



“O F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!” (F.V.) -
As relações de amizade numa sala de jardim de infância

Ana Flávia Silva

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

2019-2020



“O F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!” (F.V.) -
As relações de amizade numa sala de jardim de infância

Ana Flávia Silva

Relatório da Prática Profissional Supervisionada
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Especialista Ana Simões

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Ao terminar mais uma etapa da minha vida, reconheço que tive pessoas *maravilhosas* a meu lado, que me “iluminaram”, apoiaram e contribuíram, de alguma forma, para que tivesse um percurso de sucesso. Assim, agradeço à minha **família**, por terem apoiado as minhas decisões e escolhas e contribuído para que os meus “planos” fossem alcançados. Pela preocupação, pelo amor e pelas palavras de conforto e de reconhecimento pelo meu trabalho.

Ao meu **namorado**, por todo o amor, amizade e esperança. Por seres o meu grande apoio e força ao longo destes anos e por estares sempre do meu lado nos momentos bons e menos bons. Agradeço a compreensão, as palavras de carinho e os abraços apertados que confortam o corpo e a alma.

Aos meus **amigos**, em particular à Catarina, à Joana e à Marisa, por me terem acompanhado neste “longo caminho”. Recordo com carinho as nossas conversas, os intervalos cheios de risadas e os nossos trabalhos, sempre juntas - “*grupo das Anas*”. Obrigada por terem tornado estes anos especiais.

Aos **professores**, por me terem transmitido os seus saberes e conhecimentos e fornecido bases necessárias para me tornar numa profissional mais competente. O meu especial agradecimento à professora Ana Simões, pelo apoio, pelo reconhecimento e pela orientação dada ao longo da PPS, que me ajudou a crescer a nível pessoal e profissional, a confiar mais em mim e nas minhas capacidades e a superar obstáculos.

Às **equipas educativas** que conheci, por me terem acolhido com carinho e amabilidade e transmitido os seus saberes e experiências, que contribuíram para o meu crescimento e ajudaram a sentir-me mais preparada para “abraçar” a profissão de educadora de infância.

Às **crianças**, por me terem acolhido com ternura e transmitido, todos os dias, novos saberes e experiências. Pelas brincadeiras que partilharam comigo, por me terem ajudado a “sonhar” e dado esperança e confiança de que estava no “caminho certo”. Não poderia deixar de agradecer às **famílias**, pela sua atenção, por terem depositado

confiança no meu trabalho e pela disponibilidade demonstrada em colaborar no processo educativo.

Agradeço, ainda, a todos que se cruzaram comigo e enriqueceram, de alguma forma, o meu “caminho”.

RESUMO

No âmbito da Prática Profissional Supervisionada II, foi realizado um estágio em contexto de jardim de infância, que decorreu entre 7 de outubro de 2019 e 24 de janeiro de 2020. O processo e as dimensões vivenciadas ao longo da prática estão expressas e refletidas no presente relatório, sustentadas em fundamentos teóricos e práticos. Este encontra-se sistematizado em vários capítulos que contemplam uma caracterização da ação educativa contextualizada, uma análise reflexiva da intervenção, a investigação realizada e a construção da profissionalidade docente. Esta última construção é feita ao longo do tempo, em contacto com outros intervenientes, possibilitando aprimorar habilidades e refletir sobre a educadora desejada: flexível, afetuosa, comunicativa, observadora, inclusiva e cooperante.

A investigação apresentada debruça-se sobre as relações de amizade numa sala de jardim de infância e surge perante o facto de as crianças, habitualmente, afirmarem ou rejeitarem as suas amigadas. Esta problemática conduziu à seguinte questão de investigação: **“qual o conceito de amigo/a das crianças no jardim de infância?”**. Sustentado num estudo de caso de natureza qualitativa, a investigação procura: (i) identificar e compreender as conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância e (ii) identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amigadas, a partir de técnicas como a observação direta e o inquérito por entrevista às crianças e de instrumentos como notas de campo e desenhos das crianças.

No que se refere às conceções de amizade das crianças, verifica-se que o brincar assume uma posição de destaque, uma vez que esta é uma atividade central no quotidiano das crianças e um ambiente privilegiado para estabelecerem amigadas. As crianças valorizam as ligações afetivas, comportamentos e o tempo que passam juntas, numa partilha de interesses e prazer mútuo. As razões das suas escolhas vão ao encontro das suas conceções sobre a amizade: brincar com o outro, gostar do outro, afetividade, comportamento e proximidade. As crianças atribuem significados à amizade com base em características significativas para as mesmas.

Palavras-chave: crianças; conceções de amizade; relações; jardim de infância.

ABSTRACT

Within the scope of Supervised Professional Practice II, an internship was realized in the context of a kindergarten, which took place between October 7, 2019 and January 24, 2020. The process and dimensions experienced throughout the practice are expressed and reflected in the present report, supported by theoretical and practical bases. This is systematized in several chapters that contemplate a characterization of the contextualized educational action, a reflexive analysis of the intervention, the conducted research and the construction of the teaching professionalism. This last construction is done over time, in contact with other stakeholders, making it possible to improve skills and reflect on the desired educator to become: flexible, affectionate, communicative, observant, inclusive and cooperative.

The research presented looks at friendship relationships in a kindergarten class and arises from the fact that children usually affirm or reject their friendships. This problem led to the following research question: “***what's the children's conception of friend in a kindergarten?***”. Based on a qualitative case study, the research seeks to: (i) identify and understand children's conceptions of friendship in a kindergarten and (ii) identify and analyse the reasons of children's friendship choices, using techniques such as direct observation and survey by interviewing children and using instruments like field notes and children's drawings.

Regarding children's conceptions of friendship, it appears that play assumes a prominent position, since this is a central activity in the daily lives of children and a privileged environment for establishing friendships. Children value affective connections, behaviours and the time they spend together, sharing interests and mutual pleasure. The reasons for their choices are in line with their conceptions about friendship: playing with the other, liking the other, affectivity, behaviour and propinquity. Children assign meanings to friendship based on significant features to them.

Keywords: children; conceptions of friendship; relationships; kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARATERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA	4
2.1. Meio	5
2.2. Contexto Socioeducativo.....	6
2.3. Equipa Educativa	7
2.3.1. Equipa Educativa da Sala Laranja	8
2.4. Ambiente Educativo	9
2.4.1. Espaço.....	9
2.4.2. Tempo	11
2.5. Crianças	12
2.6. Famílias.....	16
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	18
3.1. Intenções para a ação	19
3.1.1. Para com as crianças	19
3.1.2. Para com a equipa educativa.....	21
3.1.3. Para com as famílias	22
3.2. Processo de intervenção da PPS II	23
3.3. Avaliação da concretização das intenções	25
3.3.1. Avaliação aprofundada de uma criança	29
4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA	32
4.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	33
4.2. Revisão da literatura.....	34
4.2.1. Estabelecimento de amizades em jardim de infância.....	34
4.2.2. Conceção e identificação de amizades	38
4.3. Roteiro metodológico e ético	40
4.4. Apresentação e discussão de dados	44
4.4.1. Análise da conversa informal com as crianças.....	44
4.4.2. Análise dos desenhos das crianças	45
4.4.3. Análise das entrevistas às crianças	50
4.4.4. Análise dos registos de observação de interações entre crianças.....	54
4.4.5. Sociograma das amizades entre crianças.....	59
4.5. Conclusões da investigação	62

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	64
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
ANEXOS.....	82
ANEXO A. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada II (este documento encontra-se noutra anexo por questões de confidencialidade)	83
ANEXO B. Portefólio de uma criança (este documento encontra-se noutra anexo por questões de confidencialidade).....	530
ANEXO C. Guião da entrevista à Orientadora Cooperante.....	562
ANEXO D. Transcrição da entrevista à Orientadora Cooperante.....	566
ANEXO E. Planta da sala laranja.....	572
ANEXO F. Registos fotográficos da sala laranja	575
ANEXO G. Instrumentos de Pilotagem da sala laranja	583
ANEXO H. Registos fotográficos dos Instrumentos de Pilotagem da sala laranja	586
ANEXO I. Registos fotográficos de outros espaços da Organização Socioeducativa	593
ANEXO J. Rotina da sala laranja (Dia-Tipo)	596
ANEXO K. Caracterização das crianças da sala laranja	601
ANEXO L. Carta de apresentação às famílias e comunidade educativa	604
ANEXO M. Pedidos de colaboração às famílias	606
ANEXO N. Recursos materiais e atividades exploradas ao longo da PPS II.....	609
ANEXO O. Consentimento informado para a realização do portefólio da criança	614
ANEXO P. Capa do portefólio da criança.....	617
ANEXO Q. Carta de apresentação da investigação.....	619
ANEXO R. Roteiro ético.....	621
ANEXO S. Análise de conteúdo da conversa informal com as crianças no âmbito da investigação.....	626
ANEXO T. Desenhos realizados pelas crianças no âmbito da investigação	629
ANEXO U. Análise de conteúdo dos desenhos realizados pelas crianças no âmbito da investigação.....	643
ANEXO V. Guião da entrevista às crianças no âmbito da investigação	648
ANEXO W. Respostas das crianças às entrevistas realizadas no âmbito da investigação.....	650
ANEXO X. Análise de conteúdo das entrevistas realizadas às crianças no âmbito da investigação.....	655
ANEXO Y. Registos de observação no âmbito da investigação realizada.....	663

ANEXO Z. Análise de conteúdo dos registos de observação no âmbito da investigação realizada	685
ANEXO AA. Postais trocados entre crianças	714
ANEXO AB. Matriz sociométrica	716
ANEXO AC. Cartaz das conceções das crianças sobre a amizade	719
ANEXO AD. Triangulação de dados no âmbito da investigação	721
ANEXO AE. Autorização para fazer a gravação em áudio da entrevista.....	724

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Desenhos sobre a amizade: (a) “O M.S. e o F.V. a brincarem” (M.S., 4 anos); (b) “A J.M., a J.S., a M.G. e o Sol a brincarem” (J.M., 3 anos)	47
Figura 2	Desenhos sobre a amizade: (a) “A C.R., a avó e o primo a passearem” (C.R., 3 anos); (b) “A mãe a voar” (B., 3 anos).....	48
Figura 3	Desenhos sobre a amizade: (a) “O J.T. e a S.C. a jogarem à bola”. (J.T., 5 anos); (b) “O F.D. e o H. a darem as mãos” (F.D., 5 anos)	49
Figura 4	Sociograma das amizades recíprocas identificadas entre crianças	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	Dados relativos às concepções das crianças sobre o que é a amizade e o que é ser amigo/a	50
Tabela 2	Dados relativos às razões das escolhas das amizades das crianças	52
Tabela 3	Dados relativos às atividades partilhadas entre amigos/as	53

LISTA DE ABREVIATURAS

APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

JI - Jardim de Infância

MEM - Movimento da Escola Moderna

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OS - Organização Socioeducativa

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PEE - Projeto Educativo de Escola

PLA - Projeto Linguagens da Arte

PPS II - Prática Profissional Supervisionada II

RI - Regulamento Interno

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

A Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de Jardim de Infância (JI), foi realizada numa Organização Socioeducativa (OS) do concelho de Lisboa, com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, tendo decorrido de 7 de outubro de 2019 a 24 de janeiro de 2020. Para o efeito, elaborei um Portefólio da PPS II (cf. Anexo A), que contempla registos de observação, reflexões semanais e atividades e projetos desenvolvidos na prática, tendo aquele constituído um documento fundamental de reflexão e de adequação da prática pedagógica, bem como de suporte à elaboração do presente relatório. Este último evidencia, de forma organizada, reflexiva e fundamentada, o processo e as dimensões contempladas na prática com os vários intervenientes educativos, que, por sua vez, contribuiu para aprimorar competências e conhecimentos e adquirir experiência profissional.

Durante a prática, era frequente ouvir a palavra “*amigo/a*” a que as crianças recorriam para afirmarem ou transmitirem o “corte” de amizades. Face à problemática identificada, tornou-se pertinente desenvolver uma investigação sobre “**as relações de amizade numa sala de jardim de infância**”, com vista a (i) identificar e compreender as conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância e (ii) identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amizades. Por conseguinte, é importante as crianças terem amigos/as para se sentirem seguras, confiantes e afáveis (Gainsly, 2013) e desenvolverem competências sociais (Delalande, 2015; Trevisan, 2007). Para Ferreira (2004), ter amigos/as “pode se visto como uma forma de se criarem proximidades afectivas e sociais” (p. 193) e ter alguém com quem partilhar e estender ações preferidas (*idem*). Os momentos de brincadeira são privilegiados para as interações entre crianças (Coelho et al., 2017) e para que estas desenvolvam “laços sociais” umas com as outras (Silva & Sarmiento, 2018, p. 42).

Para a presente investigação, sustentei-me num estudo de caso de natureza qualitativa, tendo recorrido às técnicas de observação direta, conversa informal com as crianças e inquérito por entrevista às mesmas e a instrumentos específicos, desde notas de campo, guião da entrevista às crianças e os seus desenhos, para recolher os dados que sustentam o estudo desenvolvido. Ao longo da investigação, assegurei e respeitei questões éticas e deontológicas para com os intervenientes educativos, com base em princípios de Tomás (2011) e na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (Associação de Profissionais de Educação de Infância [APEI], 2011), para a divulgação

e clarificação do que pretendi realizar com a investigação e garantir o respeito e o sigilo dos dados (Tomás, 2011).

Quanto à estrutura do presente documento, este encontra-se organizado em seis capítulos, contando com este – a **Introdução**. O **segundo** capítulo prende-se com a caracterização de uma ação educativa contextualizada, em que é descrita e analisada a caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, das crianças e das famílias. O **terceiro** capítulo refere-se a uma análise reflexiva da intervenção, em que são definidas as intenções que regem a ação para com as crianças, com a equipa educativa e com as famílias; é explicitado e analisado o processo de intervenção e é feita uma avaliação das intenções concretizadas, assim como uma avaliação aprofundada de uma criança, a partir da elaboração de um portefólio de desenvolvimento e de aprendizagem (cf. Anexo B). O **quarto** capítulo destina-se à investigação em JI, em que é identificada e fundamentada a problemática e é feita uma revisão da literatura, de forma a construir um quadro teórico conceptual em torno da mesma. É ainda apresentado o percurso metodológico e ético, onde é especificada a natureza do estudo, as técnicas e os instrumentos utilizados e os princípios éticos que regeram a ação. Para além disso, é feita uma apresentação e análise dos dados recolhidos e uma conclusão *a posteriori*. O **quinto** capítulo apresenta a construção da profissionalidade docente, com a exposição das dimensões e dos processos mais significativos da PPS em creche e em JI e que contribuíram para a construção da minha identidade profissional. No **sexto** capítulo, são evidenciadas as considerações finais de toda a PPS II e, por fim, apresentam-se as referências utilizadas ao longo do presente trabalho e os anexos, onde constam documentos evidenciados no relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| ' ' | | ' ' |

Ao referirmo-nos a ambiente, não devemos compreendê-lo num “sentido estático, unicamente como o cenário onde se desenvolve a atividade das crianças, mas em um sentido dinâmico” (Piferrer, 2004/2008, p. 107). É antes entender o ambiente num sentido amplo, no qual se integram os lugares, os elementos, a convivência e os acontecimentos que, por sua vez, constituem fatores que “condicionam, determinam e transformam (...) cada contexto” (*idem*, p. 107).

Torna-se imprescindível recorrer a uma caracterização, precisa e reflexiva, do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das respetivas famílias, no sentido de conhecer as suas especificidades para, posteriormente, harmonizar e ajustar a ação em prol do contexto e dos seus intervenientes.

2.1. Meio

A OS onde foi realizada a PPS II localiza-se numa freguesia do concelho de Lisboa. Esta freguesia tem um passado histórico *interessante* que remete para 1587, ano em que foi criada. Começou com peregrinações religiosas a um local sagrado que, rapidamente, ganhou visibilidade, negócio e moradores que desejavam proteção do santuário (*site* da Junta de Freguesia).

Segundo os censos de 2011, a freguesia ocupa uma área de 2,88 km² e tem 15.620 habitantes. É um meio maioritariamente residencial, composto por habitações antigas, na sua maioria, e por prédios baixos (*site* da Câmara Municipal de Lisboa).

Relativamente aos serviços, a freguesia conta com uma vasta rede viária, com transportes públicos, que facilitam o seu acesso. No que toca ao meio envolvente, destacam-se alguns serviços locais da freguesia, como espaços educativos e sociais, comerciais, culturais e religiosos, serviços de saúde e segurança e espaços verdes (*site* da Junta de Freguesia), sendo que alguns destes estabelecem relação e parceria com a OS (e.g. Junta de Freguesia) (Projeto Educativo de Escola [PEE], 2019/2022).

Segundo Roldão (2004), “o meio é, por si mesmo, um fator de motivação “natural” para a criança e o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atrativo dos conhecimentos” (p. 23). Este contacto com o meio é privilegiado pela OS, através de passeios e de visitas a espaços da freguesia, como o Palácio e o Jardim Botânico que, por sua vez, contribuem para o enriquecimento cultural, ambiental e social das crianças, como se pode verificar na nota de campo seguinte:

Fomos passear a um jardim botânico (...). Durante o caminho percorrido a pé, as crianças observaram o meio em redor (...). Neste dia, estava organizada uma feira de bem-estar e saúde; por isso, as crianças puderam participar em algumas atividades (...). Durante o percurso pelo jardim, as crianças iam mostrando *interesse* e *curiosidade* pelos elementos naturais e por alguns animais que observavam (excerto da nota de campo 15, 9/10/2019).

2.2. Contexto Socioeducativo

A OS onde realizei a PPS II é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, sem fins lucrativos. Conta com 44 anos de história, dos quais 15 anos são nas atuais instalações (PEE, 2019/2022).

A sua missão reside em “nutrir as crianças de um pensamento crítico e estético e permitir que se tornem competentes para modificar a realidade onde estão inseridas, utilizando para tal a linguagem da argumentação, do respeito, da assertividade e dos afetos” (PEE, 2019/2022, p. 6). A OS procura ainda estabelecer uma relação próxima e de cooperação com as famílias para o desenvolvimento holístico e o sucesso da criança. Integra valores como a “criatividade, felicidade, relações familiares, proteção, iniciativa, comunicação e respeito”, em que a comunidade educativa sustenta a sua prática (PEE, 2019/2022, p. 6). De acordo com a mesma fonte, é uma organização que pensa no futuro, traçando objetivos que procura alcançar a longo prazo, sendo estes: “promover o envolvimento e participação dos E.E. [Encarregados de Educação] e famílias no percurso educativo e institucional” (p. 13); “divulgar o trabalho desenvolvido nas diversas respostas sociais junto da comunidade envolvente” (p. 15); e “criar um contexto educativo que se adegue às necessidades e interesses dos utentes” (p. 17).

A OS orienta-se pelo modelo pedagógico Movimento da Escola Moderna (MEM), por isso, centra-se “no desenvolvimento pessoal e social de professores e alunos enquanto cidadãos activos e democráticos, bem como em objectivos mais amplos relativos ao seu desenvolvimento cultural” (Folque, 2014, p. 51).

Ao longo do ano letivo, inserido nas Atividades de Enriquecimento Curricular, é desenvolvido o Projeto “Linguagens da Arte” (PLA), que se destina a todas as crianças da OS e que tem como objetivo promover conhecimentos e experiências na área da expressão e comunicação, através das oficinas: “Chuva de Estórias”, “Artes nas Mãos”,

“Sons de Berço”, “Corpo que Fala” e “Educação Motora”. Para além de todas estas atividades, existe a “Cartola dos Livros”, que procura incentivar práticas de leitura em família, permitindo a estas requisitarem livros da biblioteca da OS (PEE, 2019/2022). A OS também disponibiliza atividades complementares, como passeios, visitas pedagógicas e atividades socioeducativas (inglês, *Jiu Jitsu* e *Yoga*), cujo acesso é opcional (Regulamento Interno [RI], 2019/2020).

A OS dá resposta social a 130 crianças, repartidas pela valência de creche, onde são acolhidas crianças entre os 4 e os 36 meses; e pela valência de JI, que dá resposta a crianças dos 3 aos 5 anos (RI, 2019/2020). Este estabelecimento encontra-se aberto semanalmente, das 8:00h às 19:00h e, ao nível dos espaços, conta com quatro pisos, acessíveis por escadas e por elevador, com espaços diferenciados para as duas valências. Assim, a creche é composta por cinco salas (berçário e salas de 1 e 2 anos), um refeitório e um recreio. No JI existem três salas, um recreio e outros espaços aos quais as crianças têm acesso (e.g. refeitório, biblioteca e corredores). Quanto aos serviços gerais, realço a secretaria e, como espaços exclusivos da equipa, a sala de reuniões, o gabinete da direção e a sala de convívio (PEE, 2019/2022).

2.3. Equipa Educativa

Tal como Silva et al. (2016), nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), estou consciente de que o envolvimento e o trabalho em equipa “é indispensável para desenvolver uma ação articulada” (p. 29) entre profissionais, com vista ao aperfeiçoamento da ação pedagógica para uma educação de maior qualidade e ao crescimento profissional. Neste sentido, coube-me conhecer a equipa educativa, a fim de me ajustar às suas dinâmicas e trabalhar em colaboração com a mesma (*idem*).

Com efeito, a equipa educativa conta com vinte e seis profissionais de *excelência*, com um papel “determinante para o sucesso global da organização” (PEE, 2019/2022, p. 21). Desta equipa, pertencente ao corpo docente, fazem parte uma diretora técnica, encarregue pela orientação pedagógica da creche, uma diretora pedagógica, responsável pela orientação pedagógica do pré-escolar, e oito educadoras de infância, das quais três são de JI. Do pessoal não docente, fazem parte dois colaboradores de serviços administrativos, duas colaboradoras de serviços gerais e limpeza, uma cozinheira e uma auxiliar de cozinha e dez auxiliares de ação educativa, das quais uma dá apoio em todas as salas (PEE, 2019/2022). Importa, igualmente,

referir que contam ainda com a colaboração de uma terapeuta da fala, de cinco profissionais que asseguram o PLA e de três profissionais que dinamizam as atividades socioeducativas (Projeto Curricular de Grupo [PCG], 2019/2020).

Os profissionais desta organização caracterizam-se por serem *hospitaleiros, flexíveis, responsáveis e dedicados* às funções que desempenham, preocupando-se em assegurar a

educação e o bem-estar das crianças, assente em princípios pedagógicos e num projeto educativo que pretende promover um desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, não esquecendo a unicidade e originalidade de cada um, assim como o respeito pelas diferenças: religiosas, culturais e étnicas (PEE, 2019/2022, p. 3).

Têm uma relação de proximidade e colaboram entre si. Partilham ideias, refletem, planeiam e avaliam a prática, por meio de reuniões e de conversas informais (PCG, 2019/2020). Segundo Folque (2014), a diretora do centro da Magnólia, refere que, o trabalho cooperativo é fundamental “para a melhoria das práticas, a inovação e a mudança” (p. 164). Ao longo da prática, observei a estreita relação entre os profissionais do JI, através da partilha de recursos, de experiências entre si e incentivando a comunicação entre salas (e.g. na apresentação de projetos).

2.3.1. Equipa Educativa da Sala Laranja

A equipa educativa da sala laranja onde foi realizada a PPS II é composta por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. De acordo com a entrevista realizada à orientadora cooperante (cf. Anexos C e D), esta é licenciada em Educação de Infância e realizou algumas formações pontuais relacionadas com a área da educação (e.g. MEM) e colabora com a atual OS há vinte e sete anos. Por meio de uma conversa informal, foi possível constatar que a auxiliar tem o 9.º ano de escolaridade e várias formações na área (e.g. Primeiros Socorros e MEM), exercendo esta profissão há quinze anos na atual OS. De acordo com o PCG (2019/2020), ambas as profissionais têm prática nas valências de creche, JI e Atividades de Tempos Livres. Em conversas informais, fui informada de que este é o quarto ano letivo que fazem parte da equipa da sala laranja, acompanhando, desde o início, o atual grupo de crianças. Quanto aos turnos, estes são constituídos de forma a existir sempre, pelo menos, um elemento da equipa que está presente no acolhimento e na saída das crianças.

Recorrendo à mesma entrevista e a observações, foi possível verificar que existe distinção de papéis entre a equipa da sala. No entanto, trabalham em equipa – a educadora e a auxiliar apoiam-se uma à outra e estabelecem uma boa relação entre si, “*com base na cooperação, na partilha e na interajuda*” (excerto da entrevista à orientadora cooperante, Anexo D), contribuindo diariamente para o bem-estar das crianças e para um ambiente *saudável e harmonioso*. Apoiam o trabalho na metodologia do MEM, sendo que se apropriam dos seus princípios, dos instrumentos reguladores e de organização do ambiente educativo. A educadora tem como referência as OCEPE para orientar o planeamento e a avaliação, sendo esta última um processo contínuo e participado – envolve as crianças na observação, nos registos, na comunicação e na reflexão, permitindo compreender as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A educadora recorre aos Planos de Desenvolvimento Individual para documentar as competências das crianças e a outro método - os portefólios, para organizar as exposições das mesmas (PCG, 2019/2020).

2.4. Ambiente Educativo

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta (...) constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de integração do grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (Silva et al., 2016, p. 24).

2.4.1. Espaço

Tendo em conta que o espaço tem influência sobre a qualidade do ambiente, por meio de observações diárias e da consulta do PCG (2019/2020), é possível afirmar que a sala laranja onde foi realizada a PPS II localiza-se no andar -2, sendo *espaçosa* para o número de crianças que agrega (25). É *confortável, segura, acolhedora*, esteticamente *apelativa, iluminada e arejada*, pois uma das laterais é composta por várias janelas e uma porta que permite o acesso direto ao recreio exterior.

O espaço e os materiais são estruturados de acordo com o MEM, com áreas de interesse *desafiantes* para as crianças, sendo estas áreas as seguintes: polivalente, dramatização, construções, oficina da escrita, atelier das artes plásticas, biblioteca,

laboratório da matemática e laboratório das ciências (cf. Anexos E e F). A organização das áreas e dos materiais foi pensada para promover a autonomia e a iniciativa das crianças; como tal, estes encontram-se etiquetados com imagens, símbolos e escrita que facilitam a escolha, a exploração e a arrumação, encontrando-se ao alcance das crianças. Existe uma “riqueza” e variedade de materiais, estruturados e não estruturados, que possibilitam inúmeras brincadeiras e explorações, em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente (PCG, 2019/2020).

Na perspectiva de Silva et al. (2016), “brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p. 12). Assim sendo, é através do brincar que as crianças desenvolvem competências sociais, linguísticas, cognitivas, motoras, etc. (*idem*). Os materiais existentes na sala laranja procuram ir ao encontro das diferentes faixas etárias, a nível de complexidade e funções (e.g. jogos):

O T. e o H. foram buscar um jogo da memória e sentaram-se à mesa (. . .) o M.P.2 aproximou-se para ver o jogo e mostrou *interesse* em participar, mas o H. disse logo: “*este jogo é para quatro anos*” e o T. acrescentou: “*este jogo é difícil*” (excerto da nota de campo 340, 24/1/2020).

“O ambiente geral da sala deve resultar agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças, onde rotativamente se revêem [*sic*] nas suas obras” (Niza, 2007, p. 133). Neste sentido, tal como o autor defende, ao longo da sala existem placares onde são expostos os trabalhos de projeto, o texto livre e outras produções das crianças. São aproveitados também para afixar os instrumentos de pilotagem do MEM, como o *mapa de participação da família*, o *mapa de comunicações*, o *diário de turma*, o *calendário* (o *mapa do tempo*, o *mapa de aniversários* e a *tabela de idades*), o *mapa de presenças*, o *mapa de responsáveis* e o *mapa de projetos* (cf. Anexos G e H).

O pátio, os corredores, as casas de banho, etc. devem constituir, para a criança, um novo microcosmo que deve ser experimentado na sua totalidade. Daí que uma das nossas preocupações deva ser a de que não existam espaços educativos mortos. Devemos tirar o máximo partido de todos os espaços (Zabalza, 1992, p. 128).

Constatei que existem outros espaços igualmente importantes no ambiente educativo (cf. Anexo I), dos quais destaco: o corredor, com cacifos que permitem às famílias e às crianças guardarem os pertences; a casa de banho, exclusiva para os cuidados de higiene do grupo; e o recreio exterior, com o qual se está em constante ligação, uma vez que o acesso é feito pela sala por uma porta envidraçada. O recreio é *amplo, desafiador* e promotor de inúmeras experiências naturais, motoras e sociais, pela disposição e equipamentos (e.g. escorrega, pneus, cozinha de lama e atelier de artes).

2.4.2. Tempo¹

O tempo está organizado em rotina que permite às crianças preverem o que vai acontecer em cada momento, transmitindo uma maior segurança e tranquilidade (PCG, 2019/2020). “As rotinas, tendo uma organização bem definida, devem ser flexíveis para dar resposta às necessidades do grupo e de cada criança, de acordo com os factores contextuais da vida diária” (Folque, 2014, p. 59). Deste modo, tal como evidenciado por Silva et al. (2016), a rotina é flexível, procurando ir ao encontro do ritmo de cada criança. Está organizada em tempos para planear, comunicar, interagir, brincar e explorar, inseridos em momentos de pequeno e grande grupo e individual, que proporcionam experiências diversas e enriquecedoras.

“A rotina diária (...) está em concordância com o papel relevante do grupo na aprendizagem e vida das crianças” (Folque, 1999, p. 8). Assim, de acordo com as observações diárias e com o PCG (2019/2020), a manhã começa com o acolhimento, que ocorre na sala ou no recreio, sendo um momento *tranquilo* e *acolhedor* tanto para as crianças, como para os familiares, que são recebidos com *afabilidade* pelos adultos da sala e trocam impressões entre si. Autuori (2011) considera que as famílias, tal como as crianças, têm de se sentir acolhidas e escutadas, para suprimir as suas inseguranças e a ansiedade da separação. O acolhimento *tranquilo* e *apoiado* pelos adultos de sala, contribuiu para a adaptação de algumas crianças que estavam pela primeira vez no JI, como no caso do B., conforme se pode constatar pela seguinte nota de campo:

Durante o acolhimento, a educadora recebeu o B. e os pais com *afabilidade* e trocaram algumas palavras. No momento de os pais irem embora, por sua vez, o instante mais *difícil* para o B., a educadora esteve próxima da criança e apoiou-a. O B. despediu-se com um *beijinho* e um

¹ Consultar Anexo J. Caracterização de um Dia-Tipo da sala laranja, pp. 596-600.

“até logo” e aconchegou-se junto do grupo. A educadora demonstrou estar muito *contente* por o B. não ter chorado e incentivou as outras crianças a aplaudirem o progresso do B. (nota de campo 89, 30/10/2019).

O trabalho de grande grupo é um tempo importante para a partilha de saberes, experiências e aprendizagens com os colegas e para a dinamização de atividades, como histórias, jogos e músicas, pelo adulto ou pelas crianças. É em grande grupo que se tomam as decisões da manhã, como a eleição dos responsáveis e o preenchimento do tempo e do calendário e, no final do dia, é feito um balanço em conselho sobre as aprendizagens e experiências marcantes, sendo, posteriormente, registadas nos respetivos quadros. Às sextas-feiras, ocorre a reunião de conselho em que são debatidos os pontos negativos e positivos e o que as crianças realizaram ao longo da semana, possibilitando às crianças e aos adultos, refletirem a prática, para uma ação mais *consciente* e *confiante*. No diário de turma, são registados os acontecimentos e partilhadas as ideias para futuras explorações, sendo este um suporte necessário para apoiar o planeamento. No tempo de pequeno grupo, as crianças exploram as áreas da sala e desenvolvem atividades livres ou planeadas pela educadora, onde “aprofundam os seus interesses” (Folque, 2014, p. 59). Os tempos de refeição são feitos no refeitório, onde as crianças colaboram em pequenas tarefas que as ajudam a tornarem-se mais autónomas e responsáveis, como colocar e arrumar as cadeiras. Durante o tempo de repouso, que se destina às crianças mais novas, as crianças de quatro e cinco anos estão no tempo de recreio, no exterior ou na sala, onde desenvolvem explorações livres.

Ao longo da semana, ocorre o PLA, em diferentes horários, turnos e espaços. Estas oficinas estão enquadradas com a rotina, havendo o cuidado de serem dinamizadas em tempos acessíveis a todas as faixas etárias. As atividades socioeducativas ocorrem semanalmente, em tempo não letivo (16h30).

Importa salientar que a instituição aposta em saídas ao exterior, que contribuem para o envolvimento e a criação de ligações com o meio envolvente, favorecendo o enriquecimento das experiências das crianças (Niza, 2007).

2.5. Crianças

O grupo de crianças com o qual realizei a PPS II é constituído por vinte e cinco crianças, das quais treze são do sexo feminino e doze são do sexo masculino. É um grupo heterogéneo, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. A maioria

das crianças reside próximo da OS, facilitando a acessibilidade ao local. É um grupo *assíduo e pontual*: entram entre as 8:30h e as 10:00h horas e saem entre as 17:00h e as 19:00h (PCG, 2019/2020).

Por meio da entrevista à orientadora cooperante, conheci o percurso institucional de cada criança, compreendendo que dezassete crianças frequentavam a instituição, desde a creche, cinco entraram no ano letivo anterior e três no presente ano letivo, encontrando-se anteriormente ao cuidado de familiares (1 criança) ou de outra instituição (2 crianças) (cf. Anexo K). Às crianças de três anos, que vieram da creche ou entraram o presente ano, foi assegurado um tempo para repouso, que decorria entre as 13:00h e as 14:30h, mas que, eventualmente, também se aplicava a outras crianças que necessitassem desse tempo. A adaptação do B. ao novo ambiente de JI, foi *atribulada* e prolongou-se durante alguns meses. Mas, com o apoio da família, dos adultos e dos seus pares, o B. foi suprimindo a sua *ansiedade*, envolvendo-se mais com os colegas e conquistando alguma independência. O seu trajeto também foi marcado por uma conquista importante – deixar de usar fralda no dia a dia e no repouso.

Segundo Silva et al. (2016), “compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a seleccione e utilize diferentes formas de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sobre vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (p. 14). Neste sentido, procurei, primeiramente, conhecer o grupo de crianças no que respeita às suas interações, interesses, competências, necessidades e conhecimentos, através da observação diária e de conversas informais com a equipa educativa para, posteriormente, poder caracterizar o mesmo. De uma forma geral, é um grupo *alegre, empático, interessado, curioso, participativo e observador*. “Aos olhos” da educadora, é “*um grupo dinâmico, interessado e participativo*” (excerto da entrevista à orientadora cooperante, Anexo D).

Verifiquei que as crianças desenvolvem uma *boa relação* com os pares, respeitam-se umas às outras e demonstram sentimentos de pertença ao grupo. A maioria das crianças tem os pares de interação bem definidos, com os quais interagem habitualmente, partilham interesses e brincadeiras e trocam afetos, tal como referido pela orientadora cooperante na entrevista: “*interagem de forma positiva uns com os outros, de acordo com os seus interesses*” (cf. Anexo D). Dão oportunidade de outras crianças participarem nas suas brincadeiras, ainda que, em alguns casos, seja necessário algum incentivo dos adultos e envolvem-se com crianças de outras salas

(e.g. durante o recreio). Ainda, demonstram preocupação e estão atentas às necessidades das outras, apoiando-as:

Depois do almoço, como habitual, cada criança arrumou a sua cadeira junto à parede do refeitório. O H. tentou encaixar a sua cadeira numa das pilhas, contudo, *apercebeu-se* de que estava demasiado alta. O F.D, ao *aperceber-se* que o H. estava com *dificuldade* em encaixar a cadeira, foi ter com ele e ajudou-o. Depois, o H. virou-se para o F.D. e abraçou-o, e foram abraçados para junto do grupo (nota de campo 240, 9/12/2019).

As relações com os adultos são *saudáveis* e as crianças veem-nos como uma fonte de segurança, capazes de responder às suas necessidades. Quanto a estas - as **necessidades**, recaem, sobretudo, sobre a dificuldade em gerir os conflitos entre os pares, levando-as a procurem, constantemente, os adultos para a resolução dos mesmos. Ao nível das **competências** e, tendo em conta a heterogeneidade das idades das crianças, verifiquei que estas conseguem ser independentes em algumas tarefas do dia a dia, como por exemplo na alimentação e na higiene pessoal, sendo, por vezes, necessário dar algum apoio e incentivo às crianças mais novas, em que esse apoio era, muitas vezes, assegurado pelos próprios colegas. O facto de serem eleitos diariamente responsáveis de sala – uma criança mais nova e uma mais velha, possibilita às crianças assumirem responsabilidades (e.g. pôr a mesa), para se tornarem mais autónomas e cooperarem entre si. Diariamente, as crianças também colaboram na arrumação da sala e, frequentemente, mostram iniciativa em colaborar noutras tarefas (e.g. varrer a sala e limpar as mesas). No que diz respeito às competências motoras, todas as crianças revelam controlo dos grandes e dos pequenos movimentos, adequados à sua faixa etária.

Quanto às competências de comunicação, no geral, denotei que as crianças conseguem comunicar verbalmente as suas ideias, interesses e necessidades. Utilizam um vocabulário variado e demonstram uma *boa* articulação das palavras. Neste aspeto, importa salientar que uma criança está a ser acompanhada por uma terapeuta da fala. As crianças mais velhas têm mais facilidade em expor-se e participar em conversas de grande grupo, exprimindo os seus pontos de vista, tal como evidencia a nota de campo que se segue:

Durante a reunião de conselho (. ...) o G. partilhou não ter gostado da atitude do M.A. e da M.G., por terem chamado nomes às outras crianças.

Perante a partilha do G., o M.A. expôs os seus argumentos, mencionando que tinha tido esta atitude com a A., por esta o ter *chateado*. Neste momento, a auxiliar (...) questionou as crianças: “*como se poderia resolver a situação?*”. A S.C. interveio, partilhando a sua opinião de como o M.A. deveria ter agido face à situação, quando esta ocorreu, dizendo: “*o M.A. podia conversar com a A. e dizer às professoras*”. (...) o M.A. mostrou-se *compreensivo* e prometeu que não iria voltar a ter estas atitudes (excerto da nota de campo 82, 29/10/2019).

