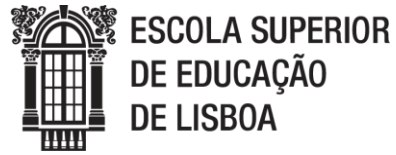


**“*Não podemos desistir do amigo*” (Gui, 5 anos) – A interação entre pares como facilitadora das relações de amizade em contexto de JI**

**Carolina Letícia Moniz Meneses**

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

**2017**



**“*Não podemos desistir do amigo*” (Gui, 5 anos) – A interação entre pares como facilitadora das relações de amizade em contexto de JI**

**Carolina Letícia Moniz Meneses**

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

Orientador/a: Prof. Doutora Catarina Tomás

**2017**

## AGRADECIMENTOS

O presente pode ser uma passagem horizontal, quantitativa, na perspetiva de uma realização entre este instante e o que lhe sucede. Mas o presente tem também um sentido vertical que requalifica o tempo, abrindo-o à eternidade.  
(José Tolentino Mendonça, in 'A Mística do Instante')

Aos meus pais, Fátima e Brás, por terem acreditado perseverantemente em mim e por serem os grandes pilares da minha vida. Obrigada pelo amor, apoio e por todas as palavras incalculáveis de conforto e força. Vocês são os melhores e os maiores.

À minha família por ter acompanhado todo o meu percurso, em especial à tia Paula e ao tio Carlos pela ajuda, carinho e entrega. Por me terem proporcionado as condições necessárias para cumprir este objetivo. À tia Adelaide, ao tio Luís, à tia Helena, à Cristina e à Susana, o apoio e momentos bem passados. À tia/avó Amélia pela ternura e preocupação.

À professora Catarina Tomás, por quem tive o privilegio de ser orientada. Agradecer-lhe todo o apoio, dedicação e compreensão. Muito obrigada pelas suas palavras sempre sábias, pela sua disponibilidade e força. A sua exigência e conhecimento permitiram-me refletir e ampliar a minha aprendizagem.

Agradeço a todos os/as professores/as e colegas da Universidade da Madeira e da Escola Superior de Educação de Lisboa, que fizeram parte desta caminhada. O *presente* torna-se assim, o início de uma nova etapa.

Aos profissionais das instituições onde estagiei, que contribuíram para o meu crescimento e aprendizagem e que permitiram o acompanhamento das “suas” crianças. Sem eles não poderia ter realizado este trabalho.

Às minhas colegas e companheiras da Escola Superior de Educação de Lisboa, Noélia e Joana P. por todos os momentos de descontração, pelo incentivo e apoio incondicional. À Rafaela, à Elsa, à Joana C. e à Ana Filipa todo o carinho e amizade com que me acolheram.

Às minhas Joana's, Azevedo, Cipriano e Sousa, à Carina e à Sílvia que me levaram a discordar do velho ditado “*longe da vista, longe do coração*”. Apesar da distância, vocês estiveram sempre presentes com palavras, risos ou abraços

reconfortando-me ou *galhofando* comigo. Obrigada pela tranquilidade, confiança e energia transmitidas para ultrapassar todas as adversidades.

Agradecer ao Pedro, toda a compreensão, amor e paciência, em particular nos momentos mais *difíceis*. Por ter acreditado plenamente em mim e *ter-me dado na cabeça* quando foi necessário.

Por último, porque os últimos são sempre os primeiros, um enorme agradecimento a todas as crianças que contribuíram para a realização deste trabalho. Por todos os momentos que vivenciamos, todos os sorrisos e abraços e tudo aquilo que me ensinaram.

## RESUMO

No presente relatório pretendeu-se refletir sobre as interações entre crianças da sala 4 de um jardim-de-infância da cidade de Lisboa, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (Módulo JI).

Decorrente das observações e da ação pedagógica, realizadas entre 26 de setembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017, surgiu a problemática deste relatório. A partir de um quadro teórico multidisciplinar, que colocou em diálogo a Pedagogia e a Sociologia da Infância, foram analisadas as interações entre pares como promotoras das relações de amizade.

Do ponto de vista metodológico optou-se por uma abordagem qualitativa, uma investigação-ação, recorrendo a diversas técnicas, nomeadamente, a observação, as entrevistas semiestruturadas às crianças e à educadora cooperante e a consulta documental do Projeto Bidual do Agrupamento (PBA), do Projeto Plurianual de Melhoria (PPM) e do Projeto Curricular de Sala (PCS).

A análise dos dados evidenciou a complexidade do processo de interação entre pares e o papel facilitador das adultas da sala 4, nomeadamente, a educadora, a estagiária e a assistente operacional, na gestão dos conflitos entre as crianças. Ademais, ao longo de toda a prática pedagógica, a minha ação assentou na promoção da interação entre crianças e na valorização do brincar como atividade social de grande importância socioeducativa. Através de um diálogo atestado por uma ação pedagógica ancorada em valores como o respeito, a reciprocidade e a amizade foi possível observar uma reconfiguração das relações de amizade entre as crianças.

**Palavras-chave:** Prática Profissional Supervisionada, Interação entre crianças, Amizade, Educação de Infância/Jardim-de-infância.

## **ABSTRACT**

In the present report it is intended to reflect on the interactions between children in room 4 of a kindergarten in the city of Lisbon, within the scope of the curricular unit supervised professional practice II (Module JI).

As a result of the observations and pedagogical practice, carried out between September 26, 2016 and January 20, 2017, emerged the problematic of this report. From a multidisciplinary theoretical framework, which puts into dialogue the Pedagogy and Sociology of Childhood, were analyzed the interactions between pairs as promoters of friendship relations.

From a methodological point of view we opted for a qualitative approach, a research-action, in which the techniques used consisted on observation, semi-structured interviews with children and the cooperating educator and in the documentary consultation of the Biannual Grouping Project (PBA), the Multiannual Improvement Project (PPM) and Room Curriculum Project (PCS).

The analysis of the data shows the complexity of the process of interaction between pairs and the facilitating role of the adults of room 4, educator, trainee and operational assistant, in the management of conflicts among children. In addition, throughout my pedagogical practice, my action was settled on the promotion of interaction between children and playing as a social activity of great socio-educational importance. Through a dialogue based on a pedagogical action anchored in values such as respect, reciprocity and friendship, it was possible to observe a reconfiguration of the relations of friendship between children.

**Keywords:** Supervised Professional Practice, Interaction between children, Friendship, Childhood Education / Kindergarten.

## ÍNDICE GERAL

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO.....  | 1  |
| 1. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO .....   | 3  |
| 1.1. O meio envolvente ao jardim de infância .....   | 3  |
| 1.2. O Jardim de Infância .....  | 3  |
| 1.2.1. A Comunidade educativa .....  | 4  |
| 1.3. A heterogeneidade das crianças da Sala 4 .....  | 4  |
| 1.4. “Vivo a mãe e o pai” (Catboy, 3 anos) - O contexto familiar.....                          | 8  |
| 1.5. Educar cooperativamente – A equipa educativa da Sala 4.....                               | 9  |
| 1.6. “Já podemos ir bincá?” (Faísca, 4 anos) - O Tempo e o Espaço .....                        | 10 |
| 2. A REFLEXÃO DA AÇÃO .....  | 11 |
| 2.1. Intencionalidades educativas.....   | 11 |
| 2.2. “A M.R já não é minha amiga” (Thor, 4 anos) – Entre conflitos e relações de amizade ..... | 14 |
| 2.3. Roteiro metodológico e ético .....  | 16 |
| 2.4. A interação entre pares e as relações de amizade – Da literatura à prática .....          | 20 |
| 2.4.1. Relação educadora-estagiária com o grupo de crianças.....                               | 22 |
| 2.4.2. Relação criança-criança.....  | 24 |
| 2.4.3. Intervenção da educadora-estagiária com o grupo de crianças .....                       | 27 |
| 2.5. “Flexibilidade e contextualização” – Planificação.....                                    | 32 |
| 3. OBSERVAR E REFLETIR PARA AVALIAR - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO.....                              | 33 |
| 3.1. Avaliação das intenções educativas definidas.....   | 33 |
| 3.2. Avaliação pessoal da prática educativa .....  | 36 |
| 4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância .....                    | 42 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 46 |
| REFERÊNCIAS .....  | 47 |
| ANEXOS.....  | 55 |

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Estratégias definidas com as crianças para gerir conflitos com os pares ... | 27 |
| Figura 2 – Discussão em grande grupo sobre o que é Ser Amigo? .....                    | 29 |
| Figura 3 – Realização da Árvore da Amizade .....                                       | 30 |
| Figura 4 – Painel do Amigo Secreto, realizado com as crianças.....                     | 30 |
| Figura 5 – Crianças a fazer puzzles em conjunto.....                                   | 38 |

## **ÍNDICE DE TABELAS**

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| Tabela 1 - Árvore categorial ..... | 19 |
|------------------------------------|----|

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A. Notas de campo da Prática Profissional Supervisionada II - JI ..... | 56  |
| Anexo B. Portefólio JI .....   | 146 |
| Anexo C. Entrevista semiestruturada à educadora cooperante.....              | 488 |
| Anexo D. Unidades de contexto da Árvore categorial .....                     | 490 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

|        |  |
|--------|--|
| AAAF   | Atividades de animação e apoio à família             |
| Jl     | Jardim-de-infância                                   |
| NC     | Nota de campo  |
| OCEPE  | Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar |
| PBA    | Projeto Bianual do Agrupamento                       |
| PCS    | Projeto Curricular de Sala                           |
| PJI    | Portefólio Jardim de infância                        |
| PPM    | Projeto Plurianual de Melhoria                       |
| PPS-II | Prática Profissional Supervisionada II               |

## INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como principais objetivos caracterizar o contexto socioeducativo do estabelecimento, evidenciando e analisando, de forma crítica e reflexiva, a minha intervenção enquanto educadora-estagiária, num jardim-de-infância, no âmbito da unidade curricular PPS (Módulo II). Além disso, pretendo analisar todo o percurso realizado, dando especial atenção à investigação concretizada sobre a interação entre pares como promotora das relações de amizade.

Entende-se o desenvolvimento como um processo contínuo que ocorre ao longo da vida em resultado de transformações afetivas, motoras e sociocognitivas. Ressalve-se que este processo não é linear nem homogéneo, ou seja, apesar de todas as crianças passarem pelos mesmos processos, as suas características e níveis de desenvolvimento diferem (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014).

Assim sendo, foi importante conhecer e compreender cada criança individualmente e perceber as suas necessidades, interesses e competências no âmbito da intervenção sociopedagógica. Isto permitiu-me compreender as preferências e os conflitos partilhados entre as crianças, através da observação e análise das suas interações. A importância da temática decorreu, de entre outras dimensões, do facto do ser humano se relacionar com o outro, criando laços afetivos e relações de amizade que se tornam fundamentais no seu desenvolvimento individual, social e cultural.

Foi desta forma que a resolução de conflitos e o brincar surgiram na sala 4 como problemáticas emergentes a investigar (cf. *Nota de Campo 4* na p. 57, *NC 9* na p. 58, *NC 17* na p. 60, *NC 48* na p. 67 e *NC 85* na p. 77 do Portefólio do Jardim de infância). Partindo do diagnóstico das crianças entre os 3 e os 5 anos com quem trabalhei no período da PPS-II, tornou-se evidente a necessidade de conseguir compreender com maior densidade pedagógica essas interações e trabalhar valores como o respeito pelo outro, a reciprocidade e o reconhecimento das diferenças. De acordo com Céspedes (2014), crianças destas idades têm uma grande necessidade de receber cuidados de um/a adulto/a responsivo/a e carinhoso/a que lhes transmita segurança e serenidade. Realço que, atendendo às características do grupo, o apoio das adultas da sala foi muito importante na gestão de conflitos e no conforto das

crianças. Por esse motivo, a promoção da autonomia e de tempos e espaços para brincar tornaram-se prestigiosos na minha ação.

Metodologicamente, trata-se de um trabalho que optou pela investigação-ação, tendo sido definida uma problemática e objetivos para aperfeiçoar a prática pedagógica (Cortesão & Stoer, 1997).

Quanto à estrutura do relatório, este inicia-se com uma breve caracterização dos contextos socioeducativos, refletindo sobre a comunidade educativa, o grupo de crianças, as suas famílias, os espaços e o tempo que influenciaram toda a PPS-II. Em seguida, apresento as minhas intenções para a ação no JI, tendo em conta o grupo de crianças e os seus interesses e necessidades.

No capítulo dois, explico a problemática do relatório, a partir do enquadramento teórico pelo qual se optou, e exponho a respetiva reflexão sobre os momentos partilhados com as crianças.

No terceiro capítulo surgem os processos de avaliação, onde reflito sobre toda a prática pedagógica e intenções definidas. Nesta análise foram considerados o portefólio de uma criança e a aplicação da escala de Laevers (2005) a duas.

No quarto capítulo abordo o processo de construção da minha profissionalidade docente como educadora-estagiária, refletindo sobre o meu percurso pessoal e académico e o impacto das minhas experiências nesse processo.

O último capítulo patenteia uma síntese reflexiva deste estágio e dos possíveis contributos no futuro.

Nos anexos é possível ter acesso ao portefólio realizado ao longo de toda a prática pedagógica. Por fim, importa referir que segui um roteiro ético em toda a PPS-II.

## **1. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO**

Neste primeiro capítulo pretendi apresentar alguns dados relevantes para caracterizar o JI e o meio envolvente do mesmo, bem como a comunidade educativa, as crianças da sala 4 e as respetivas famílias. Além disso, fiz uma referência às intenções pedagógicas da educadora cooperante e da organização do tempo e do espaço da sala.

### **1.1. O meio envolvente ao jardim-de-infância**

O JI no qual estagiei situa-se numa freguesia de Lisboa. Nesta podemos encontrar um tecido empresarial significativo, englobando serviços de educação, de saúde, recreativos, religiosos e públicos (Projeto Plurianual de Melhoria, 2014/17).

A nível social existe uma grande diversidade cultural entre os habitantes, sendo que o nível socioeconómico desta população caracteriza-se como médio-baixo, a que não é alheio o aumento da taxa de desemprego (PPM, 2014/17). A partir do diálogo com a educadora denotei que muitas famílias dependem de apoios sociais. No entanto, através das observações feitas e em conversa com alguns funcionários da instituição, considero o local onde está situado o JI como calmo, seguro e de fácil acesso, o que é importante para as vivências das crianças.

### **1.2. O Jardim de Infância**

O JI está integrado num agrupamento de escolas em Lisboa que inclui todos os níveis de ensino até ao secundário. A instituição educativa onde realizei a minha prática pedagógica está inserida numa Escola Básica do 1º CEB. Uma vez que o Projeto Educativo do Agrupamento encontra-se em construção, baseei este ponto noutros documentos de referência do Agrupamento e nas informações recolhidas junto dos profissionais do JI.

Este agrupamento apresenta um conjunto de intenções educativas que visam responder à diversidade cultural das crianças. A área da formação pessoal é a base de todas as intenções, dado que o carácter transversal que lhe é atribuído contribui “para o desenvolvimento nas crianças de atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (PBA, 2015/17, p.2). É de destacar a existência de uma relação

entre as equipas das 4 salas do JI, observável pelas festividades, atividades temáticas e/ou divulgação e apresentação de projetos de sala (Cf. p. 339 Reflexão terceira semana do PJI).

