tiger Shark, conhecerem o/a amigo/a “desde os três anos” (Emma, 6 anos), por exemplo, é já muito significativo.

A acrescentar, achei ainda curioso confirmar que as questões relacionadas com as *categorizações do corpo e usos sociais que as crianças fazem dele* (Ferreira, 2002) influenciaram também as escolhas das crianças (sendo, embora, uma minoria):

[A Harry Potter é a minha melhor amiga...] “porque ela é diferente, como eu. E tem uns olhos muito bem clarinhos, azuizinhos clarinhos. E é fofinha. [É diferente] no cabelo, na cara, a pele dela é mais clarinha.” (Rapunzel, 5 anos).

“Porque eu gosto dele... E porque ele é giro.” (Harry Potter, 6 anos).

Por fim, foi também interessante reparar que algumas das divergências que surgem no seio do grupo, no dia-a-dia do JI, foram também recordadas pelas crianças, estando presentes nos seus discursos sobre “o/a melhor amigo/a”:

“[a minha melhor amiga é] a Anna . . . Porque ela gosta muito de mim e nós andávamos na mesma escola . . . Mas, às vezes, também tenho que brincar com as outras pessoas . . .” (Elsa Violeta, 5 anos).

A partir da comparação entre os dados recolhidos pelas entrevistas efetuadas e pela observação participante, confirmo, então, que o fator “reciprocidade” é, para este grupo, um elemento fulcral, no seio das relações de amizade que as crianças estabelecem entre si, “nomeadamente, pelo sentimento de posse do melhor amigo, particularmente, em situações em que uma das crianças tenta alargar a sua rede de amigos a outras crianças” (Trevisan, 2007, p. 139).

“Eu acho que são três [melhores amigos]. Que é o Freng, o Tiger Shark e o Gumball... Mas quem é que disse que era eu? É que não sei se... [os outros amigos disseram que eu também era melhor amigo deles].” (Beast Boy 5 anos, apreensivo).

➤ *Conflitos na Amizade*

Relacionada com esta questão da reciprocidade e, a partir das conversas informais, com as crianças, conseguimos chegar a diferentes conclusões, sobre a maneira como poderíamos lidar com os conflitos, relativos à amizade.

Foi interessante perceber que cada um de nós pode ter vários/as amigos/as e que nem sempre temos que estar só com o/a mesmo/a:

Nota de Campo – Ser amigo (28/4/2015)

- Mariana: E olha, imagina que a Rapunzel também queria brincar contigo. Mas tu também querias brincar com outros meninos. Como faziam?
- Violeta: Resolvia com ele.
- Freng: Hum...ia busca-la e brincávamos todos juntos.

Descobriram-se também novas maneiras de resolver os problemas entre pares.

Nota de Campo – O que fazer quando nos zangamos com um amigo? (29/04/2015)

Por coincidência, no âmbito do convívio entre grupos (do projeto), pudemos falar sobre os conflitos que ocorrem na sala.

- O que é que vocês fazem quando se chateiam com um amigo? – Perguntou a Graciete.
- Violeta: Não vamos falar com um adulto. Resolvemos sozinhos!

As outras crianças partilharam connosco as estratégias que utilizavam. Aparentemente, na sua sala, também é difícil resolverem algumas questões. Às vezes, conversam os dois sobre o que podem fazer para solucionar o problema. E, quando ainda estão muito zangados, dão as mãos um ao outro, “para passar as coisas boas uns para os outros”.

Por fim, as crianças afirmaram ainda que *pedir desculpa* é importante. Não obstante, a opção do abraço ou do beijinho, para fazer as pazes, não foi consensual:

Nota de Campo – Beijinhos, a Violeta e os melhores amigos... (16/04/2015)

- Freng: Sim. As meninas é que dão beijinhos.
- Violeta: Ai, não, não!
- Mariana: Só as meninas é que dão beijinhos?
- Freng: Sim! Elas gostam de dar.
- Mariana: Tu não gostas de beijinhos?
- Freng: Não!
- Mariana: Então e os amigos? Não dão beijinhos?
- Freng: Às vezes, dão.

➤ *A amizade e o brincar*

Por fim, relativamente aos registos dos portefólios, foi interessante perceber que as escolhas das crianças foram ao encontro dos dados recolhidos através da entrevista, uma vez que, frequentemente, as crianças referiram, como preferência, as brincadeiras partilhadas com aqueles que consideravam ser os/as amigos/as, na sala:

“Gostei mais desta brincadeira, na casinha. Porque foi divertido a Violeta dar-me a papa...gostei de estar com ela!” (Rapunzel, 5 anos).

“Gostei mais desta. Porque a Rapunzel e a Elsa Violeta somos mais amigas e gostei de brincar mais com elas” (Violeta, 5 anos).

“Gostei mais desta. Porque gostei de fazer com a Elsa” (Ginnie, 6 anos).

Esta situação vem, então, confirmar as conclusões de Ferreira (2002), que afirma que a atividade do brincar acaba por ser reveladora das interpretações das crianças acerca da sua realidade, valorizando a condição de criança no presente, por aquilo que ela já é. Até porque, ao brincarem, as crianças têm a oportunidade de negociarem e reinterpretarem o seu papel, bem como o dos/as parceiros/as, e também de aprofundar as suas relações sociais (Ferreira, 2002) – *“Oh Mariana, não quero ir para a biblioteca. Não está lá ninguém, para eu brincar...” (Violeta, 5 anos)*. Daí que esta dinâmica constitua um meio privilegiado para fazer novos amigos ou aprofundar velhas amizades, ao permitir a construção de consensos comuns, mas também a reconstrução conjunta de novos significados, no seio do grupo de pares - *“Gostei de ajudar o Freng a construir a cidade” (Harry Potter, 6 anos)*.