Verifiquei ainda que, algumas crianças – de quatro e cinco anos, conseguem escrever o seu nome e utilizam-no para identificar os seus trabalhos.

No que diz respeito aos **interesses** das crianças, estes são: o desenho, a exploração de jogos e construções e a área da dramatização. As crianças envolvem-se em atividades de expressão plástica, revelando *prazer* e *entusiasmo* em explorar diferentes técnicas e materiais. É um grupo que gosta de ouvir histórias e participar nas mesmas, com gestos e sons. Constatei que o grupo é *curioso* e *interessado* em saber mais sobre determinados assuntos, principalmente os que envolvem as ciências:

Enquanto escavavam um buraco com colheres de madeira (...), surgiram várias raízes salientes. (...). As crianças mostraram logo *interesse* em tocar, cheirar e analisar as raízes. O J.T. identificou: “*é uma raiz de árvore*” e imaginou, pela aparência da mesma, que parecia uma “*centopeia!*” (...). Posteriormente, foram buscar lupas ao laboratório das ciências, para observar de perto as ramificações da raiz (excerto da nota de campo 72, 25/10/2019).

O espaço exterior e os seus equipamentos despertam o interesse do grupo, sendo que as brincadeiras preferidas das crianças são, por exemplo, realizar jogos com os pares (e.g. apanhada), brincar com os pneus e trepar no escorrega, o qual imaginam ser um “castelo”. Tal como afirma Jaume (2004/2008) estes espaços transformam-se em “lugares prediletos para a imaginação e a fantasia” das crianças, ao atribuírem novos significados aos materiais (p. 376).

Para concluir, com base em Silva et al. (2016), considero importante acrescentar que é essencial o adulto estar ciente de que cada criança é um ser único, com as suas características, o seu ritmo e aspirações próprias; por isso, cabe a este – o adulto,

respeitar a individualidade de cada criança, indo ao encontro dos seus interesses, necessidades e características.

2.6. Famílias

As crianças “são já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65). É no envolvimento e no seio da família que as crianças interiorizam a sua cultura, contribuindo para se tornarem cidadãos mais conscientes, conhecedores e participativos no meio social. Neste subcapítulo, importa caracterizar este “espaço social” que é o contexto familiar das crianças, como um “*nexus* de todas as instituições culturais”, para poder entender as crianças conforme o que “*fazem*” (*idem*, p. 65).

Assim, por meio de conversas informais com a equipa e de observações que realizei, constatei que a faixa etária dos pais (pai e mãe) insere-se entre os trinta e os quarenta e cinco anos. Verifica-se uma *ligeira* variação nos padrões familiares, existindo vinte e duas crianças de famílias nucleares e três famílias não nucleares, sendo que a maior parte das crianças tem irmãos. No que respeita à nacionalidade, quarenta e seis pais são de nacionalidade portuguesa, um de nacionalidade espanhola e três de nacionalidade brasileira. Em relação às habilitações literárias, estas caracterizam-se por serem elevadas, existindo uma grande maioria de pais licenciados (47 pais) e apenas três com o 12.º ano. Os pais encontram-se empregados em diferentes áreas profissionais, dos quais: artística (e.g. cantor), comercial (e.g. cabeleireiro), científica (e.g. biólogo) e educação (e.g. professor).

Para Morgado (2005), “a educação funciona num contexto sistémico em que todos os intervenientes (...) concorrem concertadamente para que o processo de educação de uma criança ou jovem se desenvolva de forma equilibrada e com qualidade” (p. 95). Para que isso seja possível, segundo Avelino (2005), a escola e a família têm de caminhar lado a lado, estando ambos cientes de que nesta relação é importante haver “cooperação e lealdade, sintonia e coerência” entre estas duas entidades, para que tenham repercussões positivas na vida das crianças (p. 77).

Assim, a equipa educativa procura criar uma *boa* relação com as famílias, pois acredita “*que esta proximidade é muito importante para nós e para as crianças*” (excerto da entrevista à orientadora cooperante, Anexo D). Procuram estabelecer, diariamente, uma relação com base no diálogo, no respeito e na valorização de saberes, nos

momentos de entrada e de saída das crianças. Nestes momentos, também existem outros familiares, além dos pais, como os avós e os tios, que partilham os cuidados e as responsabilidades. A equipa dá abertura e incentiva os familiares a entrarem na sala, como forma de conhecerem o trabalho desenvolvido (e.g. exposto em placares) e encoraja-os a participarem em algumas dinâmicas, que contribuam para a partilha de experiências e saberes, tal como ilustra a seguinte nota de campo:

O H. chegou à sala muito *sorridente*, acompanhado pela sua avó. A educadora (...) apresentou-me à avó, referenciando que esta fora educadora de infância. Em conversa, a educadora convidou-a a vir dinamizar uma atividade com as crianças, para mostrar a todos os seus saberes. A avó achou a ideia muito *interessante* (excerto da nota de campo 77, 28/10/2019).

Por sua vez, os familiares aderem a essa abertura e procuram manter uma proximidade com a OS, mostrando interesse e disponibilidade em participar no processo educativo:

O pai e o tio da L. foram à sala para montar um protótipo do sistema solar (...). Enquanto o montavam, a L. esteve a maior parte do tempo junto do pai. (...). As crianças ficaram *curiosas* e aproximaram-se logo da mesa. Os familiares foram explicando às crianças os procedimentos (excerto da nota de campo 139, 13/11/2019).

As reuniões individualizadas e em grupo são uma estratégia a que a equipa recorre para estar em contacto com os familiares, tendo como finalidade partilhar situações do grupo ou da criança e do trabalho elaborado, pois são o modo “para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante” (Niza, 2007, p. 140). Numa reunião de pais que tive oportunidade de assistir e de participar, compreendi que os familiares também são envolvidos no processo de avaliação dos serviços gerais e pedagógicos da OS, através do preenchimento de um questionário de satisfação, onde dão o seu parecer dos serviços e da educação dos seus educandos e expõem sugestões de melhoria (PCG, 2019/2020).

O correio eletrónico é uma ferramenta igualmente utilizada para comunicar e transmitir recados aos familiares das crianças (PCG, 2019/2020).

O próximo capítulo dedica-se à análise reflexiva da intervenção em JI.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A caracterização do contexto e dos seus intervenientes apresentados e analisados no capítulo anterior tornaram-se indispensáveis para traçar as intenções que regem e regulam a minha ação. Este capítulo dedica-se à exposição e posterior avaliação destas intenções, à reflexão do processo de intervenção da PPS II e à avaliação aprofundada de uma criança.

3.1. Intenções para a ação

A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática (...). Esta intencionalidade permite-lhe atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar (Silva et al., 2016, p. 13).

Desde o início do estágio que procurei conhecer as intenções e os objetivos da educadora cooperante, através das conversas informais e da consulta do PCG (2019/2020), no sentido de conseguir enquadrar a minha ação aos princípios seguidos pela equipa, para que percorrêssemos um caminho conjunto e em sintonia.

As intenções/objetivos da educadora passam por:

Participar nas atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA); Envolver os pais nas atividades da escola; Dinamizar a participação dos pais na biblioteca; Articulação com o Projeto “Linguagens da Arte”; Despertar Direitos e Deveres, numa perspetiva de participação democrática na vida da escola; Desenvolver hábitos de vida saudável, através da prática de atividade física e alimentação saudável (PCG, 2019/2020, p. 19).

Atendendo a algumas das intenções/objetivos da educadora cooperante que estariam ao meu alcance e a alguns princípios do MEM, elaborei intenções que considero importantes para nortear a minha prática, indo ao encontro das necessidades das crianças, da equipa educativa e das famílias.

3.1.1. Para com as crianças

Na ótica de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), “a criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisões” (p. 16). Com base nesta premissa, defini

quatro intenções para com as **crianças**, de maneira a apoiar o seu desenvolvimento e aprendizagem, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades, sendo estas: (i) **desenvolver uma relação de afetividade, de proximidade e de confiança**; (ii) **promover um clima de comunicação e de partilha**; (iii) **incentivar interações positivas entre as crianças, com base no respeito, na partilha e na cooperação, e a resolução mais autónoma de conflitos** e (iv) **proporcionar experiências desafiantes que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças**.

Com a primeira intencionalidade, **desenvolver uma relação de afetividade, de proximidade e de confiança** com cada criança, pretendia mostrar uma postura *tranquila, simpática, próxima e disponível*, que permitisse às crianças considerarem-me como alguém em quem podiam confiar, para partilhar as suas experiências, descobertas e fragilidades. Pretendi concretizar esta intenção, sendo uma pessoa afetuosa, estabelecendo limites com clareza (Amante, 2015), acompanhando e participando em todos os momentos do dia, envolvendo-me em brincadeiras solicitadas pelas crianças, nas atividades, nos projetos e estando atenta às suas necessidades e interesses.

“Quando a criança entra na escola, já sabe muitas coisas (...). O professor deve aproveitar tudo o que a criança sabe (...) e usá-lo como ponto de partida para aumentar o seu conhecimento ou construir novos conhecimentos” (Niza, 1995a, citado por Folque, 2014, p. 54). Neste sentido, pretendia, de forma a **promover um clima de comunicação e de partilha**, ser uma *boa ouvinte*, mostrando-me *disponível, interessada e atenta* às partilhas das crianças. Do mesmo modo, tencionava promover tempos de comunicação entre as crianças e os adultos, para uma partilha de experiências e saberes (Vale, 2009), valorizando toda a “bagagem” já existente para a construção de futuras aprendizagens (Folque, 2014). Assim, as crianças conhecem outras perspetivas diferentes das suas, acolhendo-as e valorizando-as (*idem*).

A fim de **incentivar interações positivas entre as crianças, com base no respeito, na partilha e na cooperação, e a resolução mais autónoma de conflitos**, de acordo com Vale (2009), seria essencial, enquanto “modelo por excelência” (p. 135), demonstrar atitudes coerentes ao longo da prática, transparecendo bons exemplos para as crianças e a noção do que é ou não é expectável; apropriar-me de “uma postura flexível e dialogante” (p. 135), incentivando as crianças a exporem os seus pontos de vista e emoções, valorizando esses aspetos e dando oportunidades de partilha e conversas entre as crianças (Vale, 2009).

Além disso, aproveitando as potencialidades de uma sala heterogénea a nível de idades e de competências, pretendia, com base em Niza (1992, citado por Folque, 2014), incentivar as crianças a cooperarem e apoiarem-se entre si, em atividades e tarefas do dia a dia, que ajudassem a promover a integração das crianças.

Perante os conflitos entre as crianças, pretendia, de acordo com Serrano e Guzmán (2011), assumir o papel de mediadora, ao atenuar a tensão, reconhecer sentimentos e apoiar a reflexão e a comunicação. Desta forma, não estaria só a ajudar a solucionar o problema, mas também a fornecer bases para que as crianças conseguissem encarar os conflitos pelo lado positivo e, de forma gradual, conseguissem resolvê-los autonomamente.

No sentido de dar resposta à última intenção que defini - **proporcionar experiências desafiantes, que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças**, com base em Silva et al. (2016), considerei essencial recorrer à observação, com vista ao conhecimento sobre a criança, dos seus interesses e das suas necessidades. Consequentemente, pretendia propor atividades *desafiantes* que abrangessem as várias áreas e domínios de aprendizagem e que as mesmas aproveitassem e explorassem diferentes espaços educativos e materiais. Também pretendia dar oportunidade às crianças de participarem ativamente com sugestões e ideias, acolhendo as mesmas e conferindo-lhes sentido, e valorizar a participação ativa das crianças em toda a rotina e no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.2. Para com a equipa educativa

“Un equipo está constituído por un conjunto de personas que deben alcanzar un objetivo común mediante acciones realizadas en colaboración” (Covey, 2000, p. 6).

Sendo o trabalho em equipa a base para *uma prática de qualidade*, tencionei “cultivar”, desde o início, uma *boa* relação com os elementos da equipa, com base no apoio, na confiança, no respeito, na partilha e na cooperação. Para promover esta relação e o trabalho em equipa, defini três intenções: (i) **estabelecer uma relação positiva e saudável**; (ii) **comunicar abertamente, partilhando ideias e opiniões** e (iii) **promover um trabalho de cooperação e interajuda**.

A primeira intencionalidade, que consiste em **estabelecer uma relação positiva e saudável**, é um ponto fulcral de toda a PPS II, pois pode influenciar todas as outras intenções. Com efeito, integrada num “novo” contexto, pretendia ter respeito pela

individualidade, pelos valores, pelas ideias e pelos princípios de cada profissional, sendo *honesto* nas ações, *confiável*, *empenhada*, *tranquila* e *positiva*.

De modo a **comunicar abertamente, partilhando ideias e opiniões**, pretendia informar a equipa educativa de todas as minhas intenções, ideias e opiniões, para que estivéssemos em concordância e, em contrapartida, me dirigissem críticas construtivas que, de algum modo, me ajudassem a melhorar a minha prática.

Para ir ao encontro da terceira intenção - **promover um trabalho de cooperação e interajuda**, pretendia colaborar em todos os momentos de rotina diária, mas também mostrar-me disponível para desempenhar outras tarefas que contribuíssem para uma boa dinâmica de sala. Tendo em conta o modelo pedagógico MEM, também era minha intenção conhecer o mesmo para adaptar as minhas ações e para se verificar concordância e coerência no trabalho com as crianças.

3.1.3. Para com as famílias

Relativamente às minhas intenções para com as **famílias**, pretendia, ao longo do estágio: (i) **estabelecer uma relação positiva e de confiança, com base no diálogo**; (ii) **apoiar e colaborar em momentos da rotina diária** e (iii) **promover o envolvimento e a participação em atividades e projetos**.

O primeiro passo para a minha aceitação face aos familiares das crianças seria apresentar-me e dar a conhecer as minhas finalidades e intenções, bem como o período de estágio, realizando esta apresentação através de uma Carta de Apresentação (cf. Anexo L) e de conversas informais. Para **estabelecer uma relação positiva e de confiança, com base no diálogo**, seria minha intenção abordar os familiares de forma *educada* e *respeitadora*, respeitando a individualidade, os princípios, os valores e as culturas de cada um. Através da comunicação estabelecida, pretendia transmitir os meus saberes e conhecimentos e aceitar pontos de vista diferentes dos meus.

Para concretizar a segunda intenção - **apoiar e colaborar em momentos da rotina diária**, pretendia estabelecer uma relação profissional, *apoiante* e *colaborativa*, principalmente durante os tempos de acolhimento, ao aproximar-me dos familiares para receber as crianças, mostrando uma postura *responsável*, *tranquila* e *disponível* para os ouvir e comunicar.

Com a última intenção - **promover o envolvimento e a participação em atividades e projetos**, pretendia envolver os familiares no processo educativo da

criança, através da participação direta ou indireta num tema de uma atividade, uma vez que,

quando os pais são permanentemente informados sobre as actividades das crianças no centro, compreendem melhor o seu significado para as crianças. Também aumenta a sua disponibilidade para fornecerem materiais ou construírem objectos que sejam necessários para as actividades das crianças (Musatti & Mayer, 2011, p. 7).

Para concretizar esta intenção, pretendia, primeiramente, informar os familiares sobre o tema a ser trabalhado através de um pedido escrito de colaboração (cf. Anexo M) e de conversas informais. Desta forma, não só entenderia a disponibilidade e aceitação dos familiares sobre o tema, como também poderia fazer despertar a curiosidade daqueles, para participarem, de alguma forma, nas atividades realizadas.

3.2. Processo de intervenção da PPS II

Norteei a minha prática através de processos de “observar, registar, documentar, planear e avaliar” (Silva et al., 2016, p. 13). De acordo com Tomás (2011), a observação é um instrumento utilizado para recolha de dados resultantes das interações com os observados. Rovira e Peix (2004/2008) consideram que a observação constitui um dos instrumentos essenciais para a avaliação, sendo objetiva e explícita da realidade, que permite ao educador analisar e refletir sobre a prática. Como tal, durante a PPS II, este foi um instrumento que me permitiu captar dados relevantes do contexto socioeducativo para caracterizar e, posteriormente, traçar intenções e um planeamento para a ação.

Através de um processo de observação sistemática, fui registando em notas de campo, de forma detalhada e reflexiva, situações significativas, com a intenção de caracterizar diferentes situações que envolviam os diversos intervenientes educativos (e.g. interações, brincadeiras e atividades). A elaboração de reflexões semanais permitiu-me fazer um balanço geral da semana, refletindo sobre um tema que me inquietava e/ou despertava interesse. A partir destes temas, realizei pesquisas para esclarecer certos assuntos e aprofundar e consolidar conhecimentos teóricos e práticos que, por sua vez, contribuíam para estabelecer uma relação direta com a prática.

Após um conhecimento geral do grupo, na segunda semana de estágio, foi-me dada a liberdade para começar a intervir com atividades que fizessem sentido e dessem

continuidade ao que estava a ser trabalhado na sala, tendo esta atitude, que partiu da minha parte, sido alvo de elogio pela diretora pedagógica:

Durante o almoço, a diretora pedagógica do JI dirigiu-se ao refeitório e pediu para falar comigo, com a intenção de partilhar a sua opinião sobre uma atividade que dinamizei sobre “a lua”, na qual esteve presente. Reunimo-nos na sala laranja e a esta começou por ler algumas notas retiradas, que valorizavam a minha iniciativa, postura e atitude, face à proposta (excerto da nota de campo 63, 23/10/2019).

Procurei sempre partilhar as minhas ideias com a equipa educativa, em especial com a educadora cooperante, que dava o seu parecer antes da elaboração da planificação. O planeamento das atividades foi imprescindível pois, com base em Silva et al. (2016), permitiu-me refletir, antecipar e pensar, de antemão, na ação, tendo recorrido a planificações para o efeito, organizadas em categorias (e.g. momentos/propostas educativas e organização do espaço). Ainda assim, este planeamento não foi seguido “à linha”, tendo conseguido aproveitar oportunidades de aprendizagem não previstas. A planificação também foi um instrumento útil para fazer uma comparação entre o planeamento e a prática, contribuindo para a reflexão posterior e avaliação da ação (*idem*).

As atividades e o projeto “**Os Fósseis**” desenvolvidos, partiram de sugestões das crianças e/ou foram pensados para ir ao encontro dos seus interesses e necessidades e envolveram as várias áreas e os respetivos domínios das OCEPE. Envolvi a equipa educativa e as famílias nas propostas para que se verificasse um trabalho conjunto e colaborativo. Procurei inovar em recursos (e.g. fantoches) e em estratégias (e.g. expressões corporais), que foram elementos “chave” para despertar a curiosidade e envolver as crianças (cf. Anexo N).

Decorrente da prática, ao despontar o tema de investigação – “**as relações de amizade numa sala de JI**”, foram sugeridas algumas atividades (Anexo N) para envolver as crianças no tema, transmitir valores e fomentar atitudes positivas entre estas. Por sua vez, estas atividades levaram as crianças a refletir e a ajustar certos comportamentos, como se pode constatar no exemplo seguinte:

No final da história, proporcionou-se um momento de diálogo (. ...) a M.P.1 partilhou a sua opinião: “*a árvore também murcha quando fazemos coisas más aos amigos!*” (...). De seguida, lancei uma questão: “*que*

ações devemos ter para a árvore crescer?” (. ...), a A. referiu: “partilhar os brinquedos”, o G. referiu falar para resolver problemas, a M.P.1 mostrou que é importante pedir “desculpa” quando se age “menos bem” e o M.A., partilhou: “não podemos bater!” (excerto da nota de campo 311, 15/1/2020).

A intervenção pedagógica dos adultos, promovendo atividades que envolvam o grupo e incitando as crianças a argumentarem e negociarem com os colegas e a interagirem em ações paralelas com estes, é essencial para apoiar as relações entre crianças, ajudá-las a estabelecerem relações mais abrangentes e a aprimorarem laços entre crianças amigas (Wang et al., 2019).

De um modo geral, ao longo da minha intervenção pedagógica, procurei, através de atividades, incentivar interações sociais entre crianças e valorizar a amizade, encorajar a autonomia e a iniciativa, estimular a comunicação e a reflexão, transmitir noções científicas, proporcionar prazer por diferentes modalidades artísticas e envolver o património cultural no processo educativo.

Por meio de conversas informais com a equipa, numa partilha de pareceres após a implementação das atividades em que era dada ênfase ao processo, estratégias, aspetos fortes e dificuldades, foi possível realizar uma análise da intervenção, compreendendo que esta foi um processo “rico” que contribuiu para alargar as experiências das crianças, para a aquisição de conhecimentos e aprendizagens e, ainda, para o desenvolvimento de competências.

3.3. Avaliação da concretização das intenções

Cardona (2007) menciona que avaliar é um processo complexo que envolve, em primeira instância, um levantamento de informação, a sua interpretação e possível reformulação ou adequação, que conduzam a uma melhoria da prática. Avaliar a própria prática exige reflexão e análise de todo o percurso desenvolvido, sendo um processo fundamental, considerado “o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico dos educadores” (Fernandes, 2009, citado por Portugal, 2012, p. 595), uma vez que é através desta autoavaliação que o docente toma consciência das suas ações e as aprimora (*idem*). Na opinião de Fisher (2004), é importante que os/as educadores/as sejam adaptáveis no processo de ensino e de aprendizagem no sentido de conseguirem ajustar a sua prática em prol das crianças. Para isso, é necessário que estes/as façam

uma análise rigorosa que contribua para a mudança ao longo da sua atividade profissional.

Consegui, através das observações, dos registos escritos, das reflexões semanais e das avaliações das atividades elaboradas *a posteriori*, ter consciência da minha ação, refletir, avaliar e adequar a minha prática ao contexto em que estava inserida, melhorando estratégias de intervenção com as crianças, com as famílias e com a equipa, e de organização do ambiente educativo.

A avaliação deve ser “multidimensional”, quer isto dizer que “não apenas que se deve avaliar o processo de desenvolvimento da criança, mas também que a avaliação vai além” disso (Rovira & Peix, 2004/2008, p. 390), envolvendo todo o processo e ambiente educativo e os seus agentes (*idem*). Atendendo ao que estes autores defendem, procurei fazer uma análise e avaliação, face às intenções delineadas no início da PPS II, que envolviam as crianças, a equipa educativa e as famílias.

No que se refere às intenções com as **crianças**, sinto que, desde o início do estágio, a minha postura foi adequada face às várias situações, no sentido de dar o exemplo. Considero que consegui estabelecer uma boa relação com as crianças, onde prevalecia afeto, proximidade e confiança. As crianças acolheram-me com *carinho*, como um outro elemento da equipa, em quem sabiam que podiam confiar para satisfazer as suas necessidades e interesses. Esta ligação foi conseguida através do respeito e da valorização da criança, de manifestações de afeto e de carinho, do acompanhamento em atividades e do apoio na própria rotina e da proximidade demonstrada junto das crianças na participação em brincadeiras, como se pode constatar pela leitura da seguinte nota de campo:

A C.R. e a P. estavam a brincar na plataforma do escorrega. Aproximei-me para observar a brincadeira e a C.R. disse: “*estamos a brincar no castelo*”. Apresentaram-se como “princesas” e mostram-me as “varinhas mágicas”. Apontaram a “varinha” para mim e transformaram-me num “sapo”. Neste momento, fingi ser um “sapo” e comecei a saltar pelo recreio e a reproduzir um som “*rebbitt*”. As duas *sorriam* e soltavam *gargalhadas*. Depois, devolveram o “feitiço” para que me transformasse na “*Flávia Princesa*” e fosse com elas para seu “castelo” (nota de campo 25, 10/10/2019).

Mostrei-me *receptiva* a escutar e valorizar diferentes pontos de vista e escolhas, a reconhecer esforços e a valorizar as conquistas e os progressos, conforme evidencia a seguinte nota de campo:

Durante o almoço, acompanhei o B. até à casa de banho. Enquanto fazia as necessidades fisiológicas na “*sanita dos crescidos*”, como diz, perguntei-lhe se no dia anterior tinha feito “chichi” durante o repouso, uma vez que ficou sem fralda. Este disse logo que não porque, segundo ele: “*já sou um homem*”. Elogiei o seu progresso: “*estou muito contente B., estás muito crescido!*”, tendo o B. esboçado um sorriso à minha felicitação (nota de campo 234, 6/12/2019).

No dia a dia, encorajei e dei espaço para as crianças partilharem as suas experiências e saberes com os outros (e.g. partiram de uma situação específica, do conto de uma história ou da exploração de uma atividade):

O J.T. dirigiu-se a mim para me mostrar uma coisa (...). Tirou uma caixa transparente do bolso e mostrou-me: “*vê, é um fóssil que trouxe de casa!*”. Segurei no fóssil e perguntei: “*que fóssil é este?*”. *Entusiasmado*, explicou: “*é um caracol bebé, toca para sentires*”. Observei e senti o relevo. Elogiei: “*é muito importante para o projeto a tua partilha, J.T.*” e incentivei-o a mostrar, mais tarde, ao grande grupo (excerto da nota de campo 88, 30/10/2019).

Incentivei as crianças a ajudarem-se em tarefas do dia a dia que estariam ao seu alcance (e.g. vestirem as batas), contribuindo para a aproximação entre crianças. Face aos conflitos que iam surgindo, com base em Serrano e Guzmán (2011), procurei agir com uma postura de mediadora, colocando-me ao nível das crianças, reconhecendo sentimentos, valorizando o diálogo e ajudando a encontrar soluções. Procurei agir com base nos meus conhecimentos e experiências, adaptando a minha postura face à especificidade de cada situação e melhorando-a de forma progressiva. Fiquei verdadeiramente *satisfeita*, porque senti que houve evolução na maneira como algumas crianças começaram a gerir os conflitos, começando a sugerir ideias de resolução e a recorrer ao diálogo, sem depender do apoio parcial do adulto:

O T. e o M.A. puxavam uma boneca de um lado para outro, protestando: “*é minha T.! Eu tinha primeiro*” (M.A), “*não, não eu é que tinha primeiro*” (T.). Aproximei-me das crianças, debrucei-me ao seu nível e reagi: “*vou*

segurar na boneca” (...). Logo, começaram a explicar-se ao mesmo tempo. Acalmei-os e expliquei: “*eu sei que os dois querem a mesma boneca, mas só há uma. O que podem fazer para resolver essa situação?*”. O T. disse que não sabia, contudo, o M.A. deu uma solução, sugerindo que podiam partilhar. Elogiei e perguntei: “*como podem partilhar?*”. O M.A. disse: “*o T. binca mas, depois, também queo*” e ambos aceitaram (excerto da nota de campo 308, 14/01/2020).

Consegui proporcionar experiências desafiantes com o recurso a atividades e projetos que foram, a meu ver, ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Investi na exploração de histórias, pelo valor que estas tinham para as crianças e na própria rotina. Em atividades e projetos, incentivei a comunicação e procurei envolvê-las de forma ativa, desde o planeamento à avaliação (Silva et al., 2016). Valorizei o espaço exterior “como um prolongamento (...) da atividade do interior”, aproveitando as suas potencialidades para satisfazer o bem-estar físico, social e pessoal das crianças (Jaume, 2004/2008, p. 375).

Quanto à **equipa educativa**, sinto que consegui estabelecer, de forma gradual, uma relação *positiva* e *saudável*, com todos os elementos, valorizando e respeitando a especificidade de cada um, os seus valores, ideias e princípios. Soube escutar e respeitar as opiniões dos outros, dando também o meu ponto de vista. Mostrei ser uma pessoa *confiável*, *empenhada*, *tranquila*, *positiva* e *educada*, contribuindo para um “clima” positivo. Desenvolvi uma comunicação aberta, partilhando ideias e opiniões, por meio de conversas informais, em que debatíamos determinados acontecimentos e trocávamos ideias para atividades futuras, como se pode verificar no excerto seguinte: “conversei com a educadora sobre a prática, tendo esta pedido a minha opinião relativamente ao desenvolvimento e aprendizagem de algumas crianças da sala (...). Expus a minha opinião e a educadora foi registando algumas destas ideias numa folha” (excerto da nota de campo 137, 12/11/2019).

Ao assumir uma postura de disponibilidade e interesse, consegui promover um trabalho de cooperação e interajuda, colaborando em todos os momentos da rotina diária e em outras tarefas em que me mantive envolvida com a equipa, partilhando e valorizando um trabalho conjunto. Ao longo das semanas da PPS II, fui-me adaptando aos métodos de trabalho e aos princípios defendidos, para que existisse uma coerência no trabalho com as crianças.

As minhas intenções para com as **famílias** foram colocadas em prática logo desde os primeiros dias, ao apresentar-me pessoalmente e através de uma carta de apresentação (cf. Anexo L). No geral, consegui estabelecer uma relação positiva e de confiança com as famílias, principalmente durante o acolhimento, mostrando-me *disponível* para as acolher, com *simpatia, tranquilidade, responsabilidade e atenção*, e apoiar em qualquer situação. Aproveitei estes momentos para dialogar com os familiares sobre a prática e para trocar informações. Por meio desta postura *assertiva*, consegui que confiassem e recorressem a mim para alguma eventualidade:

Ao aproximar-me da mãe para a cumprimentar e auxiliar a saída do B., tivemos oportunidade de conversar um pouco sobre o dia e a sua adaptação ao JI. A mãe mostrou-se um pouco *preocupada* com a *dificuldade* que o filho estava a passar para se adaptar e trocámos ideias que poderiam ajudar a colmatar a situação. Procurei transmitir um parecer positivo, que ajudasse a *tranquilizar* a mãe, nesta situação que a estava a *inquietar* (nota de campo 57, 22/10/2010).

Refletindo sobre a minha prática, sinto que consegui envolver os familiares no processo educativo da criança, ainda que, por vezes, de forma indireta, colaborando com recursos e partilhando opiniões para atividades e projetos. Tive sempre o cuidado de informar os familiares com alguma antecedência, através de pedidos de colaboração (cf. Anexo M) e de conversas informais. Senti que houve interesse e disponibilidade por parte de alguns familiares, em colaborarem de forma ativa e que ajudaram a enriquecer a prática. No âmbito do trabalho de projeto realizado - **“Os Fósseis”**, que desenvolvi com as crianças, convidei uma família a ir à sala dinamizar uma sessão, por esta ter ligação histórica com a paleontologia. Apesar da aceitação e da disponibilidade mostrada pela família, por motivos profissionais, esta participação não foi possível de ser realizada.

3.3.1. Avaliação aprofundada de uma criança

Na educação de infância, a avaliação não é uma classificação, uma comparação ou uma “atribuição de um valor” da aprendizagem, mas sim, o registo da aprendizagem da criança, apreciando as experiências, os esforços, a maneira como aprende e alcança os desafios e evolui (Silva et al., 2016, p. 15). A avaliação da criança é um processo rigoroso e, por si só, indispensável na educação de infância, que requer empenho e

dedicação em observar e registar ações da criança, para uma posterior análise e reflexão, sendo útil para tomar decisões (Parente, 2006).

Para a avaliação aprofundada de uma criança, recorri a um portefólio de desenvolvimento e aprendizagem (cf. Anexo B). Segundo McAfee e Laeong (1997, citados por Parente, 2006), “o portefólio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (p. 30). Este foi realizado de forma contínua, ao longo da PPS II, através de observação direta, em que foram identificados e descritos vários comportamentos, atitudes e aprendizagens, de situações iniciadas pela criança em interação com os materiais, com os pares e com os adultos.

Escolher a criança a avaliar, tal como outras escolhas que temos de ter ao longo da vida, tornou-se “uma componente essencial (...) que requer engenho e arte” (Lino, 2014, p. 138), o que, por sua vez, gerou alguma reflexão da minha parte. A S.C. (5 anos) foi uma das minhas primeiras escolhas porque, desde o início da PPS II que notei que, por ser uma criança independente na rotina, passava um pouco “despercebida”. A equipa educativa concordou com a minha escolha, transmitindo que seria uma forma de observar “mais de perto” o desenvolvimento e a evolução da criança, mas também pela acessibilidade da sua família. Importa salientar que foi pedida uma autorização aos encarregados de educação, por meio de um consentimento informado (cf. Anexo O), que salientava a permissão para realizar os registos fotográficos.

Durante o processo de observação, estive atenta à S.C., não colocando de lado os interesses e as necessidades do restante grupo. Foram tidos em conta alguns princípios éticos e deontológicos em conformidade com Tomás (2011), informando e esclarecendo todos os envolvidos, com especial atenção à criança alvo de avaliação:

A S.C. esteve a fazer um desenho da família para colocar no seu portefólio. Expliquei à criança em que consistia um portefólio e o que estava a desenvolver com esta. A S.C. *compreendeu* e combinou comigo que, sempre que quisesse, podia partilhar alguma brincadeira e atividade, para pôr no seu portefólio. Entretanto, o J.T. aproximou-se e perguntou o que é a S.C. estava a fazer, tendo-lhe explicado do que se tratava. O J.T. perguntou-me (. ...): “*então, porque escolheste a S.C.?*”, ao que lhe respondi: “*porque ela faz brincadeiras muito interessantes e é uma menina muito crescida*”. Nisto o J.T. disse: “*mas eu também sou muito crescido!*”. Concordei com o que disse e expliquei: “*tens razão J.T., todas*

as crianças da sala são muito crescidas e especiais, mas eu só posso fazer de uma criança. Mas tu apareces muitas vezes, quando brincas com a S.C., por isso também estás a ajudar” (excerto da nota de campo 283, 7/1/2020).

Foi considerado também o “respeito pela privacidade e confidencialidade” (Tomás, 2011, p. 161): ao adotar uma postura *cuidadosa*, evitando ser *invasiva* quando tirava fotografias – que fizessem a criança sentir-se inibida, modificando o seu comportamento natural e espontâneo; e ao organizar e apresentar a informação recolhida, abreviando os nomes por iniciais e ocultando os rostos das fotografias.

Organizei o portefólio em várias partes, em que comecei com uma caracterização da criança a nível da personalidade, interesses, preferências e uma apresentação sintetizada da família, elaborada com e pela criança, bem como a capa do trabalho (cf. Anexo P). Apresentei as várias incidências iniciadas pela criança, através de registos fotográficos, notas de campo e notas conclusivas, organizadas em três domínios: motor, cognitivo e socio emocional e pessoal.

Foi essencial ter realizado este portefólio com a S.C., porque permitiu-me estar mais atenta a esta criança, conseguindo observar situações *muito interessantes* do seu processo de aprendizagem. Esta será uma forma de avaliação à qual tenciono recorrer futuramente na minha profissão.

No capítulo seguinte é apresentada a investigação em JI.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

A investigação é, segundo Marchão e Henriques (2018), uma “via para a construção de um conhecimento mais efetivo e sustentado da criança e da infância que nos permita desenvolver quadros e ambientes mais responsivos às necessidades e interesses da própria criança” (p. 142). A investigação desenvolvida em contexto de JI foi essencial para conhecer, pelas vozes das próprias crianças, os seus pontos de vista em relação à problemática emergente (*idem*). Assim, este capítulo dedica-se à apresentação dessa problemática, à sua fundamentação teórica e à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

4.1. Identificação e fundamentação da problemática

Desde o início da PPS II que ouvia, constantemente, a palavra “*amigo/a*” a que as crianças recorriam, ora para afirmarem a sua amizade com outra, com expressões como “*somos amigos/as*”, ora para demonstrarem o “corte” da relação “*não sou teu/tua amigo/a*”. Na perspetiva de Delalande (2015), as crianças tendem a identificar e afirmar as suas amizades perante os outros, de forma a mostrarem-se capazes de criarem relações privilegiadas que as tornem indivíduos socialmente competentes perante os olhares dos outros. Para Gainsly (2013), as crianças aprendem que são *mais bem vistas* pelos colegas por terem amizades.

Observei que existiam alguns grupos bem definidos e restritos com os quais as crianças, habitualmente, partilhavam brincadeiras, conversas e atividades nos diferentes espaços da OS. Inerentes às relações estabelecidas, eram visíveis atitudes de companheirismo e cooperação, manifestações de afeto e proximidade com o outro. Em contrapartida, eram visíveis situações de conflito e a exclusão de algumas crianças que as levavam a recorrerem, com frequência, ao apoio do adulto para este resolver a situação, tal como se pode verificar no exemplo seguinte:

O F.V. e o F.D. estavam a conversar, sentados lado a lado no cacifo. A certa altura, o F.V. chamou-me e partilhou: “**o F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!**”. Aproximei-me de ambas as crianças e perguntei o que tinha acontecido, ao que o F.D. explicou que, naquele momento, queria brincar com a C.P. Procurei explicar ao F.V.: “*eu percebo que queiras brincar com o F.D., mas ele também gosta de brincar com outras crianças... Não é por o F.D. não querer brincar agora, que não é teu amigo*” (excerto da nota de campo 104, 5/11/2019).

Estas situações recorrentes conduziram-me às seguintes interrogações: “*qual o conceito de amigo/a no jardim de infância?*” e “*quais os razões das crianças nas escolhas das amizades?*” que, por sua vez, deram lugar à seguinte **questão de investigação**: *qual o conceito de amigo/a das crianças no jardim de infância?*

Tendo em conta esta questão, foram definidos dois **objetivos para esta investigação**, sendo estes: (i) identificar e compreender as concepções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância e (ii) identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amizades.