### **1.2.1. A Comunidade educativa**

A comunidade educativa do JI é composta pelas educadoras e auxiliares de ação educativa, pelas crianças e respetivas famílias, pela docente de educação especial, pela equipa de atividades de animação e apoio à família (AAAF) e pelos professores de ginástica e de música. Importa referir que o objetivo da equipa educativa é cuidar das crianças, valorizando-as enquanto seres sociais e únicos que integram uma comunidade/sociedade (PBA, 2015/17). Assim, baseiam a sua prática na promoção da autonomia, do espírito crítico, da responsabilidade, da democracia, da cidadania e da ecologia, valores defendidos no PBA (2015/17), intitulado *Eu, Nós e os Outros*. O departamento curricular tem também como função a organização e o planeamento de todas as atividades letivas e não letivas. São também responsáveis por refletir sobre as práticas pedagógicas, pautadas pela colaboração e cooperação entre todos os intervenientes no processo Regimento do Departamento de Educação Pré-Escolar 2016-17.

Tendo em conta as minhas observações, realizadas entre o período de 26 de setembro de 2016 e 20 de janeiro de 2017, considero que existe uma comunicação entre todos os elementos da equipa educativa, visto ocorrerem, frequentemente, reuniões entre as educadoras do JI. Observei, também, um espírito de entreajuda e cooperação, transparecendo, deste modo, profissionalismo e ética no trabalho (Cf. p. 342 da Reflexão Terceira Semana do PJI). Tal como Barbosa, Richter e Delgado (2015) defendem, o diálogo e a partilha de sentimentos e experiências entre os indivíduos permite refletir sobre as práticas e contribui para a educação das crianças.

Em contrapartida, considero que a articulação com as AAAF não foi tão evidente, assim como com as assistentes operacionais que auxiliam as crianças na hora do almoço (Cf. pp. 242-243 da Reflexão Terceira Semana do PJI). Estas constatações levam-me a pensar na necessidade de repensar a comunicação entre todos os intervenientes na educação das crianças no JI para que, em articulação com as famílias, se promova o seu crescimento e desenvolvimento.

### **1.3. A heterogeneidade das crianças da Sala 4**

#### ❖ **Traços estruturantes**

O grupo da sala 4 é constituído por 20 crianças, 6 meninas e 14 meninos, cujas idades variam entre os 3 e os 5 anos. A maioria apresentava um percurso institucional diversificado pois apenas 2 delas já se encontravam com a educadora no ano transato. Isto significa que 18 crianças eram novas no JI, sendo que 15 já tinham frequentado outro JI e as restantes 3 ingressaram pela primeira vez.

De acordo com a educadora cooperante, o facto da maior parte do grupo ser novo requeria um maior período de adaptação no sentido de conhecer as crianças, observar as suas fragilidades e as suas competências. Assim, é necessário reconhecer cada criança como um ser individual e portador de experiências diferentes com base em “configurações únicas de estilos, posturas, respostas, ações” (Portugal, 2003, p.32). Destaco ainda que todas as crianças viviam em Lisboa (Cf. NC 23 na p. 61 do Anexo A) e nasceram em Portugal, porém duas delas são descendentes de origem Ucraniana.

#### ❖ **Caraterísticas de desenvolvimento além do padrão**

No que respeita ao desenvolvimento das crianças, ao longo do período de tempo em que estive com o grupo, consegui conhecer melhor cada uma delas (Cf. Quem somos? na p. 155 do PJI), as suas preferências e as suas maiores dificuldades. Importa referir que o facto de as crianças apresentarem percursos institucionais muito diversos e as suas idades variarem entre os 3 e os 5 anos, permitem-me caracterizar o grupo como heterogéneo. Além disso, os seus discursos sobre o fim-de-semana, possibilitaram identificar a quase ausência de vivências culturais e de brincadeiras. Estas, quando acontecem, centram-se sobretudo nas *playstations* e *tablets*, o que segue a tendência nacional da *falta de mobilidade* das crianças, como referem Almeida e Neto (2005).

Deste modo, ao nível motor saliento que as maiores dificuldades do grupo relacionaram-se com o sentido de lateralidade e a noção de espaço. Todas as crianças tinham a marcha adquirida, conseguiam correr e saltar e eram capazes de realizar jogos com objetos e regras. Porém, revelaram alguma falta de coordenação motora, observada na dificuldade em dançar, rastejar, rolar e trepar. À exceção do Gekko, a maioria do grupo tinha a pinça fina adquirida e conseguia segurar corretamente no lápis ou pincel. Todavia não tinham facilidade no recorte e colagem. Algumas crianças começavam a realizar a figura humana nos seus desenhos e outras

já conseguiam desenhar as letras do seu nome (o Homem Aranha, a Corujinha, o Passarinho, a Nancy, a M.R., o Kion, o Thor, a Anna, a Elsa e o Transformer).

No que concerne ao nível cognitivo, a maioria das crianças realizava jogos de concentração e lógica, puzzles e compreendiam diversos conceitos (ex: grande, pequeno, maior, gigante, em cima, em baixo, atrás, ao lado). Várias crianças do grupo revelaram, também, ter conhecimentos sobre o mundo que as rodeia (Cf. *NC 84* na p.76 do Anexo A). Por este motivo, eram capazes de levantar questões e argumentar ideias (Cf. *NC 95* na p. 81 e *NC 101* na p. 82 do Anexo A), contribuindo para o desenvolvimento do seu raciocínio e linguagem.

Porém, considero que algumas possuíam, ainda, um nível de concentração reduzido na realização de atividades mais estruturadas. Não obstante, conseguiam desenvolver várias atividades de pintura, rasgagem, ouvir histórias ou canções. Desta forma, a envolvência das crianças nas atividades propostas era influenciada pelo interesse nas mesmas.

Também ao nível da linguagem existiam algumas discrepâncias. O Homem de Ferro foi a criança que teve maior dificuldade em perceber (Cf. *NC 32* na p. 63 do Anexo A), embora no resto do grupo existissem diversas crianças com algumas dificuldades ao nível da consciência fonológica, pois não realizavam uma boa articulação das palavras e trocavam algumas letras. Por conseguinte, e segundo Portugal (2003), o/a adulto/a-educador/a tem um papel fulcral na aquisição desta competência, uma vez que através do uso da linguagem se torna num/a mediador/a das aprendizagens. Por esse motivo, tive sempre o cuidado, quando necessário, de corrigir palavras ou construções fráscas das crianças.

Em relação às preferências do grupo, saliento o grande interesse pela área da casa onde foram reproduzidas muitas vivências do quotidiano das crianças (cf. *NC 4* na p. 57 e *NC 8* na p. 58, *NC 110* na p. 85 do Anexo A). Além disso, *gostavam muito* de fazer jogos de chão e de mesa, brincar na área dos fantoches e ouvir histórias (Cf. *NC 53* na p. 69, *NC 88* na p. 78 e *NC 132* na p. 90 do Anexo A).

*Excerto Nota de campo 144 (07/11/2016)*

Catboy – Vou fazer espaguete.

Kion – Eu vou fazer um bolo.

...

Entretanto o Thor entra na casinha.

Thor – Eu vou ser o menino que trata dos outros.

No que concerne à autonomia das crianças, todas eram capazes de verbalizar quando precisavam de ajuda ou de ir à casa de banho. Inclusivamente, conseguiam comer sozinhas utilizando a colher ou o garfo (Cf. *NC 72* na p.73 do Anexo A), sendo, por vezes, necessário o incentivo das adultas. Constatei que, apenas cerca de 4 crianças utilizavam a faca e o garfo (Elsa, Corujinha, Anna e Transformer). As crianças vestiam o bibe com auxílio e costumavam organizar-se em comboio para poderem abotoar os bibes uns dos outros.

*Nota de campo 39 (04/10/2016)*

O Homem aranha recebeu hoje o bibe do jardim-de-infância e ficou muito contente. Não parava de o dizer a toda a hora.

Acrescente-se que revelaram interesse em ajudar na realização das tarefas diárias (ex: distribuir materiais ou o lanche) e sentiam-se orgulhosas quando eram o/a “chefe” do dia.

No âmbito socioemocional há que realçar que o grupo tinha um relacionamento positivo e afetuoso com a equipa educativa e conheciam todas as educadoras e auxiliares do JI, uma vez que partilhavam com as mesmas alguns momentos da rotina diária (recreio). Algo de curioso, para mim, neste grupo foi a facilidade de interagirem entre si. Tendo em conta a diversidade de crianças na sala, face à proveniência de instituições distintas, *fiquei surpreendida* com a facilidade de se relacionamentos (Cf. *NC 5* na p. 57 e *NC 13* na p. 59 do Anexo A). Já existiam diversos “grupinhos” de crianças e começavam a crescer algumas amizades. No entanto, a grande dificuldade prendia-se com a gestão de conflitos entre pares (Cf. *NC 67* na p. 72 e *NC 118* na p. 87 do Anexo A). As crianças mostraram alguma dificuldade em resolver autonomamente os seus problemas e, por esse motivo, recorriam, com frequência, ao adulto.

*Excerto Nota de campo 18 (29/09/2016)*

As crianças estavam a lanchar, quando o Thor começa a chorar.

Educadora – Oh Thor o que é que aconteceu?

Thor – (a fungar) a M.R. diz que já não é minha amiga.

Observei ainda que, existia uma certa resistência na partilha de materiais, dificuldade em esperar pela sua vez ou brincar cooperativamente (Cf. *NC 4* na p. 57 e *NC 9* na p. 58 do Anexo A). A par começaram a ter consciência das suas ações e atitudes de entreajuda uns com os outros.

*Nota de campo 46 (06/10/2016)*

Depois das crianças estarem a brincar nas áreas o Kion não conseguia arrumar um dos jogos e pediu ajuda a um amigo.

Kion – Obrigada Transformer por me teres ajudado a arrumar o jogo.

Outro aspeto que se destacou neste grupo foi a baixa autoestima (Cf. *NC 10* na p. 58 do Anexo A), o que me *preocupou*. Regularmente utilizavam expressões como «eu não sei fazer» e «eu não consigo», sendo necessário incentivá-los a acreditar nas suas competências.

*Nota de campo 127 (31/10/2016)*

O Patrulha Pata não estava a conseguir preencher a tabela das presenças do mês de Outubro e começou a chorar.

Passado um bocado ele ainda não tinha acalmado e sentei-me ao seu lado.

Eu – Patrulha Pata calma. Não é preciso chorar está bem? Vai assoar o nariz. O Patrulha Pata voltou mais calmo... Vá agora vamos contar quantas bolinhas temos aqui.

#### **1.4. “Vivo a mãe e o pai” (Catboy, 3 anos) - O contexto familiar**

Este grupo, no geral, apresenta contextos familiares com algumas semelhanças: todas as crianças residem em Lisboa e a maioria vive com os pais.

A faixa etária predominante dos pais varia entre os 34 e os 40 anos (cf. p. 161 do PJI – tabela com a idade, a situação profissional e a escolarização dos pais). Estes dados vão ao encontro da conjuntura atual, em que o nascimento de filhos está a ocorrer mais tarde do que era habitual. Tal como refere Cunha (2012), temos assistido a uma parentalidade tardia porque os indivíduos estão sujeitos a uma instabilidade financeira e profissional, o que, por sua vez, dificulta a conciliação entre o trabalho e a família. Denota-se, também, um número elevado de pais com escolaridade de nível superior, embora alguns se encontrem desempregados, comprometendo a estabilidade socioeconómica das famílias.

Relativamente à relação família-JI, realço que o contato foi realizado, essencialmente, por mensagem, ou seja, a criança *go-between* (Perrenoud, 1995; Cf. p. 335 PJI na Reflexão Segunda Semana), ocorrendo uma troca de informação através do caderno individual. Deste modo, e de acordo com os critérios de Lima (Sá, 2001), a participação e envolvimento das famílias no JI é considerada indireta relativamente à democraticidade, visto que existia uma associação de pais que representava as famílias na tomada de decisões; informal, no que concerne à regulamentação, dado que assisti e participei, ao longo da prática pedagógica, em conversas informais à porta da sala entre família-educadora; passiva, pois respondiam aos recados e mensagens enviadas no caderno, embora alguns pais se tenham tornado mais ativos quando vieram à sala participar e ajudar nas atividades; e, convergente, em relação ao nível de orientação pois não ocorreu nenhuma situação de discordância entre família-educadora que tenha presenciado.

## **1.5. Educar cooperativamente – A equipa educativa da Sala 4**

A equipa da sala 4 era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A educadora, Ana Isabel, possui um Bacharelato e uma Licenciatura em Educação para a Infância (4+2 anos), e a auxiliar, Mafalda, possui um Curso de Técnica de Ação Educativa.

Segundo a educadora, o PCS sofre alterações ao longo do ano, atendendo a que as tarefas desenvolvidas são, concomitantemente, adequadas aos interesses e necessidades do grupo e a sua prática educativa implica a participação ativa das crianças. Em referência à metodologia, esta não se pautava por nenhum modelo específico, reunindo alguns aspetos do MEM e da Metodologia de Trabalho por Projeto (Cf. Anexo C).

Na avaliação das crianças os instrumentos utilizados eram as grelhas de observação consoante as faixas etárias das crianças, registos e documentação (portefólios) resultantes da ação da criança. Trimestralmente surgia uma avaliação descritiva individual baseada nos princípios educativos previstos nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) que integram todas as áreas de conteúdo da educação pré-escolar.

### **❖ Intenções educativas da equipa**

A intencionalidade educativa é a base do trabalho do/a educador/a e, por esse motivo, deve considerar-se a faixa etária e o desenvolvimento das crianças para proporcionar aprendizagens desafiantes e significativas. Através da entrevista semiestruturada (Cf. Anexo C) realizada à educadora constatei que os seus princípios eram definidos consoante a execução do diagnóstico do grupo, baseado numa ficha de observação e registos diários informais. A mesma, ao verificar algumas necessidades das crianças tais como, o curto período concentração, a baixa autoestima, a falta de sentido estético e a dificuldade em cumprir regras, organizou um conjunto de objetivos no sentido de promover o desenvolvimento destas competências.

Além disso, tencionou criar momentos de diálogo com as crianças, equipa pedagógica e famílias, visando avaliar e refletir sobre a sua prática e propósitos traçados para as mesmas. Igualmente, nas intenções para as famílias, calculava a organização de reuniões e a integração destas em projetos da sala.

## 1.6. “Já podemos ir bincá?” (Faísca, 4 anos) - O Tempo e o Espaço

Uma questão pertinente quando falamos em educação de infância é o tempo. É crucial o/a educador/a ter presente que cada criança tem o seu próprio ritmo. Neste âmbito, a rotina deverá ser previsível e flexível, bem como ajustar-se aos tempos das crianças, de modo a que estas não sejam privadas de continuar uma atividade que lhes seja prazerosa (Ferreira & Tomás, 2016; Silva, 2014).

Assim, importa referir que, associado aos diversos momentos da rotina, existiam tempos de grande grupo e tempos de pequeno grupo. A educadora organizou “uma rotina adaptada ao grupo e passível de sofrer alterações, se este o exigisse” (Entrevista). Desta forma, facilitava a aquisição da noção de tempo por parte das crianças, sendo relevante informá-las aquando de alterações, para que estivessem preparadas (cf. pp. 164-165 do PJI - rotina de um dia típico na sala 4).