◆ *Nota Especial – Dinâmicas na Creche*

Embora o processo investigativo apresentado se tenha centrado no grupo da Sala 2 (JI), não poderia deixar de referir que, também na creche, foram realizadas determinadas dinâmicas, que foram ao encontro das questões acima analisadas. Nesse sentido, e apesar de os dados, em seguida, apresentados revelarem um nível de análise menos profundo, senti que seria interessante apresentar, neste relatório, algumas conclusões relativas às concepções de amizade das crianças da Sala Dois Anos II (cf. pp. 42-52 - Portefólio Creche).

A partir da leitura do livro *Ser amigo*, de Arianna Papini, (2013) discuti, então, com as crianças quais as suas concepções sobre o que é “ser amigo”. A partir desta

dinâmica, consegui aperceber-me de alguns significados atribuídos pelas crianças, sobre o que é, para elas, a amizade.

Foi *bastante curioso* compreender que, para a maior parte dos participantes, *ser amigo/a* está associado a um elemento da família, não havendo distinção entre estes dois tipo de relação (familiar e de amizade) – “*O meu pai . . . porque brincamos juntos*” (Caçador, 2 anos, perante a pergunta “*Quem são os teus amigos?*”). Sendo igualmente interessante perceber que poucos são os que conseguem definir quem são os/as seus/suas amigos/as, no grupo. A maior parte respondeu que todos são amigos.

Nota de campo – Quem são os teus amigos? (8/01/2015)

Mariana: Quem são os teus amigos, aqui na sala?

Capuchinho Vermelho: Este, este, este, este, ... (apontando para os vários colegas).

Não obstante, todas as crianças foram capazes de identificar o que faziam com os/as amigos/os, sendo que os momentos de brincadeira foram preferencialmente identificados como algo que os/as amigos/as fazem:

“Brincam juntos” (Urso, 2 anos; Porquinha do Meio, 2 anos)

Brincar com balões (Capuchinho Vermelho, 2 anos)

Jogamos à bola juntos (Caçador, 2 anos)

Já a categoria *dar mimos* foi também identificada, pelo Príncipe e pela Porquinha mais nova, havendo, ainda, outras respostas que se destacaram, como únicas, uma vez que estão diretamente relacionadas com atividades que as crianças fazem especificamente com a família: “*cozinhar juntos*” (Lucy, 2 anos).

Perante esta situação, pude, então, confirmar as conclusões de Silva (2009, p.57), que afirma que “a definição de amizade e da sua importância, por parte das crianças, varia dependendo da idade das crianças e de igual modo, das experiências que tiveram com o seu grupo de pares”. Sendo que, neste caso particular, a amizade, no seio do grupo de pares, acaba por estar, maioritariamente, dependente da proximidade dos companheiros de brincadeira na sala.

Por fim, foi ainda interessante perceber que, de facto, é no seio da família que ocorrem as primeiras relações de carácter interpessoal e social. Não obstante, os espaços de educação formal acabam por se afirmar como essenciais, ao proporcionar, precisamente, essa interação entre pares, conduzindo ao desenvolvimento de novas relações e laços de sociabilidade (Silva, 2009).

Após esta breve análise ao contexto de creche, e prosseguindo com a investigação no JI, abordarei, agora, a **terceira fase**, deste processo, onde foi possível realizar, com as crianças, um conjunto de atividades, que visaram partilhar e sistematizar os dados recolhidos nas fases anteriores.

➤ *Vídeo “Ser amigo é...”*

Primeiramente, mostrei, às crianças, um vídeo que compilava as suas respostas, relativamente ao que era ser amigo.

Foi interessante perceber o *entusiasmo* de mostrarem, aos outros, o seu contributo: *“E eu? Quando é que apareço!?”* (Freng, 5 anos). Sendo que, quando chegava a sua vez de aparecer, as crianças acabavam por rir, perante a *estranheza* de se verem filmados. Foi um momento *muito divertido e pleno de significado para o grupo*, uma vez que foi importante, para as crianças, saberem que foram escutadas nas suas opiniões e que estas foram valorizadas: *Eu não gostei [deste vídeo]. Eu adorei!* (Rita, 5 anos). Esta dinâmica acabou por proporcionar uma discussão rica, sobre as concepções de amizade de cada um.

“Eu gostei mais da parte do Freng. O Freng respondeu uma coisa que eu já sabia há muito tempo e que o meu pai diz sempre, que é quando o amigo faz uma ferida, temos que ajudar.” (Beast Boy, 5 anos).

“Um dia, eu estava a brincar com a Harry Potter e eu caí e a Harry Potter ajudou-me”
(Ginnie, 6 anos).

“Oh Mariana, eu também me esqueci de dizer uma coisa! Que ser amigo também é emprestar os brinquedos” (Freng, 5 anos).

Em suma, apresenta-se o facto de que *ser amigo/a* é um conceito que implica diferentes atributos e que cada participante apresentou opiniões diferentes face à pergunta colocada, sendo que foram essas diferenças que permitiram perceber as diversas dimensões do conceito de amizade. A par, foi também interessante perceber que algumas crianças valorizaram concepções diferentes das suas, proferidas pelos pares, tendo-as como opiniões muito válidas, no que respeita à definição de amizade. Sendo que estas situações vieram, então, comprovar que, realmente, são os processos de interação entre as várias crianças que conduzem à construção de significados próprios no seio do grupo, levando, depois, à consolidação da, inerente, cultura de pares (Silva, 2009).