Neste capítulo, são apresentados a revisão de literatura, a metodologia de investigação pela qual optei e os resultados obtidos para responder à questão de investigação e aos objetivos da mesma.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Estabelecimento de amizades em jardim de infância

Na entrada para o JI, a generalidade dos pais anseia que os seus filhos interajam com pares e estabeleçam amizades, sendo que o estabelecimento destas relações particulares contribui para tornar as crianças mais seguras, confiantes e afáveis (Gainsly, 2013). Mas é nas relações com os familiares que as crianças interiorizam valores, comportamentos básicos e concepções, que influenciam o seu desenvolvimento e amadurecimento (Türkoğlu, 2019), pois, segundo Mir (2004/2008), “a *família* constitui o primeiro ambiente de interação pessoal no qual a criança se desenvolve. As primeiras experiências de carácter social acontecerão, portanto, no meio familiar” (p. 50). Assim, desde cedo que as crianças estabelecem relações com os familiares e com outras pessoas, que, por sua vez, lhes fornecem os alicerces para a construção de amizades e contribuem para o desenvolvimento socioemocional da criança (Gainsly, 2013). É também através deste desenvolvimento a nível emocional e sociocognitivo que as crianças estão predispostas a estabelecerem amizades (Coelho et al., 2017; Howes, 1983; Rubin et al., 2006).

A amizade manifesta-se antes dos três anos (Ladd & Coleman, 2002) e é fruto de uma relação que é correspondida de forma recíproca, i.e., em que ambas as partes partilham a mesma perceção relativamente à amizade (Rubin et al., 2006). Esta define-se como uma relação entre duas crianças, predominada pela ligação afetiva e que envolve uma preferência e prazer mútuos e um desenvolvimento de interações

competentes entre si (Howes, 1983; Ladd & Coleman, 2002). Complementando, Rubin et al. (2006) referem que o afeto recíproco é um elemento fundamental na relação de amizade e, portanto, a base desta relação. Além disso, esta é voluntária e livre de imposições (*idem*).

Para Ladd e Coleman (2002), a socialização com os pares surge precocemente nos primeiros meses de vida, por meio do olhar e, mais tarde, através de sorrisos e de vocalizações. Nos primeiros anos e ao longo do tempo, as crianças envolvem-se de forma cada vez mais recíproca e complexa e começam a ter inclinação para pares mais específicos, com os quais partilham brincadeiras e interesses e interagem de forma mais hábil (Gainsly, 2013; Ladd & Coleman, 2002). Com efeito, verifica-se que o estabelecimento de amizades não é tido com base em escolhas aleatórias, mas sim específicas (Wang et al., 2019). A criação de laços com outras crianças mostra, de certa forma, a preocupação da criança em estar inserida num grupo e não se observarem isolamentos (Delalande, 2015). As crianças, “quando se juntam, sentem-se protegidas e podem brincar umas com as outras” (*idem*, p. 18). Este contacto e interação com os pares cria oportunidades para que iniciem as suas relações de amizade com as crianças pelas quais mostram e têm preferência, sendo que, para que isso seja possível, é necessário dar-lhes tempo para interagirem (Delalande, 2015).

As semelhanças entre crianças parecem ter influência na atração entre estas. Estas semelhanças estão relacionadas com o sexo, a idade, a etnia, o comportamento e o *status sociométrico*², sendo que estes fatores podem influenciar a escolha das amizades (Hartup & Abecassis, 2002; Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2008). Estudos recentes enfatizam ainda mais a influência do sexo e da idade no estabelecimento de laços entre crianças (Wang et al., 2019). Por exemplo, as crianças com três anos de idade mostram uma maior inclinação por pares do mesmo sexo para partilharem brincadeiras (Golombok & Hines, 2002) e, igualmente, para formarem as suas relações de amizade (Hartup & Abecassis, 2002). Por outro lado, ainda que seja em minoria, as crianças também estabelecem amizades com outras do sexo oposto (Hartup & Abecassis, 2002).

O comportamento da criança, seja positivo ou negativo, tem influência sobre os outros de forma diferente. Nas interações e na forma de interagir (e.g. nas brincadeiras),

² Segundo o *Psychology Research and Reference* (s.d.), o *status sociométrico* diz respeito à maneira como a criança é vista socialmente pelos outros.

os comportamentos demonstrados mostram ter influência no estabelecimento e preservação de amizades entre crianças (Coelho et al., 2017). Os comportamentos pró-sociais são valorizados por estas, sendo caracterizados como um “comportamento voluntário com a intenção de ajudar os outros” (Papalia et al., 2009, p. 318). Eisenberg et al. (2015, citados por Şenol, 2019) referem que estes comportamentos englobam, por exemplo, partilhar, cooperar e perdoar, favorecendo o outro sem esperar algo em troca. Para Persson (2005), as crianças que manifestam comportamentos pró-sociais com os outros, tendem a receber da outra parte esse mesmo estilo de comportamento.

Também os interesses e as características comuns podem gerar e sustentar interações entre crianças e levar à amizade (Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006). Por exemplo, segundo Manaster e Jobe (2012), aos quatro e cinco anos, as crianças juntam-se com base em semelhanças de interesses comuns e valorizam o tempo partilhado entre si. Por outro lado, aos três anos, as crianças interagem com outras cujas aparências superficiais as atraíam, que brinquem com algo que lhes agrade ou que estejam próximas fisicamente (e.g. estar sentado ao lado de outro) (*idem*).

Embora todos os aspetos referidos anteriormente estejam na base da conexão entre crianças, Ladd e Coleman (2002) referem que “as crianças podem não precisar de ser semelhantes em todos os aspectos para se tornarem amigos” (p. 137). Além disso, elas não estabelecem amizades com todas as crianças pelas quais sentem atração (Parker, 1986, citado por Ladd & Coleman, 2002). Neste sentido, decorrente das interações, as crianças descobrem-se umas às outras no que toca a atitudes, aptidões e outros traços que caracterizam cada uma. Dependente desse conhecimento, cresce ou enfraquece o interesse de uma pela outra e “começam a emergir padrões consistentes de interação” (Furman, 1982, citado por Ladd & Coleman, 2002, p. 137).

Sendo os momentos de brincadeira centrais na infância, como atividades nas quais as crianças despendem uma parte significativa do seu tempo (Coelho et al., 2017), importa igualmente debruçar-me sobre este aspeto no sentido de compreender o seu impacto no estabelecimento de relações de amizade.

“Os grupos de brincadeiras são (...) poderosos mediadores de socialização” (Silva & Sarmiento, 2018, p. 42) pois, o ato de brincar é privilegiado para a interação social com outras crianças (Coelho et al., 2017) e para o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas (Coplan & Arbeau, 2009). Delalande (2015) afirma que é na relação com os outros que as crianças começam a ter noção de que é fundamental estarem em conformidade no jogo, respeitarem outros pontos de vista e serem

solidários, para que consigam partilhar o prazer pela brincadeira. A diferenciação de papéis na mesma brincadeira leva a que as crianças desenvolvam um laço de dependência que poderá levar à amizade, decorrente da realização da mesma brincadeira nos dias seguintes. Durante as mesmas, as crianças desempenham ações generosas (e.g. oferecer algo), que levam a que sejam apreciadas pelo grupo e a criarem laços de dependência (Delalande, 2015).

É também em momentos de brincadeira que, por vezes, surgem conflitos. Hartup (1989, citado por Daudt et al., 2007) defende que estes podem surgir naqueles momentos – de interações com os outros, devido à quantidade de tempo partilhado entre amigos. Numa situação desleal, castigam a que teve uma atitude ou um comportamento menos correto afirmando a rotura da relação, “já não sou teu amigo”, por exemplo (Delalande, 2015; Proulx & Poulin, 2013). Contudo, nestes conflitos entre amigos, as crianças “têm mais probabilidade de controlar sua raiva e expressá-la construtivamente” (Fabes, Eisenberg, Smith & Murphy, 1996, citados por Papalia et al., 2009, p. 324).

“Crianças que têm experiências positivas frequentes umas com as outras são mais propensas a ficar amigas” (Rubin et al., 1998; Snyder et al., 1996; citados por Papalia et al., 2009, p. 324). Quando as crianças se relacionam com outras de forma positiva, passa a existir uma maior preocupação em manter esse relacionamento (Gottman, 1983; Hartup & Abecassis, 2002). As crianças começam a valorizar aspetos como as semelhanças e diferenças, troca hábil de informações, cooperação nas interações e a resolução positiva de conflitos, levando a crer que estes contribuam para que as relações permaneçam estáveis (Gottman, 1983; Hartup & Abecassis, 2002; Proulx & Poulin, 2013). Contudo, Selman (1980, citado por Furman & Bierman, 1983) menciona que, no pré-escolar, as amizades podem sofrer alterações de forma mais repentina, uma vez que as crianças se sustentam em características físicas ou em brincadeiras. Aquele autor também menciona que os seus relacionamentos ficam mais estáveis quando começam a ter consciência de comportamentos amigáveis que consolidam esta relação, reconhecendo que esta não é passageira, mas sim contínua. Porém, num estudo mais recente, Wang et al. (2019) verificaram que, até nos primeiros anos de vida das crianças, as suas relações de amizade com outras podem ser longas e estáveis. Rubin et al. (2008) também são da opinião de que muitos dos relacionamentos estabelecidos entre crianças podem manter-se ao longo do tempo. Esta preocupação das crianças de pré-escolar em manter amizades ao longo do tempo,

deve-se talvez à necessidade de se sentirem seguras neste período de transição que acarreta inúmeros desafios, principalmente de integração (Proulx & Poulin, 2013). Ainda assim, para que os relacionamentos permaneçam estáveis, é essencial que existam interesses comuns (Hartup & Abecassis, 2002).

Para Delalande (2015), por meio destas relações privilegiadas, as crianças desenvolvem competências sociais essenciais para se valorizarem e adquirirem valores. Além disso, Trevisan (2007) acrescenta que as relações entre amigos são uma oportunidade de adquirirem e aprimorarem habilidades sociais, tais como, “negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras” (p. 12). É de salientar que, segundo Proulx e Poulin (2013), as crianças envolvidas em amizades são, geralmente, mais pró-sociais e aceitas junto de outros e são menos introvertidas. Para os mesmos autores, ter amigos e manter pelo menos um relacionamento ao longo do tempo, é importante para as crianças e pode influenciar positivamente a sua adaptação ao jardim de infância.

4.2.2. Conceção e identificação de amizades

Por meio do amadurecimento e do desenvolvimento a nível cognitivo e linguístico da criança, a partir dos três anos, é-lhe dada a capacidade de identificar e caracterizar as suas amizades (Ladd & Coleman, 2002). A particularidade que define a relação de amizade na sua identificação vai para além do gostar ou da atração entre duas crianças, embora estes sejam essenciais nestas relações (Ladd & Coleman, 2002). Assim, para Rubin et al. (2006), para que se consigam identificar amizades entre crianças, na perspectiva dos investigadores, é necessário que estas as classifiquem como tal – amizades.

Segundo Afshordi (2019), as crianças de pré-escolar formulam o seu conceito de amizade de uma forma pouco sólida, dando ênfase a características com significado para elas. De acordo com Amiker (2001), as crianças veem a amizade como algo natural e, geralmente, veem um amigo como alguém que conhecem, que está próximo e com quem têm contacto diário. É com estes amigos que as crianças têm preferência em partilhar as suas atividades favoritas (Wiseman et al., 2019). Ter um amigo é ter um parceiro com quem podem partilhar brincadeiras, segredos e passar o tempo (Amiker, 2001).

Quanto às concepções de amizade das crianças, Furman e Bierman (1983)³ encontraram evidências de que estas assentavam em atividades realizadas em conjunto, afeto e apoio partilhados, proximidade e características físicas. Nestas evidências, os autores anteriores referem que as características físicas têm maior influência para as crianças mais novas e que, no que se refere ao afeto e ao apoio, estes aspetos vão tendo mais “peso” à medida que as crianças crescem.

No sentido de compreender quais os aspetos que as crianças mais valorizam na amizade, Liberman e Shaw (2019)⁴ realizaram vários estudos em que evidenciam algumas ideias interessantes sobre a compreensão precoce deste assunto em crianças dos três aos cinco anos, mostrando que estas são capazes de associar à amizade aspetos como o tempo que as crianças passam juntas, a semelhança de interesses (e.g. jogo) e preferências na partilha (e.g. ter preferência em partilhar um objeto com uma criança em particular). O tempo que passam juntas foi identificado como o aspeto que as crianças mais valorizam na amizade, quando comparado com os outros aspetos mencionados anteriormente. Nesta faixa etária, verificou-se uma valorização da escolha de passarem tempo juntas (e.g. porque gostam de brincar) em detrimento de apenas estarem próximas (e.g. porque se sentam ao lado na sala). Apesar de haver uma maior valorização da escolha de passarem tempo juntas, verificou-se que as crianças revelam, precocemente, que a lealdade entre duas crianças, como a partilha preferencial, é entendida como indicação de amizade (Liberman & Shaw, 2019).

Num outro estudo, Afshordi (2019)⁵ também verificou que as crianças associaram amizades a partir das semelhanças entre crianças, no que toca a gostos e a interesses comuns (e.g. jogos), bem como a experiências e à demonstração de comportamentos pró-sociais.

Quanto às razões das escolhas de amizades específicas, Hayes et al. (1980) verificaram que estas se devem às brincadeiras partilhadas, características de personalidade (e.g. simpatia do outro), atividades comuns, propinquidade, o gostar mútuo, partilha e posse de materiais. Afshordi (2019) acrescenta que as crianças

³ Cf. Furman, W., & Bierman, K. L. (1983, June). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54(3), 549-556. <http://doi.org/10.2307/1130041>

⁴ Cf. Liberman, Z., & Shaw, A. (2019). Children use similarity, propinquity, and loyalty to predict which people are friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 1-17. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.03.002>

⁵ Cf. Afshordi, N. (2019). Children's inferences about friendship and shared preferences based on reported information. *Child Development*, 90(3), 719-727. <http://doi.org/10.1111/cdev.13237>

associam frequentemente o brincar a uma característica da amizade, pois podem pensar que a partilha de interesses torna os momentos de brincadeira mais prazerosos, i.e., quando as crianças têm mais prazer em realizar uma atividade com alguém que gosta igualmente dessa atividade, podem associar como amigas.

Estas conceções sobre a amizade e a compreensão do significado de ter um amigo, bem como de que os amigos ficam do lado das crianças, alteram-se e tornam-se mais complexas à medida que a criança cresce (Lieberman & Shaw, 2019; Rubin et al., 2006). Por conseguinte, a capacidade que têm para justificar as suas amizades torna-se mais complexa (Howes, 1983). Estas mudanças resultam num desenvolvimento de características individuais que, por sua vez, levam a que as amizades que a criança construa sejam distintas (Rubin et al., 2006).

Alguns investigadores seguiram metodologias para compreender como as crianças formam as suas amizades e as identificam, através da observação das interações entre pares. Assim, no estudo de Howes (1983)⁶, foram considerados três critérios para constatar se as relações diádicas eram amizade: (i) interações hábeis entre pares; (ii) a maneira com que se complementam e correspondem de forma recíproca durante o brincar e (iii) a partilha de afeto positivo. Hayes et al. (1980) consideram que o tempo de interação entre crianças, em brincadeiras, também é um critério a ser considerado na identificação de amizades.

4.3. Roteiro metodológico e ético

No presente estudo de investigação sobre as relações de amizade numa sala de JI, cujos objetivos são: (i) **identificar e compreender as conceções de amizade das crianças** e (ii) **identificar e analisar as razões das mesmas das escolhas das suas amizades**, participaram vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e a equipa educativa de sala, a educadora e a auxiliar. Todos os intervenientes, inclusive os familiares das crianças, foram informados sobre a investigação, por meio de conversas informais e de uma carta (cf. Anexo Q), colocada à entrada da sala de atividades - sala laranja.

A investigação desenvolvida segue o método de **estudo de caso**, uma vez que, segundo Stake (2008), corresponde a uma forma de investigação que aborda a

⁶ Cf. Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54(4), 1041-1053. <http://doi.org/10.2307/1129908>

particularidade e a complexidade de um caso individual de interesse, pretendendo responder ao que se pode aprender com o caso em questão, visto como um sistema integrado específico e complexo. Neste tipo de estudos, uma maior especificidade do caso resulta numa maior utilidade da análise racional e epistemológica advinda do estudo (Stake, 2008). Yin (2002, citado por Yazan, 2015) afirma que um estudo de caso se caracteriza por procurar adquirir o conhecimento de como acontecem certas questões relacionadas com o fenómeno de interesse e as suas razões. Por sua vez, “a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar [estes] fenómenos sociais” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 53).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta investigação é de natureza **qualitativa**, pois é do meio natural e do tempo dedicado pelo investigador, que provêm as informações, recolhidas cuidadosamente e minuciosamente detalhadas. Todo o processo de investigação é tido em conta e valorizado na sua plenitude, assim como a forma indutiva com que se analisam as informações. “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (*idem*, p. 48). Além disso, Yazan (2015) refere que este estudo é holístico, empírico, interpretativo e empático.

De acordo com a tipologia dos estudos de caso, Stake (2008) defende que o estudo pode ter um interesse **intrínseco** e, neste caso em específico, trata-se de um estudo desta tipologia, uma vez que se pretende uma compreensão mais detalhada de um caso em particular – o grupo de crianças de uma sala de JI.

No âmbito da recolha de dados para este estudo de caso, Yin (2002, citado por Yazan, 2015) recomenda recorrer-se a múltiplas fontes, a fim de se obterem mais evidências para os mesmos fenómenos que, por sua vez, contribuirão para um ganho significativo da qualidade da investigação e para a validação das evidências, realizada *a posteriori*. Assim, recorri a técnicas de investigação diferenciadas, desde **observação direta** (participante e naturalista), **conversa informal** com as crianças e **inquérito por entrevista** às crianças. Além disso, recorri a instrumentos específicos para obter as informações desejadas, a saber: notas de campo, guião da entrevista às crianças e desenhos das crianças.

A **observação** constitui uma das técnicas principais desta investigação, uma vez que “é um processo de recolha de dados empíricos durante de [*sic*] um período de tempo alargado” (Caria, 1999, citado por Tomás, 2011, p. 148). A observação direta caracteriza-se por captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si

mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 196). De acordo com Estrela (1994), “quanto à atitude do observador”, desempenhei o papel de observador participante, uma vez que este “participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31). Realizei uma observação naturalista, pois esta permitiu-me descrever e quantificar os comportamentos nas situações da vida quotidiana, i.e., houve o cuidado de deixar fluir os acontecimentos de forma espontânea e natural, sem manipulação de comportamentos (Estrela, 1994), sendo este um aspeto fundamental para o presente estudo.

Estas fases de observação e intervenção serviram de base para a elaboração de notas descritivas ou de **notas de campo** que, segundo Bogdan e Biklen (1994), são anotações que o observador retira da observação e que podem ser relativas a pessoas, objetos, espaços, ideias, experiências, atividades e outros aspetos relevantes que tenha observado, “refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (*idem*, p. 150).

A **conversa informal** com as crianças foi realizada em grande grupo, no início da investigação, para que pudesse ter uma visão inicial do que as crianças compreendiam sobre “ser amigo/a” pois, com base em Mayall (2005), “através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem” (p. 123).

No que se refere ao **inquérito por entrevista**, este é considerado uma interação social e corresponde ao ato do investigador questionar o investigado com perguntas que permitam obter informações sobre os pensamentos que este tem acerca do tema tratado, com a finalidade de se poder caracterizar o que está a ser estudado, bem como saber que outros parâmetros possam estar relacionados com o estudo (Estrela, 1994; Gil, 2008). Neste estudo, de acordo com Boni e Quaresma (2005), o tipo de entrevista utilizado foi a semiestruturada, em que é elaborado previamente um guião com várias questões, como forma de orientação para o/a entrevistador/a, mas que não necessitam de seguir uma ordem fixa aquando colocadas ao/à entrevistado/a. Assim, foi realizada uma entrevista individual às vinte e cinco crianças, com o objetivo de compreender: quais as suas conceções da amizade e de ser amigo/a; as suas amizades e as razões destas escolhas de amigos/as; e preferências de atividades com amigos/as. De acordo com Scott (2005), questionar as próprias crianças é uma forma de obter respostas de confiança, uma vez que “quem melhor poderá providenciar informações sobre a perspectiva das crianças, acções e atitudes, são as próprias crianças” (p. 98).

O **desenho** “insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças (. . .), precede mesmo a comunicação oral (. . .) [e] transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de *apreensão* do mundo” (Sarmiento, 2006, p. 2). Assim, foi proposta às crianças a elaboração de desenhos sobre a amizade no âmbito da investigação, sendo que as vinte e cinco crianças aceitaram participar. Aqueles constituíram um instrumento essencial para “ouvir a voz das crianças” numa outra linguagem (Sarmiento, 2006, p. 1), quanto às suas concepções e escolhas de amizades.

De forma a clarificar e organizar os dados recolhidos, por meio das diferentes técnicas e dos respetivos instrumentos, efetuei uma **análise de conteúdo** que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um método utilizado para organizar a informação recolhida, de maneira a tornar os dados mais explícitos e compreensíveis para quem lê. Para analisar os diversos dados, sustentei-me numa análise de conteúdo que, segundo Silva e Fossá (2015), procura categorizar os dados em temas para um maior entendimento. Esta técnica “exige do pesquisador, disciplina, dedicação, paciência e tempo (. . .) intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise” (Freitas, Cunha & Moscarola, 1997, citados por Silva & Fossá, 2015, p. 3).

Para reduzir a probabilidade de ocorrerem erros de interpretação e para responder com mais clareza aos objetivos propostos, realizei uma **triangulação de dados**, que consiste em efetuar uma validação dos mesmos, através de uma análise conjunta de dados provenientes de diversas fontes, conseguindo, desta forma, um melhor esclarecimento dos acontecimentos e, assim, melhores interpretações e confiabilidade nos dados (Meirinhos & Osório, 2010; Stake, 2008). Foi possível estudar, a partir da triangulação dos vários dados (entrevistas, registos de observação e desenhos), as relações sociais dentro do grupo de crianças, através da elaboração de uma matriz sociométrica (tabela de duas entradas, que permite organizar os dados do grupo) e de um sociograma (representação gráfica da organização do grupo, elaborada a partir da matriz sociométrica) (Bezanilla, 2011).

De acordo com Tomás (2011), é importante clarificar que “as questões éticas no trabalho com crianças (...) [ocupam] um lugar importante na teorização social sobre a infância” (p. 160). Neste sentido, priorizei um roteiro ético, com base em princípios de Tomás (2011) e na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* (APEI, 2011), com vista a respeitar e a assegurar as questões éticas e deontológicas dos vários intervenientes educativos. O roteiro ético foi traçado numa tabela que se encontra em anexo (cf. Anexo R).

4.4. Apresentação e discussão de dados

Traçado o roteiro metodológico e ético da investigação, serão apresentados e analisados, ao longo deste subcapítulo, os dados recolhidos no decorrer da PPS II, provenientes da **conversa informal** sobre “*o que é ser amigo/a?*”, dos **desenhos elaborados pelas crianças** sobre “*a amizade*”, das **entrevistas realizadas às crianças** e dos registos de **observação de interações entre as crianças**, que tiveram como principais objetivos identificar e compreender as concepções de amizade das crianças e identificar e analisar as razões das escolhas das suas amigas. Para facilitar a organização e a análise dos dados, foram elaboradas tabelas de análise de conteúdo, que serão mencionadas ao longo deste subcapítulo. Estas tabelas englobam categorias do que pretendo analisar, como o conceito de amizade, onde estão inseridas subcategorias de aspetos específicos da categoria em análise. Por sua vez, estas subcategorias foram criadas em torno das respostas das crianças, a partir do que emergiu no contexto da PPS II, bem como fundamentadas com base na revisão de literatura realizada.

4.4.1. Análise da conversa informal com as crianças

Atendendo aos interesses do grupo, para dar início à investigação, foi contada a história “*Amigos*”, de Eric Carle. No que se refere às histórias, para Dohme (2011), estas constituem um poderoso instrumento educacional, uma vez que, retratam diversos assuntos, transmitem valores e ensinamentos, além de ajudarem “a criança a crescer e a pensar” (p. 24). Assim, com esta atividade, pretendia sensibilizar as crianças para o tema da amizade; posteriormente, por meio de uma conversa em grande grupo, foi lançada a questão: “*o que é ser amigo/a?*”, tornando possível conhecer, precocemente, quais os pontos de vista das crianças relativamente à temática abordada. As respostas partilhadas por algumas crianças, uma vez que só partilharam aquelas que desejaram, revelam já algum conhecimento pelo tema, como se pode verificar na nota seguinte:

“Ajudar os outros e ajudar o seu amigo!” (G.), “ser bem disposto com os amigos. Quando está mal disposto, devemos ajudar” (J.T.), “brincar juntos e ajudar” (S.C.) (...), “dão abraços e beijinhos, na cara” (F.D.), “os amigos dão flores” (J.X.) (...), “devemos aproveitar o tempo para brincar com os amigos, antes de irem embora” (C.P.) (excerto da nota de campo 173, 22/11/2019).

As respostas das crianças à questão “*o que é ser amigo/a?*”, foram agrupadas numa tabela de análise de conteúdo com várias subcategorias, pertencentes à categoria *conceito de ser amigo/a* (cf. Anexo S). De seguida, apresentam-se as subcategorias criadas, indicando ao lado as frequências de resposta. Desta forma, verifiquei que as respostas incidem sobre o **brincar** [e.g. “*podemos brincar muito com os amigos*” (M.S. e T.)], sendo esta a subcategoria com maior frequência (6), sobre **cooperar e ajudar** (5), sobre a **afetividade** (4) [e.g. “*dar carinhos*” (J.X.)], sobre **partilhar** (2) [e.g. “*partilhar coisas com os amigos*” (C.P.)], sobre fazer **surpresas** (2) e sobre a **proximidade** (1). Decorrente da conversa, quatro crianças partilharam ainda atitudes e comportamentos *negativos* que não se devem ter com os/as amigos/as, tendo sido agrupados numa outra subcategoria denominada **comportamentos**: “*não podemos magoar*” (H.), “*não se pode morder*” (A.) e “*não podemos bater*” (M.A.)” (excerto da nota de campo 173, 22/11/2019).

As respostas obtidas revelam que as crianças têm noção de que o comportamento tem influência sobre o outro de forma positiva ou negativa (Coelho et al., 2017). Para Persson (2005), as crianças tendem a manifestar menos comportamentos pró-sociais para com outras crianças com comportamentos agressivos. Consequentemente,

referiram a importância de “*pedir desculpa*” (T. e J.T.), quando se age de forma “incorreta” com os/as amigos/as. Além disso, o J.T. acrescentou que: “*dizer coisas feias, magoa o coração*” (J.T.), tendo despertando alguma *preocupação* no J.X., que perguntou logo: “*o coração partido volta a encaixar?*” (excerto da nota de campo 173, 22/11/2019).

Verifiquei que “*dizer coisas feias, magoa o coração*” (J.T.), demonstrando que a parte sentimental é valorizada pela criança. Além disso, existe uma preocupação com o outro, em minimizar comportamentos “menos corretos” com um pedido de desculpa.

4.4.2. Análise dos desenhos das crianças

Para compreender as concepções e as escolhas das crianças relativamente à “amizade”, através de uma outra linguagem além da verbal, tornou-se essencial recorrer ao **desenho**, como uma forma de expressão simbólica e de comunicação (Sarmiento, 2006), que “atribui sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidades” das crianças (Hanauer, 2013, p. 77). Assim, as vinte e cinco crianças foram “desafiadas” e aceitaram participar na elaboração de um desenho sobre “a amizade” (cf. Anexo T). No

início, algumas crianças mostraram desconhecimento pelo próprio conceito, hesitando no que poderiam representar, como se pode constatar no exemplo seguinte: “o M.P.2 sentou-se à mesa para fazer o desenho sobre “a amizade”. Ao questioná-lo: “o que é a amizade?”, este fez uma expressão de *dúvida*, abrindo os olhos, encolheu os ombros e expressou: “*não sei!*” (excerto da nota de campo 197, 29/11/2019).

Sem ter como objetivo “manipular” os pensamentos e as opiniões das crianças, dei-lhes algumas sugestões, como por exemplo, desenhar amigos/as e/ou ações partilhadas, que, de alguma forma, as inspirassem nas próprias produções. Ao ser referido o termo “amigo/a”, senti que as crianças *entenderam* melhor o que era pretendido.

A concentração demonstrada durante a elaboração do desenho e a vontade de partilhar o que estavam a desenhar, revelaram o quanto estavam *empenhadas* e *envolvidas*. A interpretação dos desenhos pela própria criança ajudou na compreensão dos mesmos e a dar sentido ao que fora retratado (Sarmiento, 2006).

Ainda que as representações tenham sido bastante dissemelhantes e tenha verificado uma variação no traço, forma e proporções, caraterísticos de cada fase etária (Sarmiento, 2006), apercebi-me de dois aspetos comuns na generalidade dos desenhos: a representação simbólica de figuras e de ações. Estas, por sua vez, deram lugar a duas categorias de análise: (i) *figuras representadas* e (ii) *ações representadas*, que se encontram organizadas numa tabela de análise de conteúdo (cf. Anexo U).

Quanto à primeira categoria *figuras representadas*, verifiquei que um número significativo de crianças (11) se representou a si **próprio com outras crianças da sala**, dando lugar a uma subcategoria. Dois exemplos desta representação podem ser observados na Figura 1 (cf. página seguinte).

Figura 1

Desenhos sobre a amizade: (a) “O M.S. e o F.V. a brincarem” (M.S., 4 anos); (b) “A J.M., a J.S., a M.G. e o Sol a brincarem” (J.M., 3 anos)



Ambas as crianças autoras destes desenhos retratam outras crianças com as quais, aparentemente, partilham boas experiências em brincadeiras. Contudo, a título de exemplo, no desenho da J.M. (cf. Figura 1b), ainda que a criança se tenha exprimido verbalmente, estar incluída na ação “brincar”, esta não se encontra retratada, lado a lado, com as demais. Por um lado, esta observação vai ao encontro de Sarmento (2006) que defende que, por vezes, não existe uma concordância entre ambos os registos.

Por outro lado, apenas uma criança representa outras crianças da sala, sem se incluir, quer no desenho, quer na descrição do mesmo, dando origem à nomeação da subcategoria **outras crianças da sala**. Além disso, no mesmo desenho, observei que as crianças retratadas não correspondiam a crianças identificadas como amigas, como se pode verificar na nota de campo seguinte:

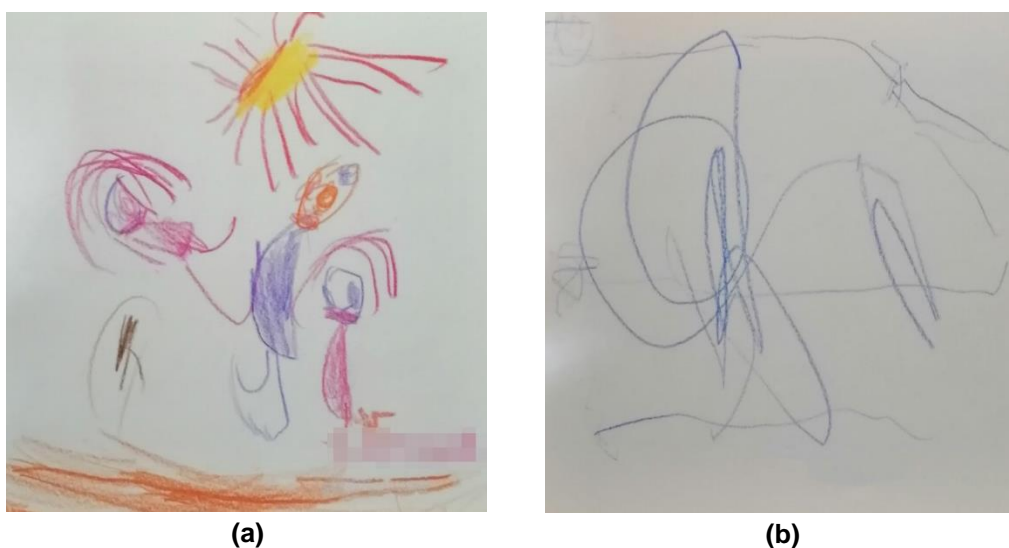
Na conversa sobre a amizade, a J.S. partilhou que a J.M. e a M.G. eram as suas amigas, explicando: “*porque, gosto de brincar com elas*”. Sem demora, agarrou no lápis cor de laranja e começou a desenhar (. . .): “*é a M.L., a L., a A., a M.C., a S.C., a S.M. e a M.P.1 a brincarem no recreio*”. Ao questioná-la sobre o porquê de ter desenhado estas crianças no desenho da “amizade”, obtive a seguinte resposta: “*porque gosto de todos*” (excerto nota de campo 236, 6/12/2019).

Atendendo ao excerto anterior, apercebi-me de que durante a conversa comigo, a criança identifica as suas amigas; contudo, quando coloca as suas ideias no papel, representa outras crianças da sala que diz gostar.

Como algumas crianças também representaram familiares (e.g. pais e primos), foram criadas outras duas subcategorias: **a própria com familiares** (8) e apenas **os familiares** (2), podendo verificar-se alguns exemplos na Figura 2.

Figura 2

Desenhos sobre a amizade: (a) “A C.R., a avó e o primo a passearem” (C.R., 3 anos); (b) “A mãe a voar” (B., 3 anos)



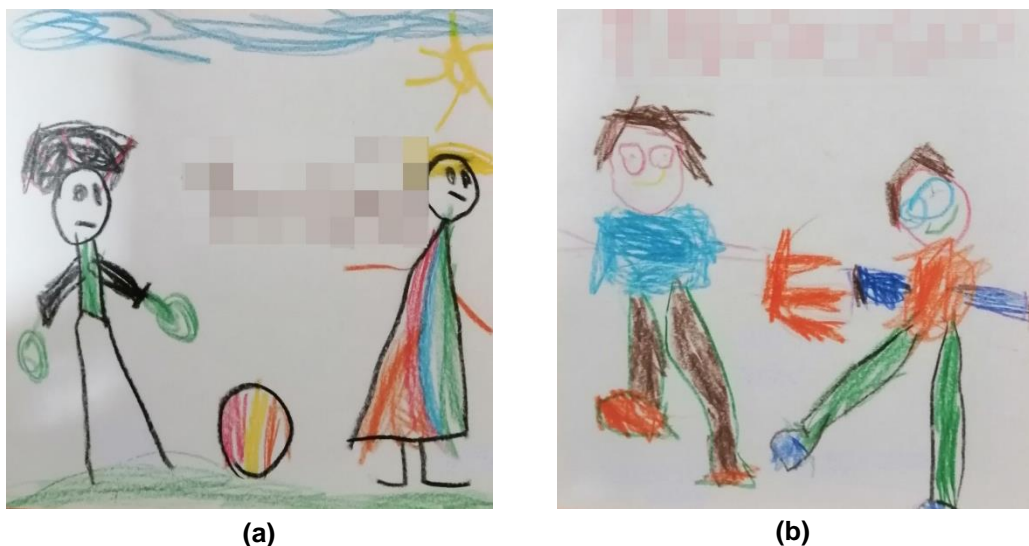
Através do desenho da C.R., apresentado na Figura 2a, retira-se a ideia de que a criança relaciona a “amizade” com as vivências que tem, lado a lado, com a família, enquanto que o desenho do B., contemplado na Figura 2b, apenas reconhece a figura materna como uma figura de referência. Em ambos os casos, é possível inferir que a família tem algum “peso” e influência no desenvolvimento e na vida da criança, constituindo o seu primeiro agente de socialização (Mir, 2004/2008).

Ainda que com uma menor frequência, também foram representadas outras figuras, das quais **a própria criança com animais** (2) e **objetos inanimados** (2) [“um quadrado com olhos” (D.)]. Relato que apenas uma criança **não representou figuras**.

Relativamente à categoria *ações representadas*, foram criadas várias subcategorias, de entre as quais se destaca o **brincar** (cf. Figura 3a), retratado por 9 crianças, e a demonstração de **afetividade** (cf. Figura 3b), representada por 2 crianças, que se encontram apresentadas na página seguinte.

Figura 3

Desenhos sobre a amizade: (a) “O J.T. e a S.C. a jogarem à bola”. (J.T., 5 anos); (b) “O F.D. e o H. a darem as mãos” (F.D., 5 anos)



Através do desenho do J.T., apresentado na Figura 3a, coloca-se a hipótese de que o brincar é importante na representação da amizade, principalmente quando partilhado com a outra criança, pois, de acordo com Wiseman et al. (2019), a atividade tem maior sentido e significado para a criança quando há participação de alguém que gosta. Por outro lado, no desenho do F.D., observado a partir da Figura 3b, verifica-se uma manifestação de carinho entre as duas crianças da sala, simbolizada através do contacto físico “dar as mãos”, o que pode indicar que para a criança autora do desenho, estas demonstrações são características de uma amizade.

Também foram representadas, em outras subcategorias, ações como **passar** (3), **partilhar** (1) [“uma flor, que é para a C.R.” (M.P.1)] e **outras ações** (4), como “voar”. Além disso, importa referir que 6 crianças não retrataram qualquer ação nos desenhos, portanto, apenas mencionaram figuras da sua referência.

Com a análise realizada aos desenhos elaborados pelas crianças, poder-se-á inferir que cada criança desenhou a “amizade” com base nas suas experiências e vivências, quer seja ao lado de outras crianças da sala ou de familiares, comunicando por aquele meio as suas “formas infantis de *apreensão* do mundo” (Sarmiento, 2006, p. 2).

4.4.3. Análise das entrevistas às crianças

Realizei entrevistas às crianças, por meio de um guião previamente elaborado (cf. Anexo V), para compreender as suas conceções de amizade, as suas amizades, razões das escolhas e preferências de atividades, expressas nas seguintes questões:

1. “O que é a amizade?”;
2. “O que é ser amigo/a?”;
3. “Tens amigos/as? Se sim, quem são e porquê?”;
4. “O que gostas de fazer com os/as teus/tuas amigos/as?”.

Todas as crianças (25) mostraram interesse em participar na entrevista, sendo que estas foram realizadas de forma individual, ao longo de vários dias, consoante a disponibilidade e a presença das crianças. Posteriormente, todas as respostas obtidas foram organizadas numa tabela (cf. Anexo W) e foi, ainda, elaborada uma outra tabela de análise de conteúdo (cf. Anexo X), de modo a organizar os dados em três temas: (i) conceções sobre a amizade; (ii) amizades estabelecidas entre crianças e (iii) tipos de atividades partilhadas com os/as amigos/as.