Relativamente ao espaço, realço que a organização da sala possibilitava a livre circulação das crianças pelas diferentes áreas (cf. Figura 1 - Planta da sala 4, p. 166 do PJI), potenciando-lhes uma exploração autónoma dos materiais. Porém, contrariamente ao que acontece com o tempo, as áreas da sala foram definidas pela educadora em consonância com o que considerou ser mais interessante para o grupo, atendendo à sua faixa etária. Todavia, o número de crianças permitido em cada uma das áreas foi determinado com as mesmas. Isto possibilitou a perceção desses números e a consciencialização das mesmas acerca de poderem ou não deslocar-se para uma área quando lá se encontravam outras crianças (“*Só pode estar 5 na casinha. Tens de sair porque foste o último*” Homem Aranha, 5 anos).

De acordo com Burg (2012), é crucial, numa ação pedagógica de qualidade, planear-se um espaço para ampliar as oportunidades e experiências das crianças. Como afirmam Sousa e França (2014), “apenas uma observação atenta, interessada, etnográfica, poderá estabelecer uma relação direta da criança com os contextos observados” (p.49). Deste modo, assume especial importância a observação e a participação das adultas nas brincadeiras iniciadas pelas crianças, possibilitando perceber os seus interesses e necessidades.

No entanto, verifiquei que algumas áreas, como a da escrita, a da matemática e a da música, foram menos escolhidas e exploradas. A existência de bastantes materiais em cada uma das áreas permitiu, por um lado, uma diversidade de

explorações, mas, por outro, metade desses objetos não eram utilizados. Em análise, esta organização temporal e espacial teve um grande impacto na minha atuação, na medida em que me ajudou a compreender a importância de organizá-las em função do e com o grupo de crianças com o qual estamos a trabalhar.

## 2. A REFLEXÃO DA AÇÃO

Ao longo deste capítulo pretendo explicitar as intenções definidas para com o grupo, a equipa educativa e famílias, refletindo sobre a investigação subjacente à PPS-II. Perspetivei salvaguardar os principais conceitos apropriados nesta análise, nomeadamente, as *culturas da infância* (Sarmiento, 2003), a *reprodução interpretativa* (Corsaro, 2002), o brincar, a interação entre pares e a amizade. Por último, apresento uma síntese da planificação realizada na PPS-II, explicando a sua pertinência e dificuldades encontradas.

### 2.1. Intencionalidades educativas

A partir da caracterização realizada, foi importante definir as minhas intenções pedagógicas (equipa educativa, crianças, famílias).

A minha primeira intencionalidade prendeu-se com a integração e conhecimento dos profissionais do JI, como forma de desenvolver um trabalho cooperativo com as mesmas, essencialmente com a minha educadora cooperante e com a assistente operacional da sala 4. Acredito ser fundamental a existência de um trabalho colaborativo para a subsistência de uma responsabilidade partilhada na educação das crianças e, sobretudo, possibilitadora de reflexão e organização de estratégias para melhorar as práticas educativas (Silva, 2011).

No que concerne ao grupo de crianças, importa referir que a clarificação do meu “objeto de estudo” começou a definir-se a partir da segunda semana de observação<sup>1</sup>. Através dos registos efetuados e das intenções definidas pela educadora, procurei ir ao encontro dos interesses das crianças e proporcionar-lhes oportunidades para melhorarem algumas das dificuldades evidenciadas. Assim, ao longo de toda a prática educativa, objetivei criar uma relação de afeto com as crianças, respeitando o ritmo, a individualidade e os interesses de cada uma. Tal como defende

---

<sup>1</sup> Cf. NC 4 p. 57; NC 10 p. 58 NC 24 p. 61 do Anexo A

Parente (2012a), estes são os pontos-chave para o estabelecimento de relações de confiança entre adultos-crianças e adultos-famílias.

Revelou-se fulcral, também, o envolvimento das crianças na sua aprendizagem e desenvolvimento, valorizando as suas vozes e a sua participação. Considero que a sua opinião e ação na organização do tempo e do espaço no JI foi crucial para a respetiva aprendizagem, pois quando estas têm uma participação ativa no seu desenvolvimento constroem aprendizagens (entendidas aqui em sentido amplo) mais significativas.

*Excerto Nota de campo 34 (03/10/2016)*

Eu – Como já escrevemos o que sabíamos e o que queremos saber, temos agora de apontar o que vamos fazer.  
Homem aranha – Foguetão.

Desta forma, tal como Tomás (2011; 2007) assevera, é essencial garantir a voz às crianças, enaltecendo a sua participação no processo educativo. Analogamente, Oliveira, Ferreira, Vitória e Mello (2009) referem que as intencionalidades educativas devem advir da observação das crianças e das suas brincadeiras, ressaltando a importância de valorizar as vivências e conhecimentos que possuem.

Apercebi-me, conjuntamente, da necessidade que as crianças tinham em recorrer ao adulto para gerir os conflitos com os pares (Cf. *NC 25* na p. 62 e *NC 48* na p. 67 do Anexo A). Daí a importância de desenvolver competências de autonomia na resolução de conflitos e promover a interação entre pares como facilitadora da criação de relações de amizade.

Isto porque, de acordo com Kramer, Nunes e Corsino (2011),

Quando interagem, aprendem, formam-se e transformam; como sujeitos ativos, participam e intervêm na realidade; suas ações são maneiras de reelaborar e recriar o mundo. (...) O papel do outro é fundamental na constituição do eu e no desenvolvimento e nas aprendizagens que fazem ao longo da vida (p. 71).

*Nota de campo 9 (27/09/2016)*

O Thor tinha encontrado uns binóculos e depois pediu para ir à casa de banho. Entretanto o Faísca pega nos binóculos e o Thor pede para eu “cuidar” deles.  
Eu – Mas o Faísca quer brincar com eles.  
Thor– Mas eu é que tinha e já venho.  
Eu – Enquanto vais à casa de banho o Faísca fica a brincar com os binóculos e quando voltares depois brincas, está bem? Sabes, os materiais da sala são de todos e por isso temos de partilhá-los.  
E o Thor lá aceitou a minha proposta.

Na sala de atividades as brincadeiras assumiam essencialmente um caráter individualista e, progressivamente, tive como intenção promover espaços e tempos de interação entre as crianças, contribuindo para o enriquecimento das suas aprendizagens e brincadeiras. Por conseguinte, de modo a valorizar o brincar como uma das tarefas mais importantes na vida da criança, assumi as culturas das crianças como ação a valorizar, onde os momentos de brincadeira respondiam às necessidades do grupo. Como atestado por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações” (p. 11). A observação realizada e a envolvência nestes momentos permitiu-me vivenciar com as crianças descobertas, aprendizagens, bem como a aquisição de diversas competências.

Além disso, considerei pertinente proporcionar discussões em grande grupo, visando estimular a pesquisa, a curiosidade, o levantamento de questões e o pensamento crítico. Concomitantemente, promover a autonomia e o desenvolvimento da autoestima através do elogio e do *feedback* foi, igualmente, outra intenção que tornou-se central para este grupo. Tal como Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2014) afirmam, o papel do adulto é proporcionar às crianças oportunidades facilitadoras da aquisição dessas competências fundamentais na sua formação pessoal, social e física.

*Excerto Nota de campo 10 (27/09/2016)*

Catboy – Ajuda. Eu não sei.

Eu – Claro que sabes. Tens de pintar como estiveste a fazer.

Catboy – Não sei.

Eu – Vá pega no lápis que a Carolina ajuda e depois tu fazes sozinho porque tu consegues.

Por fim, considerando que a família desempenha um papel crítico no processo educativo das crianças, tornou-se essencial incentivar o seu envolvimento no mesmo. Contudo, visto que o contacto era realizado, essencialmente, através de um caderno de recados, vislumbrei como primordial apresentar-me e dar a conhecer o projeto que as crianças quiseram desenvolver na sala, solicitando a sua colaboração.

## 2.2. “A M.R já não é minha amiga” (Thor, 4 anos) – Entre conflitos e relações de amizade

Como defende Trevisan (2006), as crianças despendem, nos seus quotidianos – seja na escola, nos atls ou em casa – uma grande quantidade de tempo na construção e reconstrução das suas relações de amizade. A vivência da amizade por parte das crianças encontra formas distintas, bem como diferentes definições por elas construídas. Vejamos, por exemplo, o seguinte episódio:

*Nota de campo 176 (18/11/2016)*

Enquanto as crianças trocavam as sapatilhas da ginástica...  
Leão – És meu amigo?  
Catboy – Sim.  
Leão – Quando cheguei à sala não era mas agora já somos não é?  
Catboy – Sim. E os gémeos também.  
Leão – Eu também sou amigo deles.

Sarmiento (2013) caracteriza a criança como um sujeito com direitos, como qualquer outro cidadão, reconhecendo a sua participação influente “nos seus mundos de vida” (p. 37). É de salientar que esta valorização da criança somente se tornou relevante em finais do século XIX, com o contributo de estudos de pedagogos/as, psicólogos/as, pediatras e outros/as profissionais. Mais, o desenvolvimento da criança ocorre na interação com o outro (Sarmiento, 2013). Já Vygotsky (1991) defendia que o desenvolvimento é sociocultural e, por isso, é influenciado pelo indivíduo, pelas relações que estabelece e pelo meio em que está inserido.

Em consonância, logo no início da PPS-II apercebi-me da existência de algumas semelhanças comparativamente ao contexto anterior (creche), nomeadamente os conflitos entre pares. Ao ponderar sobre estas interações nas reflexões semanais e com a educadora cooperante constatei que havia alguma dificuldade na resolução de conflitos pelas crianças, recorrendo de forma constante à intervenção das adultas como mediadoras na gestão dos mesmos. No entanto, observei que a agressividade entre as crianças ocorria em menor frequência comparativamente à creche.

*Nota de campo 3 (11/02/2016) – Portefólio Creche*

Eu – Calma, um de cada vez.  
Princesa – Um cada vez.  
Tintin – Agora eu.  
Ruca – Eu.  
Eu – Espera Ruca! Primeiro é a Princesa que já estava aqui. Depois és tu.  
Princesa – Sou eu.  
(alguns empurrões das crianças e o Mãozinhas também começa a querer subir...)  
Eu – Tem de ser um de cada vez.

Quando fomos para o recreio, o Thor e o Gekko vieram pedir-me para brincar com eles à apanhada e lá começamos a brincar. A certa altura o Thor cruza os braços e fica triste.

Eu – Então Thor, o que foi?

Thor – Tu não estás a apanhar-me.

Eu – Eu já apanhei o Gekko, agora é ele que nos apanha.

Thor – Mas eu apanhei-te.

Eu – Mas estamos a brincar juntos Thor e agora era o Gekko que apanhava.

Como é visível nas notas de campo anteriores, as semelhanças encontradas em ambos os contextos englobam o desenvolvimento de brincadeiras em paralelo e a evidência de “ciúmes” entre as crianças, por exemplo, face à proximidade de uma adulta com outra criança. Estas situações guiaram-me à consideração de que tal poderá estar associado às suas experiências de vida. Como têm grandes lacunas de vivências exteriores<sup>2</sup> e, conseqüentemente, poucos contatos com outras crianças, tendem a ser mais resistentes quer na partilha de materiais, quer na partilha de “uma adulta”.

Nesta perspetiva, procurei adotar estratégias que possibilitassem a interação entre pares baseada no respeito, reconhecimento e afeto, tentando também analisar as relações de amizade que se iam construindo entre elas. Desta forma, questioneimei sobre alguns aspetos que julgo pertinentes na abordagem desta problemática:

*Qual a importância de desenvolver relações de amizade no JI (papel da educadora-estagiária)?*

*O que as crianças entendem por «amizade»?*

*Como promover o jogo cooperativo entre pares?*

Após a observação do desenvolvimento de relações afetivas entre as crianças e pelas escolhas demonstradas relativamente aos pares com quem interagem, considerei apropriado investigar com as crianças esta questão da “amizade”. Em conformidade com Trevisan (2006) cada criança apresenta uma definição diferente de amizade. A necessidade de compreender as suas inúmeras definições esteve subjacente ao objetivo de ampliar as suas aprendizagens e brincadeiras. Ao brincar com os outros, as crianças criam regras, conceitos e imaginários que são partilhados e enriquecidos quando as brincadeiras assumem um caráter cooperativo devendo-se,

---

<sup>2</sup> A partir dos dados recolhidos na caracterização das crianças e das famílias

por isso, valorizar o brincar espontâneo, sem imposição de atividades ou tarefas pelo adulto (Barbosa, Delgado & Tomás, 2016).

### **2.3. Roteiro metodológico e ético**

A metodologia adotada neste trabalho é inspirada na investigação-ação, uma vez que observei, planeei, avaliei/refleti de forma a criar estratégias para a problemática emergente, avaliando, posteriormente, os resultados obtidos (Máximo-Esteves, 2008). Sendo uma abordagem de natureza qualitativa, recorri à utilização de três técnicas: a observação, as entrevistas semiestruturadas e a consulta documental.

De acordo com Coutinho et al. (2009) trata-se de uma *investigação-ação crítica*, visto que as estratégias sociopedagógicas adotadas tinham como objetivo melhorar as práticas e o grupo assumiu responsabilidades nessa perspectiva de mudança. Como técnica de recolha de dados, optei principalmente pela observação, que neste âmbito, caracteriza-se como participante (Meirinhos & Osório, 2009). Utilizei, ainda, i) o diário de campo para analisar e refletir acerca da observação do grupo durante toda a prática educativa; ii) a Escala de Envolvimento e Bem-estar (Laevens, 2005; Portugal & Laevens, 2010) – avaliar o ambiente educativo e duas crianças do grupo da sala 4; iii) o portefólio do JI – interpretar os aspetos relevantes da minha intervenção educativa com base nas reflexões pessoais e avaliação da minha atuação com o propósito de a melhorar; iv) o portefólio de uma das crianças do grupo – analisar o seu desenvolvimento global; v) a fotografia e o vídeo – registar momentos significativos do período da PPS-II; e vi) as entrevistas – conhecer e compreender conceções das crianças e as impressões e intenções da educadora cooperante.

Para concretizar o supramencionado, iniciei a minha prática recorrendo, primeiramente, à observação como forma de conhecer melhor o grupo e a própria instituição. Saliente-se que o registo de observações permite à educadora refletir e repensar as suas práticas, avaliando, simultaneamente, as crianças e a sua ação, com vista a aperfeiçoá-la (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Silva, 2011).

Assim, de acordo com Parente (2002):

a partir de problemas e dificuldades, deliberada e sistematicamente observados e registados no contexto natural, é possível obter um conhecimento mais profundo dos respectivos problemas e vir mesmo a alcançar uma nova compreensão desses mesmos problemas através da construção de novas significações. (p. 167-168)

Nesta linha de pensamento, fui elaborando notas de campo das observações realizadas sobre atitudes, comportamentos e diálogos das crianças, e, sincronicamente, estabelecendo com as mesmas uma comunicação apelativa ao desenvolvimento de valores importantes na socialização, designadamente o respeito, a empatia e a entreaajuda. Deste modo, a observação assume um papel fundamental no conhecimento das características sociais, psicológicas e emocionais das crianças, os seus interesses, gostos e necessidades (Kishimoto, 2016). Tal como sustentado por Parente (2012a) “observar e escutar a criança torna-se, assim, essencial para conhecer, para adequar as propostas, quer ao nível dos cuidados quer da educação e, ainda, para revelar as aprendizagens das crianças” (p. 5).