➤ *Teia da Amizade*

Mais tarde, e com base nos dados recolhidos na entrevista, realizámos, uma nova dinâmica de grupo - a teia da amizade.

Inicialmente, eu e a educadora tivemos algumas inseguranças sobre como abordar esta dinâmica. Isto porque, como sabíamos que a questão da reciprocidade era importante, neste grupo, não queríamos, de forma alguma, melindrar ou ferir as suscetibilidades de alguma criança. Nesse sentido, após refletirmos sobre esta questão, definimos, então, que seria mais útil (perante os nossos propósitos), privilegiarmos o facto de todas as crianças terem sido capazes de escolher um/a amigo/a mais especial. Sendo que, para isso, não seria importante que os fios da teia unissem os/as melhores amigos/as, mas sim que unissem as várias crianças, à medida que cada uma identificasse a sua escolha. Com isto, conseguíamos que as crianças reconhecessem, efetivamente, o/a melhor amigo/a (a partir das frases que elas próprias disseram sobre eles/elas) e evitávamos focar o intuito da teia na ligação entre eles/elas – as crianças tinham apenas que unir o seu “coração” (previamente decorado), à teia, com um fio de lã (e não ao coração do/a amigo/a, especificamente).



Fig.2 - Construção da Teia da Amizade (26 de Maio de 2015)

Nesta dinâmica, a maior parte das crianças reconheceu o que tinha dito sobre o/a melhor amigo/a com facilidade. Mas o que considerei mais interessante foi o facto de, por vezes, algumas crianças conseguirem perceber de quem era a frase que estava a ser lida, mesmo não sendo da sua autoria. O que revela, a meu ver, um conhecimento efetivo, por parte do grupo, das relações que se estabelecem no seu seio, refletindo, assim, as competências das crianças na construção de culturas infantis específicas, no âmbito das suas relações de pares (Silva, 2009) – mais do que reconhecerem quem são os/as seus/suas amigos/as, as crianças conhecem também as outras redes de relações estabelecidas no seio do grupo.

No final, surgiu, no entanto, um importante problema, ao qual tivemos que dar resposta: durante a entrevista, a Estefânia disse que não tinha amigos. E agora?

A ajuda e a sensibilidade das crianças do grupo foi, neste caso, essencial, para uma gestão equilibrada desta tensão: assim que referi que a Estefânia tinha dito que não tinha amigos, a Rapunzel, a Rita, a Elsa Violeta e a Harry Potter apressaram-se a dizer: *mas eu sou amiga dela!*

No entanto, o problema da Estefânia mantinha-se: *mas elas nunca querem brincar comigo!*.

Essa afirmação foi logo refutada pelas colegas, que explicaram que brincavam com a Estefânia, mas não podiam estar sempre a brincar só com ela, pois também queriam brincar com outros/as amigos/as. Sendo que, quando isso acontece, a Estefânia fica zangada com elas e diz, frequentemente, que “não quer ser mais tua amiga” (Harry Potter, 5 anos). A Elsa explicou à Estefânia que ela, às vezes, “faz coisas que nós não gostamos”. Mostrámos, então, à Estefânia quais eram as atitudes que os colegas não apreciavam:

“Ela, às vezes, não empresta os brinquedos.” (Rapunzel, 5 anos)

“Ela vai logo dizer de nós! (Anna, 5 anos – referindo-se ao facto de a Estefânia ir “fazer queixinhas” aos adultos, perante um conflito com os colegas).

“Diz que não é mais nossa amiga, quando nos zangamos” (Harry Potter, 5 anos).

Depois disto, pedi às crianças que dissessem coisas boas feitas pela Estefânia.

“Gosto quando ela brinca comigo. (Elsa Violeta, 5 anos).

“Uma vez, eu e a Estefânia zangámo-nos. Mas conseguimos resolver sozinhas”.

(Rapunzel, 5 anos)

No final, combinamos, então, que íamos tentar ajudar a Estefânia a ser mais nossa amiga – *Vai ser a melhor amiga desta sala! (Tiger Shark, 5 anos)*. E a Estefânia combinou que ia tentar fazer mais vezes aquelas coisas boas que os/as amigos/as disseram, ao invés das outras, de que eles/elas não gostavam.



Fig.3 - Teia da Amizade (26 de Maio de 2015)

➤ Regras da Amizade

A dinâmica da Teia foi, então, o mote para sistematizarmos algumas aprendizagens/concepções das quais tínhamos vindo a falar. Sugeri às crianças que elaborássemos um quadro, semelhante ao das regras da sala, onde identificássemos aquelas que, para elas, eram as mais importantes *Regras da Amizade*.

Definimos, em grande grupo, quais as regras a incluir. E, mais uma vez, reparei que as regras sintetizadas estavam relacionadas com as experiências diretas do grupo de pares (Silva, 2009):

Segundo os dados que recolhi, ao longo destes meses (a partir da observação e entrevistas com as crianças), percebi que, de facto, os conflitos entre as crianças estavam, muitas vezes, relacionados com um “sentimento de posse” do/a amigo/a, nomeadamente, com o facto de este/a não querer brincar com ele/ela ou com o facto de este/a não querer subir com ele/a para o refeitório, indo com outro/a colega, por exemplo. Nesse sentido, a *negociação entre os/as vários/as amigos/as* foi uma temática discutida com o grupo, o que acabou por se refletir nas regras definidas, pelas crianças: “podemos ter vários amigos” e “os amigos brincam uns com os outros”.