4.4.3.1. Tema: conceções sobre a amizade

Este tema divide-se nas categorias: *conceito de amizade* e *conceito de amigo/a*, que por sua vez, abrangem diversas subcategorias, criadas com base nas respostas das crianças e evidenciadas na Tabela 1.

Tabela 1

Dados relativos às conceções das crianças sobre o que é a amizade e o que é ser amigo/a

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
Conceções sobre a amizade	Conceito de amizade	Brincar	9
		Partilhar	3
		Afetividade	3
		Comportamento	2
		Ser amigo	2
		Proximidade	2
		Gostar	1
		Desconhecimento	2
		Outros conceitos	9

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
Concepções sobre a amizade	Conceito de ser amigo/a	Brincar	14
		Afetividade	4
		Proximidade	2
		Ser Amigo	4
		Felicidade	1
		Gostar	1
		Comportamento	1
		Desconhecimento	2
		Outros conceitos	4

Durante o processo de organização dos dados, verifiquei que as crianças atribuíram respostas bastante semelhantes quanto ao conceito de amizade e de amigo/a, refletindo-se nos nomes dados às subcategorias, o que me leva a crer que as crianças fazem uma ligação entre estes dois conceitos. Debruçando-me sobre as subcategorias equivalentes, verifiquei que o **brincar** foi referido com uma maior frequência nas duas categorias, talvez porque, além de ser uma atividade de grande importância na infância na qual as crianças passam grande parte do seu tempo (Coelho et al., 2017), é também onde habitualmente têm momentos prazerosos, junto de quem partilham os mesmos interesses (Afshordi, 2019). A subcategoria **afetividade** foi criada a partir das respostas em que as crianças mencionavam palavras e gestos carinhosos com o outro [e.g. “*ser amigo é dar abraços, beijinhos*” (M.P.1)], enquanto que a subcategoria **proximidade** engloba proximidade física e o tempo que passam juntos [e.g. “*a amizade é divertimos juntos*” (S.M.)], aproximando-se, de algum modo, aos princípios evidenciados por Amiker (2001), ao referir que as crianças veem um amigo como alguém que gostam de ter a seu lado e com quem partilham brincadeiras e segredos. Outras respostas incidem sobre **ser amigo** [e.g. “*amigo é ser um amigo*” (L.)], embora neste caso, talvez as respostas estejam associadas à *dificuldade* em expressarem o que estão a *sentir* e *pensar*, através das palavras; sobre o **comportamento** que as crianças reprovam [e.g. “*amizade é (...) não fazer mal*” (J.T)]; e sobre **gostar** dos amigos.

É ainda de salientar que houve um número reduzido de crianças que referiram **desconhecimento** em ambos os conceitos, enquanto que outras atribuíram, tanto à noção de amizade como à de amigo/a, **outros conceitos** que, de certo modo, se afastaram das questões alvo [e.g. “*é uma festa de doces*” (T.)]. Esta última subcategoria

criada pode ser explicada com base em Afshordi (2019), ao referir que as crianças de pré-escolar definem a amizade de uma forma pouco sólida, focando-se em características relevantes a nível pessoal.

Debruçando-me sobre outras respostas que não foram simultâneas em ambas as categorias, constato que, quanto ao *conceito de amizade*, houve quem ainda referisse que é **partilhar** [e.g. “*compartilhar coisas com os amigos*” (C.P.)] e, no *conceito de amigo/a*, foi ainda mencionado que “*é ser feliz*” (B.), tendo esta resposta sido inserida na subcategoria **felicidade**.

4.4.3.2. Tema: amizades estabelecidas entre crianças

Este tema engloba dados relativos às amizades específicas das crianças, obtidos pela questão: “*tens amigos/as? Se sim, quem são e porquê?*”, sendo que esta questão foi analisada por partes. Os resultados deram lugar tanto às razões das crianças por determinada amizade, como para identificar amizades recíprocas, sendo estas apresentadas noutra subcapítulo (4.4.5.). De seguida, apresenta-se a Tabela 2 que ilustra as razões das escolhas dos/as amigos/as, repartidas em várias subcategorias.

Tabela 2

Dados relativos às razões das escolhas das amizades das crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
Amizades estabelecidas entre crianças	Razões da escolha dos/as amigos/as	Brincar com o outro	10
		Gostar do outro	9
		Reciprocidade	4
		Afetividade	3
		Proximidade	1
		Comportamento do outro	3
		Partilhar	1
		Posse de objetos	1
		Outras razões	4

Antes de mais, importa salientar que todas as crianças (25) mencionaram ter amigos/as. Verifiquei razões muito diversificadas entre as crianças nas escolhas dos seus amigos/as, sendo que as mais mencionadas foram gostar de **brincar com o outro** [e.g. “*porque gosto muito de brincar com eles*” (F.D.)] ou vice-versa [e.g. “*gosto deles*”

porque brincam muito comigo (M.L.)] e **gostar do outro** ou vice-versa. Algumas crianças indicaram como fator determinante desta escolha o facto de as “crianças amigas” corresponderem de igual forma à amizade, querendo isto dizer que existe **reciprocidade** na relação, como se pode verificar no excerto seguinte [e.g. “*porque eles também são meus amigos*” (J.T.)]. Estas respostas demonstram que as crianças têm a percepção de que a amizade é caracterizada como uma relação de reciprocidade (Rubin et al., 2006). Outras razões aludem para a **afetividade** [“*estão dentro do meu coração*” (J.X.)], a **proximidade** [“*estar ao lado dela*” (J.M.)] e para o **comportamento do outro** [e.g. “*sou amigo deles porque me tratam bem*” (G.)].

Com uma menor frequência, foi mencionado gostar de **partilhar** com os/as amigos/as e **posse de objetos** [“*gosto deles porque gosto do Homem-Aranha deles*” (D.)]. Nesta última subcategoria, o interesse pelos amigos pode resultar de um interesse material. Tal como referem Manaster e Jobe (2012), em crianças de três anos, a interação com outras pode ser motivada pelo interesse demonstrado por algo com que o outro esteja a brincar. Foram ainda mencionadas **outras razões** que se distinguem das demais subcategorias pela sua particularidade, dando como exemplo, “*porque é fixe ser amigo deles*” (M.A.).

4.4.3.3. Tema: tipos de atividades partilhadas com os/as amigos/as

Por fim, através dos dados relativos a este tema, alcançados através da questão: “*o que gostas de fazer com os/as teus/tuas amigos/as?*”, criei três categorias: *brincar*, *outras atividades* e *partilhar*, tal como se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3

Dados relativos às atividades partilhadas entre amigos/as

Tema	Categoria	Subcategoria	Frequência
Tipos de atividades partilhadas com os/as amigos/as	Brincar	Faz de conta	3
		Jogar	5
		Brincar com brinquedos	2
		Brincar no escorrega	1
		Apenas referiram brincar	15
	Outras atividades	Desenhar/pintar	3
		Fazer projetos	1
	Partilhar	Flores	1
		Presentes	1

As respostas mais frequentes estão relacionadas com o **brincar**, tendo sido especificados, em alguns casos, tipos de brincadeiras partilhadas, das quais destaco o faz de conta [e.g. “*gosto de brincar às mães e aos pais*” (A.)] e o jogar [e.g. “*jogar ao macaquinho do chinês*” (P.)]. Além do brincar, referiram *outras atividades*, onde se inserem as subcategorias **desenhar/pintar** [e.g. “*gosto de fazer desenhos com os amigos*” (F.V.)] e **fazer projetos**. Por fim, as respostas menos frequentes agrupam-se na categoria *partilhar* (subcategorias **flores** e **presentes**).

A partir da análise realizada anteriormente, verifica-se uma predominância do brincar atribuído ao entendimento da amizade, bem como uma possível correspondência entre este e a sua prática no contexto real, i.e., as crianças podem associar o que elas mais gostam de fazer com os/as amigos/as ao conceito de amizade.

4.4.4. Análise dos registos de observação de interações entre crianças

Ao longo da prática, foram registadas, em notas de campo, interações entre crianças, que retratam diversas situações (conflitos, partilha, afetividade, cooperação e ajuda, preocupação com o outro, interesse pela mesma atividade e brincadeiras), e outras observações, baseadas em representações gráficas de amigos/as, que foram cuidadosamente selecionadas e agrupadas em tabelas (cf. Anexo Y), bem como categorizadas numa tabela de análise de conteúdo (cf. Anexo Z), que facilitou a análise das mesmas. Estas situações permitiram-me compreender o modo como as crianças interagem entre si, compreender as conceções e razões das amizades entre as mesmas, por meio das suas ações, comportamentos, opiniões, representações e conversas entre si.

Em momento de interação entre as crianças, era habitual ocorrerem **conflitos**, na qual, por entre a troca de palavras, se ouviam, frequentemente, expressões como: “*não sou teu/tua amigo/a*”, que revelam roturas na relação para “castigar a atitude desleal de um dos elementos do grupo” (Delalande, 2015, p. 19). Na maior parte das vezes, as crianças sentiam a *necessidade* de recorrer ao adulto, como um apoio à resolução do conflito. A maior parte dos conflitos gerava-se entre crianças amigas, pois era com estas que passavam a maior parte do tempo (Hartup, 1989, citado por Daudt et al., 2007). Estas situações desencadeavam-se quando alguma criança, por exemplo, não queria brincar ou não partilhava um brinquedo ou um objeto. A nota de campo

seguinte apresenta uma situação em que uma criança recusou a partilha da brincadeira com outra:

O F.V. e o F.D. estavam a conversar, sentados lado a lado no cacifo. A certa altura, o F.V. chamou-me e partilhou: “o F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!”. Aproximei-me de ambas as crianças e perguntei o que tinha acontecido, ao que o F.D. explicou que, naquele momento, queria brincar com a C.P. (excerto da nota de campo 104, 5/11/2019).

Por meio da situação anterior, observa-se que “*ser amigo/a*”, na perspetiva da criança, está inteiramente relacionado com o **brincar**, pois o facto de uma das crianças (F.D.) não querer participar na brincadeira da outra (F.V.), conduz ao pensamento de que deixou de existir relação de amizade entre as duas.

Por sua vez, a ausência de partilha entre as crianças era também um fator que gerava conflitos:

“M.S., *emprestas o avião?*” [F.V.]. O M.S. disse: “*não!*” e pediu à educadora para ir arrumar o brinquedo. O F.V. fez uma expressão de *zangado* e foi brincar sozinho para a área das construções. Depois de arrumar o brinquedo, o M.S. foi ter com o F.V. e começou a brincar na mesma área. Neste momento, o F.V. disse para o M.S.: “*tu não emprestas, não és amigo!*” (excerto da nota de campo 177, 25/11/2019).

Como se pode verificar, a criança, ao referir “*tu não emprestas, não és amigo!*” (F.V.) está a *reprovar* o comportamento da outra criança, transmitindo, indiretamente, que **partilhar** é um comportamento essencial para se “*ser amigo/a*”, pois, de acordo com Liberman e Shaw (2019), as crianças esperam que os amigos sejam leais entre si. Em contrapartida, também foram observadas várias situações em que as crianças partilhavam espontaneamente objetos pessoais, criando momentos *agradáveis* e a vontade de reproduzir a mesma ação, reconhecendo, tal como Papalia et al. (2009), que este tipo de comportamentos pró-sociais são valorizados pelas crianças, como se pode verificar na nota de campo seguinte:

Assim que o F.D. entrou na sala, o H., o T. e o J.X. aproximaram-se para ver o que ele tinha guardado no saco de pano e mostraram logo *interesse* em brincar. Sentaram-se nos sofás da biblioteca e o F.D. apresentou os seus brinquedos (...) e deixou-os à disposição, para que brincassem com

eles. Deram início a uma brincadeira, onde criaram vozes *engraçadas* para cada personagem e interagiram uns com os outros. Pouco depois, o F.V. e o M.S. (...) pediram se podiam juntar-se à brincadeira (...). Como não havia brinquedos para todas as crianças brincarem ao mesmo tempo, o J.X. mostrou *iniciativa* e emprestou o seu brinquedo ao M.S. Depois deste “gesto nobre”, as outras crianças também foram trocando os brinquedos entre si, para que todos pudessem brincar (excerto da nota de campo 343, 24/1/2020).

Esta interação entre crianças, num ambiente de partilha de interesses, experiências e valores, revela, de facto, que as crianças aprendem muito em contacto com os pares e desenvolvem competências sociais, importantes ao longo da vida (Delalande, 2015).

A **afetividade** representa “peso” e influência sobre as relações com os/as amigos/as:

No corredor, o H. estava sentado no seu cacifo quando o J.X. aproximou-se e tentou abraçá-lo. O H. chegou-se para trás e *recusou* o abraço do J.X., mas este continuou a *insistir*. O J.X., um pouco *cabisbaixo* e *desiludido*, partilhou comigo que o H. já não queria ser seu amigo, porque não queria os seus abraços (excerto da nota de campo 259, 16/12/2019).

A partir da situação anterior, consegue-se retirar a ideia de que a criança (J.X.) recorre ao afeto para demonstrar que gosta da outra e que, para ela, o fator “afetividade” tem influência nas relações de amizade, levando a crer que a amizade é uma relação em que prevalece um laço afetivo entre crianças (Howes, 1983; Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006). Contudo, é essencial que as crianças se respeitem quando uma não corresponde à outra na partilha de afeto, pois, tal como referem Rubin et al. (2006), é necessário que esse afeto seja recíproco, i.e., ambas as partes devem predispor-se a essa partilha. Constatei que, para algumas crianças, a demonstração de afeto parece ser exclusiva entre crianças amigas: “durante a aula de educação motora (. . .) a J.M. disse-me que não ia dar a mão ao J.T. porque, a J.S. é que é sua amiga e é a ela que gosta de dar a mão” (excerto da nota de campo 193, 28/11/2019).

Ainda nesta linha de pensamento, foram observadas várias situações de partilha de afeto mútuo, entre duas ou mais crianças, demonstradas através de mensagens de

carinho, partilhadas entre crianças por meio de postais⁷: “*minha querida C.P. queria-te dar este postal. Tu no meu coração estás*” (L.); “*gosto muito de ti L.*” (C.P.) (excertos da nota de campo 202, 29/11/2019); e através do contacto físico, pela troca de *sorrisos, beijinhos, abraços e festinhas*, como retratado no excerto seguinte:

Ao entrar na sala, a J.S. viu a M.G. e foi ao seu encontro, dando-lhe um grande *abraço*. A M.G. *sorriu* para a J.S. e retribuiu o *carinho* com um *beijinho*. De seguida, combinaram brincar com os jogos de mesa. Pouco depois, chegou a J.M. A M.G. e a J.S. receberam-na com *abraços e beijinhos* e convidaram-na a ir brincar com elas (excerto da nota de campo 276, 6/1/2020).

Relativamente à **cooperação e ajuda**, foram observadas situações do dia a dia em que as crianças se ajudavam umas às outras, de forma espontânea, quer em tarefas, brincadeiras ou perante *dificuldades* emergidas, mostrando que estão *atentas* às *necessidades* das outras crianças e que sentem *satisfação* em cooperar ou em desempenhar determinada ação para o bem da outra, tal como se pode observar a partir da nota seguinte:

Durante o período de almoço, o M.A., ao terminar a sua refeição, disponibilizou-se para *ajudar* o D., que estava sentado à sua frente. O D. *aceitou* a sua *ajuda* e o M.A. segurou-lhe no garfo, transportando-lhe a comida à boca. Durante o momento, ambos trocavam *olhares e sorrisos de satisfação*. A certa altura, o M.A. partilhou com o D. que era seu amigo, tendo feito o D. *esboçar um sorriso* (nota de campo 325, 20/1/2020).

Nesta situação, verifiquei que a troca de *olhares* e de *sorrisos* entre as duas crianças demonstra o *deleite*, por um lado, da criança que está a ajudar e, por outro, da criança que está a ser ajudada. Ao afirmar que é amigo da outra criança, retiro a ideia de que, para esta, cooperar e ajudar é significativo para se “ser amigo”. Adicionalmente, e apoiando-me em Delalande (2015), esta afirmação pode ser também uma forma da criança se reconhecer como um “indivíduo competente que corresponde às expectativas sociais” (p. 19).

Também foram observadas situações em que as crianças estavam atentas às necessidades das outras, mostrando **preocupação** em salvaguardar o *bem-estar*

⁷ Consultar Anexo AA. Postais trocados entre crianças, pp. 714-715.

destas, alertando-as para certos perigos: “*cuidado, M.C., para não caíres!*” (C.P.) (excerto da nota de campo 126, 11/11/2019); “*não comas isso, está estragado!*” (disse o M.A. para o B.) (excerto da nota de campo 135, 12/11/2019). Por vezes, também pareciam *apreensivas* com o que os outros, eventualmente, estavam a *sentir*. “*Flávia, o J.X. não vai ser mais meu amigo, porque eu bati-lhe assim [demonstrava o gesto com a mão a bater na cabeça], mas, foi sem querer*” (H.) (excerto da nota de campo 267, 19/12/2019). A criança (H.) parece ter *consciência* do seu **comportamento** para com a outra (J.X.), colocando a hipótese de que este poderá ter influência sobre a sua relação de amizade. A procura pelo adulto pode ser um sinal de que a criança valoriza a relação e que quer “corrigir” o que aconteceu, esperando aconselhamento do adulto.

Ao longo da prática, também verifiquei algumas situações em que as crianças mostravam **interesse pela mesma atividade** que outras, partindo deste para interagirem. Neste sentido, como apresentado anteriormente, as semelhanças de interesses são aspetos que podem levar as crianças a interagirem e a formarem as suas amizades (Manaster & Jobe, 2012; Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2006). Veja-se a seguinte situação:

Perguntei à J.S. se queria fazer o desenho naquele momento, mas, esta estava tão *envolvida* a brincar com a C.R., que disse logo que “*não*”. Não *insisti* e convidei a J.M. que, por sua vez, disse logo que queria fazer e sentou-se à mesa. Assim que a J.S. viu que a J.M. queria realizar a atividade, aproximou-se de mim e disse: “*Flávia, também quero fazer*” e sentou-se ao lado da J.M. *Sorriu* para a J.M. e disse: “*também vou fazer contigo J.M.*” (excerto da nota de campo 322, 20/1/2020).

A criança (J.S.) demonstrou *interesse* pela atividade apenas quando a amiga (J.M.) a iniciou, contrariando a sua vontade inicial, mesmo estando envolvida numa outra ação (brincar) com outra criança (C.R.). Retira-se a ideia de que a criança (J.S.) tem preferência em partilhar, lado a lado, a mesma ação com outra (J.M.) que identifica como sua amiga na entrevista. Esta observação aproxima-se dos pressupostos de Wiseman et al. (2019), ao referirem que as crianças preferem realizar atividades ao lado dos/as amigos/as.

Por vezes, o interesse mútuo, partilhado entre crianças, levava-as a iniciarem **brincadeiras**, dando-lhes “oportunidades de experimentar novas sensações, [e] criar laços sociais” (Silva & Sarmiento, 2018, p. 42). Durante o recreio e o tempo de pequeno

grupo, as crianças organizavam-se em grupos de interação, sendo com esses que habitualmente interagiam e descobriam “o prazer do jogo coletivo” (Delalande, 2015, p. 18). Apesar de existirem grupos *definidos*, verifiquei que algumas crianças davam *abertura* para que outras interagissem nas suas brincadeiras:

De vez em quando, o M.A. parava para observar a brincadeira da M.P.1 e da C.R., mas não *interagia*. Quando a C.R. se aproximou do M.A., com a intenção de lhe entregar um prato com “comida”, o M.A. *modificou* a sua postura e mostrou *interesse* em participar na brincadeira (excerto da nota de campo 324, 20/1/2020).

Contudo, nem sempre havia esta *aceitação* por parte de todas as crianças, colocando-se a hipótese de que queriam partilhar este momento apenas com aqueles por quem sentem afeição e denominam de “amigos/as”.

Através das representações gráficas dos/as amigos/as que as crianças iam realizando através do desenho e da escrita, identifiquei algumas razões das suas escolhas, que se assemelham às das entrevistas, evidenciando o **brincar** e o **gostar** como as principais razões, dando como exemplo, “*porque gosto muito delas. São as minhas amigas e brincamos muito juntas*” (A.) (excerto da nota de campo 282, 7/1/2020).

Por fim, retira-se a ideia de que as crianças, ao longo das suas interações, demonstram amizade pelas outras, através da partilha de afeto mútuo e de comportamentos pró-sociais, como ajudar e partilhar. Verifiquei que, mesmo surgindo conflitos entre as crianças, estas preocupam-se em resolvê-los, principalmente com o apoio do adulto, o que me leva a crer que valorizam as suas relações.

4.4.5. Sociograma das amigadas entre crianças

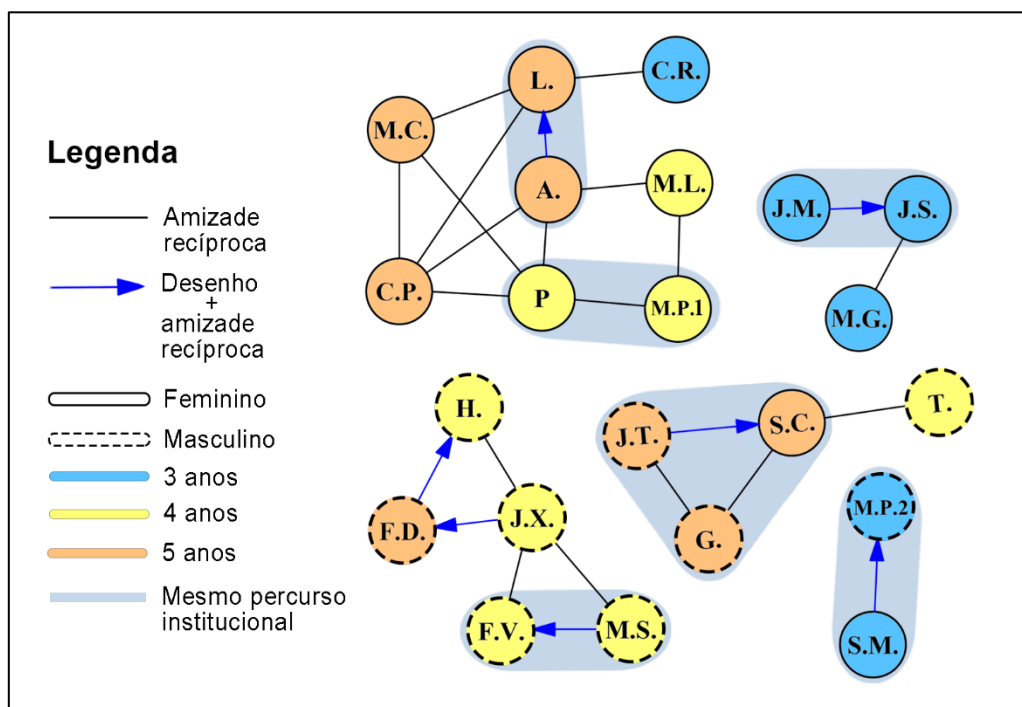
Ladd e Coleman (2002), afirmam que as crianças, desde os três anos, estão mais aptas a “conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amigadas” (p. 123). Assim, com o intuito de compreender se existiam reciprocidades nas relações, procurei conhecer as amigadas das crianças, por meio de uma entrevista, perguntando-lhes diretamente: “*tens amigadas? Se sim, quem são?*”. Para “fortalecer” os dados obtidos, foi realizado um encadeamento com os desenhos das crianças que, efetivamente, representaram “outras crianças da sala” e com os registos de observação de interações, tendo sido ambos os dados organizados numa matriz sociométrica, disponível em anexo

(cf. Anexo AB). Posteriormente, foi elaborado o sociograma para apresentar as amizades recíprocas.

Saliento que todas as crianças (25) mencionaram ter amigos/as; contudo, nem todas as identificações estão contempladas no sociograma, uma vez que não se verificou reciprocidade nessas nomeações. Da mesma forma, existem outras identificações que não foram incluídas na análise, sendo estas outras crianças da OS e familiares, mas que, a par disso, permitiram compreender que um/a amigo/a é alguém que veem com regularidade e lhes é próximo, por exemplo, ao frequentarem o mesmo espaço escolar (Amiker, 2001). A figura que se apresenta de seguida (cf. Figura 4) pretende ilustrar as amizades recíprocas identificadas entre crianças, em que cada ligação representa uma reciprocidade.

Figura 4

Sociograma das amizades recíprocas identificadas entre crianças



A partir da análise do sociograma apresentado na Figura 4, foram identificadas várias amizades recíprocas, compreendidas em cinco grupos diferentes: observam-se crianças que têm apenas uma reciprocidade (e.g. T. e S.M.) e outras que têm quatro relações recíprocas (e.g. C.P. e J.X.). Em média, as crianças reconhecem 56% das suas amizades consideradas mútuas, salientando-se que apenas quatro crianças

identificaram as suas amizades mútuas na sua totalidade, i.e., existe uma reciprocidade total na identificação. Esta percentagem foi obtida através de dados das entrevistas realizadas às crianças, pelo que poderão, eventualmente, existir “erros” associados, uma vez que as crianças, no momento da entrevista, podem não ter referido alguns nomes de amigos/as. Por outro lado, três crianças (M.A., B. e D.) não se encontram mencionadas no sociograma, visto que não foram identificadas como estando envolvidas em amizades recíprocas. Isto deve-se ao facto do B. não ter identificado nenhuma criança na entrevista e do M.A. e do D. que, embora tenham identificado outras crianças como suas amigas, essas não os identificaram como tal.

É possível constatar no sociograma a diferenciação de sexos, pelo tracejado das circunferências, e de idades, pelas cores dos círculos. Em relação ao **sexo**, verifica-se uma predominância de 84% de amizades recíprocas entre crianças do mesmo sexo, dando como exemplo uma ligação entre crianças do sexo feminino: J.S. e J.M. O mesmo acontece em relação às **idades**, embora com menor peso, tal como verificado no estudo de Wang et al. (2019)⁸. Nestes resultados, conferi que 68% de reciprocidades entre crianças são relativas à mesma idade, verificando-se este facto, por exemplo, na ligação entre S.M. e M.P.2, ambos com três anos. Por conseguinte, estes resultados foram constatados com os de vários autores mencionados anteriormente, ao referirem que as crianças têm maior atração por pares que sejam semelhantes (e.g. sexo e idade), tratando-se de fatores que podem ter influência na formação de laços de amizade entre crianças (Hartup & Abecassis, 2002; Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2008; Wang et al., 2019).

Para além disso, atendendo, por exemplo, à correspondência entre o J.T., a S.C e o G., na qual, além de existir uma semelhança de idade, dei conta de que estão juntos desde a creche, colocando-se a hipótese de que o **percurso institucional**, assinalado na figura pelo sombreado azul tenha influência sobre esta relação, pois, tal como evidenciam Wang et al. (2019), estas relações podem ser longas e estáveis, mesmo em crianças mais pequenas. Aliás, constato esta ideia através da entrevista à orientadora cooperante, pelas palavras da mesma: “há crianças que estão juntas desde a creche e por isso têm relações muito próximas e “fortes” entre eles, como por exemplo, o J.T., a

⁸ Cf. Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education. Research Journal*, 27(2), 170-184. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>

S.C. e o G.” (cf. Anexo D). Apesar disso, verifiquei que apenas 32% das reciprocidades são entre crianças que partilham o mesmo percurso institucional.

Considero relevante salientar outros dados que utilizei para a análise, nomeadamente, os desenhos da amizade e os registos de observação da prática, que ajudam a consolidar estas relações. Quanto aos desenhos, importa salientar que, das 12 crianças que desenharam outras crianças da sala, 7 desenharam amigos/as com quem têm uma amizade recíproca referenciada através das entrevistas. Quanto aos registos de observação, verifiquei que, em média, 43% das interações são entre crianças com amizades recíprocas. Saliento que este valor se afasta, de certo modo, da realidade, uma vez que muitas das interações observadas não foram consideradas para a análise ou não foram verificadas essas interações na prática.

4.5. Conclusões da investigação

De forma a responder à questão de investigação: “*qual o conceito de amigo/a das crianças no jardim de infância?*” e aos objetivos da mesma: (i) identificar e compreender as conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância e (ii) identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amizades, foi efetuada uma triangulação dos dados, com recurso à elaboração de tabelas (cf. Anexo AD).

A partir das análises anteriores, verifiquei que as crianças têm várias conceções sobre a amizade, sendo o **brincar** a que mais se destaca, talvez por ser a atividade que mais gostam de partilhar com amigos/as. Este brincar, como conceção das crianças, pode ser entendido como o tempo que as crianças passam juntas (Lieberman & Shaw, 2019), numa partilha de interesses em momentos prazerosos (Afshordi, 2019). Esta ideia também se relaciona com outra conceção divulgada pelas crianças, a **proximidade**. Estas conceções, juntamente com a **afetividade**, replicam os resultados obtidos por Furman e Bierman (1983). O **comportamento** foi também identificado como um aspeto com algum “peso” na amizade, talvez porque as crianças dão valor a comportamentos pró-sociais (Afshordi, 2019; Coelho et al., 2017; Papalia et al., 2009; Person, 2005). As crianças especificaram alguns dos atributos dos comportamentos pró-sociais, como a **partilha** e a **cooperação e ajuda**. Apesar de Furman e Bierman (1983) verificarem que as características físicas são atribuídas à amizade, principalmente em crianças mais novas, o mesmo não se verificou no presente estudo de investigação.

Com efeito, Liberman e Shaw (2019) indicam que a semelhança de sexo é igualmente associada à concepção de amizade pelas crianças; contudo, na presente investigação, não foi expressa essa evidência (e.g. porque também é menina).

Ainda assim, nesta linha de pensamento, verifiquei que a maior parte das crianças tem amizades mútuas, principalmente com outras do mesmo sexo e de idade próxima, o que pode revelar que a semelhança quanto ao sexo e à idade possam ter influência sobre a atração entre crianças, conseguindo aproximar estas observações a vários autores mencionados anteriormente (Hartup & Abecassis, 2002; Ladd & Coleman, 2002; Rubin et al., 2008; Wang et al., 2019). No entanto, quando questionadas sobre as **razões das escolhas das suas amizades**, não verifiquei a atribuição destas semelhanças, sexo e idade, às suas razões. Por sua vez, as razões identificadas foram: **brincar com o outro, gostar do outro, comportamento, proximidade, partilhar e posse de objetos**, aproximando aos resultados do estudo de Hayes et al. (1980). Além destas, também verifiquei a influência da **afetividade**.

Apesar de não ser um objetivo específico da investigação, observei alguma variação no significado atribuído à amizade, consoante a faixa etária das crianças, refletindo o que vários autores mencionaram anteriormente - que estas concepções se tornam mais complexas à medida que as crianças crescem (Liberman & Shaw, 2019; Rubin et al., 2006). Em estudos futuros, seria interessante abranger outras faixas etárias, com vista a compreender melhor a emergência da amizade e como esta evolui ao longo dos anos.

Em síntese, com esta investigação, conclui-se que as crianças formulam o seu conceito de amizade com base em características significativas para as mesmas (Afshordi, 2019), verificando-se uma relação deste conceito com as razões atribuídas às escolhas dos/as seus amigos/as. No seu dia a dia, as crianças não só entendem e atribuem significados à amizade, como também a demonstram ao longo das suas interações.

No capítulo que se segue, apresenta-se a construção da profissionalidade docente.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Para 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. 115). Assim, foi estando inserida nos contextos educativos, em interação com os demais atores sociais e em ambientes de partilha de conhecimentos e de experiências, que fui construindo a minha identidade profissional, num processo de construção “inter e intra pessoal”, longe de ser solitário (Sarmiento, 2009, p. 48).

Observar nos outros as suas maneiras tão peculiares de encarar esta profissão – Educador/a de Infância, fez-me refletir sobre “*que educadora de infância quero ser?*”. A partir desta questão, pretendo fazer uma análise reflexiva do meu processo da PPS, com vista a perspetivar qual o seu contributo para a construção da identidade profissional.

Os contextos de creche e de JI em que estive integrada e nos quais tive a oportunidade de intervir, permitiram-me ter experiências muito diversificadas, ajudaram-me a enfrentar dificuldades e lidar com receios, bem como ter práticas transformadoras de ideias pré-concebidas. Para explicar esta última ideia, reporto-me ao primeiro contexto – creche, pelo facto de ter estado numa realidade social *desfavorecida*, que me permitiu quebrar barreiras e qualquer estereótipo que tinha associado e, decorrente disso, evoluir pessoal e profissionalmente. De acordo com Severino (2007), “as experiências de prática pedagógica (...) são fundamentais não só pelo contacto com a realidade, mas também porque permitem ultrapassar as angústias e ansiedades iniciais, face à profissão” (p. 73).

Considero que sou uma pessoa *flexível*, que se adapta e ajusta em função do contexto em que está inserida. Essa flexibilidade foi tida, por exemplo, na adaptação a dois modelos diferentes – o *HighScope* e o MEM. A abordagem *HighScope*, seguida pelo contexto de creche, “fascinou-me” e contribuiu para ter uma visão mais construtiva da criança, pelos seus princípios de uma “aprendizagem ativa”, em que as crianças são vistas como “aprendizes activos”, que observam, exploram e comunicam, com pessoas, objetos e ações, e assim, constroem conhecimentos e compreendem o mundo que as rodeia (Post & Hohmann, 2011, p. 11). Já no contexto de JI, confesso que, inicialmente, o impacto com o modelo pedagógico MEM, trouxe-me algumas *inseguranças*, talvez por ter, ainda, um escasso conhecimento teórico-prático do modelo. Estas *inseguranças* foram sendo colmatadas ao longo da prática, através do meu empenho e do apoio da equipa educativa. Transversalmente, as experiências com o modelo permitiram-me

pensar sobre a visão da criança, como um ser mais ativo e democrático (Folque, 2014), bem como transpor esses princípios para a prática pedagógica. Apesar de não estar certa do que me espera no futuro desempenho da profissão, se terei de me adaptar a outro modelo ou seguir as minhas próprias perspectivas e princípios, estou confiante de que levo comigo uma “bagagem” repleta de experiências e saberes que me ajudarão a regular uma ação mais centrada na criança, tal como define Portugal (2009). Essa centralização requer ver a criança como um ser único, reconhecendo e valorizando a sua heterogeneidade, compreendendo a perspectiva da criança e considerando os seus interesses e necessidades (*idem*), até porque

a forma como o/a educador/a está atento/a e se relaciona com as crianças, apoia as interações e relações no grupo, contribuem para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que permite às crianças tomar consciência de si mesmas na relação com outros (Silva et al., 2016, p. 25).

Com base no que defendem os autores anteriormente apresentados, considero que as relações próximas e de apoio, estabelecidas entre adultos e crianças, têm influência sobre a qualidade das suas interações que, por sua vez, se reflete numa qualidade do ambiente educativo. Valorizo uma relação afetuosa entre o adulto e a criança, pois, tal como referido por Figueredo e Piovesani (2014), esta é uma forma de se gerarem vínculos de confiança com a criança, do educador conhecer a criança, valorizar os seus sentimentos e respeitá-la. Assim, esta foi uma premissa tida ao longo de todo o percurso da PPS, ao valorizar relações *empáticas, consistentes, respeitadas, comunicativas e de proximidade* com as crianças, que possibilitaram conhecer cada criança na sua unicidade, a “criação de laços” e de uma relação “aberta” e de confiança com cada uma. Segundo Figueredo e Piovesani (2014), estas relações contribuem para o desenvolvimento emocional da criança, por isso, é necessário que esta “se sinta olhada, escutada, respeitada, acolhida, amada e aceita [*sic*] por aqueles que a rodeiam” (p. 3).

De modo a contribuir para o prazer e bem-estar da criança e o seu crescimento progressivo, é importante que estas tenham oportunidade de brincar (Casey, 2015). Assim, ao refletir sobre a minha prática, reconheço que esta foi uma premissa que procurei sempre valorizar, ao não interferir nas brincadeiras das crianças, sem que estas o permitissem ou desejassem, e respeitando estes momentos. Ao mostrar uma postura *disponível e observadora* e estando próxima das crianças nos tempos de brincadeira,

foi-me possível conhecer melhor cada uma, estabelecer uma relação de proximidade, brincando com elas, e apoiar as suas interações, principalmente em situações em que se geravam conflitos. Apoiando-me nas ideias de Casey (2015), para que o brincar seja valorizado, estou ciente de que o meu papel enquanto futura educadora é importante, ao dar tempo para as crianças brincarem e ao criar ambientes propícios e estimulantes para a brincadeira. Sou apologista de que o brincar não deve ser exclusivo à sala de atividades, porque as crianças necessitam de contacto com outros espaços, onde, de acordo com Jaume (2004/2008), possam explorar livremente recursos e fenómenos, que, dificilmente, iriam encontrar ou experienciar na sala, e contactar com outras crianças.

Ao longo da prática, olhei para cada criança como um agente “ativo e competente”, tal como indicam Silva e Sarmiento (2018, p. 43), e que “atua, intervém, tem influência sobre quem a rodeia e sobre os contextos” (Costa & Caldeira, 2015, p. 117). Reconheço que toda a criança, independentemente da sua idade, tem direitos que contemplam o ser escutada e tida em consideração na tomada de decisões (Lansdown, 2001, citada por Delgado, 2006). Deste modo, agi como uma adulta *ouvinte, apoiante e encorajadora* das ações das crianças, através da oportunidade de participação; acolhendo as propostas e sugestões de atividades das crianças; promovendo a sua independência e autonomia; reconhecendo esforços e progressos; e encorajando a resolverem conflitos e a superarem obstáculos, antes de dizerem: “*eu não consigo!*”. Relativamente aos conflitos, reconheço que foi através do contacto com experiências tidas na abordagem *HighScope*, em contexto de creche, que passei a encará-los de forma mais *tranquila e positiva*, incentivando o diálogo, o reconhecimento de sentimentos e a procura de soluções de resolução (Post & Hohmann, 2011). De facto, identifiquei-me logo com este procedimento, tendo este sido espelhado em situações de conflito no contexto de JI e que tenciono continuar a aplicar em contextos futuros, porque, tal como mencionado pelos autores anteriores, estas formas de resolução contribuem para que as crianças reflitam e solucionem situações, compreendam as suas ações e o ponto de vista do outro, conduzindo a resoluções mais autónomas (*idem*).