A realização de entrevistas semiestruturadas proporcionaram-me reunir um maior número de dados relacionados com as crianças e respetivas famílias. Foram colocadas questões à educadora cooperante, de forma a esclarecer dados e observações realizadas, e às crianças, visando conhecer as suas conceções sobre a amizade.

Por conseguinte, estabeleci alguns objetivos cruciais na minha ação educativa:

- Promover a autonomia das crianças na resolução de conflitos;
- Contribuir para a diminuição dos conflitos entre as crianças;
- Potenciar a criação de laços afetivos entre pares – relações de amizade;
- Promover com as crianças valores como a entreaajuda e o respeito pelo outro.

A fim de conhecer os valores educativos do estabelecimento e da equipa educativa da sala 4 utilizei como recursos o PBA, o PPM e o PCS. Efetuei registos fotográficos para ilustrar momentos significativos e registos de vídeo para facilitarem a avaliação através da Escala de Laevers (Laevers, 2005; Portugal & Laevers, 2010).

Co-construí o portefólio da criança mais nova do grupo (Catboy, 3 anos). O critério subjacente à escolha foi o facto de ter verificado, logo no período de observação, uma grande modificação no seu desenvolvimento.

*Excerto Nota de campo 20 (29/09/2016)*

Educadora – Catboy vai procurar na casinha uma peça redonda verde.  
O Catboy foi procurar e encontrou.

*Excerto Nota de campo 30 (03/10/2016)*

O Catboy foi o primeiro e não conseguia apontar para os meninos ao mesmo tempo que contava. Contudo na contagem dos papelinhos para colocar na régua conseguiu realizar a correspondência de 1:1 até 11.

Na elaboração deste portefólio optei por utilizar como instrumento de observação o *Child Observation Record* (COR), que me permitiu organizar por categorias o desenvolvimento da criança em questão. Ademais, elegi esta opção por ter sido o instrumento utilizado em creche e pela facilidade em estruturar os dados. O portefólio constitui um poderoso elemento de avaliação na medida em que integra trabalhos, desenhos, fotografias, diálogos e tudo aquilo que seja pertinente para a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança (Parente, 2012b). Inclusive, é possível integrar a criança na co-construção do seu portefólio, permitindo-lhe decidir, analisar e refletir sobre a escolha da documentação a colocar (cf. NC 251 na p. 132 do Anexo A).

Todos estes elementos consentiram-me a triangulação das informações e dos dados recolhidos para análise e reflexão acerca da problemática em estudo. Mediante a recolha de todas as notas de campo e das fotografias organizei os dados por categorias (cf. Tabela 1), o que fornece uma visão global do desenvolvimento e das aprendizagens que o grupo realizou durante o período em que integrei o seu quotidiano.

A par disto, a ética profissional esteve, constantemente, implícita há minha prática pedagógica, cuja base foi orientada pela Carta de Princípios para uma Ética Profissional (Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI) e pelos Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação com crianças (Soares citado por Tomás, 2011). Deste modo, procurei respeitar todas as crianças, os seus interesses e necessidades, adotando “expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (APEI, s.d). Para tal fim, fui ao encontro de cada uma das suas individualidades, utilizando as suas brincadeiras e propostas na promoção da aquisição de competências. Através da auscultação das suas vozes (Trevisan, 2015), respeitei o seu direito à *participação, igualdade de oportunidades e liberdade de expressão* (Convenção sobre os Direitos da Criança, 1990; Tomás, 2011).

*Excerto Nota de campo 34 (03/10/2016)*

Eu – Como já escrevemos o que sabíamos e o que queremos saber, temos agora de apontar o que vamos fazer.

Homem aranha – Foguetão.

Eu – Sim, a semana passada já disseram que queriam fazer um foguetão.

...

Passarinho – Também podemos ir à biblioteca ver livros que não temos em casa.

Eu – Ir à Biblioteca também é uma boa ideia Passarinho.

Além disso, informei-as sobre a investigação que estava a realizar por meio de diálogos e dinâmicas de grupo<sup>3</sup>. Mesmo que as crianças não compreendessem totalmente o que estava em causa, foi necessário reconhecer o seu papel enquanto participantes na investigação.

De igual forma, expus os resultados dessas dinâmicas nas paredes da sala (Cf. Fig. 1, 3 e 4 mais à frente), também para que as famílias e restante comunidade educativa “vissem” as aprendizagens e vivências das crianças. O espaço adquiriu, assim, uma multiplicidade de significados, no qual ao documentar e registar essas experiências comuniquei o interior da prática pedagógica (Lemos, 2014).

Outro princípio adotado foi “assegurar a confidencialidade das crianças e das famílias” (Parente, 2012b, p. 16). Isto é, mediante a opção de nomes fictícios salvaguardei a identidade e a segurança das crianças, bem como das suas famílias. Destaco que a escolha dos nomes foi concretizada pelas próprias crianças (cf. Tomás, 2011).

Analogamente, sempre intentei “contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (APEI, s.d), através de uma comunicação constante com a educadora cooperante em prol de uma reflexão crítica que propiciasse a autoavaliação do trabalho desenvolvido, no sentido de melhorar a minha intervenção.

Para assegurar todos estes princípios foi crucial o “envolvimento mútuo do investigador e do investigado, só possível se essas relações assentarem no pilar da confiança” (Máximo-Esteves, 2008, p. 106). Efetivamente, desde o início, estabeleci uma relação de confiança e afeto com as crianças, valorizando os seus sentimentos e emoções com o objetivo de promover uma maior reciprocidade. Esta confiança permitiu as crianças expressarem-se relativamente às minhas propostas, confinando-lhes o poder de decisão de querer ou não participar. Como Dewey (2002) refere, as crianças consolidam aprendizagens quando estas partem dos seus interesses. Desta forma, analisei as notas de campo, a fim de aferir evidências de todo o grupo, uma vez que pretendia envolver todas as crianças na investigação.

*Tabela 1<sup>4</sup>*

*Árvore categorial*

---

<sup>3</sup> Cf. NC 143 na p. 95, NC 184 na p. 108, NC 187 na p. 109 e NC 208 na p. 119 e NC 225 na p. 124 do Anexo A

<sup>4</sup> Consultar as unidades de contexto no Anexo D

| <b>Título:</b> “Não podemos desistir do amigo” (Gui, 5 anos) – A interação entre pares como facilitadora das relações de amizade em contexto de JI |   |  |
|--|---|--|
| <b>Tema</b>  | <b>Categorias</b>   | <b>Subcategorias</b>                       |
| Promoção da interação entre pares na criação de amizades   | Relação educadora-estagiária com o grupo de crianças        | Heterogeneidade das relações estabelecidas |
|  |   | Mediação de conflitos entre as crianças    |
|  | Relação criança-criança                                     | Resolução dos conflitos                    |
|  |   | Brincar                                    |
|  |   | Amizade                                    |
|  |   | Entreajuda                                 |
|  | Intervenção da educadora-estagiária com o grupo de crianças | O que foi feito?                           |
|  |   | Como foi feito?                            |
|  |   | Como foi avaliado?                         |

## **2.4. A interação entre pares e as relações de amizade – Da literatura à prática**

Para melhor compreender a interação entre pares e poder analisar as observações que realizei das/com as crianças da sala 4, revelou-se indispensável consultar investigações acerca da temática que me permitissem sustentar e reformular as estratégias adotadas ao longo da PPS-II. Refira-se que os artigos e investigações consultadas inserem-se no âmbito da sociologia, filosofia e pedagogia da infância. Sarmiento (2013) caracteriza a criança como um ser humano que se desenvolve há medida que percorre as várias etapas da vida, suscetíveis de alterações físicas, sociais e psicológicas, num processo contínuo de aprendizagem.

Sabe-se que as relações entre pares são fundamentais no desenvolvimento da autonomia das crianças pois estas aprendem umas com as outras regras e normas

que lhes permitem estabelecer relações de amizade. Assim, é fundamental “insistir na importância de educar as nossas crianças e jovens nos valores em que se fundamenta a convivência pacífica, democrática e solidária” (González-Pérez & Pozo, 2014, p.79). Tal como Céspedes (2014) defende, são comuns os comportamentos agressivos entre crianças mais pequenas. A partir dos 3 anos as crianças estão mais predispostas para a autorregulação, sendo capazes de expressar sentimentos, porém sentem necessidade de serem confortadas por um adulto carinhoso e significativo (Céspedes, 2014). Visto que os seus ritmos de desenvolvimento podem diferir, carecem desta atenção para se sentirem respeitadas e valorizadas. Em contrapartida, as crianças encontram-se num período de autodescobrimento e desenvolvem sentimentos de posse perante os objetos (Hauser-Cram, Nugent, Thies, & Travers, 2014), sendo natural que aos 4 anos exista, ainda, alguma disputa de materiais, influenciada pela hierarquia das brincadeiras que estabelecem entre si (Ferreira, 2004).

Ao longo das minhas reflexões diárias apercebi-me, e inclusive no decorrer da licenciatura e do mestrado, do que li e discuti em contexto de aula, que as crianças, têm voz ativa na construção do seu lugar na sociedade, tornando-se necessário valorizar a sua participação no processo ensino-aprendizagem e no seu desenvolvimento social (Sarmiento & Tomás, 2005; Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016; Trevisan, 2015; Tomás, 2011, 2014).

Neste sentido, podemos falar em *culturas da infância*, que abarcam, segundo Sarmiento (2003), as competências das crianças para desmistificar a realidade a partir das suas fantasias, constituindo-se a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração, como os quatro eixos fundamentais dessas culturas. Na interatividade é importante abordar as culturas de pares pois é através da interação com o outro que a criança partilha, coopera, descobre, observa e reproduz, o que contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e social. Ademais, o brincar assume-se como “aquilo que mais sério as crianças fazem” (Tomás, 2016), sendo através da imaginação e do faz de conta que estas recriam e criam situações do quotidiano.

*Excerto Nota de campo 294 (19/01/2017)*

Catboy – Esta pica dói muito.

Eu – Então não quero.

Entretanto o Catboy veio ver o meu coração...

Catboy – Está a bater.

Eu – Claro. Se não batesse era porque eu já não estava viva.

Catboy – Está a bater muito.

Torna-se, também, indispensável referir a *reprodução interpretativa* (Corsaro citado por Sarmiento, 2013) como a “capacidade das crianças receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a nas suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares” (p. 26). Isto é, a capacidade de reproduzir de forma crítica e não imitativa o que vivenciam. Em cima, o diálogo das crianças possibilita-nos perceber alguma da sua visão sobre o mundo pautada, justamente, pelas suas vivências.

Barbosa, Delgado e Tomás (2016) defendem que as relações entre pares desdobram-se em grupos por meio de “aproximações, amizades, brincadeiras, empatia, conflitos” e “todas estas interações possibilitam o desenvolvimento dos processos de construção social de sentidos acerca do que as rodeia” (p. 117). Em concomitância, e já enumeradas anteriormente, as categorias eleitas para organizar os dados recolhidos ao longo da investigação foram: i) relação educadora-estagiária com o grupo de crianças; ii) relação criança-criança; e, iii) intervenção da educadora-estagiária com o grupo de crianças. A partir da análise dos dados pretendi compreender a interação entre os pares como facilitadora das relações de amizade no grupo de JI onde estagiei.

#### **2.4.1. Relação educadora-estagiária com o grupo de crianças**

##### **❖ Heterogeneidade das relações estabelecidas**

Cada criança tem o seu ritmo e tempo, e a forma como interagem com os adultos é diversificada. De acordo com Lino (2012), as relações que se estabelecem com as crianças devem ser recíprocas com base no respeito mútuo entre o/a adulto/a e a criança. Assim, é preponderante transmitir-lhes segurança e confiança na promoção do seu bem-estar. O apreço pelas diferenças individuais de cada criança contribui para o seu desenvolvimento integral e para a sua curiosidade de descobrir e conhecer o mundo que a rodeia (Nehls, 2012). Desta forma, os valores inerentes à ação de qualquer profissional de educação devem assentar na responsabilidade, participação, respeito, dignidade, igualdade, diversidade, justiça e solidariedade. Em conformidade com González-Pérez e Pozo (2014) “os direitos, os valores, não se ensinam, vivem-se” (p. 176). Cabe ao/à educador/a apelar ao desenvolvimento de algumas competências fundamentais na interação entre pares, nomeadamente a autoconsciência, a autorregulação, a motivação, a empatia e as capacidades sociais (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Segundo Sarmiento (2012), deve-se responder

“às necessidades decorrentes dos mundos complexos em que vivem as crianças, na sua diversidade e na sua alteridade” (p. 4).

É possível verificar que o contato estabelecido com cada criança foi distinto (cf. NC nas p. 490-496 do Anexo D), existindo um bom relacionamento com todo o grupo, o que espelha reciprocidade nas interações estabelecidas.

*Excerto Nota de campo 186 (23/11/2016)*

Eu – E porque é que gostam de mim?

Gekko – Porque és nossa amiga.

Catboy – Ajudas.

Homem Aranha – Lês histórias.

Mickey – Brincas connosco.

Thor – Dás abraços.

#### ❖ Mediação de conflitos entre as crianças

Um/a adulto/a atento/a e observador/a deverá possibilitar tempos e espaços para as crianças “solucionarem” o conflito. Portanto, é crucial promover a tomada de decisões. Céspedes (2014) sugere que o/a educador/a assuma uma atitude assente na tónica de “que enfrentar e resolver adequadamente um conflito exige que se desenvolvam virtudes extremamente valiosas e desejáveis, como a capacidade de ceder, a capacidade de refletir, a tolerância e o autoconhecimento” (p. 86). Tal implica que as crianças definam os seus próprios termos de negociação (Ferreira, 2004). Só assim se poderá educar a criança para a resiliência, para que seja capaz de ultrapassar as adversidades que possam surgir ao longo da vida (Vasconcelos, 2014).

*Excerto Nota de campo 85 (17/10/2016)*

Eu – Então, não interessa quem começou. Não podemos riscar o trabalho dos outros. Vá têm de conversar para resolverem.

Eles ficaram a olhar um para o outro...

Eu – Então Faísca o que queres dizer ao Transformer?

Faísca – Não se risca os trabalhos.

Eu – E tu Transformer queres dizer alguma coisa ao Faísca?

Transformer – Descupa.

Eu – Pronto. Aceitas as desculpas dele?

Faísca – Sim.

Eu – Então pronto, não quero ver mais estas coisas.

Nesta linha de ideias, tentei, inicialmente, mediar esta gestão de conflitos para potenciar a aquisição dessa competência. Todavia, constatei que, por vezes, a equipa educativa não incentivava esta prática, pelo que as crianças continuavam a recorrer, constantemente, às adultas.