A discussão do dia anterior, centrada no caso da Estefânia, influenciou também as regras criadas: “É importante partilharmos com os amigos”, afirmou ela.

Por fim, a última regra definida pelo grupo acaba também por estar relacionada com as nossas vivências e, principalmente, com o trabalho para a autonomia, desenvolvido pela educadora. Definimos, então, que “quando temos um problema, temos que o resolver com o nosso amigo”. Sendo que, aprendemos também que para fazer isso, podemos “pedir-lhe desculpa” (Anna, 5 anos), “podemos dar um abraço ou um beijinho” (Harry Potter, 6 anos), “podemos conversar com ele e fazer as pazes” (Freng, 5 anos) e também “dar as mãos para passar coisas boas” (Violeta, 5 anos).



Fig.4 - Regras da Amizade (27 de Maio de 2015)

➤ *Postais para os/as amigos/as*

Podíamos fazer uns postais, para escrevermos coisas boas, para os nossos amigos (Freng, 5 anos).

Por fim, a partir da ideia do Freng, decidimos, ainda, criar um conjunto de mensagens personalizadas, para oferecer aos/às amigos/as que tínhamos na sala.

Inicialmente, esta iniciativa foi realizada apenas com duas crianças, que desejaram participar - o Freng e a Rita. Mas, após terem apresentado a sua “prenda”, em grande grupo, entregando o “coração” (postal) ao/à amigo/a correspondente, outras crianças quiseram também participar. Sendo que estavam, realmente, *entusiasmadas* em partilhar esta “prenda” com o/a amigo/a em questão: “*Já posso dar à Rapunzel? Ohh, vá lá...*” (Violeta, 5 anos). Já as crianças que receberam o “coração” demonstraram-se também *muito felizes*, abraçando o/a amigo/a em questão.

A partir desta dinâmica, foi interessante perceber que as missivas enviadas nem sempre foram para aqueles/as que as crianças tinham escolhido como melhores amigos/as. O que, mais uma vez, me leva a confirmar a existência de diferentes tipos de amizade e, inerentemente, diferentes graus de intensidade e intimidade nas relações estabelecidas no seio do grupo (Trevisan, 2007).

“Gosto muito de ti, Freng. Sou muito tua amiga.”

(Anna, 5 anos).

“Gosto muito de ti, Rita. Como uma estrela.”

(Estefânia, 5 anos).

“És a minha melhor amiga, Emma.”

(Harry Potter, 5 anos).



Fig.5 - Postais (28 de Maio de 2015)

3.2.3. Chegando ao fim... - “A brincar também se aprende. Porque ficamos amigos” (Freng, 5 anos)

O caminho que percorremos, ao longo do processo investigativo apresentado, permitiu-nos, enquanto grupo, consolidar diversas aprendizagens, a partir do confronto das diferentes perspetivas individuais.

Aliás, este processo de balanço/avaliação do caminho percorrido em torno da investigação assumiu-se, precisamente, como parte integrante do desenrolar da mesma (Silva, 2005), baseando-se na minha reflexão, enquanto educadora-estagiária-investigadora (a partir da reflexão constante da/sobre a minha prática), mas também na discussão partilhada, entre mim, as crianças e a educadora, no sentido de explorar e refletir sobre os processos e aprendizagens consolidadas (Batzle, citado por Parente, 2004).

A observação e os diálogos com as crianças constituíram, então, técnicas-chave, para analisar, negociar e adaptar o percurso da investigação e da ação pedagógica. Tal como afirmam Silva e Craveiro (2014) é, precisamente, esse carácter mais interativo que confere, ao processo de avaliação, maior reciprocidade: por um lado, permite melhor interpretar os comportamentos das crianças e, por outro, permite a reflexão sobre como as práticas educativas auxiliam ou limitam as aprendizagens.

A partir dos dados recolhidos foi, então, possível perceber que as definições de amizade, por parte de cada criança da Sala 2, não são semelhantes, uma vez que foram identificadas dinâmicas distintas, como resposta à questão *o que é ser amigo?*. Não obstante, pudemos também concluir que, frequentemente, esses conceitos de amizade estavam “directamente relacionados com características específicas da...cultura de pares”, tal como defende Trevisan (2007, p. 109). Isto porque na sala 2, a aposta no trabalho para a autonomia na resolução de conflitos, bem como para o desenvolvimento de atitudes de companheirismo e solidariedade, acaba por se refletir nessas conceções das crianças, associadas, por exemplo, ao “ajudar” e às “cedências”. A par, foi interessante perceber que é, precisamente, a interação entre as várias conceções individuais que conduziu à construção daquilo que é, para o grupo, a definição de amizade - *ser amigo/a* é, então, um conceito que implica diferentes atributos.

Relativamente às relações estabelecidas no seio do grupo, foi importante perceber que as crianças distinguiram diferentes tipos de amigos/as, “revelando

diferentes *graus de intensidade e de intimidade*” (Trevisan, 2007, p. 108). Sendo que, para mim, foi muito interessante compreender que, mais do que reconhecerem quem são os/as seus/suas amigos/as, as crianças conhecem também as outras redes de relações estabelecidas no seio do grupo. O que me leva a crer que, de facto, existe um conhecimento efetivo, por parte do grupo, das relações que se estabelecem no seu seio, refletindo, assim, as competências das crianças na construção de culturas infantis específicas, no âmbito das suas relações de pares (Silva, 2009). A acrescentar, a partir do dilema da Estefânia, consegui também aprender que a amizade entre crianças requer, de facto, uma construção e manutenção constante, que só pode ser operacionalizada a partir dos encontros rotinizado entre as crianças, pois são estes que lhes permitem ter o conhecimento e a confiança necessárias para (re)criarem relações com os outros, consolidando o seu sentido de pertença ao grupo (Ferreira, 2002).