Sabe-se que o/a educador/a tem “nas suas mãos” o envolvimento dos e com os outros intervenientes educativos que tornam a sua “rede integrada e alargada de interações”, com a intenção de beneficiar as crianças e alargar as suas experiências (Zabalza, 2001, citado por Amante, 2015, p. 113). Neste sentido, recordo que no processo da prática de PPS fui observando e experienciando este envolvimento com os

vários intervenientes (família, equipa e comunidade), que me levaram a assumir outras responsabilidades inerentes à docência (e.g. trabalhar em equipa), ainda que esteja longe do que espero alcançar num futuro desempenho da profissão. De antemão, o envolvimento com a equipa educativa, num trabalho coesivo e colaborativo, que abrangeu a observação, o planeamento, a reflexão e a avaliação, possibilitou que caminhássemos “lado a lado” e que houvesse uma conformidade no trabalho desenvolvido e entre os intervenientes. Tal como Roldão (2007) afirma, é através do “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes” (p. 27).

“Os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico” (Silva et al., 2016, p. 16). Assim, os “primeiros passos” que dei na relação com a família, através da comunicação diária, da participação em reuniões e do envolvimento em atividades, ajudaram-me a refletir sobre a educadora que anseio ser: que trabalha em parceria com outros atores; promove um ambiente de partilha e de comunicação; e dá abertura e incentivo para a participação desejada da família (Silva et al., 2016). Considero necessário que exista uma parceria e envolvimento entre os vários intervenientes educativos, inclusive da comunidade, para uma qualidade da educação e das relações, pois todos estes são responsáveis pelo processo de ensino da criança, (Silva et al., s.d.), levando-me a pensar que, tal como transmitido pelo provérbio *ashanti*, “é preciso uma aldeia para criar uma criança” (citado por Haberkorn, 2010, p. 8).

Importa evidenciar que, para desempenhar uma *prática de qualidade*, é necessário ter conhecimentos teóricos, provenientes da formação e da investigação (Costa & Caldeira, 2015), mas igualmente, de saberes “de natureza ética, relacional e metacognitiva” (Sanchez et al., 2014, p. 445). Estes saberes, adquiridos através das unidades curriculares que tiveram lugar ao longo da licenciatura e do mestrado e de outras formações complementares, foram trazidos para a prática e, por sua vez, ajudaram-me a regular os meus comportamentos e atitudes. Além disso, a partir das próprias ações, das experiências e dos saberes adquiridos, fui (re)construindo as minhas próprias perspetivas e conhecimentos (Sanchez et al., 2014). Porém, estou ciente de que no futuro desempenho da profissão de educadora de infância, é necessário que a formação seja continuada, de maneira a que a ação esteja em concordância com as exigências vigentes e ocorram “mudanças de perspetivas e,

posteriormente, [conduzam] a novas práticas – a práticas inovadoras” (Cachapuz et al., 2000, p. 122).

Para finalizar, ao refletir sobre a minha prática profissional, reconheci que o facto de ter passado por estas duas experiências em contextos muito diferentes a vários níveis, permitiu-me crescer a nível pessoal e profissional, tornando-me numa profissional mais *competente, responsável, atenta, afetuosa e consciente* das minhas ações. Além disso, trouxe-me muitas aprendizagens e saberes, ao permitir, segundo Perrenoud (1993), “representar a profissão, as suas responsabilidades, a sua formação contínua, a sua relação com os outros profissionais” (p. 152) e a gestão do trabalho entre os vários intervenientes educativos (*idem*). Sinto que consegui absorver o melhor de cada contexto e, num futuro desempenho da profissão, tudo o que aprendi ajudar-me-á a determinar a minha identidade profissional, com a certeza de que ainda tenho muito a aprender e a consolidar, pois, seguindo os ensinamentos de Alberto (2015), «“Sonhos” sonhados mas ainda inacabados por muito haver a perseguir. Porque longe das teorias ainda vivem as práticas no que diz respeito à problemática da inserção profissional dos educadores de infância» (p. 16).

Seguidamente, apresentam-se as considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Finalizada mais uma etapa determinante no meu percurso enquanto futura educadora de infância, sinto-me repleta de conhecimentos, saberes, experiências e vivências, absorvidas na prática e na formação académica, que me deixam mais *confiante* e *persistente* para enfrentar todo o caminho que tenho a percorrer daqui por diante, estando ciente, de acordo com os ensinamentos de Costa e Caldeira (2015), de que estas competências iniciais “necessitam de consolidação futura, firmando-se com a sua operacionalização” (p. 118).

Ao ingressar na prática, numa altura em que se procura cada vez mais que as crianças sejam vistas como “actores sociais, individuais e colectivos” (Ferreira, 2004, p. 11), coube-me delinear intenções que, com base nas ideias de Domingues e Gomes (2015), me ajudassem a assumir o papel de um adulto que valoriza a criança, ouve a sua voz e enaltece-a e possibilita a sua participação, de modo a “criar situações de aprendizagem de qualidade em que as crianças sejam estimuladas para o maior leque possível de conteúdos” (p. 122). Relacionar-me de forma positiva e cooperar com os vários intervenientes educativos, tornou-se uma intenção fundamental da minha prática, para alcançar a sua confiança e proximidade, bem como para envolvê-los no processo educativo, de modo a contribuir, de acordo com Silva et al. (2016), para um ambiente de partilha de experiências e de diálogo entre intervenientes.

Escutar a voz da criança também se tornou um processo fundamental para a investigação desenvolvida em JI, uma vez que foi possível compreender, diretamente da criança, os seus pontos de vista e perspetivas acerca do seu meio (Marchão & Henriques, 2018). Por outro lado, desenvolvi as minhas capacidades de observação e de reflexão sobre a prática, que me ajudaram a “*intervir* no real de modo fundamentado” (Estrela, 1994, p. 26).

A temática de investigação – **as relações de amizade numa sala de JI**, levou-me a um melhor entendimento de como as crianças entendem a amizade e o quão é fundamental estabelecerem relações de amizade, tendo interiorizado uma das condições essenciais para as crianças criarem estas relações – o tempo que lhes é dado para interagirem e a valorização destes momentos (Delalande, 2015). Neste sentido, é minha intenção assegurar este espaço como futura educadora de infância.

Para concluir, acrescento o quão significativo se tornou o desenvolvimento da prática profissional e o processo de construção do presente relatório, possibilitando um alargamento dos meus conhecimentos teóricos e práticos, pela observação, intervenção, planeamento, reflexão e avaliação, fundamentação e análise.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Afshordi, N. (2019). Children's inferences about friendship and shared preferences based on reported information. *Child Development*, 90(3), 719-727. <http://doi.org/10.1111/cdev.13237>
- Alberto, S. (2015). A entrada na profissão do educador de infância: percursos singulares. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida, C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrado em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 8-18). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação de infantil. In F. I. Ferreira, & C. I. Anjos (Org.), *Educação de infância. Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). De Facto Editores.
- Amiker, S. (2001). *Friendships among 4 & 5 Year Olds in Day Care*. ERIC. <http://eric.ed.gov/?id=ED462147>
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Autuori, C. (2011). Acolhimento na educação infantil: receber e aconchegar, sempre! In S. M. Vargas (Ed.), *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (pp. 8-24). GERDAU e Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Avelino, O. (2005). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos - A importância da sintonia e da coerência. In F. H. Belchior (Org.), *Seminários e Colóquios. Educação e Família* (pp. 73-78). Conselho Nacional de Educação.
- Bezanilla, J. (2011). *Sociometría: Un método de investigación psicosocial*. PEI Editorial. https://www.academia.edu/1353845/Socimetria_Un_metodo_de_investigacion_psicosocial
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos* (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trad.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Cachapuz, A., Praia J., Paixão, F., & Martins, I. (2000). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual: Contributos para a formação de professores. *Inovação*, 13(2-3), 117-137. <http://hdl.handle.net/10400.11/1363>

- Câmara Municipal de Lisboa (s.d.). Consultado a 20 de novembro de 2019 em <http://www.cm-lisboa.pt/municipio/juntas-de-freguesia>
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Casey, T. (2015). Brincar, um direito diário da criança. *Infância na Europa*, pp. 10-12.
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823.
<http://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879>
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer Interactions and Play in Early Childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of Peer Interactions, Relations, and Groups* (pp. 143-161). Guilford Press.
- Costa, M. L., & Caldeira, A. I. M. (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 (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrado em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 113-120). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Covey, S. R. (2000). Módulo 9: Trabajo en equipo. In IIEP Buenos Aires, & Ministerio de Educación de la Nación (Orgs.) *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa* (pp. 1-28).
- Daudt, P., Souza, L., & Sperb, T. (2007). Friendship and gender in preschoolers' conflicts. *Interpersona*, 1(1), 77-95. <http://doi.org/10.5964/ijpr.v1i1.6>
- Delalande, J. (2015). Ter amigos para encontrar o seu lugar e partilhar o prazer de brincar. *Infância na Europa*, pp. 18-19.
- Delgado, P. (2006). *Os Direitos da Criança. Da Participação à Responsabilidade. O sistema de protecção e educação das crianças e jovens* (1.ª ed.). Profedições.
- Dohme, V. (2011). *Técnicas de contar histórias. Um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história* (2.ª ed.). Editora Vozes.
- Domingues, M., & Gomes, E. (2015). Em busca das vozes das crianças. Uma experiência de investigação durante a Prática Profissional Supervisionada no mestrado em Educação Pré-escolar. In S. Pereira, M. Rodrigues, A. Almeida,

- C. Pires, C. Tomás, & C. Pereira (Org.), *Atas do II Encontro de Mestrado em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa* (pp. 121-131). Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações Sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Edições Afrontamento.
- Figueredo, K. A. B. B., & Piovesani, L. I. P. (2014). A afetividade na creche: sua influência no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança através de uma visão walloniana. *Revista Conteúdo*, 7(1), 1-14.
- Fisher, J. (2004). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento para a Educação de Infância* (1.ª ed.) (P. Almeida, Trad.) (pp. 21-40). Texto Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
<http://hdl.handle.net/10174/3523>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico da escola moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Furman, W., & Bierman, K. L. (1983, june). Developmental changes in young children's conceptions of friendship. *Child Development*, 54(3), 549-556.
<http://doi.org/10.2307/1130041>
- Gainsly, S. (2013). Building friendships in preschool. *HighScope Extensions*, 27(1), 1-8. <http://highscope.org/wp-content/uploads/2018/08/155.pdf>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.ª ed.). Editora Atlas S.A.
- Golombok, S., & Hines, M. (2002). Sex differences in social behavior. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 117-136). Blackwell Publishers.
- Gottman, J., & Graziano, W. (1983). How children become friends. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 1-86.
<http://doi.org/10.2307/1165860>
- Haberkorn, R. (2010). Nascidas Livres? A experiência das crianças que estão agora a crescer. *Infância na Europa*, pp. 8.

- Hanauer, F. (2013). Riscos e rabiscos – o desenho na educação infantil. *Perspectiva*, 37(140), 73-82. <http://document.onl/documents/riscos-e-rabiscos-o-desenho-na-educacao-infantil.html>
- Hartup, W. W., & Abecassis, M. (2002). Friends and enemies. In P. K. Smith, & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 285-306). Blackwell Publishers.
- Hayes, D., Gershman, E., & Bolin, L. (1980). Friends and enemies: cognitive bases for preschool children's unilateral and reciprocal relationships. *Child Development*, 51(4), 1276-1279. <http://doi.org/10.2307/1129572>
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54(4), 1041-1053. <http://doi.org/10.2307/1129908>
- Jaume, M. A. R. (2004/2008). O ambiente e a distribuição de espaços. In T. L. Arribas, M. A. Rosera, F. A. C. García, M. M. C. Jacas, M. C. G. Dolz, M. C. Rovira, O. D. Peix, M. A. F. Gutiérrez, I. F. Serrahima, C. L. Elias, J. M. L. Giner, M. G. M. Mir, M. R. M. Castera, M. A. P. Maura, M. A. R. Jaume, C. R. Castro, P. S. Iranzo, & R. T. Piferrer (Orgs.), *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5.ª ed.) (F. Murad, Trad.) (pp. 363-383). Artmed Editora. (Obra original publicada em 2001).
- Junta de Freguesia de [...]º (s.d.). Consultado a 11 de dezembro de 2019.
- 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* (A. M. Chaves, Trad.) (pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1993).
- Liberman, Z., & Shaw, A. (2019). Children use similarity, propinquity, and loyalty to predict which people are friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 1-17. <http://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.03.002>
- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto em educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>
- Manaster H., & Jobe, M. (2012). Bringing boys and girls together: Supporting preschoolers' positive peer relationships. *Young Children*, 67(5), 12-17.

⁹ O nome do *site* está ocultado por questões de confidencialidade

http://www.mbaea.org/media/documents/Young_Children__November_2012_Peer__56916A054B225.pdf

- Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigación con niños: reflexión sobre la escucha de las voces de los niños a través de procesos de entrevista. *Aula*, 24, 135-144. <http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144>
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças. Trabalhando com problemas geracionais. In P. Christensen, & J. Allison (Orgs.), *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas* (M. Cruz, Trad.) (pp. 123-141). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (Obra original publicada em 1999).
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser: revista de educação*. 2(2), 49-65. <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Mir, G. M. (2004/2008). A criança e seu crescimento: aspectos motores, intelectuais, afetivos e sociais. In T. L. Arribas, M. A. Rosera, F. A. C. García, M. M. C. Jacas, M. C. G. Dolz, M. C. Rovira, O. D. Peix, M. A. F. Gutiérrez, I. F. Serrahima, C. L. Elias, J. M. L. Giner, M. G. M. Mir, M. R. M. Castera, M. A. P. Maura, M. A. R. Jaume, C. R. Castro, P. S. Iranzo, & R. T. Piferrer (Orgs.), *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5.ª ed.) (F. Murad, Trad.) (pp. 33-52). Artmed Editora. (Obra original publicada em 2001).
- Morgado, J. (2005). Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. In F. H. Belchior (Org.), *Seminários e Colóquios. Educação e Família* (pp. 95-99). Conselho Nacional de Educação.
- Musatti, T., & Mayer, S. (2011). Educare no Nido: como tecer uma tapeçaria com muitos fios. *Infância na Europa*, pp. 6-7.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar de Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ª ed.) (pp. 123-142). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 11-30). Porto Editora.

- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O Mundo da Criança. Da infância à adolescência* (11.^a ed.) (R. C. A. Caetano, & J. S. Cardoso, Trad.). McGraw Hill. (Obra original publicada em 1975).
- Parente, C. (2006). *Portefólios como Metodologia de Avaliação em Educação de Infância*. Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspetivas Sociológicas* (1.^a ed.). Publicações Dom Quixote.
- Persson, G. E. B. (2005). Young children's prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14(2), 206-228. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00299.x>
- Piferrer, R. T. (2004/2008). Descoberta do ambiente natural e sociocultural. In T. L. Arribas, M. A. Rosera, F. A. C. García, M. M. C. Jacas, M. C. G. Dolz, M. C. Rovira, O. D. Peix, M. A. F. Gutiérrez, I. F. Serrahima, C. L. Elias, J. M. L. Giner, M. G. M. Mir, M. R. M. Castera, M. A. P. Maura, M. A. R. Jaume, C. R. Castro, P. S. Iranzo, & R. T. Piferrer (Orgs.), *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5.^a ed.) (F. Murad, Trad.) (pp. 107-138). Artmed Editora. (Obra original publicada em 2001).
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398286>
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300006>
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.^a ed.) (S. Baía, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 2000).
- Proulx, M., & Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergarteners' friendship: examination of links with social functioning. *Social Development*, 22(1), 111-125. <http://doi.org/10.1111/sode.12001>
- Psychology Research and Reference (s.d.). *Sociometric Status*. Psychology. Consultado a 2 de maio de 2020 em <http://psychology.iresearchnet.com/social-psychology/social-psychology-research-methods/sociometric-status/>

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4.^a ed.) (J. M. Marques, M. A. Mendes, & M. Carvalho, Trad.). Gradiva. (Obra original publicada em 1995).
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias* (2.^a ed.). Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007, outubro/dezembro). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores. *Noesis*, pp. 24-33.
- Rovira, M. C., & Peix, O. D. (2004/2008). A observação e a avaliação na escola infantil. In T. L. Arribas, M. A. Rosera, F. A. C. García, M. M. C. Jacas, M. C. G. Dolz, M. C. Rovira, O. D. Peix, M. A. F. Gutiérrez, I. F. Serrahima, C. L. Elias, J. M. L. Giner, M. G. M. Mir, M. R. M. Castera, M. A. P. Maura, M. A. R. Jaume, C. R. Castro, P. S. Iranzo, & R. T. Piferrer (Orgs.), *Educação Infantil. Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (5.^a ed.) (F. Murad, Trad.) (pp. 385-395). Artmed Editora. (Obra original publicada em 2001).
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G., & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Course* (pp. 141-180). Wiley.
- Sanches, M. A., Martins, C., & Gonçalves, A. (2014). Representações dos alunos acerca da iniciação à prática profissional: um balanço após bolonha. In G. Portugal, A. I. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. A. Costa, M. R. Migueis, R. Neves, & R. M. Vieira (Orgs.), *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (pp. 443-459). UA editora.
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. IEC/Minho.
- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus SOCIO@L*, 2, 46-64.
https://www.academia.edu/13128507/ARTIGO_Teresa_Sarmiento-VER_pg_46-64_locus-social-n2-2009
- Scott, J. (2005). Crianças enquanto inquiridas. O desafio dos métodos quantitativos. In P. Christensen, & J. Allison (Orgs.), *Investigação com crianças*.

- Perspectivas e Práticas* (M. Cruz, Trad.) (pp. 97-121). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. (Obra original publicada em 1999).
- Şenol, F. B. (2019). Supporting pro-social development of 60-66 month aged children with the drama method. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 291-300. <http://doi.org/10.33200/ijcer.570921>
- Serrano, G. P., & Guzmán, V. (2011). *Aprender a Convivir. El Conflicto como Oportunidad de Crecimiento*. Narcea.
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em educação de infância: supervisão e estilos de supervisão*. Editorial Novembro.
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1-14. <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>
- Silva, E., Gomes, L. S., & Santana, V. H. (s.d.). *Escola e Comunidade: uma relação necessária*. <https://docplayer.com.br/53477327-Escola-e-comunidade-uma-relacao-necessaria.html>
- Silva, I.L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2018). O brincar na infância e um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative Case Studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 119–150). Sage.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*»: *cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. P. (2007). Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 1-25). Editora Vozes.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of pre-school teachers and pre-service teachers on values education in the pre-school period: The case of Konya province. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(2), 381-412. <http://doi.org/10.14527/pegegog.2019.012>

- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, 2, 129-146. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398255>
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T., & Kinos, J. (2019). Do you want to play with me today? Friendship stability among preschool children. *European Early Childhood Education. Research Journal*, 27(2), 170-184. <http://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579545>
- Wiseman, N., Rossmann, C., Lee, J., & Harris, N. (2019). "It's like you are in the jungle": Using the draw-and-tell method to explore preschool children's play preferences and factors that shape their active play. *Health Promot J Austral*, 30(S1), 85-94. <http://doi.org/10.1002/hpja.209>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol20/iss2/12>
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil* (1.^a ed.) (A. M. Vilar, Trad.). Edições Asa. (Obra original publicada em 1987).
- [...] ¹⁰ (2019/2020). Projeto Curricular de Grupo.
- [...] ¹¹ (2019/2020). Regulamento Interno.
- [...] ¹² (2019/2022). Projeto Educativo de Escola.

¹⁰ O autor está ocultado por questões de confidencialidade

¹¹ O autor está ocultado por questões de confidencialidade

¹² O autor está ocultado por questões de confidencialidade

ANEXOS

| | ' ' | | | | ' ' |

ANEXO A.
Portefólio da Prática Profissional
Supervisionada II (este documento
encontra-se noutro anexo por
questões de confidencialidade)

| ' ' | | ' ' |

ANEXO B.

Portefólio de uma criança (este documento encontra-se noutro anexo por questões de confidencialidade)

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO C.
Guião da entrevista à Orientadora
Cooperante

| | ' ' | | ' ' |

Tabela C1

Guião da entrevista à Orientadora Cooperante

Guião de Entrevista - Caracterizações			
Destinatário: Orientadora Cooperante (PPS II)			
Objetivo da entrevista: caracterizar a vertente pessoal, social e profissional da Orientadora Cooperante.			
Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo caracterizar a vertente pessoal, social e profissional da orientadora cooperante; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido; - Pedir autorização para gravar em áudio¹³; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. 	
B. Definição do perfil do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o percurso profissional do/a educador/a. 	<p>B1. Quais são as suas habilitações académicas?</p> <p>B2. Há quanto tempo exerce a profissão de educadora de infância? E na instituição cooperante?</p> <p>B3. Quando terminou o curso sentiu-se desde logo preparada a desempenhar a profissão?</p> <p>B4. Com que faixa/s etária/s já trabalhou? Qual a fascina mais? Se pudesse escolher uma faixa etária para trabalhar futuramente, qual seria?</p>	

¹³ Consultar Anexo AE. Autorização para fazer a gravação em áudio da entrevista, pp. 724-725.

		B5. Frequentou algum curso/ação de formação? Se sim, quais? Se não, porquê?	
	- Conhecer o ponto de vista do/a educador/a e as motivações em relação à profissão.	B6. Fale-me um pouco do que é para si ser educadora de infância. B7. O que mais a motiva nesta profissão? B8. Convido-a a refletir um pouco sobre a sua profissão. Como se descreve enquanto educadora?	
C. Inter-relação com os intervenientes educativos	- Conhecer a forma como o/a educador/a se relaciona com os intervenientes educativos; - Conhecer a forma como as famílias se relacionam com a comunidade educativa.	C3. Enquanto educadora, como procura se relacionar com: C3.1 A equipa educativa? C3.2. As famílias das crianças? C3.3. A comunidade? C4. Relativamente à equipa de sala, existe distinção de papéis? C5. De que forma é que as famílias interagem e se relaciona, com a comunidade educativa?	
D. Estratégias para a abordagem de conteúdos	- Compreender as aspirações do/a educador/a face a abordagem pedagógica; - Conhecer como o profissional de educação	D1. Como é para si trabalhar com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna? D2. Procura planificar o trabalho diário a desenvolver com o grupo? Como? D3. Sente necessidade, por vezes, de reajustar o plano do dia? Se sim, como faz esses reajustes? D4. Que tipo de atividades dá maior preferência?	

	organiza o trabalho curricular e pedagógico.	D5. Quais as estratégias que implementa para que as crianças se mostrem interessadas e conheçam o novo conteúdo/atividade? D6. Tem um plano individual de trabalho com as crianças?	
E. Caracterização grupo de crianças	- Conhecer o grupo de crianças, as suas potencialidades e vivências.	E1. Caracterize o grupo de crianças de acordo com os seus interesses, fragilidades e potencialidades (nível cognitivo e social). E2. Como gere o grupo em diferentes situações e desafios? (e.g. conflitos, interesses e participação). E3. Fale-me um pouco do percurso das crianças na organização socioeducativa (e.g. há quanto tempo se conhecem e partilham sala).	
F. Caracterização grupo de crianças	- Finalizar a entrevista.	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	- Confirmar se existe algo mais a acrescentar; - Agradecer a disponibilidade.

Obrigada pela sua colaboração.

A estagiária

Ana Flávia Silva

05 de novembro de 2019

ANEXO D.
Transcrição da entrevista à
Orientadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a

Estagiária (E) - O objetivo da entrevista é caracterizar a vertente pessoal, social e profissional, sendo respeitadas todas as questões de confidencialidade. Aceita responder às questões?

Orientadora Cooperante (OC) - Claro que sim.

B. Definição do perfil do/a entrevistado/a

E- Quais são as suas habilitações académicas?

OC- Licenciatura em educação de infância, tirada na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

E- Há quanto tempo exerce a profissão de educadora de infância? E na instituição cooperante?

OC- Há 24 anos que exerço a profissão de educadora de infância, sempre nesta instituição.

E- Quando terminou o curso sentiu-se desde logo preparada a desempenhar a profissão?

OC- Sim, porque já estava a trabalhar na área como auxiliar da ação educativa, há três anos.

E- Com que faixa/s etária/s já trabalhou? Qual a fascina mais? Se pudesse escolher uma faixa etária para trabalhar futuramente, qual seria?

OC- Já trabalhei com todas as idades, desde berçário, creche, jardim de infância e atividades de tempos livres. Todas as idades me fascinam.

E- Frequentou algum curso/ação de formação? Se sim, quais? Se não, porquê?

OC- Faço todos os anos formações. Já fiz da APEI, do MEM e dos sindicatos dos professores.

E- Fale-me um pouco do que é para si ser educadora de infância.

OC- Ser educadora de infância é ter capacidade de escutar a criança e de a motivar, criar relação afetiva, dar segurança e proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem. É deixar ser criança, de forma calma e tranquila, valorizando o potencial de cada uma. É ter amor e gosto pelo que se faz.

E- O que mais a motiva nesta profissão?

OC- O que mais me motiva é a relação e a proximidade com as crianças, o trabalho em equipa, a dinâmica dos passeios, os trabalhos de projeto e as festas. Além disso, motiva ainda mais, quando se apanha um bom grupo, uma boa equipa e bons estagiários.

E- Convido-a a refletir um pouco sobre a sua profissão. Como se descreve enquanto educadora?

OC- Já trabalhei com todas as idades, desde berçário, creche, jardim de infância e atividades de tempos livres, e todas as idades me fascinam. Sinto-me preparada para qualquer desafio. Um dos meus pontos fortes é a expressão plástica.

C. Inter-relação com os intervenientes educativos

E- Enquanto educadora, como procura se relacionar com a equipa educativa?

OC- Relaciono-me bem com a equipa educativa.

E- Enquanto educadora, como procura se relacionar com as famílias das crianças?

OC- Existe uma boa relação com as famílias das crianças. Além do contacto diário, existem reuniões e atendimentos com os pais. No início do ano letivo, em setembro, há uma reunião com todos os pais para apresentar o ano letivo. Ao longo do ano, em janeiro, abril e junho, há novamente reuniões com os pais, onde são partilhadas questões do grupo e o trabalho desenvolvido. Depois, eu e/ou os pais podemos solicitar atendimentos mais individualizados da criança. Também, no contacto diário, vamos partilhando informações. O *e-mail* também é um meio de comunicação da sala, que serve para transmitir informações. Além disso, por vezes, os pais contactam-me por mensagem para transmitir alguma informação.

E- Enquanto educadora, como procura se relacionar com a comunidade?

OC- Já nos relacionámos melhor.... Existe uma parceria com a junta de freguesia, em que esta colabora em projetos, como por exemplo, no dia da criança.

E- Relativamente à equipa de sala, existe distinção de papéis?

OC- Existe, mas não o fazemos. A auxiliar consegue agarrar o grupo e “dá seguimento às coisas”. Temos uma relação com base na cooperação, na partilha e na interajuda. Apoiamo-nos uma à outra.

E- De que forma é que as famílias interagem e se relaciona, com a comunidade educativa?

OC- Além das reuniões, atendimentos e contacto diário, os pais participam em dinâmicas na sala, mas existem mais ocorrências principalmente a partir de janeiro. Considero que esta proximidade é muito importante para nós e para as crianças.

D. Estratégias para a abordagem de conteúdos

E- Como é para si trabalhar com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna?

OC- Embora não sejamos movimento “puro”, temos facilidade em gerir nesse sentido. Usamos mapas e projetos do modelo. Estamos tão “enraizados”.

E- Procura planificar o trabalho diário a desenvolver com o grupo? Como?

OC- Planifico, através de planificações semanais.

E- Sente necessidade, por vezes, de reajustar o plano do dia? Se sim, como faz esses reajustes?

OC- Sim, às vezes há necessidade de ser alterado, quando as crianças têm outros interesses, trazem coisas de casa ou por algum motivo calendarizado, por exemplo, visitas de estudo ou festas.

E- A que tipo de atividades dá maior preferência?

OC- A nível cognitivo.

E- Quais as estratégias que implementa para que as crianças se mostrem interessadas e conheçam o novo conteúdo/atividade?

OC- É importante dinamizar atividades de forma lúdica, para captar o interesse das crianças. Utilizamos suporte material.

E- Tem um plano individual de trabalho com as crianças?

OC- Sim, o Plano de Desenvolvimento Individual de cada criança, onde avaliamos as áreas “fortes” e “fracas” de cada criança.

E. Caracterização grupo de crianças

E- Caracterize o grupo de crianças de acordo com os seus interesses, fragilidades e potencialidades (nível cognitivo e social).

OC- É um grupo dinâmico, interessado e participativo. São autónomos dentro e fora da sala. Fazem as suas escolhas e têm as suas preferências. Interagem de forma positiva uns com os outros, de acordo com os seus interesses. A valorização dos interesses e saberes de cada um, dá sentido à partilha de saberes (estudos, inquéritos, produções).

E- Como gere o grupo em diferentes situações e desafios? (e.g. conflitos, interesses e participação).

OC- Devemos criar condições materiais, afetivas e sociais, para que, em conjunto, possamos organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos processos e dos valores morais e estéticos.

E- Fale-me um pouco do percurso das crianças na organização socioeducativa (e.g. há quanto tempo se conhecem e partilham sala).

OC- Há crianças que estão juntas desde a creche e por isso têm relações muito próximas e “fortes” entre eles, como por exemplo, o J.T., a S.C. e o G. Além destes, existem mais crianças que se acompanham desde a creche, como o F.V., a M.P.1, a P., o H., o M.S., o M.A. e o T. Mais novos, de três anos, são o M.P.2, a J.S., a J.M., a S.M. e o D. que também vinham juntos desde a creche. Também houve crianças que

entraram o ano passado e outras este ano letivo, mas no geral, integraram-se bem com os colegas.

F. Conclusão da entrevista

E- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados?

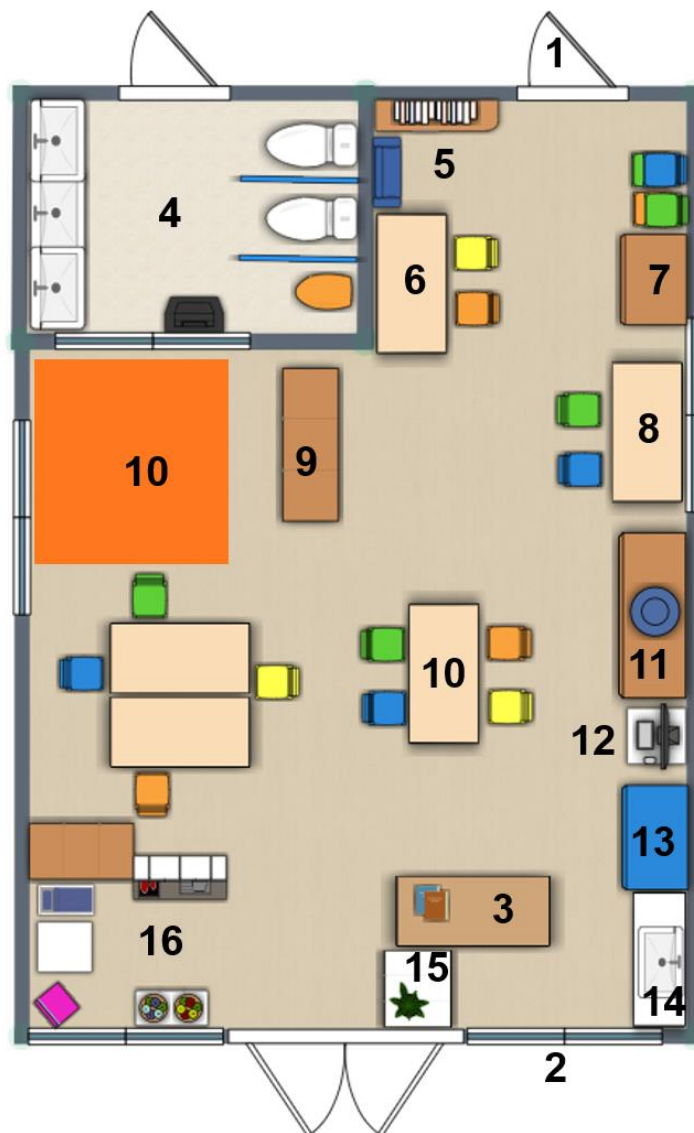
OC- Não. Obrigada.

E- Eu é que agradeço a disponibilidade.

ANEXO E.
Planta da sala laranja
| ' ' | | ' ' |

Figura E1

Planta da Sala Laranja



- 1. Porta:** a porta da entrada da sala é utilizada para expor informações e recados aos familiares. A porta com duas aberturas dá acesso ao recreio exterior.
- 2. Janela:** existem várias janelas com vista para o recreio exterior, para as salas vizinhas e para a casa de banho (4).
- 3. Secretária:** utilizada para colocar, temporariamente, ficheiros e suportes do adulto, trabalhos das crianças e, por vezes, onde se exploram atividades do atelier das artes plásticas (13).

4. **Casa de banho:** exclusiva para as crianças da sala. Existem três sanitas (duas grandes e uma pequena), lavatórios, um espelho, uma máquina de secar as mãos e suportes para as pastas e escovas de dentes.
5. **Área da biblioteca:** espaço *acolhedor* com dois sofás, uma estante com diversos livros e uma mala com fantoches.
6. **Laboratório da matemática:** mesa onde estão organizados jogos matemáticos, blocos lógicos, figuras geométricas, bolsas com imagens e cartões matemáticos.
7. **Armário de documentação:** contém várias divisórias pertencentes a cada uma das crianças, onde são organizadas as produções elaboradas pelas mesmas.
8. **Oficina da escrita:** mesa e parapeito da janela com diversos suportes de escrita (e.g. cartões com imagens, palavras e materiais de escrita).
9. **Área de construções:** tem um armário com várias gavetas onde estão organizados diversos materiais (e.g. animais, carros, pistas e legos).
10. **Área polivalente:** nesta área existem várias mesas e cadeiras que são utilizadas para funções diversas (e.g. exploração de atividades e projetos e comer o reforço da manhã). A zona do tapete também pertence a esta área, sendo no conforto deste local que, habitualmente, ocorrem dinâmicas em grupo (e.g. reuniões, preencher os instrumentos de pilotagem e contar histórias).
11. **Armário de arrumação:** tem várias divisórias onde estão organizados diversos materiais, desde jogos de mesa, livros e um aquário.
12. **Computador:** utilizado para a pesquisa, decorrente de trabalhos e projetos, para jogar jogos, ver vídeos e músicas e comunicar por correio eletrónico.
13. **Atelier das artes plásticas:** existe um armário onde estão guardados diversos materiais (e.g. tintas, colas, tesouras, revistas e conchas).
14. **Lavatório.**
15. **Laboratório das ciências:** armário onde estão dispostos um microscópio, lupas e várias experiências. Neste armário, existem várias gavetas para a arrumação de materiais do atelier das artes plásticas (13).
16. **Área da dramatização:** existem materiais de cozinha e mercearia, carrinhos de bonecas, bonecas e acessórios.

ANEXO F.
Registos fotográficos da sala
laranja

| | ' ' | | ' '

Figura F1
Sala laranja



Figura F2
Área da biblioteca



Figura F3

Laboratório da matemática



Figura F4

Oficina da escrita



Figura F5

Área de construções



Figura F6

Área polivalente



Figura F7

Atelier das Artes Plásticas



Figura F8

Laboratório das ciências



Figura F9

Área da dramatização



Figura F10

Armário de documentação



Figura F11

Armário de arrumação e computador



Figura F12

Placar de texto livre



Figura F13

Cartões com os nomes e fotografias das crianças



ANEXO G.
Instrumentos de Pilotagem da sala
laranja
| | ' ' | | ' |

Tabela G1*Tabela dos Instrumentos de Pilotagem da sala laranja*

Instrumentos	Descrição
Mapa de participação da família	Tabela onde são registadas as participações feitas pelas famílias, por meio de atividades, colaborações, etc. As colunas estão organizadas em data da participação, quem participa, o que vieram fazer e qual a opinião do grupo relativamente à participação.
Mapa de comunicações	Tabela onde são registadas as comunicações apresentadas pelas crianças, ao restante grupo. Essas comunicações decorrem de trabalhos elaborados pelas crianças, nas várias áreas de conteúdo, que as mesmas se dispõem para apresentar. Na tabela é registada a data da comunicação, quem apresentou, o que fez e a opinião do grupo.
Diário de turma	Tabela com quatro colunas, organizadas em “gostamos”, “não gostamos”, “fizemos” e “queremos fazer”, preenchidas com situações e comentários que ocorrem ao longo da semana. Estes pontos são debatidos em reunião de conselho, que acontece à 6.ª feira.
Calendário	É no calendário que é registado o dia da semana, o mês e o ano. Este abrange o mapa do tempo, sendo esse uma tabela com os dias do mês, onde as crianças ilustram o tempo meteorológico; o mapa de aniversários onde, ao longo dos meses, são registadas as datas dos aniversários das crianças; e a tabela das idades, onde estão apresentadas as crianças com três, quatro, cinco e seis anos. O calendário e o mapa do tempo são preenchidos diariamente pelas duas crianças responsáveis de sala.
Mapa de presenças	Tabela com os nomes das crianças e os dias de cada mês, onde as crianças registam as presenças e as faltas. A tabela é preenchida diariamente pelos responsáveis.
Mapa de responsáveis	Tabela com duas colunas, uma com os dias do mês e outra com os responsáveis. Diariamente são elegidos dois responsáveis - uma criança mais velha e uma mais nova, encarregues por diversas tarefas (e.g. pôr a mesa). Esta tabela é preenchida pelos responsáveis, diariamente.