## 2.4.2. Relação criança-criança

### ❖ Resolução dos conflitos

Ferreira (2004) refere que “as interações sociais são processos de relação, comunicação e identificação que permitem a negociação das definições da realidade de cada indivíduo e facilitam a criação de entendimentos comuns acerca do significado de símbolos e acções e a sua aceitação mútua, por forma a tornar bem-sucedida a acção cooperativa” (p. 183). Através de exemplos pautados na transmissão de valores de respeito, entreajuda e amizade, procurei incentivar as crianças a resolver os conflitos entre si. A autonomia traduz-se na capacidade de fazer escolhas, tomar decisões, agir por si próprio e autorregular-se (Silva, 2009). Já o conflito é entendido como uma interação social baseada num confronto que desencadeia atitudes e/ou acções negativas (Leme, 2004). Face ao exposto, embora as crianças continuassem a recorrer a mim ou a outra adulta da sala, incitava-as a resolver o problema como é evidente na nota de campo seguinte, promovendo a sua autonomia na gestão dos conflitos.

*Nota de campo 172 (17/11/2016)*

Fáisca – Caróina o Hulk empurrou.  
Eu – E então o que tens de fazer?  
Fáisca – Resolver.  
Eu – Então como é que vais fazer?  
Fáisca – Conversar.  
Eu – Então pronto vai lá conversar com o Hulk.

### ❖ Brincar

Inicialmente as brincadeiras observadas entre as crianças pautavam-se pelo *brincar paralelo* e, em alguns casos, pelo *brincar associativo* (Cf. pp. 322-323 da Reflexão Primeira Semana do PJI). O primeiro caracteriza-se como “o ato de brincar junto das outras crianças mas não com as outras crianças” (p. 7), e o segundo implica alguma interação e partilha de materiais, porém cada criança está a brincar para o seu próprio objetivo, não existindo um objetivo comum e/ou uma real cooperação (Monteiro, 2012). Portanto, é fundamental perceber que as interações precoces com outras crianças são favoráveis para o desenvolvimento de relações.

Adicionalmente, Morris (2011) defende que há uma tendência para as crianças brincarem com os seus semelhantes em género, por exemplo.

*Excerto Nota de campo 194 (25/11/2016)*

A Anna, a Elsa e a Nancy estavam a construir uma “cobra” com umas peças na área das construções...

Elsa – Vamos juntar isto (acrescentando outras peças)

Passarinho – Querem que eu junte a minha?

Elsa e Anna – Simmmm (muito contentes).

Passarinho – Vamos ter uma cobra muitooo grande!

Gradualmente estas interações e brincadeiras foram-se reconfigurando, fruto, das estratégias adotadas e que serão apresentadas mais à frente.

#### ❖ Amizade

A interação entre pares é influenciada pelas relações de poder que cada criança assume no grupo e pelas suas vivências (Ferreira, 2004; Trevisan, 2007a). Tal como Ladd e Coleman (2002) referem “as características pessoais das crianças e o seu comportamento ocupam um lugar de importância central na investigação sobre o desenvolvimento de amizades precoces e do estatuto de par” (p. 136). Deste modo, estas interações, a longo prazo, são cruciais para o desenvolvimento e estabilidade de relações futuras (González-Pérez & Pozo, 2014; Poejo, 2014; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010). Inclusive, contribuem, significativamente, para o bem-estar emocional, visto que as crianças aumentam a sua autoestima, autonomia, confiança e desenvolvem a capacidade de aceitar a diversidade dos seus pares (Ladd & Coleman, 2002; Williams, Ontai & Mastergeorge, 2007). Verifica-se que, (tendencialmente) entre os 3 e os 4 anos, as crianças demonstram preferências entre os seus semelhantes, sendo capazes de fazer escolhas e manifestar preocupação e cuidado com o outro (Rubin, Bukowski & Parker, 2007). Os mesmos autores acrescentam, ainda, que a criança é capaz de responder aos comportamentos dos pares, quer sejam negativos ou positivos, o que torna as suas interações cada vez mais ricas e complexas.

É, também, a partir desta fase que a amizade adquire maior importância para as crianças, estando conscientes das diferenças que as rodeiam (Céspedes, 2014; Rubin, Bukowski & Parker, 2007). O crescimento de relações de amizade entre o grupo da sala 4 foi o fator determinante para conhecer as suas concepções sobre esta temática.

*Nota de campo 134 (02/11/2016)*

Na hora do lanche...

Catboy – A M.R é minha amiga.

M.R. – Vamos brincar. O Thor não bebe o leite, já não sou amiga dele.

Catboy – Eu tou beber.

Saliente-se que o termo «amizade» implica reciprocidade entre as crianças, isto é, ambas têm de se considerar amigas para que se considere uma *amizade verdadeira* (Rubin et al., citado por Monteiro, 2012). Segundo Trevisan (2007a), as concepções que as crianças têm sobre a amizade são baseadas nas suas vivências e nas distinções que fazem entre os pares, de acordo com as características dos seus grupos. Nesta linha de ideias Ricardo e Rossetti (2011) referem que:

Ter amigos, fazer amigos e manter amizades representam fatores fundamentais para o desenvolvimento saudável do ser humano. As trocas ou as inter-relações entre amigos contribuem para o desenvolvimento intelectual e afetivo do indivíduo, pois visam relações ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e contribuir para o desenvolvimento do companheiro (p. 83).

O conceito de amizade emergente no JI está dependente das interações estabelecidas entre as crianças, baseadas na troca de objetos, nas relações de cooperação e respeito mútuo. A amizade entre pares é, então, potenciada num clima social positivo e calmo, atendendo às necessidades individuais das crianças e à aceitação das suas emoções e sentimentos. Neste ambiente estável, em concordância com Monteiro (2012) e Trevisan (2007a), o brincar e as relações com outras crianças são um meio fundamental para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento pessoal, emocional e social das crianças, possuindo os amigos um papel fulcral na competência social.

Em última análise, é de extrema importância ter em vista que cada criança é diferente da outra e que as suas concepções da realidade e as suas experiências pessoais são distintas. Estas têm, conseqüentemente, uma influência muito significativa nas interações e nas relações de amizade que estabelecem entre si e com outros, adquirindo competências sociais, aprendendo a ser e a estar em sociedade.

#### ❖ Entreajuda

A entreajuda constitui um dos pilares nas relações que se estabelecem com o outro e desempenha, efetivamente, um papel importante na formação pessoal e social das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Se no contexto em que a criança está inserida for promovida esta competência, é natural que ela a adquira. Desta forma, as atitudes dos adultos cuidadores influenciam, igualmente, as atitudes que as crianças têm perante os seus pares e/ou outros adultos (Roberts, 2004).

Na sala 4 observei entreaajuda entre a equipa educativa, a qual era transmitida à criança por meio de práticas. Isto é, as crianças desempenhavam tarefas como arrumar materiais e distribuir os leites no lanche. Ao ajudarem as adultas e/ou outras crianças no desempenho destas tarefas, desenvolviam aquela competência e isso refletia-se em posteriores tomadas de iniciativa para ajudar. Diariamente, na marcação das presenças, quando alguma criança tinha dificuldade em fazê-lo, incentivava outra a ajudá-la, potenciando a ocorrência desta atitude de forma autónoma.

*Excerto Nota de campo 259 (09/01/2017)*

O Gekko estava com dificuldades para marcar a sua presença e a Corujinha prontificou-se a ajudá-lo.  
Corujinha – Dá-me a tua mão. Tens de fazer assim (e foi dando indicações ao Gekko).  
Gekko – Obrigada Corujinha.

### 2.4.3. Intervenção da educadora-estagiária com o grupo de crianças

#### ❖ O que foi feito? Como foi feito? Como foi avaliado?

Em primeiro lugar foi fundamental integrar as crianças na resolução de um problema, promovendo a sua consciencialização para o mesmo e a autonomia na gestão dos conflitos. Delineámos, assim, em conjunto, estratégias para que o grupo fosse capaz de resolver os conflitos autonomamente. As crianças elaboraram desenhos para ilustrar essas mesmas estratégias (cf. Fig. 1). Daí em diante, sempre que me procuravam para este fim, lembrava-lhes do que tínhamos falado, orientando-as a encontrar uma solução sem a minha interferência (cf. NC pp. 501-502 do Anexo D).

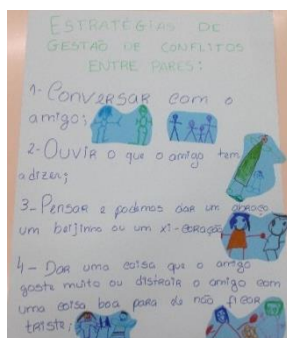
*Excerto Nota de campo 135 (02/11/2016)*

Quando vocês se zangam com um amigo costumam pedir ajuda a um crescido para resolver a situação. Vamos então todos pensar o que podemos fazer para resolver sozinhos a situação. O que devemos fazer quando nos zangarmos com o amigo?

Kion – Devemos falar.

Eu – Muito bem, temos de conversar para resolver o problema. E mais?

Catboy – Não podemos bater.



*Figura 1 – Estratégias definidas com as crianças para gerir conflitos com os pares*

De acordo com Wallon (1998), o pensamento coletivo potencia o desenvolvimento individual. Por esse motivo, recorri, em diversas vezes, aos diálogos em grande grupo pois além de aprenderem a escutar o outro e a esperar pela sua vez, foi-lhes facilitada a aceitação de outras ideias.

Através do brincar a criança cria regras, conceitos e imaginários que são partilhados e enriquecidos quando as brincadeiras assumem um caráter cooperativo (Barbosa, Delgado & Tomás, 2016). De forma a potenciar o jogo cooperativo, a maior parte das atividades que propus objetivava facilitar a interação entre pares através da exploração de materiais, da exploração corporal e da realização de jogos em grupo. Para Sumsion e Harrison (2014) é importante a participação do adulto nas brincadeiras das crianças, apoiando as suas iniciativas e estando consciente da oportunidade que tem para perceber a construção de amizades e as identidades sociais, culturais e psicológicas das mesmas.

Em concordância com Ferreira (2004) brincar edifica uma oportunidade de desenvolver relações de amizade e, ao longo do tempo, verifiquei uma melhoria considerável nas brincadeiras que as crianças estabeleciam entre si, demonstrando capacidades de brincar em conjunto, ouvir e respeitar o outro. As seguintes notas de campo são exemplificativas do referido anteriormente.

*Nota de campo 235 (12/12/2016)*

A M.R. e o Faísca foram buscar um “quantos queres”.  
M.R. – Carolina vais brincar connosco?  
Eu – Sim. Claro que sim.  
E começamos a brincar os três.

*Excerto Nota de campo 280 (12/01/2017)*

A Nancy e o Kion encontravam-se na casinha a dar comida aos bebés com os novos biberões que a Ana trouxe.  
Nancy – Eu sou a mãe e o Kion é o pai.

Poejo (2014) postula que “o educador de infância tem um papel indispensável relativamente à promoção de situações de aprendizagem em que as crianças consigam adquirir as aptidões sociais necessárias para estabelecerem relações de amizade” (p. 33). É, igualmente, relevante mencionar que a construção de um foguetão, na sequência do projeto desenvolvido *Será que conseguimos ir à lua?*, facilitou a densificação do eixo da *fantasia do real* (Sarmiento, 2003) e potenciou estas interações. Paralelamente utilizei livros relacionados com estes valores para que, em simultâneo, fosse ao encontro de um dos interesses do grupo, a leitura de histórias, e

despertasse nas crianças a importância de “ter amigos”. Complementarmente, recorri, ainda, à criação de jogos (cf. NC 232 na p. 126 e NC 292 na p. 144 do Anexo A) e à realização de entrevistas para conhecer a rede de amizades existentes no grupo e as concepções das crianças sobre esta questão (Cf. p. 308 do PJI). Segundo Sarmento, citado por Richter, Bassani e Vaz (2015), “o educador de infância deve ser capaz de permitir que a criança brinque e deve garantir condições de brincadeira às crianças, ampliando essas brincadeiras” (p. 31) para garantir experiências ricas, diversificadas e sociais às mesmas.



Figura 2 – Discussão em grande grupo sobre o que é *Ser Amigo*?

As entrevistas permitiram-me elaborar um sociograma da rede de amizades (Cf. p. 310 do PJI). Curiosamente, apercebi-me da existência de uma criança (Hulk) que brinca, constantemente, com outra (Faísca), no entanto, não a considerou «amiga». Este aspeto é deveras interessante, porque remete, primeiro para desconstruir a ideia que saberia tudo o que se passava entre as crianças e, segundo para a questão *o que é afinal ser amigo?* A resposta do Hulk a esta interpelação foi “ajudar” e, por esse motivo, tal poderá relacionar-se com o facto de estas duas crianças entrarem em conflito com alguma frequência.

Foi estimulante entender que as crianças associam o “ser amigo/a”, essencialmente, ao brincar com o outro ou ajudar. Apenas algumas das crianças mais velhas conseguiram dar respostas mais complexas, como por exemplo “*nunca desistir do amigo e ter carinho pelo amigo*” (Elsa, 5 anos), “*não podemos desistir do amigo nem esquecer o amigo que gostamos muito*” (Passarinho, 5 anos) e “*gostar do amigo*” (Corujinha, 4 anos). Estes dados vão ao encontro do estudo apresentado por Trevisan (2007b) que relaciona as concepções das crianças em idades pré-escolar com as experiências que vivem com os pares.

Mediante os dados recolhidos sobre os melhores amigos/as de cada criança, realizámos uma árvore da amizade que teve um *grande impacto* no grupo (Cf. pp. 302-

305 do PJI). Pessoalmente, *fiquei muito orgulhosa* com o resultado final, uma vez que foram as próprias que elaboraram, pintaram e colaram (cf. Fig. 3). Ademais, considero que as experiências são mais significativas quando as crianças participam ativamente na sua elaboração.



Figura 3 – Realização da *Árvore da Amizade*

Em metade do grupo constatei reciprocidade na afirmação acerca de quem é o seu/sua *melhor amigo/a* (ex: Kion e Mickey, Elsa e Anna, Homem Aranha e Passarinho, Transformer e Hulk, Thor e M.R.). Estes dados corroboram o defendido por Rubin, Bukowski e Parker (2007), que as crianças nesta faixa etária (entre os 3 e os 6 anos) tendem a ser mais assertivas nas escolhas de pares que realizam e verbalizam as suas preferências. Os mesmos autores sobressaem, também, a questão da *reciprocidade* como essencial na amizade.

Por último, jogámos ao amigo secreto na semana anterior ao Natal (cf. Fig. 4). Cada criança tinha um amigo secreto e deveria colocar qualquer coisa na caixinha do seu/sua amigo/a sem que o/a mesmo/a se apercebesse. Foi uma dinâmica aliciante. Porém, por motivos que me ultrapassaram, não foi concretizada da forma que havia planeado. Por esse motivo, penso que não teve impacto em todas as crianças (Cf. p. 318 do PJI).



Figura 4 – Pannel do *Amigo Secreto*, realizado com as crianças

No final da PPS-II voltei a questionar as crianças sobre quem eram os/as seus/suas amigos/as na sala 4 e, em geral, todas referiram um maior número de crianças do que anteriormente. Após reflexão, considero que o tempo tem uma grande influência nas alterações das concepções que as crianças têm. O aumento das interações com outros pares permitiu-lhes ampliar o seu leque de amizades porque “as crianças vivem o tempo presente nas inter-relações com os inúmeros outros que as constituem” (Kramer, Nunes & Corsino, 2011, p. 78).