Por fim, abordando, agora, os *critérios de seleção do/a melhor amigo/a*, foi também interessante compreender que, embora fossem identificadas razões distintas para justificar a sua escolha, o fator “reciprocidade” acaba por ser, para este grupo, um elemento fulcral, no seio das relações de amizade. Sendo que, inerentemente, este, acaba por aparecer como dinâmica central, nas *normas instituídas pelo grupo, em relação à amizade*.

Em suma, enquanto educadora-estagiária-investigadora, foi, de facto, um privilégio poder partilhar este percurso, com as crianças, e poder ir desvendando, progressivamente, os enredos do grupo da sala 2. Sendo que, mais do que conhecer as relações de amizade estabelecidas, foi verdadeiramente interessante tentar compreender as conceções, posições e processos que justificam as escolhas das crianças e que, naturalmente, baseiam as suas amizades.

Apreendi, então, que, de facto, “a amizade não é um processo estável e pacífico” (Trevisan, 2007). Pelo contrário, implica determinados requisitos, que envolvem dimensões diferenciadas de criança para criança. Sendo que o conflito, que, tantas vezes, nos deixa inseguros, enquanto educadores (devido à sua difícil gestão), acaba por constituir um aspeto fundamental na organização do grupo social e dos lugares que cada criança ocupa (Ferreira, 2002). Muitas vezes, a melhor maneira de abordar a situação é, de facto, partilhá-la e discuti-la com as crianças, apostando, assim, na ação coletiva como forma de lidar com as ambiguidades e incertezas no seio do grupo. Até porque, tal como afirma Trevisan (2007), cada criança, em função

das suas especificidades, acaba por ter maneiras particulares de abordar os conflitos, daí a riqueza de gerirmos estas questões em conjunto, perante perspetivas tão diferentes. Considero, por isso, que foi, realmente, uma mais-valia ter partilhado, com as crianças, as minhas inquietações, ao longo do processo investigativo, no sentido de poder ultrapassar os desafios que se colocaram e de (re)construir, em conjunto com o grupo, o caminho que, juntos, fomos percorrendo.

Em suma, foi, para mim, verdadeiramente interessante conhecer e compreender essa competência de cada uma das crianças, a sua reflexividade e imaginação para (re)construírem sentidos sobre a vida social que mantêm nas interações com os seus pares, pondo, assim, em evidência a sua capacidade, enquanto seres competentes no contexto social do JI.

4. “JÁ ESTÁS MESMO A APRENDER A SER PROFESSORA” (ELSA, 6 ANOS) – Uma reflexão sobre o percurso ‘profissional’

Ao longo destes meses de intervenção, a necessidade de refletir sobre a minha prática e os princípios que a orientam foi uma constante. Neste momento da reta final, considero, então, pertinente realizar um balanço geral deste período de PPS, partilhando as minhas considerações sobre o trabalho que realizei, como forma de perspetivar modos futuros de ação, em função desta autoanálise (Leite, 2003).

Em ambos os contextos, os desafios foram uma constante, sendo que, as especificidades de cada um me permitiram consolidar aprendizagens distintas, mas igualmente importantes, no âmbito da minha formação, enquanto educadora.

➤ *Desafios*

Assim, na **creche**, penso que o verdadeiro desafio se prendeu com à capacidade de adequar a minha ação a crianças tão pequenas.

Isto porque, inicialmente, tive algumas dificuldades em adequar as atividades propostas ao grupo de crianças que estava comigo, adotando ideias mais direcionadas para o jardim-de-infância, ao invés de propor tarefas adequadas à idade em questão. Refletindo, agora, sobre esta dificuldade, penso que esta se deve a dois fatores principais. Por um lado, quando conheci o grupo com o qual ia partilhar o meu estágio, um dos aspetos que me chamou a atenção foi o facto de eles serem *bastante autónomos* e, na altura, isso fez-me pensar que o trabalho que poderia desenvolver com eles, talvez, se assemelhasse ao trabalho em jardim-de-infância, até porque as idades das crianças estavam próximas dessa valência (muitos iriam fazer os três anos em breve). Por outro lado, penso que a minha falta de experiência e de conhecimento sobre as crianças destas idades conduziu a esse erro, da minha parte, de esperar exigências que não se adequavam às crianças que estavam comigo. Em suma, ambos os fatores contribuíram para que, inicialmente, a minha postura, nomeadamente na dinamização das atividades, fosse pouco adequada ao grupo em questão.

Já no **Jl**, penso que um dos maiores desafios se prendeu com a gestão das várias iniciativas, realizadas na instituição.

Isto porque, neste Jl em particular, promove-se fortemente a dinamização de diversas iniciativas, quer dentro do estabelecimento (como a semana da ciência, o dia da amizade, outras festividades, ...), quer fora (visitas de estudo, passeios, ...), a par daquelas que já fazem parte das rotinas das salas (horas do conto dinamizadas por

colegas do 1º Ciclo, sessões de expressão motora e musical, ...). E, por isso, tudo é vivido a um ritmo mais *agitado*. Devo, então, confessar que, frequentemente, ficava inquieta com o tempo para dinamizar as restantes tarefas que me eram “exigidas” no âmbito da PPS. Penso que, por vezes, essa inquietação acabou mesmo por influenciar a gestão das dinâmicas do grupo, uma vez que foi, para mim, um verdadeiro dilema, gerir estes ritmos tão diferentes:

“Como gerir o tempo de intervenção em JI, sem desrespeitar os ritmos das crianças?”