Mapa de projeto	Os projetos são registados numa lista de projetos, organizada em três colunas com o nome do projeto, quem participa e a data de início do mesmo. Além disso, é construído um mapa para cada projeto, onde é registado o nome do projeto, o que queremos saber sobre o tema, o que já sabemos, quem participa no projeto e quais os recursos que vão ser utilizados para a pesquisa. O mapa é preenchido pelas crianças com a ajuda do adulto e ilustrado ao tema.
-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO H.
Registos fotográficos dos
Instrumentos de Pilotagem da sala
laranja

| | ' ' | | ' '

Figura H1

Mapa de participação da família

COMUNICAÇÕES DAS FAMILIAS			
DATA	QUEM?	O QUÊ?	OPINIÃO DO GRUPO
14/11/2019	PAI DA [REDACTED]	MONTAR O SISTEMA SOLAR	GOSTAMOS MUITO ESTA MUITO BONITO
05/12/2019	PAIS DA [REDACTED]	FIZERAM UMA ARRUDAÇÃO DE NATAL E BONECOS	NA ESCOLA TIVERAM UMA CAIXA MUITO IMPORTANTE DOS AMIGOS DAS FAMILIAS E DONAS

Figura H2

Mapa de comunicações

DATA	QUEM?	O QUÊ?	OPINIÃO DO
1. 10. 2019	[REDACTED]	DESENHO COM MARCADORES	ESTA BONITO. G FEZ MUITAS LETRAS E CHEGOU A FILHA
9. 10. 2019	[REDACTED]	DESENHO DO ESPACO	"E IMPORTANTE E DO PROJETO"
9. 10. 2019	[REDACTED]	PLANETA TERRA	ESTA BEM FEITO DESENHOU A TERRA, OCEANO, E ESCRIVE
9. 10. 2019	[REDACTED]	DESENHO DA FAMILIA	E IMPORTANTE DESENHOU A FAMILIA A FAMILIA NA ESCOLA

Figura H3

Diário de turma

Diário Turma Semana de 7 a 11/07

Gostamos	Não Gostamos	Fizemos	Queremos fazer
DE IR AO JARDIM PASSEAR. DE VER OS CAVALOS. DO ATELIER ARTE NAS MÃOS LUPAPITA	QUE OS MENINOS ENTREM NA SALA A CORRER.	Iniciamos o projeto das Planetar. Fomos à feira de saúde e Bem Estar no Jardim Botânico.	PINTURA . DESENHOS . BRINCAR . MASSA . PASSEAR .

Figura H4

Calendário

CALENDÁRIO

LISBOA	DIA	13	Segunda-feira	MÊS	janeiro	ANO	
--------	-----	----	---------------	-----	---------	-----	--

Figura H5

Mapa do tempo

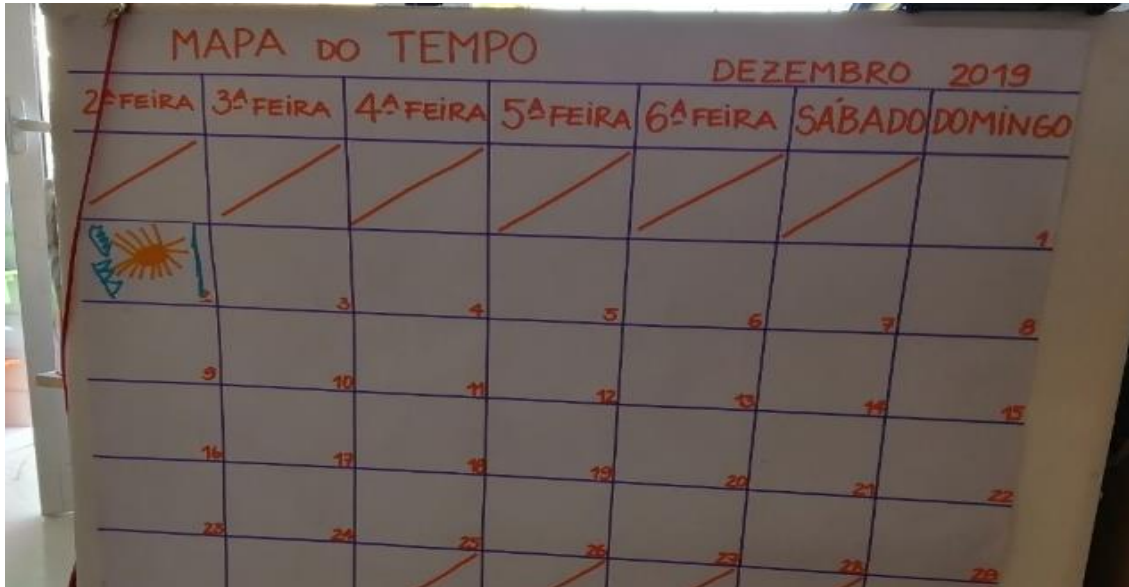


Figura H6

Mapa de aniversários



Figura H7

Tabela de idades



Figura H8

Mapa de presenças



Figura H9

Mapa de responsáveis

A handwritten table on lined paper titled "Responsáveis" in orange. The first column is labeled "Dia" in blue and contains numbers 1 through 11. The second column contains names, some of which are redacted with grey boxes. On the row for day 7, there is a blue horizontal bar and the handwritten text "L x C # ~ # #".

Dia	Responsáveis
1	[redacted]
2	[redacted]
3	[redacted]
4	[redacted]
7	[redacted] L x C # ~ # #
8	[redacted]
9	[redacted]
10	[redacted]
11	[redacted]

Figura H10




Lista de projetos

A handwritten table with three columns: "PROJETO", "QUEM?", and "DATA". The first row lists "PLANETAS" with a redacted name and the date "8 de out.". The second row lists "LINCE IBÉRICO" with a redacted name and the date "16 outubro".

PROJETO	QUEM?	DATA
PLANETAS	[redacted]	8 de out.
LINCE IBÉRICO	[redacted]	16 outubro

Figura H11

Mapa de projeto

PROJETO : OS PLANETAS				OCT/2019
O QUE QUEREMOS SABER ?	O QUE JÁ SABEMOS	QUEM FAZ ?	COMO VAMOS APRENDER	
<p>O QUE EXISTE EM CADA PLANETA</p> <p>O NOME .</p> <p>QUANTOS SÃO ?</p>	<p>OS PLANETAS ESTÃO A FLUTUAR NO ESPAÇO.</p> <p>O SOL É UMA ESTRELA.</p> <p>É UMA ESTRELA GIGANTE.</p> <p>EU MORO NO PLANETA TERRA .</p> <p>NOS OUTROS PLANETAS NÃO EXISTE VIDA .</p> <p>O NOSSO PLANETA TEM TERRA E ÁGUA .</p> <p>TODOS GIRAM A VOLTA DO SOL, EU SEI PORQUE VI NAS NOTÍCIAS .</p>	 	<p>NOS LIVROS</p> <p>NA INTERNET</p> <p>PERGUNTAR AOS PAIS</p> 	

ANEXO I.
Registos fotográficos de outros
espaços da Organização
Socioeducativa

| ' ' | | ' ' |

Figura 11

Corredor e cacifos do jardim de infância



Figura 12

Casa de banho das crianças da sala laranja



Figura 13

Recreio exterior



Figura 14

Recreio exterior



ANEXO J.
Rotina da sala laranja (Dia-Tipo)
| ' ' | | ' ' |

Tabela J1*Dia-Tipo da sala laranja*

Dia-Tipo da sala laranja			
Horário	Local	Momento do dia	Descrição
8:00h	Sala azul e sala laranja	Acolhimento	Os familiares dirigem-se à sala azul, onde está a decorrer o acolhimento e deixam as crianças com os adultos responsáveis. As crianças brincam livremente com as crianças das outras salas de JI. Por volta das 8:55h, a educadora e as crianças vão para a sala laranja, onde continua a decorrer o acolhimento. Algumas crianças solicitam a educadora para jogar no computador e outras brincam com brinquedos que trazem de casa ou com brinquedos da sala.
9:20h	Sala laranja	Trabalho de pequeno grupo	Habitualmente a manhã inicia com o trabalho em grande grupo, mas neste dia, como as crianças estavam bastante envolvidas em atividades autónomas ou em pequenos grupos, a educadora decidiu dar continuidade a este momento, demonstrando que a rotina é flexível e vai de encontro às necessidades das crianças (Silva et al., 2016). Neste tempo, as crianças exploram as áreas da sala à escolha e realizam projetos ou atividades, sugeridas pelas crianças ou pelos adultos. Nota: ao longo da semana, habitualmente, é durante o tempo de pequeno grupo, que as crianças de três anos participam nas oficinas do PLA.
10:10h	Sala laranja	Trabalho de grande grupo	Assim que as crianças arrumam a sala, sentam-se em roda no tapete e é contada uma história, escolhida pelo adulto e/ou pelas crianças. Por vezes, o adulto sugere vários livros e as crianças fazem uma votação, para decidirem a história a ser contada.

			Segue-se uma conversa sobre a história, onde as crianças partilham opiniões e recontam episódios marcantes. No final da conversa, é decidido e pensado, junto das crianças, quem são os responsáveis, e preenchido qual o dia da semana e o tempo meteorológico. Os responsáveis apoiam o preenchimento destes calendários e assinam o mapa de responsáveis.
10:40h	Sala laranja	Reforço da manhã	Os responsáveis vão até ao refeitório e trazem o cesto com a fruta (maçã, pera, banana ou tangerina) que lhes é entregue pelo pessoal da cozinha. As crianças comem a fruta e assim que terminam, deitam os restos alimentares para o lixo e lavam as mãos na casa de banho.
11:00h	Recreio exterior	Recreio	O recreio decorre num espaço exterior, bastante amplo e equipado (e.g. árvores e estruturas infantis). Neste tempo, juntam-se as três salas de JI e as crianças partilham brincadeiras e experiências. Nota: por vezes, devido a questões meteorológicas o grupo passa este tempo na sala em brincadeira livre.
11:50h	Casa de banho	Higiene	Depois do recreio, as crianças dirigem-se à casa de banho para fazerem a higiene pessoal. De seguida, formam uma fila no corredor e, acompanhadas pelos adultos, dirigem-se ao refeitório para o almoço.
12:00h	Refeitório	Almoço	Já no refeitório, as crianças sentam-se nos respetivos lugares da mesa e começam a comer a sopa. Assim que cada criança termina de comer, os adultos recolhem a loiça suja e distribuem o prato de carne, peixe ou vegetariano, que varia consoante o dia da semana. No final da refeição, os responsáveis apoiam os adultos, recolhendo a loiça suja, por exemplo. Todas as crianças arrumam as cadeiras, em pilha, num canto da parede e formam uma fila para ir até ao corredor.
12:40h	Casa de banho	Higiene	As crianças de três anos tiram as batas com a ajuda do adulto ou dos colegas e dirigem-se à casa de banho para fazerem a higiene pessoal. O adulto auxilia na higienização dos dentes, distribuindo as

			escovas e a pasta de dentes. Assim que as crianças de três anos estiverem despachadas, dão o seu lugar às crianças de quatro anos e depois vão as de cinco anos, sucessivamente.
12:55h	Sala de repouso	Repouso	As crianças de três anos dirigem-se ao primeiro andar, acompanhadas pela auxiliar, até à sala de camas onde decorre o repouso. Este tempo e espaço é partilhado com outras crianças do JI.
	Recreio exterior	Recreio	As crianças de quatro e cinco anos dirigem-se ao recreio exterior, onde habitualmente decorre o recreio e brincam livremente. Nota: devido a questões meteorológicas o grupo passa este tempo na sala, em brincadeira livre. Ao longo da semana, é durante este tempo que as crianças desta faixa etária participam na maior parte das oficinas do PLA, por seu turno.
14:30h	Sala laranja	Trabalho de pequeno grupo	As crianças que estavam no recreio regressam com a educadora para a sala de atividades e exploram as áreas à escolha e/ou dão continuidade a atividades e projetos que iniciaram durante a manhã. As crianças que estavam no repouso começam a regressar à sala e envolvem-se nas atividades a decorrer. Os responsáveis assumem outras responsabilidades, como preencher o mapa de presenças, com a ajuda do adulto, e preparar o refeitório para o lanche.
15:35h	Sala laranja	Trabalho em grande grupo	As crianças sentam-se no tapete, para assistirem às comunicações dos trabalhos dos colegas que mostram iniciativa para tal e partilham opiniões sobre as mesmas. É feito um balanço do dia. Nota: é às sextas feiras que decorre a reunião de conselho, onde é feito um balanço semanal, do que “gostamos”, “não gostamos” e “fizemos”. Partilham-se ideias do que “queremos fazer” na semana seguinte.
15:50	Sala laranja	Lanche	O lanche decorre no refeitório, juntamente com as crianças de JI e algumas de creche. A ementa varia consoante do dia da semana (e.g. iogurte e pão, cereais e pão).

16:12h	Casa de banho	Higiene	Depois do lanche, as crianças vão à casa de banho para fazerem as necessidades fisiológicas e lavarem as mãos. Depois, regressam à sala.
16:17h	Sala laranja	Atividades livres	As crianças de outras salas de JI juntam-se com as crianças da sala laranja, onde partilharam brincadeiras, nas diversas áreas da sala. Após a arrumação da sala, as crianças sentam-se no tapete e é contada uma história, pelo adulto acompanhante ou pelas crianças.
16:40h-19:00h	Pavilhão polivalente	Atividades socioeducativas	Por turnos, as crianças preparam-se para a atividade socioeducativa (<i>Yoga</i> , inglês ou <i>Jiu Jitsu</i>), que varia consoante o dia da semana.
	Sala laranja	Atividades livres Saída das crianças	As crianças que não participam ou estão à espera de chegar a sua vez, permanecem na sala com o adulto acompanhante. Neste tempo, alguns familiares começam a chegar para vir buscar as crianças.

ANEXO K.
Caraterização das crianças da sala
laranja

| | ' ' | | ' |

Tabela K1

Caraterização das crianças da sala laranja

Crianças	Sexo	Idade (7 de outubro de 2019)	Idade (24 de janeiro de 2020)	Percurso institucional
A.	F	4 anos	5 anos	Creche 1
B.	M	3 anos		Presente ano letivo (2019)
C.P.	F	5 anos		Ano letivo passado (2018)
C.R.	F	3 anos		Presente ano letivo (2019)
D.	M	3 anos		Creche 3
F.D.	M	4 anos	5 anos	Ano letivo passado (2018)
F.V.	M	4 anos		Creche 2
G.	M	5 anos	6 anos	Creche 1
H.	M	4 anos		Creche 2
J.M.	F	3 anos		Creche 3
J.S.	F	3 anos		Creche 3
J.T.	M	5 anos		Creche 1
J.X.	M	4 anos		Ano letivo passado (2018)
L.	F	4 anos	5 anos	Creche 1
M.A.	M	4 anos		Creche 2
M.C.	F	4 anos	5 anos	Ano letivo passado (2018)
M.G.	F	3 anos		Presente ano letivo (2019)
M.L.	F	4 anos	5 anos	Ano letivo passado (2018)
M.P.1	F	4 anos		Creche 2
M.P.2	M	3 anos		Creche 3
M.S.	M	4 anos		Creche 2
P.	F	3 anos	4 anos	Creche 2
S.C.	F	5 anos		Creche 1
S.M.	F	3 anos		Creche 3
T.	M	3 anos	4 anos	Creche 2

Nota. Percurso institucional com base na entrevista realizada à orientadora cooperante (cf. Anexo D).

Legenda:

F - Sexo Feminino

M - Sexo Masculino

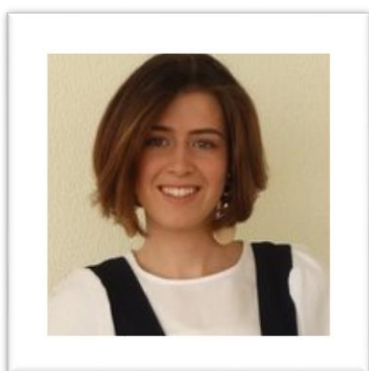
Creche 1 - Crianças que têm ou fizeram cinco anos e que estão juntas desde a creche.

Creche 2 - Crianças que têm ou fizeram quatro anos e que estão juntas desde a creche.

Creche 3 - Crianças de três anos que estão juntas desde a creche.

ANEXO L.
Carta de apresentação às famílias e
comunidade educativa

| ' ' | | ' ' |



O meu nome é **Ana Flávia Silva**, sou aluna do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) e estarei a realizar uma prática profissional (estágio) na sala laranja, de 7 de outubro a 23 de janeiro de 2020, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional

Supervisionada II (Jardim de Infância).

Neste estágio, tenho como intenção acompanhar o grupo de crianças na sua rotina diária e atender às suas necessidades, individuais e coletivas, e colaborar com atividades enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento das crianças. Além disso, também irei apoiar a equipa em todo o processo educativo.

Grata pela vossa atenção.

A estagiária,

Ana Flávia Silva

Lisboa, 10 de outubro de 2019

Pedidos de colaboração às famílias

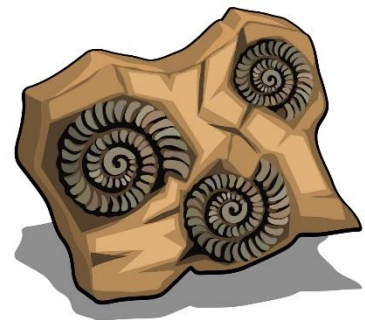
ANEXO M.

| ' ' | | ' ' |

PEDIDO DE COLABORAÇÃO PROJETO: “OS FÓSSEIS”

Estimado/a Encarregado/a de Educação,

Atualmente estamos a trabalhar num projeto intitulado “**Os Fósseis**”, cujo tema surgiu do interesse de algumas crianças da sala laranja. O objetivo do projeto passa por atender às curiosidades das crianças e sensibilizá-las para a importância de valorizarmos os fósseis. Gostaríamos que nos pudesse ajudar com vários recursos, como fósseis, livros e/ou pesquisas. Se este for um tema do seu interesse, pode sempre realizar uma sessão e/ou participar nalguma atividade, com marcação prévia. Estamos abertos a sugestões.



Pedimos que fizesse estas entregas o mais breve possível.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

A estagiária,

Ana Flávia Silva

PEDIDO DE COLABORAÇÃO ATIVIDADE: “UMA AMIZADE ESPECIAL...”

Estimado/a Encarregado/a de Educação,

As crianças refletiram, numa atividade, que “um amigo verdadeiro (...) é o melhor e mais lindo presente que alguém pode receber” (*in* O Melhor Presente do Mundo, Sperring & Fleming, 2019).

Para tal, cada criança irá levar para casa uma carta para que, com a vossa ajuda, escreva uma mensagem de carinho e um desenho ilustrativo, para um amigo especial da sala. Todas as crianças são únicas e especiais, por isso, todas vão receber uma carta.

Pedimos que as cartas sejam colocadas no “Correio da Amizade”, o mais breve possível, para que a distribuição seja realizada no dia_____.

Agradecemos, desde já, a vossa atenção e colaboração.

A estagiária,

Ana Flávia Silva

ANEXO N.
Recursos materiais e atividades
exploradas ao longo da PPS II

| ' ' | | ' ' |

Figura N1

Fantoches em feltro, elaborados pela própria, para exploração da história “O Monstros das Festinhas”, de Carla Antunes



Figura N2

Cenário e figuras, elaborados pela própria, para a exploração da história “Ainda nada?”, de Christian Voltz



Figura N3

Recursos materiais, elaborados pela própria, para a exploração da história “Amigos”, de Eric Carle



Figura N4

Árvore, elaborada pela própria, para a exploração da história “A bondade cresce”, de Britta Teckentrup



Figura N5

Cartaz elaborado pelas crianças a partir das opiniões das mesmas face à história “A bondade cresce”, de Britta Teckentrup

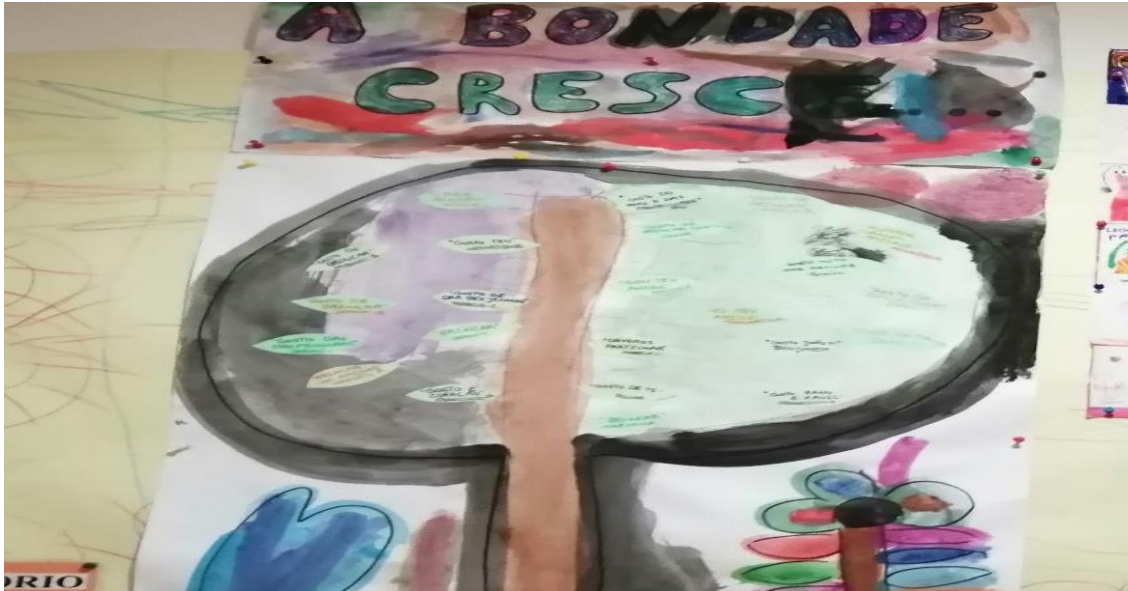


Figura N6

Livro da Amizade construído pelas crianças, com base em imagens (e.g. conflitos e afetividade)



Figura N7

Recurso “Correio da Amizade”, elaborado pela própria, para a troca de cartas entre as crianças



Figura N8

Carta elaborada por uma criança, com a colaboração dos familiares, para corresponder no “correio da amizade”



ANEXO 0.

Consentimento informado para a
realização do portefólio da criança

| | ' ' | | ' ' |

CONSENTIMENTO INFORMADO

Estimado/a Encarregado/a de Educação da

Sou a **Ana Flávia Silva**, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (Jardim de Infância), irei elaborar um Portefólio de Desenvolvimento e Aprendizagem de uma criança da sala laranja.

Este documento consiste em organizar um conjunto de observações, sistemáticas e refletidas em evidências, através de registos fotográficos da criança, das suas produções, de registos dos comentários da mesma e dos adultos envolvidos. É relevante pois permite à família, à educadora e à criança observar e acompanhar o seu desenvolvimento e aprendizagem ao longo deste período.

É de salientar que as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial, de acordo com os princípios éticos para a investigação. Sublinho que será assegurada a privacidade da identidade da criança em qualquer fotografia onde esta esteja exposta.

Assim, solicito a sua autorização para a elaboração deste portfólio sobre a sua educanda. Grata pela sua atenção e disponibilidade.

A estagiária,

Ana Flávia Silva

Autorizo Não autorizo

Encarregado/a de Educação:

Data:

ANEXO P.
Capa do portef3lio da crian7a
| | ' ' | | ' '

Figura P1

Capa do Portefólio da Criança elaborada pela própria



ANEXO Q.
Carta de apresentação da
investigação
| ' ' | | ' ' |

INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Estimado/a Encarregado/a de Educação,

Sou a **Ana Flávia Vítor da Silva**, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa do Mestrado em Educação Pré-Escolar e informo que estou a desenvolver, no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II (Jardim de Infância), no estabelecimento socioeducativo do/a seu/sua educando/a, uma investigação sobre o tema «***“O F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!” (F.V.) – As relações de amizade numa sala de jardim de infância***», que visa (i) identificar e compreender as conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância e (ii) identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amizades.

É de salientar que as informações recolhidas serão utilizadas apenas para fins académicos, com a garantia de que toda a privacidade associada às crianças e aos familiares será respeitada e permanecerá confidencial, de acordo com os princípios éticos para a investigação.

Grata pela sua atenção.

A estagiária,

Ana Flávia Silva

ANEXO R.
Roteiro ético
| ' ' | | ' ' |

Tabela R1

Roteiro ético

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Atuação no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II	Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
<p>1. Objetivos do trabalho</p> <p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>7. Consentimento informado</p>	<p>Esta problemática foi debatida numa conversa com a equipa educativa, uma vez que, ambas sentíamos a necessidade de abordar este tema com as crianças. Definida a problemática, foram especificados os objetivos, as técnicas e os instrumentos, que iriam ser mobilizados. Além disso, todo o processo de investigação foi acompanhado pela equipa, por meio de conversas informais e da participação nas dinâmicas.</p> <p>O tema da investigação foi introduzido junto das crianças, pela dinamização de uma história sobre a amizade e por meio de uma conversa em grande grupo, onde foi apresentado o mesmo e partilhadas ideias e opiniões. Antes da realização das entrevistas com as crianças, procurou-se esclarecer as finalidades da mesma junto de cada criança e foi pedido às mesmas que registassem, no cabeçalho da entrevista, se aceitavam ou não participar.</p> <p>Importa também realçar que, ao longo da investigação, ocorreram conversas em grande e pequenos grupos sobre a temática. Quando as crianças realizavam alguma obra ou exposição que</p>	<p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2)</p> <p>“Garantir a troca de informação entre a instituição e a família” (p. 2)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>

	<p>fosse relevante para a investigação, era pedida permissão às mesmas para fotografar e explicadas as razões.</p> <p>Para informar os familiares da investigação, onde foi especificada a temática e os objetivos da mesma, foi elaborada uma carta de apresentação (cf. Anexo Q), sendo essa afixada à porta da sala, na certeza de que todos iam ver, por este ser um suporte bastante utilizado pela equipa educativa para informar a família.</p>	
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>De acordo com Tomás (2011), este aspeto considera os eventuais benefícios que a investigação trará para as crianças, bem como aspetos que possam causar transtorno na vida destas, como a interferência na privacidade, inconveniência ou provocar medo ou ansiedade. Neste sentido, denota-se que o custo possível de ser mencionado, foi o tempo despendido pelas crianças na realização das entrevistas individuais. Relativamente aos benefícios prendem-se nos momentos de comunicação em grande grupo, pequeno grupo e individual, onde foram partilhadas opiniões sobre a amizade, boas atitudes e ações e estratégias de resolução de conflitos, que contribuíram para a melhoria de certas atitudes e comportamentos das crianças.</p>	<p>“Encarar as suas funções educativas de modo amplo e integrado, na atenção à criança na sua globalidade e inserida no seu contexto” (p. 1)</p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiveram ao seu alcance” (p. 1)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p. 2)</p>

<p>3. Respeito privacidade confidencialidade</p>	<p>pela e</p> <p>A entidade das crianças, da equipa e das famílias foi preservada, aos abreviar os nomes por iniciais e ao ocultar os nomes em fotografias de obras e exposições das crianças. Também tive o cuidado de informar, de forma direta ou indireta, os intervenientes envolvidos, da confidencialidade dos dados e do seu respetivo tratamento anónimo.</p> <p>Relativamente às fotografias, no início da PPS II foi esclarecido que não seria permitido fotografar as crianças, para salvaguardar a proteção da sua identidade, tendo esta sido uma norma respeitada.</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p> <p>“Respeitar as normas e regulamentos” (p. 2)</p>
<p>4. Decisão acerca de quem envolver e excluir</p>	<p>Tendo em conta que o estudo se insidia numa sala de jardim de infância, foi intenção incluir as vinte e cinco crianças da qual fazem parte, bem como a equipa educativa.</p> <p>Mas, tendo em conta Tomás (2011), mesmo envolvendo todo o grupo e a equipa, teve-se em consideração alguma situação que eventualmente surgisse, uma vez que é importante dar liberdade de os intervenientes não participarem em certas atividades se assim o entenderem. Assim, na elaboração das entrevistas às crianças, foi dada a liberdade para decidirem se queriam ou não colaborar, tendo ainda dado liberdade para não responderem a alguma questão indesejada.</p>	<p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1)</p> <p>“Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações” (p. 2)</p>

<p>8. Uso e relato das conclusões</p> <p>10. Informação às crianças e aos adultos envolvidos</p>	<p>Tal como menciona O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011), para tornar “o processo de investigação (...) transparente” (p. 167), todo o processo foi partilhado com as crianças, com a equipa e com as famílias, por meio de conversas informais, da participação das crianças numa entrevista e de um placar, disposto à entrada da sala, onde foi afixado um cartaz com as conceções de amizade das crianças, elaborado no âmbito da investigação (cf. Anexo AC) e expostas outras atividades que envolviam o tema da amizade. Concluída a investigação, é tida como intenção divulgar os dados e as conclusões com os intervenientes.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família” (p. 2)</p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p. 2)</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO S.

Análise de conteúdo da conversa
informal com as crianças no âmbito
da investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela S1*Análise de conteúdo da conversa informal com as crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Conceções sobre a amizade	Conceito de ser amigo/a	Brincar	“Podemos brincar muito com os amigos” (T.) “Podemos brincar muito com os amigos” (M.S.) “Os amigos brincam!” (M.A.) “Brincar juntos (...)” (S.C.), “Ajudar a brincar” (C.R.) “(...) brincar com os amigos (...)” (C.P.)	6
		Afetividade	“Dão abraços e beijinhos, na cara” (F.D.) “Dizer coisas bonitas” (J.T.) “Dar carinhos” (J.X.) “Dar abraços” (C.P.)	4
		Cooperar e ajudar	“Ajudar os outros e ajudar o seu amigo!” (G.) “(...) ajudar” (S.C.) “Ajudar a brincar” (C.R.) “Ajudar” (L.) “(...) devemos ajudar” (J.T.)	5
		Partilhar	“Os amigos dão flores” (J.X.), “Partilhar coisas com os amigos” (C.P.)	2
		Proximidade	“Devemos aproveitar o tempo para brincar com os amigos, antes de irem embora” (C.P.)	1

		Comportamento	<p>“Ser bem disposto com os amigos. Quando está mal disposto, devemos ajudar” (J.T.)</p> <p>“Não podemos magoar” (H.)</p> <p>“Não se pode morder” (A.)</p> <p>“Não podemos bater” (M.A.)</p>	4
		Surpresas	<p>“Fazer uma surpresa” (J.X.)</p> <p>“Fazer um jantar bonito” (G.)</p>	2

ANEXO T.
Desenhos realizados pelas crianças
no âmbito da investigação

| ' ' | | ' ' |

Figura T1

Desenho da amizade: "A A. e a L. a passearem" (A.)



Figura T2

Desenho da amizade: "A mãe a voar" (B.)

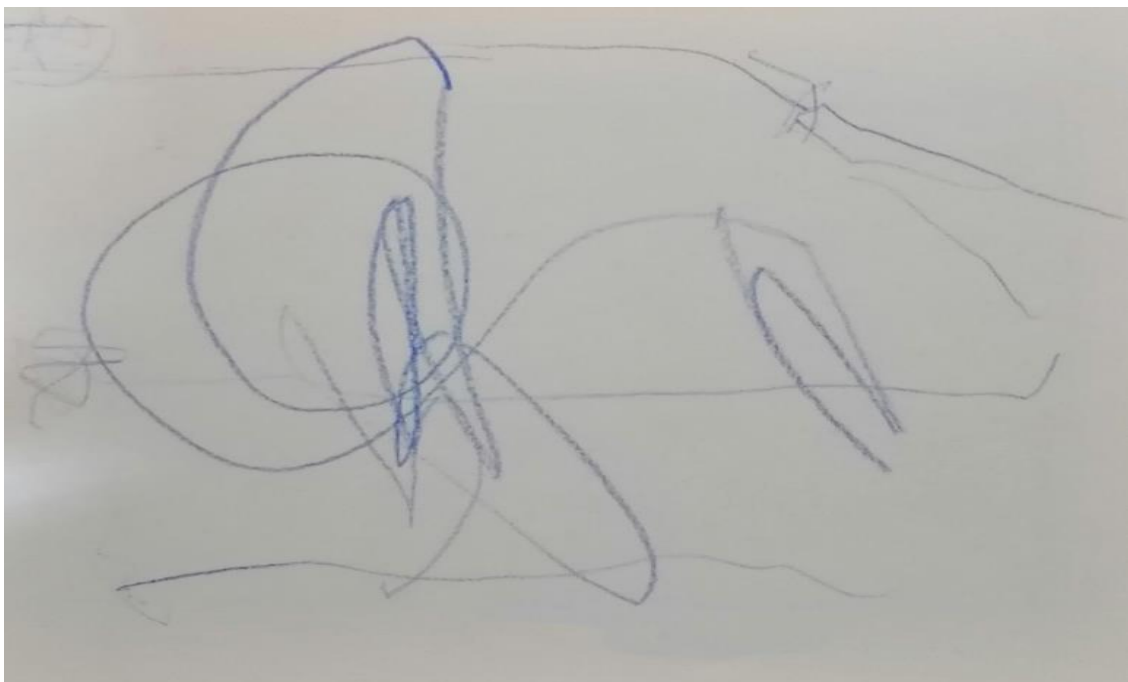


Figura T3

Desenho da amizade: "A C.P. e o irmão" (C.P.)



Figura T4

Desenho da amizade: "A C.R., a avó e o primo a passearem" (C.R.)



Figura T5

Desenho da amizade: "Um quadrado com olhos" (D.)

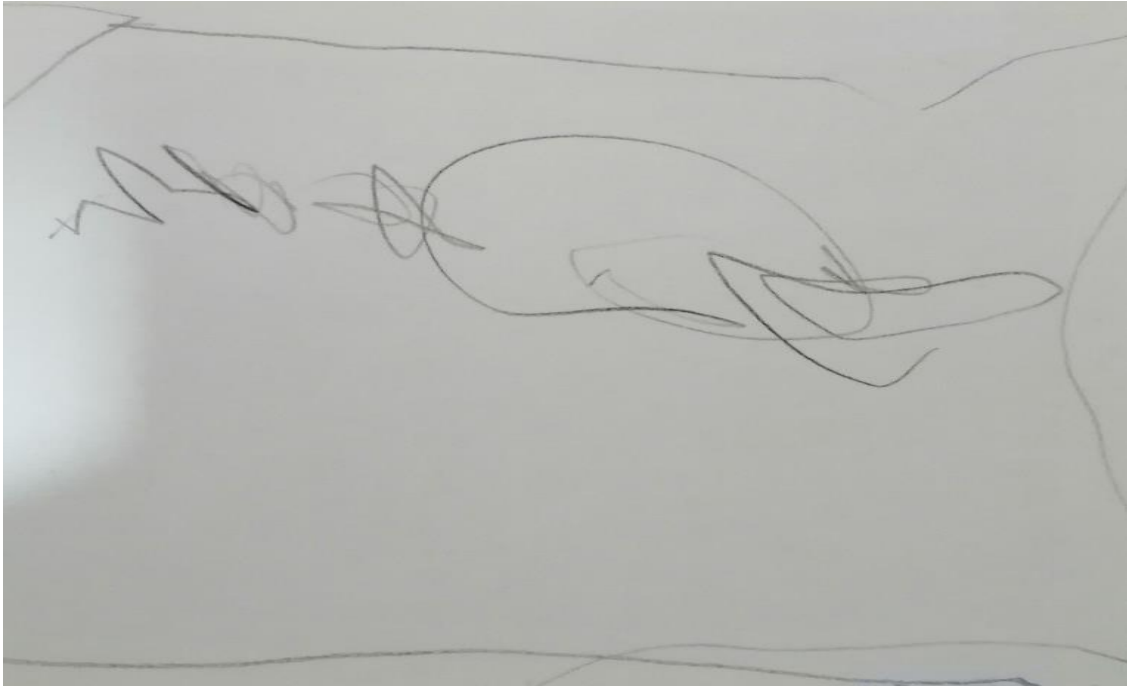


Figura T6

Desenho da amizade: "O F.D. e o H. a darem as mãos" (F.D.)



Figura T7

Desenho da amizade: "O F.V., o F.V., o F.V. e o F.D. a brincarem" (F.V.)



Figura T8

Desenho da amizade: "O G. e o pai" (G.)



Figura T9

Desenho da amizade: "O H., o G., o J.T. e a S.C. a brincarem" (H.)

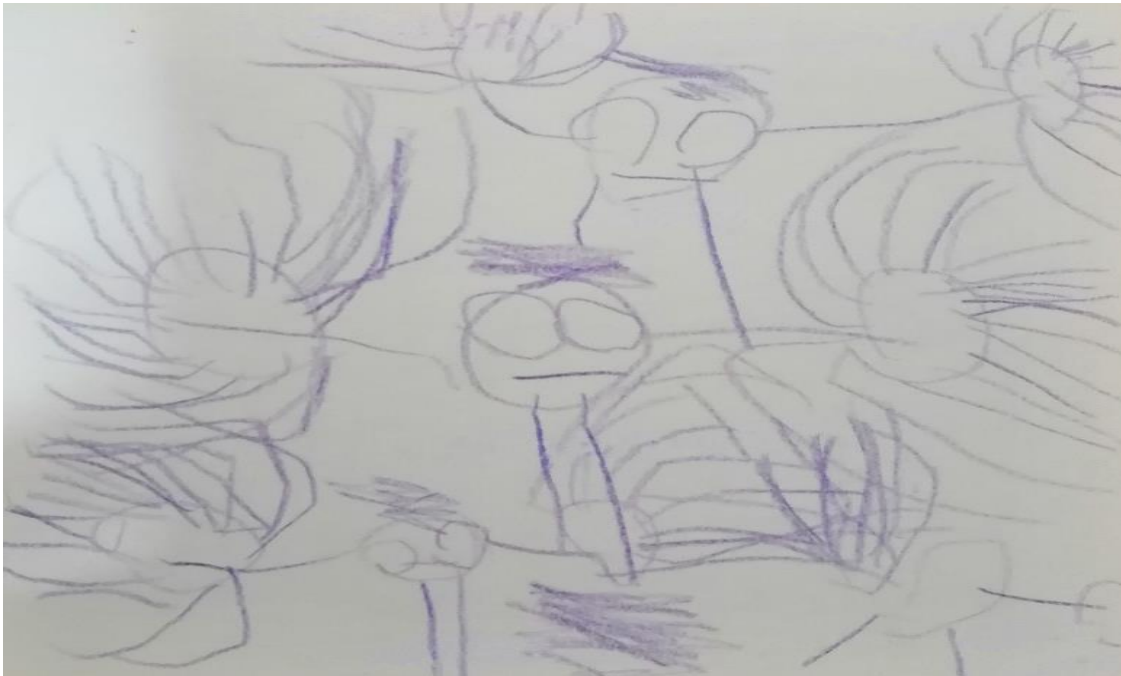


Figura T10

Desenho da amizade: "A J.M., a J.S., a M.G. e o Sol a brincarem" (J.M.)