Em suma, em toda a minha intervenção, os objetivos de promover a cooperação, a ajuda, a empatia e o respeito pelo outro e a ampliação de relações entre as crianças, foram um guia constante, na medida em que a plenitude das minhas atitudes iam ao encontro da resolução dos objetivos traçados para e com o grupo.

Perante a análise de todo o trabalho desenvolvido, considero que consegui, efetivamente, contribuir para outras formas de interação entre as crianças. Em suplemento, averiguo que, embora possam ainda existir alguns conflitos, as mesmas desenvolveram a capacidade de resolvê-los autonomamente, principiando a adoção de atitudes de ajuda e empatia pelo outro, e utilizando, frequentemente, a palavra «amigo».

*Nota de campo 296 (20/01/2017)*

Estava no corredor a ler uma história ao Thor e à M.R. quando o Kion vem do recreio a chorar e a dizer que o Faísca lhe tinha batido com a bola na cara. Chamei o Faísca...

Eu – Então o que se passou? Faz favor de se sentarem ali os dois para resolver o problema.

E os dois sentaram-se um pouco mais distantes de mim e começaram a conversar até que o Faísca esteve a ajudar o Kion a endireitar as hastes dos seus óculos.

Faísca – Eu ajudo-te.

*Nota de campo 197 (28/11/2016)*

Catboy – Amigo senta-te aqui (dirigindo-se para o Hulk).

Hulk – Aí não amigo. Aqui. Anda (e os dois sentaram-se perto um do outro).

Na minha perspetiva, esta foi uma grande conquista, atendendo a que o ambiente no grupo melhorou e *aprendi imenso* sobre as crianças e os seus mundos, pelo menos no que a amizade entre pares se respeita. Refira-se, ainda, que, progressivamente, as suas interações assumiram um carácter de jogo cooperativo, no qual as crianças organizavam-se em prol de um objetivo comum do jogo (Monteiro, 2012). Seguem-se alguns exemplos: “*Minha senhora o espetáculo já vai começar. A minha amiga Margarida foi trocar de peluche*” (Thor, 4 anos); “*E eu quero brincar com*

o *Catboy*" (Leão, 4 anos); "*Eu não sou amigo do Faísca*" (Mickey, 4 anos); "*Eu sou amigo de todos*" (Kion, 5 anos); "*É da M.R. Estamos a brincar às compras*" (Passarinho, 5 anos).

## **2.5. "Flexibilidade e contextualização" – Planificação**

A planificação é um aspeto fundamental em educação de infância, requerendo a definição de objetivos e de estratégias sociopedagógicas, para além de auxiliar a gestão do espaço e dos recursos. Todavia, esta planificação, assim como a rotina diária, deverá ter um caráter flexível e passível de sofrer alterações, se o grupo o exigir – não é algo estável que possa servir para qualquer grupo. As planificações devem ser realizadas atendendo às crianças, aos seus interesses e necessidades pois planificar consiste no estabelecimento de um conjunto de estratégias para acionar as intencionalidades educativas do/a educador/a perante um grupo (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2015)

Em conformidade, nas primeiras semanas da prática educativa, tive oportunidade de observar o grupo e perceber as suas fragilidades, as suas competências e os seus interesses. Similarmente, após diversos diálogos com a educadora, consegui verificar quais as necessidades do grupo e organizei as atividades em torno destas dimensões supramencionadas.

Considerando a faixa etária das crianças e os seus níveis de desenvolvimento, a linguagem oral e a noção de espaço revelaram-se como dificuldades. Assim, tornou-se necessário insistir na articulação das palavras e na realização de atividades motoras.

A par desta situação, deparei-me com preferências pelos jogos e pela leitura de histórias, pelo que procurei ampliar essas experiências. Desta forma, tanto no projeto desenvolvido com o grupo como na investigação realizada, tencionei promover espaços e tempos que apelassem à interação entre pares e potenciassem o raciocínio (cf. *NC 100* na p. 82, *NC 195* na p. 113 e *NC 212* na p. 120 do Anexo A). Paralelamente, trouxe para a sala livros que abordassem essas mesmas temáticas, visando fomentar discussões com as crianças (cf. *NC 53* na p. 69 e *NC 183* na p. 108 do Anexo A), assim como o prazer pela leitura.

A própria heterogeneidade do grupo a vários níveis, também, se refletiu nos seus temperamentos *distintos*. Tal aspeto revelou-se desafiante, na medida em que as brincadeiras e as atividades propostas tinham de ser suficientemente estimulantes

para as crianças. De um modo geral, toda a planificação baseou-se nos *interesses* demonstrados pelo grupo e um dos objetivos inerentes a esta implicava a interação entre pares e/ou cooperação, como forma de ir ao encontro das intenções definidas para as crianças.

Uma das minhas preocupações assentou na contextualização de todas as atividades desenvolvidas, para que as crianças entendessem de onde partiram e constatassem que as mesmas se relacionavam com o que lhes despertava atenção. Ressalvo a importância da realização desta ponte no desenvolvimento das suas competências críticas e reflexivas.

Relativamente à planificação, a minha maior fragilidade debateu-se com a gestão do tempo, uma vez que tinha de respeitar os momentos da rotina e o plano anual de atividades. Conquanto, creio ter conseguido adaptar-me à equipa educativa e à respetiva organização temporal, apesar de, por vezes, discordar com alguns aspetos que, no fundo, não iam ao encontro do que era defendido, designadamente o respeito pelo ritmo individual das crianças e a valorização da sua participação (cf. *NC 120* na p. 87 e *NC 238* na p. 128 do Anexo A).

### **3. OBSERVAR E REFLETIR PARA AVALIAR - PROCESSOS DE AVALIAÇÃO**

A avaliação constitui um parâmetro fundamental na análise e reflexão do que se fez e do que pode ser aperfeiçoado. Sendo o ambiente educativo um influente significativo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças torna-se legitimada a realização de uma breve avaliação do contexto no qual realizei a PPS-II (cf. pp. 434-444 do PJI). De igual forma, revelou-se indispensável avaliar as aprendizagens de uma criança mediante um trabalho contínuo e exaustivo de observação e registo no portefólio individual (cf. pp. 448-481 do PJI) e de aplicação da escala de Laevers a duas delas (cf. pp. 445-447 do PJI). Face ao exposto, surge neste capítulo uma avaliação das intencionalidades educativas definidas e uma análise reflexiva da PPS-II ao longo do período em que integrei o grupo.

#### **3.1. Avaliação das intenções educativas definidas**

As intenções educativas definidas para o grupo de crianças fundamentaram-se no estabelecimento de interações com as mesmas, especialmente de afeto<sup>5</sup>, respeitando o seu ritmo, individualidade e interesses<sup>6</sup>. Efetivamente esta intenção foi alcançada, dado que ao respeitar o tempo das crianças e as suas preferências fui ao encontro dos seus interesses e do seu ritmo. Tal como Portugal (2003) assevera, a qualidade das relações que se estabelecem com as crianças deverá ser a base para que se proporcione um contexto educativo de qualidade. Daí que seja necessário o/a educador/a respeitar o tempo individual de cada uma, bem como o seu desenvolvimento, contribuindo o melhor possível para a sua evolução e sendo responsivo às suas necessidades (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Tal como todas crianças, este grupo tinha características muito próprias e o facto de se encontrarem numa faixa etária (entre os 3 e os 6 anos de idade) que pressupõe a consciencialização de si e do outro, desencadeia alguns conflitos de poder entre si. Este aspeto incitou-me a promover a interação entre pares como forma de facilitação na gestão dos conflitos, contribuindo para a autorregulação das crianças.

Ao respeitar as suas individualidades, envolvi-as na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, e tive o cuidado de valorizar a sua voz e participação, uma vez que as crianças são atores sociais<sup>7</sup>. Em concordância com Tomás (2007), a participação das crianças implica a sua interferência nas decisões, negociando com os/as adultos/as os seus interesses em prol do objetivo pretendido. A elaboração de jogos, a cedência de materiais diversificados e a construção de um foguetão são exemplos concretos desta valorização. Assim, o/a educador/a é responsável por garantir espaços e materiais que instiguem a criança a viver experiências diversas, iniciando elas próprias essas explorações (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em geral, todo o grupo demonstrou *muito interesse* em jogos desafiantes e o desejo de construir um foguetão despoletou o desenvolvimento do projeto sobre a lua. Deste modo, ao compreender-se a importância do brincar no crescimento e desenvolvimento das crianças, potencia-se a sua predisposição para a aprendizagem. O brincar está presente no quotidiano das crianças, independentemente, do meio ambiente em que estão inseridas, constituindo-se como a primeira forma “do ser humano aprender, experimentar e interagir com o mundo” (Capela & Júnior, 2012).

---

<sup>5</sup> Cf. NC 7 na p. 57, NC 29 na p. 63 e NC 69 na p. 72 do Anexo A

<sup>6</sup> Cf. NC 4 na p. 57 e NC 44 na p. 66 do Anexo A

<sup>7</sup> Cf. NC 154 e 155 na p. 99 do Anexo A

Outra das intenções definidas e, conseqüentemente, cumprida foi a promoção da autonomia. Segundo Céspedes (2014), as atitudes de incentivo e valorização são a base para a construção da autoestima e compreensão de que os erros fazem parte do processo de aprendizagem. Logo, além de encorajar as crianças a resolverem autonomamente os seus conflitos, promovi a sua autoestima e confiança ao elogiá-las e dar-lhes *feedback* do que faziam ou diziam<sup>8</sup>.

A exploração e discussão foram propiciadas, essencialmente, com o projeto desenvolvido com o grupo, *Será que conseguimos ir à lua?*, e com a investigação acerca da interação entre pares e relações de amizade. Estas temáticas possibilitaram diálogos em grande e pequeno grupo, favoreceram a pesquisa e a necessidade de responder a questões, o que estimulou o raciocínio e o pensamento crítico das crianças. Ademais, a questão da amizade permitiu, ainda, conhecer e explorar as suas conceções sobre este tema, demonstradas nas suas escolhas de quem eram os/as seus/suas amigos/as e melhores amigos/as na sala 4<sup>9</sup>.

No que concerne à equipa educativa, considero que a minha integração ocorreu de forma gradual e positiva. Ao longo de toda a prática estabeleci um contato permanente com a educadora cooperante, refletindo e questionando toda a intervenção realizada com as crianças e indagando estratégias para aperfeiçoar as práticas educativas. Silva (2014) destaca o papel exercido pela comunicação no contexto educativo como prática imprescindível na tomada de decisões e na partilha de opiniões e sentimentos em prol da reflexão conjunta. Além das adultas da sala, houve uma boa comunicação com a restante equipa do estabelecimento, o que se revelou vital na criação de um clima de segurança e bem-estar entre todos.

Relativamente às intenções definidas para com as famílias, apurou-se o seu cumprimento e verificou-se que a relação estabelecida com as mesmas foi positiva. O facto de terem-me outorgado confiança para entregar as crianças ou ceder algum recado, reflete a existência de um contato saudável entre nós. De acordo com Maranhão e Sarti (2008) é importante criar *vínculos profissionais* com as famílias, reconhecendo e respeitando os seus valores e crenças, tendo em consideração que as primeiras impressões estão implicadas na relação de confiança que é estabelecida. Esta repercute-se na leitura dos recados por mim enviados e no interesse em se envolverem no projeto do grupo. Registo como positiva a oportunidade de dialogar

---

<sup>8</sup> Cf. NC 152 na p. 98, NC 156 na p. 99, NC 192 na p. 112 e NC 198 na p. 114 do Anexo A

<sup>9</sup> Cf. NC 168 na p. 103 e NC 187 na p. 109 do Anexo A

com algumas famílias ao longo da PPS-II (cf. *NC 246* na p. 130 e *NC 269* na p. 137 do Anexo A).

### 3.2. Avaliação pessoal da prática educativa

Ao longo da prática educativa foi possível observar e analisar diversos aspetos. Atendendo a todas as reflexões realizadas, pretendi salientar os pontos mais significativos das mesmas, a fim de avaliar as práticas desenvolvidas.

Em primeiro lugar importa destacar a importância da relação que o/a adulto/a estabelece com a(s) criança(s). O clima de bem-estar é fundamental para o desenvolvimento destas, para que se sintam seguras e confiantes na sala de atividades. Assim, reforço que a minha postura perante o grupo foi evoluindo no decorrer do tempo, na medida em que respeitei o seu tempo e espaço, o que facilitou a minha integração e se refletiu nas relações positivas que estabeleci com as crianças.

*Nota de campo 125 (28/10/2016)*

O Thor quando chegou à sala veio dar-me um beijinho. Em seguida o Catboy, a Nancy e a Elsa também deram.

*Nota de campo 169 (16/11/2016)*

Depois do almoço...

Thor – Carolinaaaa (e veio abraçar-me e dar um beijinho ao qual retribuí) Rapidamente seguiu-se a M.R com a mesma atitude e depois o Faisca e o Homem Aranha.

Como é evidente, estes relacionamentos foram heterogéneos e dependiam das aproximações ou recuos que as crianças realizavam. Porém, foi  *muito gratificante* ter estabelecido as relações de afeto conseguidas com algumas delas.

*Nota de campo 221 (06/12/2016)*

Anna – Carolina quero um abracinho.

Dirigi-me a ela e dei-lhe um abraço e um beijinho.

Ao longo das semanas a sua confiança em mim foi aumentando e começaram a considerar-me como uma das adultas-cuidadoras da sala. Para Vasconcelos (2014), é papel do/a educador/a estar disponível para as crianças e, nesse sentido, adotei como pilar da minha prática educativa “nunca, por nunca, *desistir* de uma criança!” (p. 75).

*Nota de campo 240 (13/12/2016)*

Homem de Ferro – “Carolina não titchigo”

Eu – Claro que consegues. Essa sapatilha não é deste pé, é do outro. Tenta lá calçar (e depois de algum esforço conseguiu). Boa. Vês como consegues.

Creio que o facto de eu ter integrado e participado nas suas brincadeiras facilitou as interações estabelecidas.

*Excerto Nota de campo 274 (11/01/2017)*

Na área da casa...

Eu – Então o que se vende aqui?

Catboy – Fruta (virando o painel da balança para mim).

Eu – Hmmm, quero morangos se faz favor (e o Catboy dá-me um tomate).

Nancy – É tomate (virando-se para outro lado à procura...)

Eu – Pois é tomate.

Catboy – Então não há.

Eu – Então quero uma cenoura.

Outro aspeto alvo de destaque é exatamente o *brincar*. As crianças adoram brincar e, evidentemente, essa é a melhor forma que têm para se expressar e conhecer o mundo que as rodeia. Tal como Vygotsky (2008, citado por Maihack, 2012) elucida a brincadeira tem um “importante papel no desenvolvimento psíquico da criança, sendo não apenas a atividade predominante da criança, como também a atividade principal para o desenvolvimento” (p. 214). Foi muito curioso constatar que a *fantasia do real* (Sarmiento, 2003) esteve presente no quotidiano das crianças e que a sua capacidade para criar e recriar experiências e reproduzir ações dos adultos foi fenomenal (*reprodução interpretativa* – Corsaro, 2002).

*Excerto Nota de campo 280 (12/01/2017)*

A Nancy e o Kion encontravam-se na casinha a dar comida aos bebés com os novos biberões que a Ana trouxe.