“Como articular, de forma equilibrada, os momentos de atividade e os tempos de brincadeira espontânea, por parte das crianças?”

“Que iniciativas deverei privilegiar, em função do tempo que temos?”

Esta situação está relacionada com um terceiro desafio, que **englobou não só a minha intervenção no JI, mas também em creche**, sendo, por isso, a minha maior dificuldade, enquanto educadora-estagiária.

Esta corresponde ao facto de, por vezes, não conseguir demonstrar total à vontade perante o grupo, durante a dinamização das atividades. Isto porque acabo por ficar tão concentrada na atividade em si e em dar apoio a determinada criança, que acabo por não usufruir, em pleno, dos processos e dinâmicas que se geram, na sala, a partir da atividade proposta. A meu ver, mais uma vez, esta situação resulta também da minha falta de experiência, que ainda me deixa, talvez, um pouco insegura, aquando da dinamização de determinadas tarefas. Daí que, por vezes, acabe por ficar tão concentrada na mesma, não usufruindo verdadeiramente das reações do grupo.

➤ *Evoluções*

Não obstante, perante as dificuldades apresentadas, tentei sempre “batalhar”, para evoluir, enquanto educadora, perspetivando-as como desafios a ultrapassar. A reflexão sobre a minha prática foi, por isso, uma constante, no sentido de encontrar respostas, face as minhas dúvidas e inseguranças.

Assim sendo, na **creche**, penso que acabei por conseguir adaptar a minha ação às idades em questão, dinamizando atividades cada vez mais adequadas ao grupo de crianças. Atividades essas em que estas pudessem, efetivamente, *pôr a mão na massa*, tendo a oportunidade de participar, a partir da sua própria exploração dos materiais. A meu ver, acabei, então, por conseguir fazer uma boa articulação entre as tarefas que tinha proposto inicialmente (que exploravam, maioritariamente,

competências relativas à capacidade de as crianças se expressarem oralmente ou de tomarem decisões) e as novas tarefas (que permitiram uma exploração diferente, promovendo outro tipo de competências, como demonstrar à vontade para explorar materiais, entre outras...).

A acrescentar, penso que consegui também ir demonstrando cada vez mais confiança, face à dinamização das atividades, conseguindo, no final, fazer melhor a gestão entre o apoio mais individualizado e a atenção face ao grande grupo. No entanto, continuei a considerar que este seria um aspeto no qual tinha que melhorar, pois, apesar de, na altura, já conseguir demonstrar mais à vontade para observar as reações das crianças, quer em atividade, quer fora da atividade, ficava ainda muito concentrada na tarefa em si, o que debilitava, por vezes, a minha capacidade de estabelecer contacto com o grupo e de revelar a vertente mais lúdica das tarefas.

Nesse sentido, no **J1**, continuei a apostar neste desafio e, embora tenha sido difícil, senti que a minha intervenção com as crianças foi evoluindo, principalmente na fase final. Talvez porque eu própria tenha ficado mais à vontade e tenha percebido que era preferível aproveitar com calma aqueles últimos tempos... Recorri, assim, aos conselhos partilhados pela orientadora e pela educadora, e penso que conseguiu, em vários momentos, lançar as atividades propostas e ir participando noutras dinâmicas da sala, enquanto os grupos as realizavam, demonstrando-me sempre disponível para os apoiar. Tentei, a par, realizar mais jogos e brincadeiras, em momentos de grande grupo, valorizando essa vertente mais lúdica e descontraída, na sala de atividades. E tentei também acompanhar mais frequentemente as crianças, no recreio, participando nas suas brincadeiras e sugerindo até outras. Posto isto, concluo que foi, de facto, prazeroso poder usufruir destas dinâmicas, assumindo uma postura mais descontraída, ao invés da preocupação excessiva com a realização das atividades.

Nota de Campo – As bolhas de sabão (22/04/2015)

O Tiger Shark levou para o recreio as bolhas de sabão, que o Gumball lhe tinha dado. O Freng junta-se a ele e ambos começam a fazer as bolhas.

Tive uma ideia! Fui à sala e enchi uma tigela com água e sabão. Peguei no mata-moscas que tinha trazido para fazermos uma nova técnica de expressão plástica e dirigi-me ao recreio. Intrigadas, algumas crianças vieram atrás de mim. Comecei também a fazer novas bolhas de sabão, com o mata moscas.

- “Oh, posso fazer? “ , “Também quero experimentar”. As crianças de várias salas juntaram-se a mim. Brincámos até acabar o líquido das bolhinhas.

➤ *Outras Aprendizagens*

Para além das evoluções já apresentadas, julgo ser importante relevar outras aprendizagens que considero de destaque.

Na **creche**, estas prenderam-se com mudanças de concepções sobre determinados conceitos.

A primeira está relacionada com o conceito de *participação*, uma vez que a experiência em creche, deu-me a oportunidade de conhecer uma nova *face* da deste conceito, sobre a qual não tinha ainda pensado e me tenho vindo a questionar.