Figura T11

Desenho da amizade: "A M.L., a L., a A., a M.C., a S.C., a S.M. e a M.P.1 a brincarem no recreio" (J.S.)

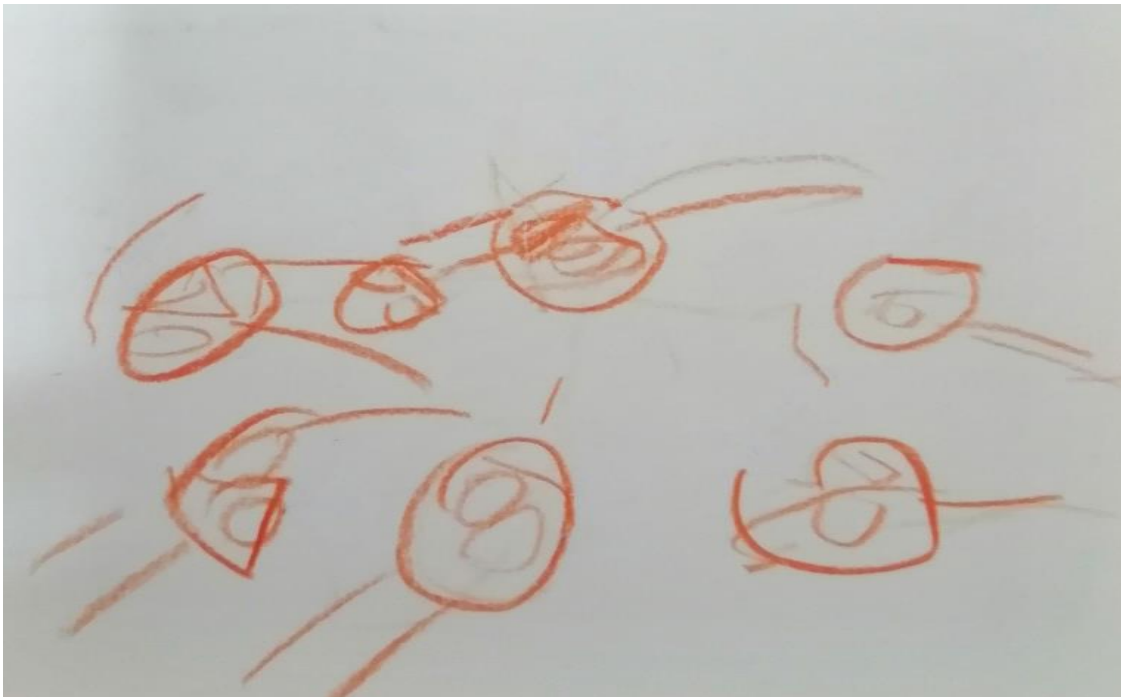


Figura T12

Desenho da amizade: "O J.T. e a S.C. a jogarem à bola" (J.T.)



Figura T13

Desenho da amizade: "O J.X., o F.V. e o M.S. a brincarem à caça das formigas" (J.X.)

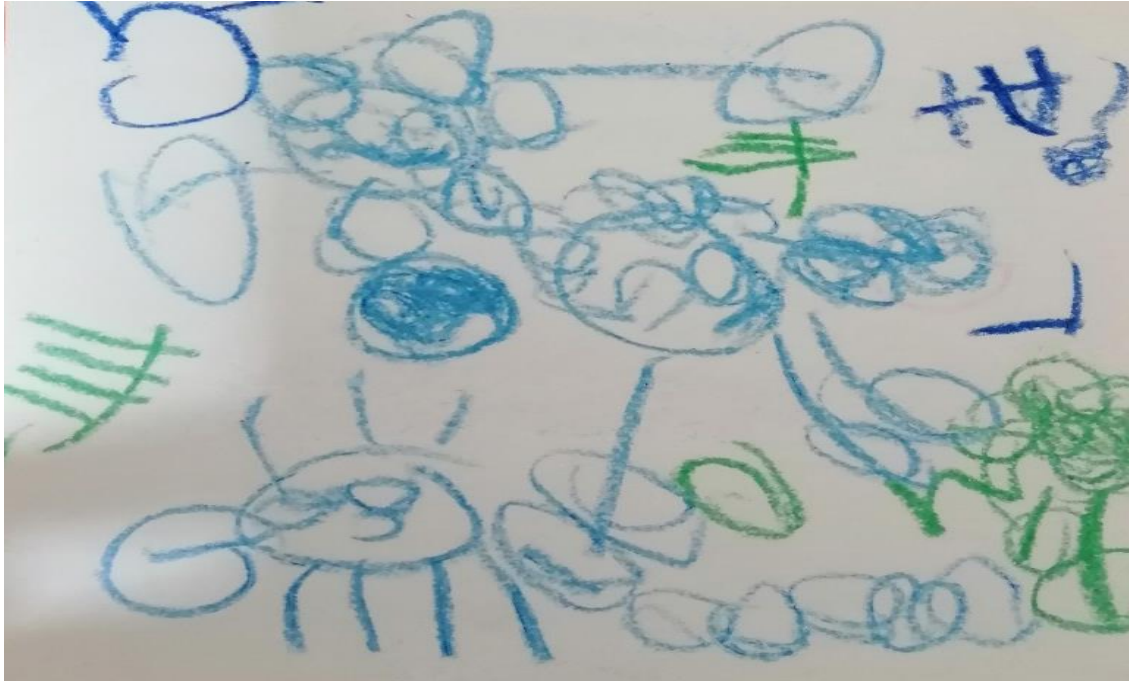


Figura T14

Desenho da amizade: "A L. e a prima" (L.)



Figura T15

Desenho da amizade: "Uma reunião da amizade" (M.A.)

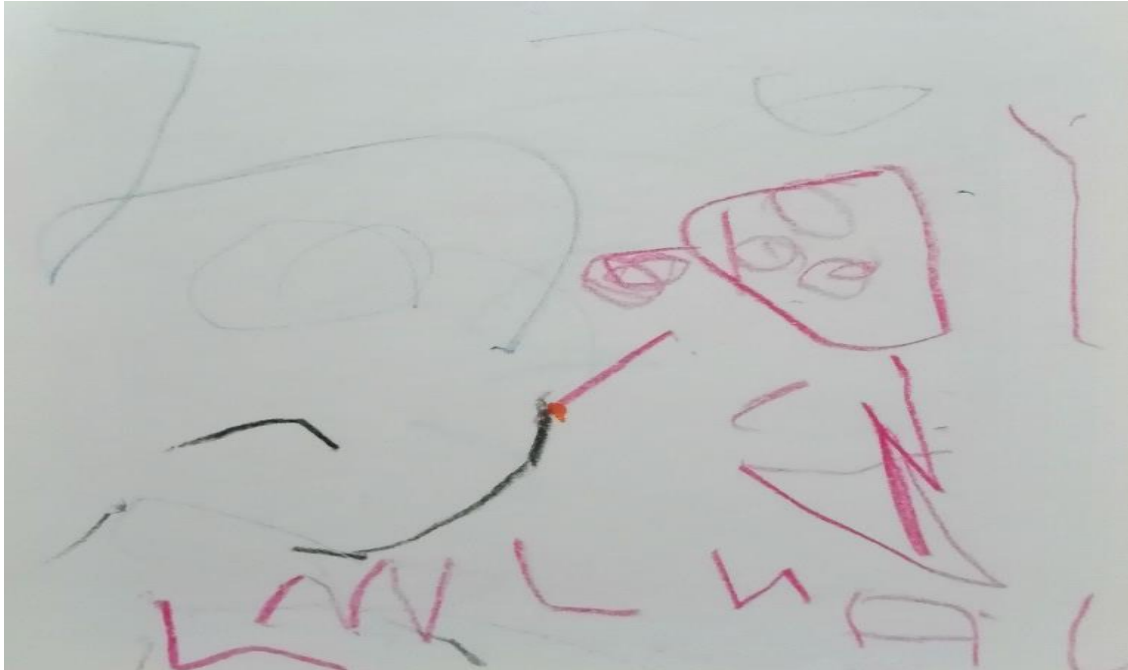


Figura T16

Desenho da amizade: "A M.C., a prima e o primo" (M.C.)



Figura T17

Desenho da amizade: "A M.G. e o pai a brincarem" (M.G.)

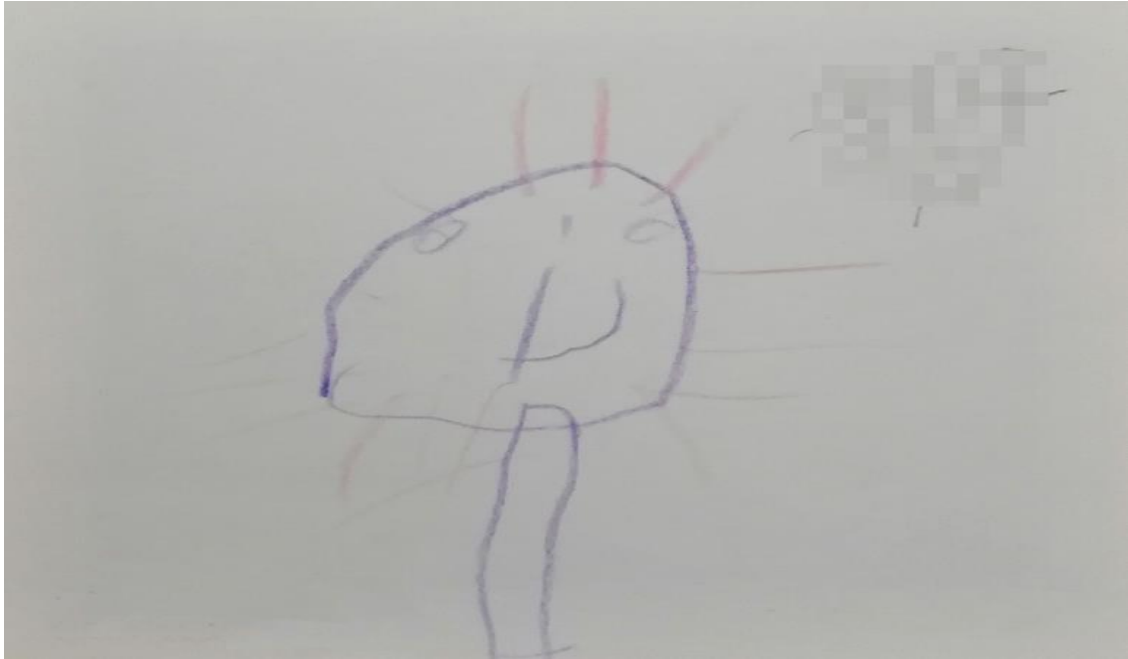


Figura T18

Desenho da amizade: "A M.L. e a prima a passearem" (M.L.)



Figura T19

Desenho da amizade: "Uma flor, que é para a C.R. e um arco-íris colorido" (M.P.1)



Figura T20

Desenho da amizade: "O pai, que está um bocadinho careca, mas ainda tem um bocadinho de cabelo" (M.P.2)

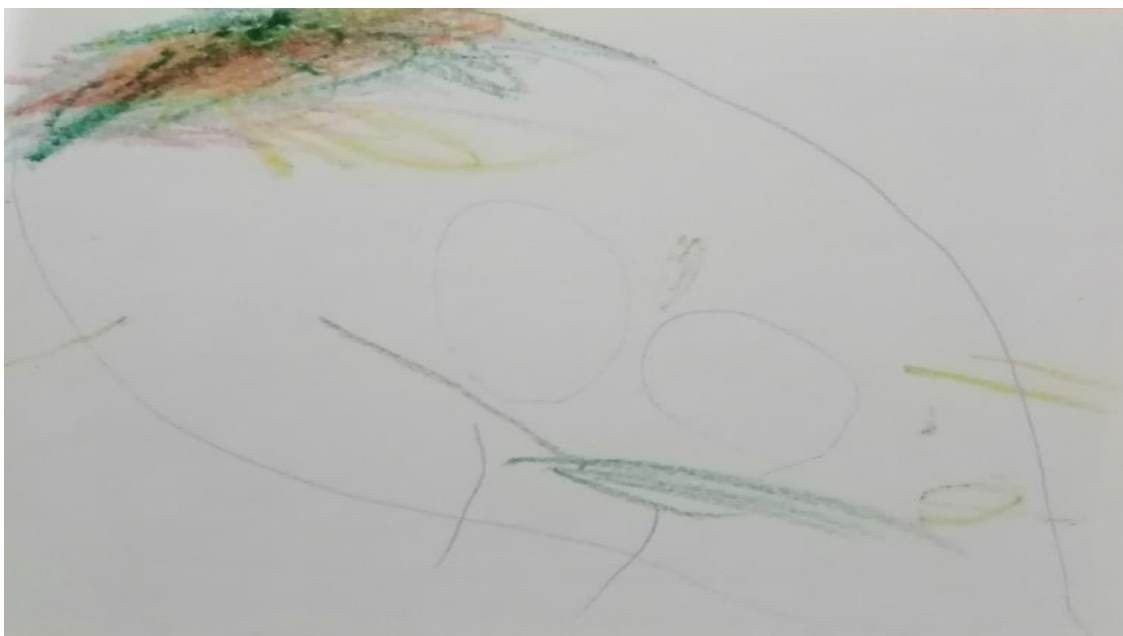


Figura T21

Desenho da amizade: "O M.S. e o F.V. a brincarem" (M.S.)



Figura T22

Desenho da amizade: "A P., a C.R. e a irmã no Halloween, a dançarem" (P.)



Figura T23

Desenho da amizade: "A S.C. a dar festinhas numa chita" (S.C.)

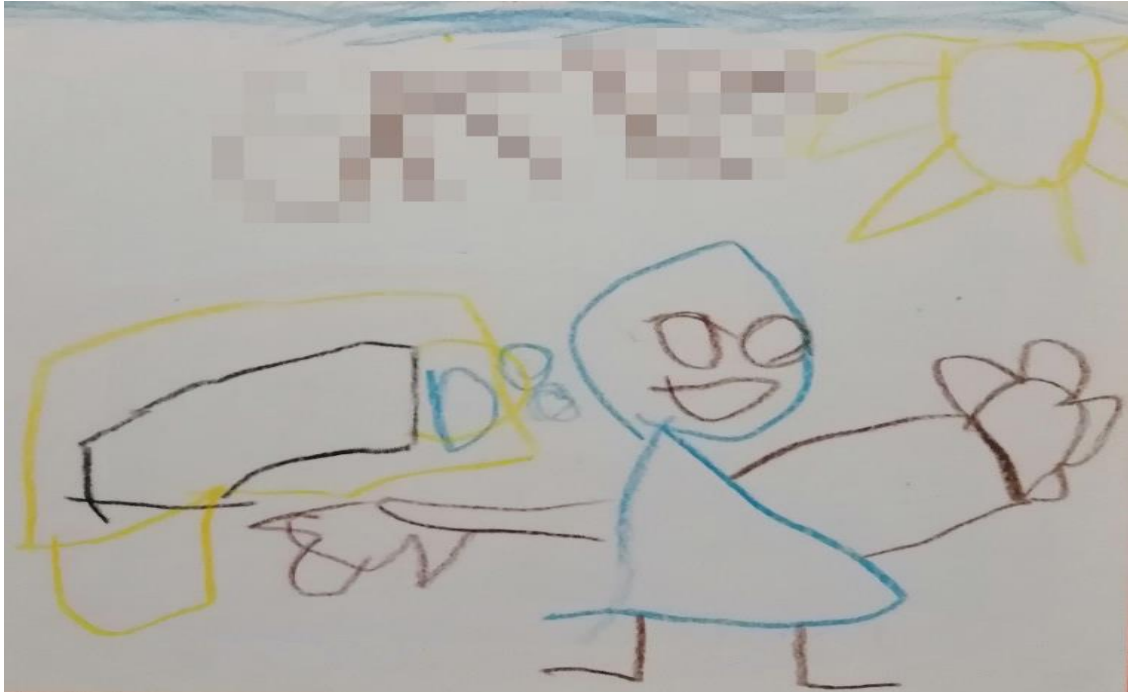


Figura T24

Desenho da amizade: "A S.M. e o M.P.2 a brincarem" (S.M.)

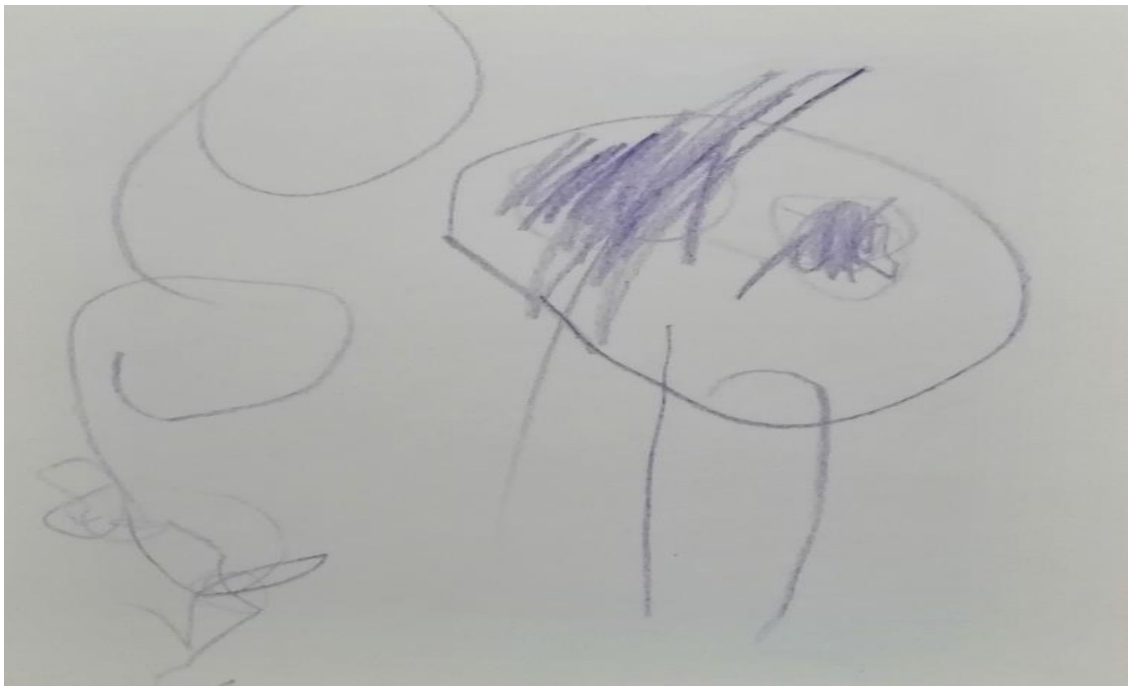


Figura T25

Desenho da amizade: "O T. e o H. a soprarem as velas de um bolo de chocolate" (T.)



ANEXO U.
Análise de conteúdo dos desenhos
realizados pelas crianças no âmbito
da investigação

| | ' ' | | ' ' |

Tabela U1*Análise de conteúdo dos desenhos das crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
A amizade representada através do desenho	Figuras representadas nos desenhos	A própria criança com outras crianças da sala	"O M.S. e o F.V. (...). (M.S.) "O F.V., o F.V., o F.V. e o F.D. (...). (F.V.) "A S.M. e o M.P.2 (...). (S.M.) "O H., o G., o J.T. e a S.C. (...). (H.) "A J.M., a J.S., a M.G. e o Sol (...). (J.M.) "A P., a C.R. e a irmã (...). (P.) "O J.T. e a S.C. (...). (J.T.) "O J.X., o F.V. e o M.S. (...). (J.X.) "O F.D. e o H. (...). (F.D.) "A A. e a L. (...). (A.) "O T. e o H. (...). (T.)	11
		A própria criança com familiares	"A M.G. e o pai (...). (M.G.) "A P., a C.R. e a irmã (...). (P.)	8

		<p>“A C.R., a avó e o primo (...)”. (C.R.)</p> <p>“A M.L. e a prima (...)”. (M.L.)</p> <p>“O G. e o pai”. (G.)</p> <p>“A L. e a prima”. (L.)</p> <p>“A M.C., a prima e o primo”. (M.C.)</p> <p>“A C.P. e o irmão”. (B.)</p>	
	A própria criança com animais	<p>“O J.X., o F.V. e o M.S. (...) formigas”. (J.X.)</p> <p>“A S.C. (...) chita”. (S.C.)</p>	2
	As outras crianças da sala	“A M.L., a L., a A., a M.C., a S.C., a S.M. e a M.P.1 (...)”. (J.S.)	1
	Os familiares da criança	<p>“A mãe (...)”. (B.)</p> <p>“O pai (...)”. (M.P.2)</p>	2
	Objetos inanimados	<p>“Um quadrado com olhos”. (D.)</p> <p>“Uma flor, (...) e um arco-íris colorido”. (M.P.1)</p>	2
	Sem figuras	“Uma reunião da amizade”. (M.A.)	1
	Brincar	“(…) a brincarem”. (F.V.)	9

Ações representadas nos desenhos		<p>“(…) a brincarem”. (M.S.)</p> <p>“(…) a jogarem à bola”. (J.T.)</p> <p>“(…) a brincarem no recreio”. (J.S.)</p> <p>“(…) a brincarem”. (S.M.)</p> <p>“(…) a brincarem”. (H.)</p> <p>“(…) a brincarem”. (J.M.)</p> <p>“(…) a brincarem à caça das formigas”. (J.X.)</p> <p>“(…) a brincarem”. (M.G.)</p>	
	Passear	<p>“(…) a passearem”. (C.R.)</p> <p>“(…) a passearem”. (M.L.)</p> <p>“(…) a passearem”. (A.)</p>	3
	Partilhar	<p>“Uma flor, que é para a C.R. (...)”. (M.P.1)</p>	1
	Afetividade	<p>“(…) dar festinhas (...)”. (S.C.)</p> <p>“(…) darem as mãos”. (F.D.)</p>	2

	Outras ações	<p>“(…) soprarem as velas de um bolo de chocolate”. (T.)</p> <p>“(…) a voar”. (B.)</p> <p>“Uma reunião da amizade”. (M.A.)</p> <p>“(…) no <i>Halloween</i>, a dançarem”. (P.)</p>	4
	Sem ação	<p>“A C.P. e o irmão”. (B.)</p> <p>“O G. e o pai”. (G.)</p> <p>“A L. e a prima”. (L.)</p> <p>“A M.C., a prima e o primo”. (M.C.)</p> <p>“Um quadrado com olhos”. (D.)</p> <p>“O pai, que está um bocadinho careca, mas ainda tem um bocadinho de cabelo”. (M.P.2)</p>	6

ANEXO V.
Guião da entrevista às crianças no
âmbito da investigação

| ' ' | | ' ' |

Mestrado em Educação Pré-Escolar
Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)

**Inquérito por entrevista aplicado ao grupo de crianças da sala de atividades da
PPS II, sobre as amizades**

1. Aceitas responder a esta entrevista? SIM NÃO

Se responderes **Sim**, responde às questões seguintes.

2. O que é a amizade?

3. O que é ser amigo/a?

4. Tens amigos/as? Se sim, quem são e porquê?

5. O que mais gostas de fazer com os/as teus/tuas amigos/as?

Obrigada pela tua colaboração!

A estagiária

Ana Flávia Silva
dezembro de 2019

ANEXO W.
Respostas das crianças às
entrevistas realizadas no âmbito da
investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela W1

Respostas das crianças às entrevistas realizadas no âmbito da investigação

Crianças	Idades	O que é a amizade?	O que é ser amigo/a?	Tens amigos/as? Se sim, quem são e porquê?	O que gostas de fazer com os/as teus/tuas amigos/as?	Data
A.	5 anos	“É cuidar bem dos amigos”.	“Ser amigo é brincar todos”.	“A C.P, a L., a M.L., a P. e a C. (irmã). Porque gosto de partilhar os brinquedos com eles e de brincar”.	“Gosto de brincar às mães e aos pais”.	11-dez
B.	3 anos	“É quem não chora”.	“É ser feliz. Estar aqui no pátio é muito giro”.	“Sim! Muitos! Não sou amigo dos meninos da sala verde porque eles às vezes choram. Sou amigo dos meninos que choram menos. O T. chorou, já não sou amigo. Quando choram dói os ouvidos”.	“Gosto de brincar”.	08-jan
C.P.	5 anos	“Compartilhar coisas com os amigos e brincar muito com os amigos”.	“Ser amigo é brincar juntos (sempre). Quando a M.L. está zangada não quer brincar”.	“A M.C., a L., a M.L., a B. (não é da sala), a M. (não é da sala), a A., a P., e a C.R. Sou amiga porque são muito queridas e são muito divertidas”.	“Gostamos de brincar”.	11-dez
C.R.	3 anos	“Eu gosto dos amigos”.	“É brincar com o amigo”.	“Sim. A M.P.1, a M.L., a L. e a A. Porque elas dizem que são minhas amigas”.	“Gosto de brincar”.	17-dez
D.	3 anos	“Planeta Terra”	“Fazer com o F.V.”.	“O F.V., o J.X. Gosto deles porque gosto do <i>Homem-Aranha</i> deles”.	“Brincar com o <i>Homem-Aranha</i> ”.	08-jan
F.D.	5 anos	“Eu brinco com a C.P. A Amizade é brincar”.	“Ser amigo é brincar”.	“Sim. Tenho o H., a C.P. e o J.X. Porque gosto muito de brincar com eles”.	“Gosto de brincar em minha casa com a C.P.”.	20-jan

F.V.	4 anos	"A amizade é muito boa. A amizade é fantástica".	"Com quem gostamos de brincar".	"O J.X., o F.D., o M.S., o H. e o D. (irmão). Porque querem brincar comigo para sempre".	"Gosto de fazer desenhos com os amigos".	11-dez
G.	5 anos	"O quanto passamos juntos".	"É brincar com os amigos e ser muito querido quando está a brincar".	"J.T., S.C., M.P.1, M.C. É importante ter amigos. Sou amigo deles porque me tratam bem".	"Gosto de brincar, de fazer luta de almofada com os meus pais. Gosto de pintar com os meus amigos".	10-dez
H.	4 anos	"Trocar de amigos".	"Ser amigo é brincar".	"Sim, o F.D. e o J.X. Porque eu gosto muito deles, porque gosto de brincar com eles".	"Gosto de brincar todos os dias. Gostamos de brincar às escondidas e às corridas".	10-dez
J.M.	3 anos	"Áreas".	"Ser amigo é brincar".	"Sim. A J.S. Porque eu gosto muito de brincar com a J.S. e de estar ao lado dela".	"Jogar jogos".	17-dez
J.S.	3 anos	"Brincar com os amigos".	"Ser amigo é... Esqueci-me. A mãe disse mas esqueci-me".	"Sim. A M.G., a J.M. e a T. (sala verde). Gosto de brincar".	"Brincar".	20-jan
J.T.	5 anos	"Amizade é sermos amigos das pessoas e não fazer mal".	"Ser amigo é ter um amigo por perto".	"Sim, a C.P., o G., a S.C. e o F.D. Porque eles também são meus amigos, não me fazem mal".	"Gosto de brincar com eles, porque também gostam de brincar de comigo. Fiz amizade com eles porque também queriam e eu aceitei".	16-dez
J.X.	4 anos	"Eu gosto de brincar com os amigos. Quero dar abraços a eles. Quero ir para a escola primária e ter muitos amigos".	"É a minha amizade. Ser amigo é o meu coração".	"Sim, o F.D., o H., o T., o M.S., o F.V. e os <i>Angry Birds</i> (mas eles não falam). Porque eu gosto deles. Estão dentro do meu coração".	"Brincar".	16-dez

L.	5 anos	"Brincar com os amigos".	"Amigo é ser um amigo".	"Sim. A C.R., a C.P., o J.T., o G., a S.C., a M.C., a M.L. e a A. Porque gosto muito deles".	"Brincar às cambalhotas e às <i>Minicolas</i> (jogo que inventei)".	17-dez
M.A.	4 anos	"A amizade é uma casinha. Gosto de brincar com a amizade".	"Ser amigo é brincar. Eu gosto muito da amizade".	"A L., o T., o M.S., o J.X., o F.V., o F.D., o H., a P., a M.G., o J.T. e a S.C. Porque é fixe ser amigo deles".	"Gosto de brincar ao sapatinho branco (jogo)".	10-dez
M.S.	4 anos	"A amizade é brincar com os amigos. A amizade é partilhar com os brinquedos".	"Ser amigo para toda a gente. Jogar jogos com os amigos. Ver livros com os amigos".	"O T., o F.V. o J.X., o H. e o F.D. Porque eles gostam de mim. Porque são meus amigos".	"Gosto de desenhar com eles, de brincar, gosto de fazer projetos com eles. Vou fazer presentes de natal para os amigos".	10-dez
M.P.1	4 anos	"Amizade é dar flores".	"Ser amigo é dar abraços, beijinhos, andar juntos e ser amigos".	"Da M.L., da A., da P., da M.C. e eu, da C.P., da L., do M.A, do T., do H., do J.X. e do M.S. São diferentes, porque gostam de mim".	"Brincar e dar flores".	11-dez
M.C.	5 anos	"Ser amigo dos outros e dar abraços".	"Ser amigo é dar abraços".	"A A., o H., a P., a M.L., a L., a C.P. e o F.D., porque eu adoro!".	"Gosto de brincar com eles".	11-dez
M.L.	4 anos	"A amizade é muito gira".	"Brincar com os outros e dizer coisas giras".	"Sim, a A., a M.P.1, a I. (sala azul) e a C. (sala azul). Gosto deles porque brincam muito comigo".	"Dar a volta ao castelo (brincar)".	16-dez
M.G.	3 anos	"Não sei".	"Brincar".	"Sim. O F.V., o M.S., a J.S., o M.P.2 e o D. Porque eu brinco com eles".	"Brincar".	20-dez

M.P.2	3 anos	“Não sei. A amizade são segredos”.	“Não sei”.	“Tenho alguns. Não sou amigo nem da M.G., nem da J.S., nem da J.M. O amigo é o D., o F.V., a P. e a S.M. Gosto deles. E o B. e J.X. Umás vezes sou amigo dela, outras vezes não (da P.)”.	“Brincamos aos animais”.	10-dez
P.	4 anos	“A amizade é brincar com os meninos”.	“Ser amigo é brincar com os amigos”.	“A M.C., a M.L., a M.P.1, a A., a L e a C.P. Gosto muito deles, porque são muito amigos meus e muito queridos”.	“Gosto de brincar com as bonecas e jogar ao macaquinho do chinês”.	11-dez
S.C.	5 anos	“Brincamos é a amizade”.	“Ser amigo é brincar”.	“Sim, o F.V., o T., o M.S., o G. e o J.T. Gosto deles porque brinco com eles”.	“Brincar”.	16-dez
S.M.	3 anos	“A amizade é divertimos juntos”.	“É ser amigo para sempre”.	“Sim. M.P.2 e o D. Porque gosto muito”.	“Brincar com eles”.	17-dez
T.	4 anos	“É uma festa de doces”.	“É Felicidade”.	“O H., o F.D., a S.C., o G., o J.T. e o F.V. Porque gosto deles, de brincar”.	“De brincar ao <i>Homem-Aranha</i> ”.	08-jan

ANEXO X.
Análise de conteúdo das entrevistas
realizadas às crianças no âmbito da
investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela X1*Análise de conteúdo das entrevistas realizadas no âmbito da investigação*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Conceções sobre a amizade	Conceito de amizade	Brincar	“Eu brinco com a C.P. A Amizade é brincar”. (F.D.) “Brincar com os amigos”. (J.S.) “Brincar com os amigos”. (L.) “A amizade é brincar com os meninos”. (P.) “Brincamos é a amizade”. (S.C.) “(...) Gosto de brincar com a amizade”. (M.A.) “(...) brincar muito com os amigos”. (C.P.) “A amizade é brincar com os amigos. (...)”. (M.S.) “Eu gosto de brincar com os amigos. (...)”. (J.X.)	9
		Partilhar	“Compartilhar coisas com os amigos (...)”. (C.P.) “(...) A amizade é partilhar com os brinquedos”. (M.S.) “Amizade é dar flores”. (M.P.1)	3
		Afetividade	“(...) Quero dar abraços a eles (...)”. (J.X.) “É cuidar bem dos amigos”. (A.) “(...) dar abraços”. (M.C.)	3
		Comportamento	“Amizade é (...) não fazer mal” (J.T.) “É quem não chora”. (B.)	2
		Ser amigo	“Ser amigo dos outros (...)”. (M.C.) “Amizade é sermos amigos das pessoas (...)”. (J.T.)	2

		Proximidade	<p>“O quanto passamos juntos”. (G.)</p> <p>“A amizade é divertimos juntos”. (S.M.)</p>	2
		Gostar	<p>“Eu gosto dos amigos”. (C.R.)</p>	1
		Desconhecimento	<p>“Não sei”. (M.G.)</p> <p>“Não sei. (...)”. (M.P.2)</p>	2
		Outros conceitos	<p>“(…). A amizade são segredos”. (M.P.2)</p> <p>“A amizade é uma casinha. (...)”. (M.A.)</p> <p>“Planeta Terra”. (D.)</p> <p>“A amizade é muito boa. A amizade é fantástica” (F.V.)</p> <p>“Áreas”. (J.M.)</p> <p>“Trocar de amigos”. (H.)</p> <p>“É uma festa de doces”. (T.)</p> <p>“A amizade é muito gira”. (M.L.)</p> <p>“(…) Quero ir para a escola primária e ter muitos amigos”. (J.X.)</p>	9
	Conceito de ser amigo/a	Brincar	<p>“Ser amigo é brincar todos”. (A.)</p> <p>“Ser amigo é brincar”. (F.D.)</p> <p>“Ser amigo é brincar juntos (sempre). (...)”. (C.P.)</p> <p>“Ser amigo é brincar”. (F.V.)</p> <p>“Ser amigo é brincar. (...)”. (M.A.)</p> <p>“Ser amigo é brincar”. (H.)</p> <p>“Brincar com os outros (...)”. (M.L.)</p> <p>“Ser amigo é brincar”. (J.M.)</p>	14

		<p>“Brincar”. (M.G.)</p> <p>“É brincar com o amigo”. (C.R.)</p> <p>“É brincar com os amigos (...)”. (G.)</p> <p>“Ser amigo é brincar com os amigos”. (P.)</p> <p>“Ser amigo é brincar”. (S.C.)</p> <p>“(…). Jogar jogos com os amigos. Ver livros com os amigos”. (M.S.)</p>	
	Afetividade	<p>“Ser amigo é dar abraços, beijinhos (...)”. (M.P.1)</p> <p>“Ser amigo é dar abraços”. (M.C.)</p> <p>“(…) ser muito querido quando está a brincar”. (G.)</p> <p>“(…). Ser amigo é o meu coração”. (J.X.)</p>	4
	Proximidade	<p>“Ser amigo é ter um amigo por perto”. (J.T.)</p> <p>“(…) andar juntos (...)”. (M.P.1)</p>	2
	Ser Amigo	<p>“É ser amigo para sempre”. (S.M.)</p> <p>“(…) ser amigos”. (M.P.1)</p> <p>“Amigo é ser um amigo”. (L.)</p> <p>“Ser amigo para toda a gente. (...)”. (M.S.)</p>	4
	Felicidade	<p>“É ser feliz. (...)”. (B.)</p>	1
	Gostar	<p>“(…) Eu gosto muito da amizade”. (M.A.)</p>	1
	Comportamento	<p>“(…) Quando a M.L. está <i>zangada</i> não quer brincar” (C.P.)</p>	1
	Desconhecimento	<p>“Ser amigo é... Esqueci-me. A mãe disse mas esqueci-me”. (J.S.)</p> <p>“Não sei”. (M.P.2)</p>	2

		Outros conceitos	<p>“Fazer com o F.V.”. (D.)</p> <p>“(…). Estar aqui no pátio é muito giro”. (B.)</p> <p>“(…) dizer coisas giras”. (M.L.)</p> <p>“É a minha amizade. (...)”. (J.X.)</p>	4
Amizades estabelecidas entre crianças	Razões da escolha dos/as amigos/as	Brincar com o outro	<p>“(…) brincar”. (A.)</p> <p>“Porque gosto muito de brincar com eles”. (F.D.)</p> <p>“Porque querem brincar comigo para sempre”. (F.V.)</p> <p>“(…) porque gosto de brincar com eles”. (H.)</p> <p>“Porque eu gosto muito de brincar com a J.S. (...)”. (J.M.)</p> <p>“Gosto de brincar”. (J.S.)</p> <p>“Gosto deles porque brincam muito comigo”. (M.L.)</p> <p>“Porque eu brinco com eles”. (M.G.)</p> <p>“Gosto deles porque brinco com eles”. (S.C.)</p> <p>“(…) de brincar”. (T.)</p>	10
		Gostar do outro	<p>“Porque eu gosto muito deles (...)”. (H.)</p> <p>“Porque gosto muito deles”. (L.)</p> <p>“Porque eu gosto deles (...)”. (J.X.)</p> <p>“Gosto deles”. (M.P.2)</p> <p>“(…), porque gostam de mim”. (M.P.1)</p> <p>“Porque eles gostam de mim (...)” (M.S.)</p> <p>“Porque gosto muito”. (S.M.)</p> <p>“Gosto muito deles (...)”. (P.)</p>	9