Nancy – Eu sou a mãe e o Kion é o pai.

A par destas brincadeiras surgiu a questão *Será que conseguimos ir à Lua?*, estimulada com a concretização deste projeto com as crianças. Realço que este constituiu um dos desafios surgidos na prática pois foi a minha primeira experiência com a metodologia de trabalho de projeto. Contudo, este permitiu-me conhecer mais aprofundadamente cada uma das crianças, as suas preferências e interesses, e, dada a importância de *valorizar as suas vozes* (Sarmiento, 2013; Tomás, 2007), construímos, em conjunto, um foguetão que possibilitava a brincadeira “na lua”.

*Excerto Nota de campo 281 (12/01/2017)*

A M.R., o Thor e o Transformer encontravam-se a brincar no foguetão. Quando a M.R. saiu do foguetão o Transformer aproxima-se com um microfone na mão e começa a fazer-lhe questões.

Além disso, algumas das dinâmicas do projeto despoletaram a interação entre pares pelos jogos em grupo apresentados.

*Excerto Nota de campo 275 (11/01/2017)*

O Catboy, o Spyderman, o Transformer e o Mickey estiveram a jogar o jogo da lua. Conforme jogavam o dado, andavam com a sua peça o número que lhes tinha saído e respondiam às questões, tal como eu tinha jogado com eles inicialmente.



*Figura 5 – Crianças a fazer puzzles em conjunto*

Entendo a disputa de poder entre as crianças como natural, assim como a afirmação destas perante os outros. Deste modo, ao serem expostas a atitudes de compreensão, aceitação e respeito pelo outro, por parte do/a adulto/a, inevitavelmente, irão adotar uma postura semelhante, ou pelo menos, espera-se que assim seja, para que se tornem atores sociais capazes de viver em sociedade. A capacidade de se colocar no lugar do outro é fundamental na construção de relações (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Efetivamente, todos os comportamentos que as crianças têm são influenciados pelas suas experiências e, claramente, a família tem um papel determinante neste campo. Assim sendo, deverá existir uma boa comunicação entre família-JI, de forma a facilitar a qualidade dessas interações (Maranhão & Sarti, 2008; Sá, 2001).

Denote-se que, inicialmente, as crianças “brincavam paralelamente”, isto é, brincavam sozinhas, umas ao lado das outras. Semelhantemente, o apoio de um/a adulto/a na resolução de conflitos revelou-se como um problema, uma vez que não tinham autonomia para fazê-lo.

*Nota de campo 47 (06/10/2016)*

Enquanto estivemos no tapete houve muita disputa dos lugares.  
O Homem de Ferro começou a empurrar o Kion.  
Eu – Então não é preciso empurrar. Sentas-te ao lado.  
Homem de ferro – “Ma eu i”.  
Eu – Está bem, mas agora não tem espaço. Sentas-te ao lado do Kion.

As crianças têm as suas próprias concepções e a forma como brincam e expressam as suas vivências, pode diferir das crenças que os adultos detêm. Portanto, considero que estes devem apoiar as suas brincadeiras e não condicionar a sua imaginação e forma de agir. Neste sentido, revelou-se essencial respeitar as

ideias das crianças e, ao mesmo tempo, transmitir-lhes alguns valores de respeito e ajuda como forma de melhorar as interações entre pares. Ao adotar uma postura de mediadora das interações, fui capaz de intervir quando as crianças assim o solicitavam e mostrar-lhes que era possível partilhar materiais e brincar em conjunto porque “éramos todos amigos” e podíamos brincar todos juntos. Consequentemente, o papel do/a educador/a deve ser o de intervir quando solicitado/a para apoiar a criança ou gerir algum conflito, respeitando desta forma o tempo e a capacidade desta para tomar decisões (Ferreira, 2004).

Visando promover o jogo cooperativo e compreender as relações de amizade entre o grupo, intentei trazer jogos que possibilitassem a cooperação e a partilha de materiais. Ademais, recorri, ainda, à leitura de histórias sobre a amizade, os afetos e a empatia pelos outros. Desta forma, sempre que necessário auxiliiei as crianças na gestão de conflitos com o objetivo de, progressivamente, conseguirem fazê-lo autonomamente.

*Excerto Nota de campo 129 (31/10/2016)*

O Homem de Ferro veio “queixar-se” de que o Faísca lhe tinha batido.

Faísca – Eu não fiz.

Eu – Então o que se passa? Têm de conversar os dois.

Faísca – Ele também fez.

Eu – Homem de Ferro tens de falar com o Faísca. Ficaste triste? (O Homem de Ferro abanou que sim com a cabeça) E tu Faísca o que queres dizer ao Homem de Ferro?

Faísca – Que não se bate nos amigos.

Eu – Então pronto. Já conversaram? (eles abanaram que sim com a cabeça). Então não quero ouvir mais reclamações. Têm de conversar para resolver a situação.

*Excerto Nota de campo 135 (02/11/2016)*

Quando vocês se zangam com um amigo costumam pedir ajuda a um crescido para resolver a situação. Vamos então todos pensar o que podemos fazer para resolver sozinhos a situação. O que devemos fazer quando nos zangarmos com o amigo?

Kion – Devemos falar.

A organização do grupo foi pensada de acordo com as dinâmicas desenvolvidas, existindo momentos em grande e em pequeno grupo. Destaque-se que o objetivo de promover a interação entre pares foi contínuo na minha atuação com o grupo, o que se refletiu nas brincadeiras e conversas que foram surgindo. O jogo cooperativo adquiriu uma grande relevância entre o grupo e observei claras evidências de relações de amizade, pautadas pela assertividade com que consideravam ou não determinada criança como amiga.

*Excerto Nota de campo 230 (12/12/2016)*

Na área da casa estava a decorrer uma grande festa...  
Passarinho – É carnaval  
Homem Aranha – Estamos numa festa!!!  
Corujinha – O Passarinho é um leão (e riam-se imenso).

*Nota de campo 282 (12/01/2017)*

M.R. – Oh Carolina o Faisca não estava a brincar e disse que não era mais meu amigo (mostrando-se um pouco triste com a situação).  
Eu – Não te preocupes ele se calhar disse aquilo sem pensar.

Da mesma forma que este foi um dos meus objetivos, foi igualmente um desafio e uma das dificuldades sentidas, uma vez que constatei que algumas crianças, não obstante brincarem constantemente juntas, uma delas não considerava a outra sua amiga. Assim, desencadeavam-se muitos conflitos entre si e vinham sempre chamar-me. No início, guiei a gestão dos conflitos, mas, posteriormente, após a definição de estratégias de resolução de conflitos, tentei reduzir a minha intervenção, lembrando-lhes de que tinham de conseguir resolver o problema. As próprias crianças principiaram sozinhas a verbalizar algumas das soluções que tínhamos definido e, conseqüentemente, foram desenvolvendo alguma autonomia.

Através da observação do grupo fui adequando todas as atividades, com o propósito de ir ao encontro das suas necessidades e motivações. Tive o cuidado de selecionar e trazer alguns materiais e dinâmicas diferentes para cativar o interesse das crianças e para que as suas aprendizagens fossem mais significativas.

Esta questão dos materiais fez-me refletir sobre a diversidade existente nas áreas da sala. Será que não seria pertinente fazer uma seleção e ir alterando os materiais com regularidade? De acordo com as minhas observações, os materiais prediletos das crianças eram, em grande parte, sempre os mesmos e tendo em conta as suas características corroboro, tal como Vasconcelos (2014), a importância de se introduzir materiais naturais e próximos das realidades das crianças, diminuindo, assim, os estereótipos com apenas uma funcionalidade/finalidade.

Outro aspeto relevante cinge-se à capacidade de integração da equipa educativa e auxiliar nas tarefas necessárias. Autonomamente, apoiava e realizava o que era necessário de acordo com os momentos do dia. Destaco, também, a possibilidade que me foi dada, algumas vezes, pela educadora, para gerir as dinâmicas da sala de atividades. Gradualmente, foi-me concedida liberdade para apresentar propostas definidas por mim e aceitar ou não possíveis sugestões.

Considero que esta foi uma das minhas grandes aprendizagens pois a gestão do tempo, do espaço e do grupo faz parte desta organização e é necessário pensar em todos estes aspetos quando estruturamos uma planificação semanal. Alguns dos contratemplos surgidos, relativamente à organização do tempo face às atividades do calendário, ajudaram-me a crescer e a conseguir tomar decisões rápidas para resolver situações adversas.

A autonomia das crianças manifestou-se primordial ao longo do estágio. Em geral, as crianças do grupo demonstraram, frequentemente, interesse em realizar as tarefas sozinhas. Esta competência evidenciou-se, também, em alguns momentos da rotina diária como o comer, o lavar e secar as mãos ou o ir à sanita. Ademais, várias crianças prontificavam-se a ajudar os/as adultos/as ou os pares quando necessário (ex: Catboy, Homem Aranha, Thor).

Relativamente às dificuldades e facilidades, destaco que, neste estágio, consegui colmatar a minha dificuldade em gerir o grande grupo. Inicialmente, era difícil concentrar-me no grande grupo, enquanto interagia com algumas crianças. Todavia, gradualmente, sinto que fui ultrapassando esta dificuldade e, efetivamente, consegui desenvolver uma tarefa em pequeno grupo e, ao mesmo tempo, ter uma visão geral do grande grupo. Fiquei muito *satisfeita* com esta melhoria na minha ação pedagógica. Além disso, conseguia *impor-me*, quando necessário, e assumir o controlo do grupo. A adoção de algumas estratégias foi muito importante, como por exemplo *não falar mais alto* do que as crianças para fazer-me ouvir e a *tentativa* de consciencializá-las quando agiam mal. Entre os 4 e os 5 anos de idade, as crianças começam a adquirir consciência das suas ações, pelo que o/a educador/a deverá estimular o desenvolvimento desta competência (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2014).

Em contrapartida, a gestão do tempo tornou-se uma fragilidade, visto que, por vezes, atribuiu-se mais valor à rotina diária pré-estabelecida do que propriamente à vontade e ao tempo das crianças. Tenho consciência, também, que este aspeto não dependia apenas de mim, mas da equipa educativa com quem estava a cooperar e, nesse sentido, tinha de me adaptar às suas práticas. Porém, este aspeto levou-me a refletir sobre os tempos das crianças que nem sempre foram respeitados. Como é evidente existe uma rotina a cumprir, mas se as crianças estavam interessadas, não seria possível prolongar esse momento? Neste âmbito, Barbosa (2013) realça a *pressa* existente perante os horários da instituição, a *fragmentação do tempo* que desprivilegia a continuidade das dinâmicas e a *produtividade*, na qual se valoriza um

produto final de determinada atividade para que possa ser avaliado. As rotinas são muito importantes porque transparecem as tarefas que devem ser realizadas ao longo do dia, auxiliando a criança a adquirir noções de tempo. No entanto, devem ser flexíveis e ajustadas, principalmente, aos tempos das crianças. Assim, torna-se necessário respeitar e compreender as suas escolhas, adequando os momentos de modo a responder às suas necessidades.

#### **4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância**

“A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições.” (Dubar, 1991, citado por Sarmiento, 2009)

Todas as vivências que tenho experienciado ao longo da vida tiveram e continuam a ter uma influência significativa neste, ainda, processo de construção da identidade profissional enquanto educadora de infância. Os contextos nos quais realizei os diversos estágios no meu percurso académico permitiram-me: i) compreender melhor as crianças e os seus mundos e ii) analisar e refletir sobre o que quero ou não fazer e ser enquanto futura educadora.

Face à citação de Dubar, a dimensão de **estabilidade** prende-se com o facto de trabalhar com crianças dos 0 aos 6 anos de idade e de as práticas vivenciadas permitirem-me reunir um conjunto de evidências sobre os princípios e valores que considero pertinentes nesta profissão. Tal como na PPS-I (creche), a valorização da voz da criança e o reconhecimento do brincar como a atividade mais importante em educação de infância foi, igualmente, relevante na PPS-II (JI). Por conseguinte, devemos reconhecer o direito da criança à participação ativa no processo pedagógico e educativo, sustentado numa co-construção entre a criança e o adulto em prol da aprendizagem da mesma (Sarmiento & Marques, 2007). Ademais, na PPS-II, procurei envolver as crianças na investigação que desenvolvi, ouvindo e conhecendo as suas conceções sobre a amizade e os/as seus/suas amigos/as na sala para que em conjunto pudéssemos refletir, visto que este assunto era constante nos seus diálogos.

*Nota de campo 13 (28/09/2016)*

Encontrávamo-nos no tapete.  
Homem de ferro – “Mael és meu migo”?  
Thor – Sou amigo todos. O Faísca é que é mau.  
Homem de ferro – “Sou migo. Ael não”

É essencial estar disponível para ouvir e valorizar as competências de cada criança, ajudando, elogiando e dando-lhes *feedback*, facilitando o crescimento da sua autoestima e a resolução de problemas. A capacidade de alterar as práticas educativas depende da reflexão e ação que a educadora está disposta a realizar para ampliar os conhecimentos e as aprendizagens das crianças (Costa & Caldeira, 2015; Vieira, 2014). Vieira (2014) defende, ainda, a emergência do desenvolvimento de uma pedagogia com práticas éticas, reflexivas e críticas, valorizando a democracia, o diálogo e a participação. Na mesma linha de pensamento Marchão (2016) afirma que:

a voz da criança ocupa grande parte do tempo e adquire sempre um estatuto principal, sobretudo quando o educador assume a sua escuta e permite interações ricas e estimulantes, e assim contribui para a construção de um pensamento mais elaborado e de índole mais crítico (p. 50).

Assim sendo, o projeto desenvolvido no âmbito da metodologia de trabalho de projeto, permitiu-me ouvir as crianças e mediar as suas aprendizagens. Adotei uma postura de mediadora e potenciadora da sua participação ativa no projeto, algo que elas tinham pouca experiência.

*Excerto Nota de campo 160 (14/11/2016)*

Decidimos em conjunto o número de janelas que o foguetão ia ter e se a porta seria quadrada ou arredondada. Fizemos votações para perceber o que a maioria preferia e adotei a mesma estratégia para definirmos as cores.

Novamente, verifiquei que:

“cada grupo é um grupo, cada criança é diferente e a sua unicidade é aquilo que caracteriza cada uma delas. Valorizar e aceitar as suas diferenças, as suas ideias e as suas vivências é fundamental para estabelecer relações de confiança com elas e com as suas famílias.” (Relatório da creche, p. 44)

Deste modo, surge o caráter **provisório** que depende das crianças e dos contextos em que estamos inseridos. Por outro lado, a identidade profissional assume-se como **individual** e **coletiva** porque além de mim, a relação que estabeleci com os outros teve grande influência na minha ação. Em concordância com Costa e Caldeira (2015) “o processo de construção de identidade profissional desenvolve-se em interação com os demais atores sociais, numa perspetiva holística que engloba passado, presente e futuro” (p. 126).