Isto porque, ao longo da minha formação, tenho aprendido a concretizar estratégias para que as crianças tenham voz, aquando da escolha das atividades que querem realizar. Tenho aprendido o quão importante é escutarmos a opinião das crianças sobre as dinâmicas da sala de aula. Tenho aprendido a perspetivar a criança enquanto sujeito ativo do seu processo de ensino aprendizagem. Mas, chegando à creche, o que fazer quando as crianças ainda não sabem falar e não me sabem dizer, por palavras, que atividades querem realizar? Ou como posso promover a participação de crianças tão pequenas, nas dinâmicas da sala de atividades? Em que âmbitos podem elas participar?

A partir desta experiência, percebi, então, que o conceito de *participação*, contrariamente aquilo que eu sempre tinha perspetivado, vai muito além dos momentos “formais” de aprendizagem e das dinâmicas das atividades em sala (Tomás, 2011). Os momentos da rotina diária ou de brincadeira livre são também alturas essenciais para escutar a criança e compreender a sua visão do mundo que a rodeia, de forma a promover a sua participação nas dinâmicas da sala. Para além disto, aprendi, ainda, que, muitas vezes, principalmente com crianças mais pequenas, a participação vai muito além da sua capacidade de argumentar, de tomar decisões ou de ter a oportunidade de se expressar oralmente... “As crianças . . . comunicam com o choro, o corpo, o toque, gestos, expressões faciais, risos, gritos entre outros modos e formas de estabelecer relações e conexões com o mundo” (Filho & Delgado, 2014, p.7).

Perante estas situações, comecei, então, a perceber que, de facto, é essencial ter em atenção as próprias dinâmicas das crianças, no dia-a-dia, nos momentos de rotina diária, e não só nos momentos de atividade. E que um olhar atento, por parte do educador, face às manifestações da criança, se revela fulcral para que as crianças consigam realmente participar no dia-a-dia, na creche (Filho & Delgado, 2014). Tudo

isto, no sentido de promover a participação de todos os intervenientes do grupo, dando a oportunidade, a cada criança, de se fazer ouvir, à sua maneira.

Nota de campo (13/01/2014)

No momento da mudança da fralda do Capuchinho Vermelho...

- Mariana: Upa, agora vamos subir (colocando o Capuchinho em pé, em cima do fraldário).

O Capuchinho olha-me espantado e começa a baixar-se, agarrando-se à minha mão.

- Mariana: O que se passa, Capuchinho?

O Capuchinho continua a agarrar-me. Percebo que talvez esteja com medo de cair.

- Mariana: Não te deixo cair, estou aqui a agarrar-te. É só puxar as calças, vês?

O Capuchinho sorri. Sento-o depois, para calçarmos os sapatos.

Abordando, agora, a segunda aprendizagem, esta prende-se com o conceito de *articulação entre a equipa*.

Ao longo da minha experiência, sempre perspetivei este conceito no âmbito das atividades realizadas na sala de atividades, centrando-o na articulação que se poderia fazer, entre salas, para a concretização de determinadas dinâmicas conjuntas. No entanto, esta experiência em creche, nomeadamente, as profissionais que dela fizeram parte, fizeram com que passasse a olhar para este conceito de outra forma.

A relação entre as várias profissionais desta equipa demonstrou-me o quão positivo é existir forte comunicação e atitudes de entreaajuda entre todas. Demonstrou-me como os momentos não formais, com vista à partilha de ideias, informações e experiências, favorecem, não só o processo de ensino e aprendizagem das crianças, mas também o desenvolvimento profissional dos/as próprios/as educadores/as (Lino, 2013), ao alargarem os horizontes de cada profissional e, desenvolvendo, conseqüentemente, as competências de cada um. E demonstrou-me que, mais importante do que a simples articulação formal, pautada pelas reuniões obrigatórias da equipa, são os momentos informais, de convívio entre os vários profissionais, que acabam por se constituir como meios essenciais de troca de informação e reflexão conjunta. Sendo que, para mim, o mais interessante, neste grupo, foi poder observar que a iniciativa para estas dinâmicas acaba por partir dos próprios profissionais, não sendo uma imposição, ao nível organizacional.

A partir desta experiência, consegui, então, aprender que, de facto, a criação de um ambiente de trabalho colaborativo, pautado pela confiança e pelo diálogo entre pessoas e grupos, constitui um meio privilegiado para a reflexão e partilha

contextualizada de conhecimento (Silva & Vasconcelos, 2010, p. 67), o que conseqüentemente, contribuirá positivamente para o progresso dos/as próprios/as profissionais, das crianças e, a um nível mais lato, da própria instituição.

Já no **Jl**, o meu destaque vai para a gestão das dinâmicas da sala.

Foi, para mim, importante poder participar ativamente na organização das várias semanas de intervenção e essa partilha com a educadora permitiu-me consolidar aprendizagens tão variadas, como a importância de estabelecermos e respeitarmos uma rotina com o grupo, a maneira como podemos conjugar as várias dinâmicas inerentes à sala de atividades ou até que dinâmicas deverão ser privilegiadas, em função do grupo de crianças... Até porque, como já referi, neste jardim-de-infância, há, de facto, uma preocupação em promover diferentes iniciativas, daí que tenha sido interessante poder organizar e vivenciar essa diversidade.

Excerto da Reflexão 25 e 26 de fevereiro de 2015 – Visitas de Estudo

Esta semana, tive a oportunidade de participar numa dinâmica que ainda não tinha presenciado, no âmbito da prática profissional: Visitas de estudo.

À falta de uma, pudemos usufruir de duas visitas: a primeira, ao Tinoni (segurança infantil) e a outra ao Museu da Cidade (danças medievais).