Ao longo do tempo passado, tanto na sala 2 anos II, como na sala 4, constatei que consegui estabelecer uma relação de confiança com as crianças, dado que estas transmitiram-me as suas necessidades e procuravam-me quando precisavam de ajuda. Ademais, estabeleci alguns laços afetivos com algumas delas. Foi muito gratificante verificar que as crianças *gostavam de mim e me aceitavam* no grupo. De acordo com Amado, Freire, Carvalho e André (2009) as relações de afetividade entre o/a educador/a-criança são fundamentais para o desenvolvimento físico, social e emocional desta, contribuindo para a promoção de funções cognitivas superiores. Considero que é um fator fundamental em educação de infância, a qualidade das interações que o/a educador/a estabelece com a criança pois terá um grande impacto na sua aprendizagem e no seu bem-estar enquanto permanece no JI.

*Nota de campo 57 (10/10/2016)*

Hoje o Catboy quando chegou veio dar-me um beijinho.

*Excerto Nota de campo 92 (19/10/2016)*

Quando cheguei à sala...  
Catboy – Caroinaaaa.  
Elsa – Carolinaaa já tinha tantas saudades tuas.  
Eu – Ai é?  
Elsa – Eu fiz um desenho para ti.

*Nota de campo 115 (25/10/2016)*

Quando cheguei à sala a Nancy veio abraçar-me: - Caroinaaaa.  
Rapidamente o Catboy, o Kion, o Patrulha Pata, o Spydermen, o Mickey, o Leão, o Transformer e a Corujinha se juntaram.  
Corujinha – Vamos fazer uma tenda! (toda eufórica)  
E assim ficamos todos juntinhos a dar um abraço gigante.

*Nota de campo 26 (03/03/2016) – Portefólio Creche*

Hoje voltei a ser muito bem recebida, desta vez pela Nonô e pela Kityy que logo que me viram entrar depressa se levantaram da mesa e vieram ter comigo a abraçar-me.

Esta questão de coletividade implica também as relações que se desenvolvem com as adultas da sala e/ou da instituição. Na minha opinião, o *ofício de educadora-estagiária* nem sempre foi fácil. Penso que é necessário que as educadoras cooperantes tenham *disponibilidade* para ouvir ideias diferentes das suas, que possam reconfigurar e enriquecer as suas práticas e, essencialmente, que promovam o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. No entanto, os percursos não são

lineares...bem longe disso. Existem zigue zagues e conflitos, com os quais também aprendi. Nem sempre é fácil conciliar problemas pessoais e a ação quotidiana no exercício da profissão, por exemplo. Mas a ética e a profissionalidade são atitudes a cultivar de forma contínua e permanente (SPCE, 2014).

Em suma, os percursos e aprendizagens das duas PPS assumem um lugar de grande importância para o meu crescimento pessoal e profissional, na medida em que me tornei mais forte e *orgulho-me* em ter dado tudo de mim às crianças. Responder às necessidades e interesses das crianças, participar nas suas brincadeiras, reconhecer o seu valor enquanto seres competentes, com quem podemos, efetivamente, aprender foram e são eixos estruturadores e estruturantes para esta construção da profissionalidade.

Destaco, ainda, a área da formação pessoal e social como uma componente fundamental na construção da identidade profissional porque, para mim, um/a educador/a deve cooperar e interagir com a equipa educativa, transmitir segurança e bem-estar às crianças, estabelecer relações de afeto, respeitar os seus sentimentos e ser responsivo/a às suas necessidades. É fundamental estar ciente que o/a educador/a é um/a mediador/a da aprendizagem.

Tal como Sarmiento (2009) refere, a identidade profissional “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Como é natural a minha ação educativa foi influenciada por todas estas dimensões e, ainda, pelas minhas emoções e crenças, tornando-se **subjetiva**, pelo facto de cada indivíduo ser diferente e ter pensamentos e perspetivas diversas. No entanto, todos os saberes que sustentaram a minha prática, tornam-na, igualmente, **objetiva**, na medida em que a teoria ajudou-me a repensar, permanentemente, a minha ação.

Por último, destaco as dimensões **biográfica** e **estrutural** em que considero que a experiência profissional é determinante na construção da identidade do/a educador/a. Permite-lhe refletir, repensar e readaptar as suas práticas educativas. Assumo, assim, que “a sustentabilidade teórica da acção profissional é um contributo essencial para uma reflexividade interveniente na estruturação identitária” (Sarmiento, 2009, p. 53). Além do contexto do JI ou da Creche, toda a formação académica e as minhas vivências pessoais foram cruciais para questionar atitudes e ações, no sentido de melhorá-las e flexibilizá-las ao grupo com quem estava a trabalhar. Efetivamente,

os valores éticos inerentes há minha prática, definem-me enquanto pessoa e (futura) educadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para todo o percurso realizado ao longo da PPS-II, reitero considerar que o tempo passado com o grupo de crianças foi elementar na minha formação, seja na aprendizagem de uma profissão, seja na dimensão pessoal. Além do crescimento a nível académico, sinto que a grande evolução reflete-se na minha forma de agir, de pensar e de estar, nomeadamente, relevar os conhecimentos e competências que as crianças têm, ouvindo e envolvendo-as na sua aprendizagem.

O bem-estar, entendido no seu sentido amplo, das crianças deve ser o pilar de qualquer prática educativa e, sinceramente, foi um *orgulho* viver o quotidiano destas e poder dar-lhes a *atenção e carinho* que mereciam. Com efeito, a transmissão de valores foi um dos aspetos que esteve inerente em toda a minha ação pedagógica. Igualmente, o contato que as crianças estabeleciam umas com as outras tornou-se primordial em toda a minha prática, na medida em que pretendi compreender as relações de amizade que foram estabelecendo entre si e desenvolver competências de gestão de conflitos. Afinal sabemos menos das crianças do que cremos.

Todos os momentos que passei com o grupo de crianças da sala 4 foram muito significativos. Tive oportunidade de observar uma reconfiguração nas interações estabelecidas que espelha todo o empenho e esforço para auxiliá-las na gestão dos seus conflitos e a conseguir brincar cooperativamente com os pares. Foi um processo complexo mas compensador. Além das interações que surgiram entre as crianças, o contato que grande parte do grupo estabeleceu comigo foi, para mim, uma grande alegria. Foi imperativo respeitar o tempo e o espaço de cada uma delas para “ganhar” a sua confiança. E, claro, procurar respeitar as suas vontades e escolhas para que a sua participação fosse concretizada. Tudo o que as crianças experienciam só tem significado quando estas fazem parte do processo de desenvolvimento e, esse foi um dos objetivos que procurei alcançar. De igual modo, o processo de supervisão foi uma grande descoberta em que o ato de orientar teve uma grande importância na minha formação e nas práticas educativas que desenvolvi.

Excerto Reflexão Quinta Semana PJI (p. 363)

Porém esta vivência do Halloween levou-me a refletir sobre outra questão que já tinha questionado aquando a leitura de uma publicação que a professora Catarina levou para a aula “*Escola infantil decide não festejar datas comemorativas tradicionais e cria ‘Dia da Família’*”.

A maior competência que levo deste estágio é a valorização da voz da criança e o reconhecimento do brincar como a atividade mais importante de considerar. Foi muito exigente ir ao encontro dos interesses das crianças, responder às suas inquietações e estimular a sua criatividade. Tudo isto tornou esta experiência gratificante. A exigência foi desafiante e, conseguir ultrapassar os desafios, foi uma conquista... demonstrando a infinidade de caminhos que o brincar permite. De acordo com Ferreira e Tomás (2016) é emergente “reconhecer a importância do brincar, elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardado e promovido” no JI. Penso que é a constante reflexão que permite clarificar ideias e consciencializar o papel do JI na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças para a vida, ao contrário de *práticas de escolarização* como preparatórias para o 1º CEB.

Concluo que ser educadora de infância implica muita dedicação e predisposição para cuidar e educar, entre outras dimensões. É importante estar em constante formação para avaliar, questionar e repensar atitudes, comportamentos e práticas educativas, aprimorando o melhor possível a sua qualidade. Apesar do crescimento que realizei ao longo de todo o meu percurso pessoal e académico, sei que ainda há muito mais para aprender, para conhecer e descobrir. Este foi o *final* de mais uma grande etapa, certa que outras experiências se seguirão, na minha vida que contribuiu significativamente para o início de uma profissão: *Educadora de Infância*.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, K & Neto, C. (2005). Physical activity and children’s independent mobility in different social contexts (pp. 225 – 232). In AIESEP 2005 World Congress. *Active Lifestyles: The Impact of Education and Sport*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86.

- APEI. (s.d.). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultada a 20 de novembro de 2016 em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Barbosa, M. C. (2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, 31(61), 213-222.
- Barbosa, M. C., Delgado, A. C. & Tomás, C. A. (2016). Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. *Inter-Ação*, 41(1), 103-122.
- Burg, L. C. (2012). Rotina e espaço: uma organização para o acolhimento das crianças. In A. S. Coutinho; G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 87-100). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Capela, P. R. C. & Júnior, E. M. (2012). Crianças lutadoras: Memórias pedagógicas das práticas corporais em assentamentos do MST de Santa Catarina. In M. G. Arroyo & M. R. da Silva (Orgs.), *Corpo-Infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (s/p). Petrópolis: Editora Vozes.
- Céspedes, A. (2014). *Educar as emoções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Costa, M. L. & Caldeira, A. I. (2015). Se isto é uma educadora de infância. Reflexão em torno da construção de uma identidade profissional. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás & C. Pereira (Orgs.), *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Corsaro, W. A. (2002). A Reprodução Interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, (17), 113-134.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para uma educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, (7), 7-28.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 455-479.

- Cunha, V. (2012). *Trajetórias não reprodutivas em três gerações de portugueses: incidência, circunstâncias, oportunidade*. Comunicação apresentada no VII Congresso Português de Sociologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno no jardim de infância. In I. Cortesão, M.I. Neves, P. Pequito, F. Samagaio & G.Trevisan, Gabriela (2016) (coord.), *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança - Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança*. Porto: Edições ESE Paula Frassinetti.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. S. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Zero-a-Seis*, 17(1980-4512), 154–169.
- González-Pérez, J. & del Pozo, M. J. C. (2014). *Educar para a não-violência. Perspetivas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Bookout.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K., Travers, J. (2014). *Development of Children and Adolescents*. Estados Unidos da América: John Wiley & Sons, Inc.
- Kishimoto, T. M. (2016). Pesquisas sobre brincar no início do século. In T. M. Kishimoto & M. W. Santos (Orgs), *Jogos e brincadeiras tempos, espaços e diversidade* (pp. 15-42). São Pedro: Cortez editora.
- Kramer, S., Nunes, M. F. & Corsino, P. (2011). Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 37(1), 69-85.
- Laevers, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Consultado a 29 de dezembro de 2016 em [https://vorming.cego.be/images/downloads/BO\\_DP\\_Deep-levelLearning.pdf](https://vorming.cego.be/images/downloads/BO_DP_Deep-levelLearning.pdf).
- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leme, M. E. (2004). Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Lemos, A. M. (2014). *Modalidades de divulgação das práticas pedagógicas em contextos de educação pré-escolar* (Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15442/>.
- Lino, D. (2012). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*, (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maihack, D. (2012). A importância da participação do professor durante as atividades de brincadeira na Educação Infantil. In A. S. Coutinho; G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 211-231). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- Maranhão, D. G. & Sarti, C. A. (2008). Creche e família: uma parceria necessária. *Cadernos de Pesquisa*, 38(133), 171-194.
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Monteiro, E. C. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa). Consultada em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2303>.
- Morris, D. (2011). *O desenvolvimento da criança. Como pensa, aprende e cresce nos primeiros anos*. Lisboa: Arteplural e Círculo de Leitores.
- Nehls, M. (2012). Diversificar e brincar com espaços e tempos na Educação Infantil. In A. S. Coutinho; G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 197-210). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.

- Parente, C. (2002). Observação: Um Percorso de Formação, Prática e Reflexão. In J. O. Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores*, Vol. I (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012a). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade: Porto.
- Parente, C. (2012b). Portefólio: Uma estratégia de avaliação para a educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord), *Avaliação na educação de infância* (pp. 305-319). Viseu: Psicossoma.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Poejo, M. F. (2014). *As relações de amizade na creche e jardim-de-infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal, Setúbal). Consultada em <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/7782>.
- Portugal, G. (2003). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.
- Ricardo, L. S. & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção psicopedagógica*, 19(19), 82-94.
- Richter, A. C., Bassani, J. J. & Vaz, A. F. (2015). Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e educação física. *Cadernos de Formação RBCE*, 11-37.
- Roberts, R. (2004). Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In I. Siraj-Blatchford (coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 144-160). Lisboa: Texto Editora.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2007). *Peer Interactions, Relationships and Groups*. Consultado em [http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth\\_rubin/peers%20interactions%20and%20relationships/Peer%20Interactions,%20Relationships,%20and%20Groups.pdf](http://www.rubin-lab.umd.edu/pubs/Downloadable%20pdfs/kenneth_rubin/peers%20interactions%20and%20relationships/Peer%20Interactions,%20Relationships,%20and%20Groups.pdf).

- Sarmiento, M. J. (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.
- Sarmiento, M. J. (2013) A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhan (Orgs.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba: Champagnat.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Social*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T & Marques, J. (2007). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. In P. Silva, *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares* (pp. 67-90) Porto: Profedições.
- Sá, V. (2001). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências IN I. P. A. Veiga & M. Fonseca (Orgs.), *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola* (pp. 69-104). Campinas, Papirus.
- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa). Consultada em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269\\_ulfp034848\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2143/1/22269_ulfp034848_tm.pdf).
- Silva, M. C. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância* (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa). Consultada em <http://hdl.handle.net/10400.21/176>.
- Silva, R. B. (2014). Educação infantil em discurso: formação docente e estratégias pedagógicas. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 69-83.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica (Carta Ética)*. Lisboa: SPCE.

- Sousa, J. M. & França, A. M. (2014). Que avaliação na educação de infância?. *Interações*, 32, 40-53.
- Sumsion, J. & Harrison, L. J. (2014). Infant and Toddler Play. In L. Brooker, M. Blaise & S. Eddwards (Orgs.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 306-318). Los Angeles: SAGE.
- 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.
- Tomás, C. (2014). As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. *Interações*, (32), 129-144.
- Tomás, C. (2016, abril). *Para além de uma visão dominante sobre os bebés: teorias, práticas e saberes emancipadores*. Comunicação apresentada no encontro Ser Bebê IX – Educação na Primeira Infância: Conceções, Modelos e Perspetivas da Associação de Profissionais de Educação de Infância, Lisboa.
- Trevisan, G. (2006). Amigos(as) e Namorados(as): Relacionamento entre pares. *Actas Intervenção Social, Saberes e contextos*, 1, 175 - 194.
- Trevisan, G. (2007a). *Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares*. Consultado a 26 de dezembro de 2016 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1027>.
- Trevisan, G. (2007b). *Quando for grande quero ser... criança. Considerações sobre as interacções entre pares na Infância*. Consultado a 26 de dezembro de 2016 em <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/1028>.
- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 142-154.
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Consultado a 10 de janeiro de 2017 em [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Porto: Editora media XXI.
- Vieira, F. (2014). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*. Ramada: Edições Pedagogo.

Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. (4ª edição). São Paulo: Martins Fontes.

Wallon, H. (1998). *A evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly, 25*, 251-266.

Williams, S., Ontai, L., & Mastergeorge, A. (2007). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior & Development, 30*, 353-365.