Nesse sentido, foi, para mim, pertinente, perceber como se organizavam estas deslocações, fora da escola, e qual o intuito e critérios para a seleção dos locais a visitar.

A acrescentar, queria destacar os conhecimentos consolidados, ao nível da promoção da autonomia do grupo de crianças.

Tendo em conta que esse exercício de autonomia é um dos pilares da filosofia educativa da educadora, foi bastante prazeroso perceber como é que esta promovia, diariamente, essa competência com as crianças. Sendo que o que mais me impressionou foi que, de facto, mais do que conseguirem fazer as tarefas sozinhas, as crianças sabiam qual o seu “papel” na sala e, inerentemente, eram capazes de gerir, de forma autónoma, as dinâmicas deste espaço, independentemente das indicações dos adultos. Nesse sentido, foi, para mim, importante compreender que a maneira como organizamos o espaço da sala influencia fortemente as dinâmicas do grupo e reflete também as nossas intenções, enquanto educadores/as. Daí que seja importante “refletir de forma sistemática na organização e funcionamento da sala” (Rosa e Silva, 2010, p. 52), tendo em atenção a caracterização do contexto em que nos encontramos.

➤ *Investigação sobre a Prática*

Por fim, abordando, ainda, as aprendizagens consolidadas, no âmbito da **investigação** realizada, queria apenas sintetizar (com base nas conclusões já apresentadas no capítulo anterior), que, para mim, foi um privilégio poder desvendar e compreender melhor as concepções, posições e processos que justificam as escolhas das crianças e que, naturalmente, baseiam as suas amizades. No fundo, tal como afirma Ferreira (2002), poder compreender melhor as crianças no “aqui e agora” delas. Sendo, para mim, verdadeiramente interessante poder verificar essa sua competência para (re)construírem sentidos sobre a vida social que mantêm nas interações com os seus pares, pondo, assim, em evidência a sua capacidade, enquanto seres competentes no contexto social do JI.

Em suma, face a este balanço final, posso tirar uma conclusão principal, relativa à minha formação, enquanto educadora: está longe de ter terminado.

E, embora cada contexto de estágio tenha sido uma fonte de desafios e aprendizagens cruciais, sinto que há ainda muito mais para descobrir, para experienciar, no sentido de me tornar efetivamente numa educadora mais completa e mais segura. Até porque esta é uma área onde a diversidade é uma constante... O meu desejo é, por isso, poder usufruir dessas abordagens, metodologias e ideias tão diferentes, para que, com o tempo e o conhecimento adequado, possa ir consolidando, passo a passo, aquela que é a minha filosofia educativa.

Posto isto, que venham mais desafios e, principalmente, que cheguem mais crianças, para que, nas nossas particularidades, possamos crescer e aprender juntas, numa educação que decorrerá, com certeza, ao longo das nossas vidas.

REFERÊNCIAS

- Adrião, C. (2014). *Projeto Pedagógico Sala dos 2 anos II*. Lisboa
- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa
- Bona, A (2012). Interação entre pares: a linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos. In Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. (Eds), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 241-252). Rio de Janeiro: Nova Harmonia
- Corsaro, W. (2002). A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de Conta” das Crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, (17). 113-134
- Costa, A. R. (2011). *Adaptação da criança à escola: Estratégias e desafios na Educação Pré-Escolar* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2234>
- Costa, J. & Santos, A. L. (2003). *A Falar como os Bebés*. Lisboa: Caminho
- Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: UCP Editora
- Equipa Educativa. (2014). Projeto de Estabelecimento 2014/2017. Lisboa
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano do jardim de Infância*. (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>
- Filho, A. & Delgado, A. (2014). “A docência não se faz sem as crianças”: *Participação Infantil na Construção da Docência de zero a três anos*. Comunicação apresentada no II Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança – Pesquisa com Crianças: Desafios Éticos e Metodológicos, Porto Alegre
- Folque, M. (2006). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12
- Fonseca, C. (2014). *Projeto Curricular de Turma*. Lisboa

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* (25ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra
- Garcia, R. (2012). O lugar do cuidado na ação pedagógica com os bebês. In Coutinho, A., Day, G. & Wiggers, V. (Eds), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 56-79). Rio de Janeiro: Nova Harmonia
- Leite, C. (2003). *Projetos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Editora ASA
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância, construindo uma práxis de participação* (4ª ed.) (pp.109-140). Porto: Porto Editora.
- Madureira, C. & Ferreira, C. (2014). A floresta das adivinhas ...ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. *Revista Zero-a-6*, 1(29), 3-32
- Matias, G. & Vasconcelos, V. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. In T. Vasconcelos (org.), *Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional* (pp. 17-42). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/888>
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM
- Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche - das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*

- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância: a organização do ambiente educativo. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, 10(1), 43-64
- Sarmiento, M. (2003). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara (org), *Crianças e Miúdos. Perspetivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-6*, 1(29), 33-53
- Silva, L. (2009). *"Para brincar...brincar...brincar muito... brincar sempre" (Bea, 4 anos): as representações e as práticas das crianças sobre a amizade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/11031>
- Silva, M. (2005, fevereiro). *Projectos e aprendizagens*. Comunicação apresentada no 2º encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo, Porto
- Silva, R. & Vasconcelos, T. (2010). Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, 10(1), 65-90
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem idade". Participação das crianças e cidadania da infância. *Contexto & Educação*, 78, 45-68
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento
- Trevisan, G. (2007). *Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interação de pares*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Mestrado_Gabriela_Trevisan.pdf

ANEXOS