			“Porque gosto deles (...)”. (T.)	
		Reciprocidade	“Porque eles também são meus amigos (...)”. (J.T.) “Porque elas dizem que são minhas amigas”. (C.R.) “(…). Porque são meus amigos”. (M.S.) “(…) porque são muito amigos meus (...)”. (P.)	4
		Afetividade	“(…) muito queridos”. (P.) “Sou amiga porque são muito queridas (...)”. (C.P.) “(…). Estão dentro do meu coração”. (J.X.)	3
		Proximidade	“(…) estar ao lado dela”. (J.M.)	1
		Comportamento do outro	“(…). Sou amigo deles porque me tratam bem”. (G.) “(…) não me fazem mal”. (J.T.) “Sou amigo dos meninos que choram menos. (...)”. (B.)	3
		Partilhar	“Porque gosto de partilhar os brinquedos com eles (...)”. (A.)	1
		Posse de objetos	“Gosto deles porque gosto do <i>Homem-Aranha</i> deles”. (D.)	1
		Outras razões	“Porque é fixe ser amigo deles”. (M.A.) “(…) são muito divertidas”. (C.P.) “São diferentes (...)”. (M.P.1) “(…) porque eu adoro!”. (M.C.)	4
Tipos de Atividades partilhadas com os/as amigos/as	Brincar	Faz de conta	“Gosto de brincar às mães e aos pais”. (A.) “Brincamos aos animais”. (M.P.2) “De brincar ao <i>Homem-Aranha</i> ”. (T.)	3
		Jogar	“Jogar jogos”. (J.M.)	5

			(...) jogar ao macaquinho do chinês". (P.) “(...) Gostamos de brincar às escondidas e às corridas”. (H.) “Brincar às cambalhotas e às <i>Minicolas</i> (jogo que inventei)”. (L.) “Gosto de brincar ao sapatinho branco (jogo)”. (M.A.)	
		Brincar com brinquedos	“Brincar com o <i>Homem-Aranha</i> ”. (D.) “Gosto de brincar com as bonecas (...)”. (P.)	2
		Brincar no escorrega (castelo)	“Dar a volta ao castelo (brincar)”. (M.L.)	1
		Apenas referiram brincar	“Brincar”. (S.C.) “Brincar com eles”. (S.M.) “(...) brincar (...)”. (M.S.) “Brincar (...)”. (M.P.1) “Gosto de brincar com eles”. (M.C.) “Brincar”. (J.X.) “Brincar”. (M.G.) “Gosto de brincar (...)”. (G.) “Brincar”. (J.S.) “Gosto de brincar”. (B.) “Gostamos de brincar”. (C.P.) “Gosto de brincar”. (C.R.) “Gosto de brincar em minha casa com a C.P.”. (F.D.)	15

			“Gosto de brincar com eles (...)”. (J.T.) “Gosto de brincar todos os dias. (...)”. (H.)	
	Outras atividades	Desenhar/pintar	“Gosto de desenhar com eles, (...)”. (M.S.) “Gosto de fazer desenhos com os amigos”. (F.V.) “(...) Gosto de pintar com os meus amigos”. (G.)	3
		Fazer projetos	“(...) gosto de fazer projetos com eles (...)”. (M.S.)	1
	Partilhar	Flores	“(...) dar flores”. (M.P.1)	1
		Presentes	“(...) Vou fazer presentes de natal para os amigos”. (M.S.)	1

ANEXO Y.
Registos de observação no âmbito da
investigação realizada
| ' ' | | ' ' |

Tabela Y1

Notas de campo de situações de conflito

Observações de situações de conflito	
Registo	Notas de campo
<p>Nota: 104</p> <p>Dia: 05/11/2019</p>	<p>Antes de irem lavar os dentes, o F.V. e o F.D. estavam a conversar, sentados lado a lado no cacifo. A certa altura, o F.V. chamou-me e partilhou: “o F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!”. Aproximei-me de ambas as crianças e perguntei o que tinha acontecido, ao que o F.D. explicou que, naquele momento, queria brincar com a C.P. Procurei explicar ao F.V.: “eu percebo que queiras brincar com o F.D., mas ele também gosta de brincar com outras crianças... Não é por o F.D. não querer brincar agora, que não é teu amigo!”. O F.V. escutava com alguma atenção, sem acrescentar nada, enquanto o F.D. acenava com a cabeça, concordando com o que estava a dizer. Procurei compreender as amizades, perguntando ao F.V. se o F.D. era o seu único amigo, mas este disse logo que não e começou a enumerar outras crianças: “é também o J.X. e o M.S.”. Sugeri: “podes brincar com outro amigo e noutra altura brinca com o F.D, o que achas?”. O F.V. mostrou ser uma boa ideia e disse logo que ia brincar com o M.S. e com o J.X.</p>
<p>Nota: 177</p> <p>Dia: 25/11/2019</p>	<p>O M.S. trouxe um avião de cartão e um marcador amarelo, da sua casa. Utilizou o marcador para pintar o avião e, depois, brincou com o avião, levantando-o pelo ar. O F.V., ao ver o brinquedo do M.S., pela qual se interessou, perguntou ao M.S.: “M.S., emprestas o avião?”. O M.S. disse: “não!” e pediu à educadora para ir arrumar o brinquedo. O F.V. fez uma expressão de zangado e foi brincar sozinho para a área das construções. Depois de arrumar o brinquedo, o M.S. foi ter com o F.V. e começou a brincar na mesma área. Neste momento, o F.V. disse para o M.S.: “tu não emprestas, não és amigo!”. Mas, o M.S. estava envolvido na sua brincadeira e não deu importância à conversa, ao que levou o F.V. a demonstrar alguma preocupação pelo que tinha dito anteriormente e a perguntar repetidamente ao M.S. se continuava a ser seu amigo. Assim que o M.S. respondeu com um “sim”, o F.V. tranquilizou e não falou mais do assunto.</p>

<p>Nota: 183</p> <p>Dia: 25/11/2019</p>	<p>Em conversa com a estagiária C. (de outra escola), sobre as relações de amizade da sala laranja, esta partilhou uma situação que se tinha passado durante a manhã. Explicou que o J.X. se dirigiu a ela a <i>chorar</i>, tendo-lhe explicado que o F.D. e o H. não queriam brincar com ele, porque, não queriam ser mais amigos dele. Quando a estagiária C. encaminhou o J.X. até às outras duas crianças, para conversarem sobre a situação, o H. <i>justificou-se</i>, dizendo: "<i>já fui muito tempo amigo do J.X. e agora sou do F.D.</i>". Perante a justificação do H., a estagiária C. explicou que os amigos podem ser para sempre.</p> <p>A estagiária C. contou-me esta situação, pois achou <i>interessante</i> para o tema que estou a investigar - as amizades das crianças da sala laranja.</p>
<p>Nota: 193</p> <p>Dia: 28/11/2019</p>	<p>Durante a aula de educação motora, no recreio exterior, as crianças realizaram o jogo da "apanhada lagarta". Para o jogo, foram nomeadas algumas crianças para "apanhar" e outras para "fugir". Quando eram apanhadas, as crianças davam as mãos às outras e apanhavam juntas. Iniciado o jogo, as crianças correram pelo jardim, mostrando estarem muito <i>envolvidas, entusiasmadas e divertidas</i>. A certa altura, o J.T. "apanhou" a J.M. e segurou-lhe na mão, tal como tinha explicado o professor. A J.M. puxou a mão e escondeu-a atrás das costas, <i>barafustando</i> através do choro que não queria que o J.T. lhe segurasse na mão. O J.T. veio ter comigo e explicou-me a situação. Neste momento, conversei com a J.M. para saber o porquê de esta não querer dar a mão ao J.T. A J.M. disse-me que não ia dar a mão ao J.T. porque, a J.S. é que é sua amiga e é a ela que gosta de dar a mão. Contudo, expliquei-lhe: "<i>eu sei que gostas de dar a mão à J.S. e, podes dar quando quiseres ... Mas, neste momento estamos a fazer um jogo em conjunto, em que todos participam e interagem</i>". A J.M. manteve a sua <i>decisão</i> e continuou a <i>recusar</i> dar a mão ao J.T.</p>
<p>Nota: 228</p> <p>Dia: 06/12/2019</p>	<p>Durante o tempo de acolhimento, as crianças brincaram nas várias áreas da sala. Durante a brincadeira, a M.G. puxou o cabelo da J.S. e esta começou a chorar. Intervim, conversando com as duas crianças, para perceber o que tinha acontecido. Aparentemente, a situação ficou <i>resolvida</i> (pensei eu), porque a M.G. pediu <i>desculpa</i> à J.S. e sentaram-se no tapete, uma ao lado da outra, em interação. Pouco depois, enquanto contava a história para o grande grupo, apercebi-me de que a J.S. estava a puxar o nariz à M.G. de forma <i>brusca</i>, levando-me a interromper a história e a intervir na briga. A educadora também interveio, separando as duas crianças, ficando cada uma num canto do tapete.</p>

	<p>Mais tarde, durante a exploração livre das áreas, a M.G. e a J.S. juntaram-se na área da biblioteca, mas não interagiram uma com a outra. A certa altura, a J.S. estava a brincar com fantoches e a M.G. aproximou-se e mostrou <i>interesse</i> em participar na sua brincadeira. Aparentemente <i>sentida</i> com o que tinha acontecido, a J.S. disse para a M.G.: "<i>já não sou amiga da M.G.</i>" e afastou-se desta. Neste momento, aproximei-me das duas crianças e incentivei-as a conversarem. "<i>Porquê que já não és amiga da M.G.?</i>", perguntei à J.S. Esta respondeu-me: "<i>porque a M.G. puxou o cabelo</i>", ao que lhe respondi: "<i>a M.G. não agiu bem, mas tu também não, porque puxas-te o nariz à M.G. Por isso, ficaram as duas quê?</i>". A J.S. respondeu à minha questão: "<i>a chorar</i>". Acrescentei: "<i>tens razão! E tristes com o que aconteceu</i>". Depois, incentivei-as a pedirem <i>desculpa</i> uma à outra pelo sucedido. Pouco depois da conversa, a J.S. e a M.G. sentaram-se no sofá da biblioteca a brincarem, muito <i>juntinhas</i> e <i>agarradinhas</i>.</p>
<p>Nota: 244 Dia: 10/12/2019</p>	<p>À tarde, no tempo de trabalho de pequenos grupos, o F.D. estava a fazer uma colagem no laboratório da matemática. A certa altura, o F.D. dirigiu-se ao H. e <i>incentivou-o</i> a vir brincar com ele para o laboratório da matemática. Contudo, o H. não mostrou <i>interesse</i> e voltou à área das construções, onde estava a brincar. O F.D. voltou a <i>insistir</i>, mas desta vez segurando no H. Mesmo assim, o H. manteve a sua decisão, deixando o F.D. com uma expressão de <i>zangado</i> e a dizer: "<i>já não sou teu amigo. Já não vais a minha casa!</i>". Depois, voltou para a área onde estava, <i>amuado</i> com a situação.</p>
<p>Nota: 246 Dia: 11/12/2019</p>	<p>O F.D. procurou a educadora para lhe contar que o H. já não era seu amigo. A educadora perguntou o que tinha acontecido, ao que o F.D. explicou: "<i>porque o H. quer brincar com a M.P.1 e não quer brincar comigo</i>". Neste momento, a educadora ajudou o F.D. a <i>compreender</i> que o H. tem mais amigos, além disso, também <i>gosta</i> de brincar com outras crianças da sala. Depois, explicou que o H. não deixa de ser seu amigo porque, naquele momento, não quer brincar com ele. Entretanto, perguntou ao F.D. se tinha mais amigos para brincar e este ficou <i>pensativo</i>. Neste momento, algumas crianças aproximaram-se para falar com a educadora e esta sugeriu: "<i>já perguntaste à C.P. se quer brincar contigo?</i>". A C.P. abraçou-se ao F.D. e disse: "<i>eu gosto muito do F.D., ele é um dos meus melhores amigos!</i>". O F.D. foi brincar com outras crianças.</p>
<p>Nota: 256</p>	<p>O J.X. levou para a sala dois peluches dos <i>Angry Birds</i>, que tinha trazido de casa. Ao ver os brinquedos, o F.V. mostrou <i>interesse</i> em brincar com estes, mas, o J.X. <i>recusou</i> porque queria brincar com os peluches. <i>Chateado</i> com a situação, o F.V. disse que já</p>

<p>Dia: 16/12/2019</p>	<p>não era amigo do J.X. Nesse momento, o J.X. sentiu a <i>necessidade</i> de recorrer à minha ajuda, para partilhar comigo que não emprestava o peluche, porque queria fazer um “filme” com as duas personagens. Além disso, referiu que o F.V. ia brincar o tempo todo. O F.V. <i>interveio</i> na conversa e disse que só queria brincar um bocadinho. Assim, gerou-se uma <i>discussão</i> entre os dois, por partilharem <i>ideias opostas</i>. Calmamente, conversei com as duas crianças e deu a sugestão de realizarem o “filme” em conjunto. O J.X. mostrou logo que era uma boa ideia e demonstrou <i>iniciativa</i> em partilhar o seu peluche com o F.V., que ficou bastante <i>animado</i> e <i>alinhou</i> na brincadeira. Durante a brincadeira, estavam bastante <i>próximos</i> e <i>cúmplices</i>, esboçando <i>sorrisos</i> e <i>gargalhadas</i> entre si.</p>
<p>Nota: 259</p> <p>Dia: 16/12/2019</p>	<p>No corredor, o H. estava sentado no seu cacifo quando o J.X. aproximou-se e tentou abraçá-lo. O H. chegou-se para trás e <i>recusou</i> o abraço do J.X., mas este continuou a <i>insistir</i>. O J.X., um pouco <i>cabisbaixo</i> e <i>desiludido</i>, partilhou comigo que o H. já não queria ser seu amigo, porque não queria os seus abraços. Expliquei-lhe que por o H., naquele momento, não querer abraços não significava que não queria ser seu amigo. O H. confirmou o que estava a explicar e acrescentou que continuava a ser amigo do J.X. que, ao ouvir isso do próprio, ficou mais <i>animado</i>.</p>
<p>Nota: 261</p> <p>Dia: 17/12/2019</p>	<p>Durante a brincadeira nas áreas, o J.X. veio ter comigo, com um ar <i>aborrecido</i> e disse-me que o M.S. lhe tinha dito que já não era seu amigo. O J.X. mostrou <i>iniciativa</i> e foi chamar o M.S. para conversarmos e, com a minha ajuda, resolverem a situação. O H. e o F.V., também se aproximaram para <i>escutarem</i> a conversa. Antes de mais, procurei conhecer os pontos de vista das duas crianças, compreendendo que isto se sucedeu porque o M.S. não queria emprestar os brinquedos e por o J.X. <i>insistir</i> várias vezes, <i>aborrecendo</i> o M.S. Desde logo, dei a conhecer que os amigos são <i>especiais</i> e não deixam de o ser, por uma <i>zanga</i> temporária. Depois, perguntei ao M.S. o porquê de não querer emprestar os seus brinquedos, ao qual me respondeu que queria brincar com eles. Neste momento, o J.X. sugeriu: "<i>tu emprestas o teu brinquedo e eu empresto o meu</i>". Incentivei a ideia do J.X.: "<i>que boa ideia J.X., não achas M.S.? Podes brincar com os teus brinquedos sempre que quiseres, mas os outros meninos não e, assim, também podes brincar com os brinquedos do J.X.</i>". O M.S. ficou <i>pensativo</i>, mas, <i>incentivado</i> pelo F.V., pelo H. e pelo J.X., foram brincar,</p>

	<p>“ponto de lado” o conflito anterior. Pouco depois, estavam muito <i>animados</i> e <i>envolvidos</i> na brincadeira e a partilhar os brinquedos entre si.</p>
<p>Nota: 268</p> <p>Dia: 20/12/2019</p>	<p>A M.L. foi buscar ao cacifo várias bonecas e, ao mostrá-las à A. e à M.C., explicou que tinha sido o Pai Natal a oferecê-las. Depois, incentivou a A. e a M.C. a brincarem com as bonecas na zona do tapete e, em conjunto, criaram um cenário de brincadeira com o castelo da área das construções. Entretanto a M.P.1 e a C.R. pediram para entrar na brincadeira e a M.L. entregou uma boneca a cada uma destas. Brincaram às mães e às filhas, dando vozes às bonecas e interagindo através destas. A certa altura, a M.C. <i>zangou-se</i> com a M.L. por causa das bonecas e a M.C. <i>abandonou</i> a brincadeira. Veio ter comigo, com um ar <i>cabisbaixo</i>, dizendo: “<i>Flávia a M.L. não é minha amiga!</i>”. Perguntei o que tinha acontecido, uma vez que estavam tão <i>animadas</i> na brincadeira. A M.C. explicou-me que a M.L. não emprestava a boneca que esta queria e que assim já não queria brincar com a M.L. Neste momento, levei a M.C. a ter em conta outro ponto de vista, explicando: “<i>eu sei que estás zangada com a M.L., mas não achas que ela foi uma querida em trazer tantas bonecas para partilhar?</i>” A M.C. deu-me <i>razão</i>. Continuei: “<i>ser amigo é muito importante e a amizade não termina por qualquer zanga</i>”, tendo a M.C. dito que gostava da M.L. e de brincar com ela. Valorizei o que a M.C. disse, dizendo: “<i>é isso mesmo M.C.! Podem brincar com as bonecas em conjunto...e ir trocando. A M.L. trouxe tantas bonecas...</i>”. A M.C., mais <i>animada</i>, juntou-se novamente à brincadeira e a M.L. começou a brincar com esta.</p>
<p>Excerto da</p> <p>Nota: 278</p> <p>Dia: 06/01/2020</p>	<p>A C.P. explicou-me que estava <i>triste</i> porque a L. lhe tinha gritado aos ouvidos e dito que não era mais sua amiga, porque lhe tinha corrigido uma frase: “<i>a L. disse é mais grande e eu disse que não era assim, era maior</i>”. Perguntei à C.P. como se podia resolver a situação, ao que esta respondeu: “<i>a fala</i>”. Então, incentivei: “<i>isso mesmo C.P! Quando não gostares de alguma situação, podes partilhar o que estás a sentir</i>”. A C.P. mostrou <i>iniciativa</i> e dirigiu-se à L. com o objetivo de conversar com esta, tendo-lhe <i>transmitido</i> que tinha <i>gostado</i> da sua atitude anterior. A L. também partilhou não ter <i>gostado</i> da atitude da C.P. ao corrigi-la. Novamente, a C.P. veio ter comigo, mostrando <i>não estar a conseguir</i> resolver a situação. Nesse momento, conversei com as duas crianças, reconhecendo sentimentos: “<i>eu sei que estão as duas zangadas</i>”, levei-as a <i>refletirem</i> sobre ambos os comportamentos e</p>

	incentivei-as a pedirem “ <i>desculpa</i> ” uma à outra. Resolvida a situação, a L. perguntou à C.P.: “ <i>somos amigas?</i> ”, ao que a C.P. disse que sim e ambas se mostraram <i>contentes</i> por terem resolvido a situação. Depois, foram brincar juntas.
Nota: 287 Dia: 08/01/2020	No recreio, o J.X. estava a brincar com o H. e com o F.D., mas, a certa altura, <i>zangaram-se</i> e o J.X. dirigiu-se a mim, com um ar <i>aborrecido</i> . Disse: “ <i>Flávia, o F.D. já não é meu amigo</i> ”. Perguntei-lhe o que tinha acontecido, ao que o J.X. explicou: “ <i>porque o F.D. não quer brincar comigo</i> ”. Perguntei: “ <i>conversas-te com o F.D. para saber o porquê de não querer brincar contigo?</i> ”. O J.X. mostrou-se <i>admirado</i> com o que disse e respondeu: “ <i>ah, não!</i> ”. Depois, correu em direção ao F.D., que estava ao pé do H., e chamou-o para conversarmos (eu e eles). Nesse momento, incentivei-as a conversarem sobre a situação, e o F.D. partilhou que não queria brincar porque estava <i>interessado</i> em participar na brincadeira da S.C., do G. e do J.T. O J.X. perguntou ao F.D.: “ <i>mas tu és meu amigo para sempre?</i> ”. O F.D. disse que “ <i>sim!</i> ”, mas, explicou que naquele momento queria brincar com outras crianças e foi ter com elas. Entretanto, o H. aproximou-se do J.X. e <i>incentivou-o</i> a brincarem juntos.
Nota: 305 Dia: 14/01/2020	A M.P.1 levou uma calculadora para a sala, para “ <i>emprestar aos amigos</i> ”, como explicou. Durante o trabalho de pequenos grupos, a P. sentou-se ao lado da M.P.1 e pediu-lhe se podia brincar com a calculadora, ao que a M.P.1 disse logo que “ <i>sim</i> ” e ensinou-lhe a fazer contas. Entretanto, a M.C., ao ver a P. a brincar, também mostrou <i>interesse</i> pela calculadora e pediu à M.P.1, ao que esta também disse que emprestava. Quando a P. terminou de brincar a L. disse para a M.P.1: “ <i>agora sou eu! Emprestas M.P.1?</i> ”, ao que a M.P.1 disse: “ <i>não L.! Agora é a M.C.</i> ”. A L. <i>insistiu</i> , brincando com o nome da M.P.1, dizendo-o de outra forma. A M.C. e a L. riram-se do nome chamado, mas, a M.P.1 não <i>achou piada</i> à brincadeira e defendeu-se, dizendo: “ <i>nunca mais empresto a calculadora à M.C. e à L., não são minhas amigas!</i> ”. Neste momento, ao perceber o <i>desagrado</i> da M.P.1, chamei à atenção da M.C. e da L., mostrando que a M.P.1 tinha ficado <i>triste</i> com a situação e que, se fosse ao contrário, também <i>não iam gostar</i> . A M.C. e a L. ao pedirem desculpa à M.P.1, deixaram-na mais <i>animada</i> e com <i>vontade</i> de emprestar novamente a calculadora.
Nota: 329 Dia: 21/01/2020	De tarde, quando estavam no recreio, a M.L. sugeriu uma brincadeira para fazer com a M.C., a L. e a A.: “ <i>vamos brincar às mães e às filhas</i> ” e todas <i>gostaram</i> da ideia. De imediato, a L. <i>ditou</i> as regras sem perguntar às outras crianças se estavam de <i>acordo</i> : “ <i>A M.L. é a filha, a M.C. é a professora e a A. é a mãe e eu sou a tia</i> ”. A M.C. <i>protestou</i> , dizendo: “ <i>não, não, eu sou a filha! Não é</i>

só a L. *que decide*". A M.L. *concordou* com a M.C. e partilhou que queria ser a mãe. Entretanto, a M.L., a A. e a M.C. decidiram, em conjunto, quem seria o quê, consoante os *interesses* das crianças. A L. ficou *contrariada* porque suas ideias não tinham sido *aceites* e referiu: "*assim não brinco e já não sou mais amiga!*" e *amuada*, foi-se sentar no muro do jardim. A M.L., a M.C. e a A. deram início à brincadeira. A L. observava a brincadeira, sem nunca *ceder* para falar com as amigas. A certa altura, viu-me por perto e veio falar comigo, explicando-me: "*Flávia, a M.L., a M.C. e a A. não brincam comigo*". Ciente do que tinha acontecido, expus o meu ponto de vista: "*elas querem brincar contigo, mas não podes ser só tu a decidir as regras das brincadeiras. Têm de decidir todas juntas!*". A L. pediu-me que falasse com as outras crianças para resolver a situação, contudo, não o fiz e incentivei-a a resolver autonomamente o conflito: "*eu posso ir contigo, mas tens de ser tu a conversar*". A L. *concordou* e ao aproximar-se da M.L., da M.C. e da A. pediu "*desculpa*" pela atitude anterior e perguntou se podia brincar. Todas disseram que sim e a M.L. *alertou* a L.: "*mas não podes ser só tu a dizer as regras*". De seguida, explicaram a brincadeira à L. e esta sugeriu que podia ser a "*tia*".

Tabela Y2

Notas de campo de situações de partilha

Observações de situações de partilha	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 120</p> <p>Dia: 08/11/2019</p>	<p>À tarde, durante o recreio, o H., o J.X. e o M.S. estavam sentados debaixo da plataforma do escorrega, a pintar um livro de desenho, que o J.X. tinha trazido de casa. Aproximei-me, sentei-me juntos destes e perguntei o que estavam a fazer, à qual o J.X. explicou-me: <i>“estamos a pintar! Fui eu que trouxe, estou a emprestar aos meus amigos”</i>. Valorizei: <i>“muito bem J.X. é bom emprestar os nossos brinquedos aos outros meninos”</i>. Durante a brincadeira, o H. sentou-se ao colo do J.X. e este achou <i>graça</i> e brincou com a situação: <i>“és bebé! Estás a sentar ao colo”</i>. Ambos <i>se riram</i> da situação. Acrescentei: <i>“o H. quer um miminho teu! Está a demonstrar que gosta de ti”</i>. O H. olhou para mim e <i>sorriu</i>.</p>
<p>Nota: 164</p> <p>Dia: 21/11/2019</p>	<p>O J.X. trouxe três pacotes de lenços, do <i>Homem-Aranha</i>, para oferecer ao F.V. e ao M.S, que manifestaram o seu <i>agrado e agradecimento</i>, através de <i>sorrisos</i>. Ao aproximar-me, o J.X. mostrou-me os lenços e explicou-me: <i>“Flávia, dei os lenços, porque eles são meus amigos”</i>. Neste momento, <i>felicitei</i> a sua ação: <i>“que gesto tão bonito J.X. Que sorte que o F.V. e o M.S. têm, em terem um amigo tão querido”</i>. O J.X. <i>agradeceu e esboçou um sorriso</i>.</p>
<p>Nota: 213</p> <p>Dia: 04/12/2019</p>	<p>A M.P.1 trouxe um copo repleto de canetas, de todas as cores, e colocou-as em cima da mesa para as outras crianças as poderem utilizar. A C.R. mostrou <i>interesse</i> em utilizar as canetas, mas antes, pediu à M.P.1: <i>“posso utilizar, M.P.1?”</i>. A M.P.1, que estava de pé, debruçou-se sobre a C.R., que estava sentada, disse-lhe logo que <i>“sim”</i> e deu-lhe um <i>beijinho</i> na bochecha. A C.R. <i>esboçou um sorriso</i> para a M.P.1 e começou a desenhar com a canetas da M.P.1.</p>
<p>Nota: 217</p> <p>Dia: 04/12/2019</p>	<p>Hoje foi o dia de pousar para as fotografias com um fotografo profissional. O cenário para as fotografias foi montado na sala laranja, por isso, as crianças tiveram de esperar nos cacifos, à entrada da sala. Durante este tempo, a A. foi buscar várias pulseiras, à sua mochila, e mostrou-as à L., à M.L. e à M.C., que manifestaram <i>interesse</i> pelas mesmas. A A. entregou cada pulseira a uma das suas <i>“amigas”</i> (como as tratou) e referiu que podiam brincar com elas.</p>

<p>Nota: 335</p> <p>Dia: 23/01/2020</p>	<p>O M.S. levou para a sala um livro de desenho e partilhou-o com o J.X. e com o F.V. Os três sentaram-se à mesa e observaram o livro, em conjunto. O J.X. pediu ao M.S. se podia pintar o seu livro e este deu-lhe <i>permissão</i>, tendo ambos decorado os desenhos, ao mesmo tempo. A certa altura, o J.X. partilhou com o M.S. que este era seu “<i>amigo</i>”, por estar a partilhar e, <i>prometeu</i> que, no dia seguinte, também ia trazer um livro para partilhar com os amigos.</p>
<p>Nota: 343</p> <p>Dia: 24/01/2020</p>	<p>O F.D. dirigiu-se ao seu cacifo e foi buscar os seus brinquedos para partilhar com os “<i>amigos</i>”. Assim que entrou na sala, o H., o T. e o J.X. aproximaram-se para ver o que ele tinha guardado no saco de pano e mostraram logo <i>interesse</i> em brincar. Sentaram-se nos sofás da biblioteca e o F.D. apresentou os seus brinquedos: “<i>são personagens do Toy Story</i>” e deixou-os à disposição, para que brincassem com eles. Deram início a uma brincadeira, onde criaram vozes <i>engraçadas</i> para cada personagem e interagiram uns com os outros. Pouco depois, o F.V. e o M.S. aproximaram-se para ver os brinquedos e pediram se podiam juntar-se à brincadeira, ao que o F.D. disse logo que “<i>sim!</i>”. Como não havia brinquedos para todas as crianças brincarem ao mesmo tempo, o J.X. mostrou <i>iniciativa</i> e emprestou o seu brinquedo ao M.S. Depois deste “gesto nobre”, as outras crianças também foram trocando os brinquedos entre si, para que todos pudessem brincar.</p>

Tabela Y3

Nota de campo de situações de demonstração de afetividade

Observações de situações de demonstração de afetividade	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 149</p> <p>Dia: 15/11/2019</p>	<p>No corredor, antes de irmos almoçar, o M.P.2 aproximou-se da S.M., que estava sentada no seu cacifo, agarrou-se a ela e deu-lhe um <i>beijinho</i>. A S.M. <i>sorriu</i> para o M.P.2.</p>
<p>Nota: 202</p> <p>Dia: 29/11/2019</p>	<p>A L. fez um desenho para a C.P., onde estavam representadas as duas, lado a lado. Pediu a minha ajuda, para escrever, ao lado do desenho, uma frase de <i>carinho</i>, que a mesma <i>inventou</i>: “<i>minha querida C.P. queria-te dar este postal. Tu no meu coração estás</i>”. Depois, foi ter com a C.P. e ofereceu-lhe o postal, tendo esta ficado bastante <i>contente</i> com a prenda da “amiga”. Mais tarde, a C.P. veio ter comigo, porque tinha feito um desenho para a L. e queria que escrevesse uma mensagem: “<i>gosto muito de ti L.</i>”.</p>
<p>Nota: 216</p> <p>Dia: 04/12/2019</p>	<p>O M.P.2 e a M.G. foram-se sentar na área da biblioteca. Escolheram algumas histórias e viram-nas em conjunto. Durante o momento, demonstraram <i>cumplicidade e proximidade</i> entre si, esboçando <i>sorrisos</i> e demonstrado <i>afeto e carinho</i> um com o outro, através da troca de <i>beijinhos, festinhas e abraços</i>.</p>
<p>Nota: 276</p> <p>Dia: 06/01/2020</p>	<p>No início da manhã, a J.S. despediu-se do pai com um “<i>até logo</i>”. Ao entrar na sala, a J.S. viu a M.G. e foi ao seu encontro, dando-lhe um grande <i>abraço</i>. A M.G. <i>sorriu</i> para a J.S. e retribuiu o <i>carinho</i> com um <i>beijinho</i>. De seguida, combinaram brincar com os jogos de mesa. Pouco depois, chegou a J.M. A M.G. e a J.S. receberam-na com <i>abraços e beijinhos</i> e convidaram-na a vir brincar com elas. Foram juntas para o tapete, onde deram as mãos e formaram uma roda. Depois, deram um grande <i>abraço</i> muito <i>juntinhas</i> e caíram para o chão às <i>gargalhadas</i>.</p>
<p>Nota: 301</p> <p>Dia: 13/01/2020</p>	<p>No recreio, a S.M. sentou-se no “cavalo” com rodas e circulou pelo jardim, contornando os obstáculos. O M.P.2, ao ver a S.M. a andar de “cavalo”, dirigiu-se a esta e propôs empurrá-la. A S.M. mostrou ser uma <i>boa ideia</i> e envolveram-se os dois na brincadeira, muito <i>divertidos e sorridentes</i> um com o outro. Depois, o M.P.2 conduziu a S.M. até ao canteiro, onde <i>observaram e exploraram</i> as</p>

	folhas dos arbustos, através do toque e do cheiro. Neste momento, o M.P.2 agarrou-se á S.M e deu-lhe um <i>abraço</i> . A S.M. reagiu com um <i>sorriso</i> e o M.P.2 aproximou-se novamente e deu-lhe um <i>beijinho</i> . Depois, retomaram a brincadeira.
Nota: 310 Dia: 14/01/2020	Depois do lanche, as crianças arrumaram as cadeiras e formaram uma fila. Neste momento, a S.C., ao aproximar-se do J.T. <i>abraçou-o</i> pelas cosias, tendo este retribuído o <i>carinho</i> com um <i>beijinho</i> .
Nota: 333 Dia: 23/01/2020	Quando o F.D. chegou à sala, acompanhado pela mãe, o H. e o J.X. correram na sua direção e deram-lhe um <i>abraço</i> . Depois, o F.D. mostrou os seus brinquedos e formam brincar para o tapete.

Tabela Y4

Notas de campo de situações de cooperação e ajuda

Observações de situações de cooperação e ajuda	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 66</p> <p>Dia: 24/10/2019</p>	<p>Depois da oficina de expressão motora, quando me dirigi ao corredor com a intenção de <i>ajudar</i> as crianças a vestirem as batas, reparei que a J.S e a M.G. estavam a <i>ajudar-se</i> mutuamente, abotoando os botões da bata uma da outra.</p>
<p>Nota: 212</p> <p>Dia: 4/12/2019</p>	<p>No início da manhã, o J.T. foi buscar um puzzle, que tinha várias peças e um certo grau de <i>dificuldade</i> e, sentou-se à mesa a realizá-lo, tendo conseguido montar, algum tempo depois. Quando a S.C. e o G. chegaram, juntaram-se ao J.T. e juntos montaram, novamente, o puzzle. A S.C. uniu partes do puzzle, que identificava a imagem e partilhava a sua <i>conquista</i> com o J.T. e com o G. Quando terminaram, o J.T. partilhou terem “<i>conseguido fazer isto em equipa</i>” e a S.C. acrescentou que tinham sido os três a ajudarem-se uns aos outros.</p>
<p>Nota: 240</p> <p>Dia: 09/12/2019</p>	<p>Depois do almoço, como habitual, cada criança arrumou a sua cadeira junto à parede do refeitório. O H. tentou encaixar a sua cadeira numa das pilhas, contudo, <i>apercebeu-se</i> de que estava demasiado alta. O F.D, ao <i>aperceber-se</i> que o H. estava com <i>dificuldade</i> em encaixar a cadeira, foi ter com ele e ajudou-o. Depois, o H. virou-se para o F.D. e abraçou-o, e foram abraçados para junto do grupo.</p>
<p>Nota: 274</p> <p>Dia: 20/12/2019</p>	<p>O F.V. e o M.S. encaixaram, em conjunto, várias peças de lego, uma nas outras, em cima do armário das construções. À construção, juntaram diversas figuras animadas (e.g. <i>Tartarugas Ninja</i> e <i>Homem-ranha</i>). Durante a brincadeira estavam muito <i>animados</i> e <i>envolvidos</i>. Quando terminaram a construção, o F.V. explicou-me que tinham elaborado: “<i>labirinto de casa de Super-Heróis, Tartarugas Ninjas e Homem-Aranha</i>”. Referiu ainda: “<i>fui eu e o meu irmão M.S. que fizemos juntos</i>”. Assim que elogiei a “obra”, perguntei-lhe porquê que tinha referido que o M.S. era o seu irmão, ao que este me respondeu que <i>gostava muito dele</i> e do irmão do M.S. e de brincar com ambos.</p>

<p>Nota: 288</p> <p>Dia: 08/01/2020</p>	<p>Na ida para o refeitório, para lancharem, a J.M., ao subir as escadas <i>desequilíbrio</i>-se e <i>apoiou</i>-se com o joelho no chão. O D., que estava a subir as escadas atrás da J.M., <i>segurou-a</i> e <i>ajudou-a</i> a subir. A J.S., que estava ao cimo das escadas também a <i>ajudou</i>, puxando-a pela mão. A J.M. <i>agradeceu</i>, <i>sorrindo</i> para os colegas.</p>
<p>Nota: 289</p> <p>Dia: 08/01/2020</p>	<p>Durante o lanche, a S.M. segurou no iogurte e tentou abrir a tampa. A J.S. <i>apercebeu-se</i> de que a S.M. estava com <i>dificuldades</i> em abrir o iogurte e disse: "<i>S.M., eu ajudo!</i>" e a S.M. entregou o iogurte à J.S. Esta abriu a tampa e entregou novamente o iogurte à S.M.</p>
<p>Nota: 325</p> <p>Dia: 20/01/2020</p>	<p>Durante o período de almoço, o M.A., ao terminar a sua refeição, disponibilizou-se para <i>ajudar</i> o D., que estava sentado à sua frente. O D. <i>aceitou</i> a sua <i>ajuda</i> e o M.A. segurou-lhe no garfo, transportando-lhe a comida à boca. Durante o momento, ambos trocavam <i>olhares</i> e <i>sorrisos</i> de <i>satisfaçam</i>. A certa altura, o M.A. partilhou com o D. que era seu amigo, tendo feito o D. <i>esboçar</i> um <i>sorriso</i>.</p>

Tabela Y5

Notas de campo de situações de preocupação com o outro

Observações de situações de preocupação com o outro	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 126</p> <p>Dia: 11/11/2019</p>	<p>Durante as brincadeiras no espaço exterior, a C.P. e a M.C. combinaram dar a volta ao “castelo”, em conjunto. Enquanto percorriam a plataforma do escorrega, à qual dão o nome de “castelo”, comunicavam entre si e demonstravam <i>preocupação</i> uma para com a outra: “<i>cuidado, M.C., para não caíres!</i>” (C.P.).</p>
<p>Nota: 135</p> <p>Dia: 12/11/2019</p>	<p>O B. encontrou um pedaço de castanha, no chão do recreio exterior, e começou a descascá-la. Entretanto, o M.A. aproximou-se do B. e ao vê-lo a mexer na castanha suja, disse: “<i>não comas isso, está estragado!</i>” A dada altura, o M.A. ouve alguém (adulto) a chamar pelo nome do B., tendo pensado que tinham chamado pelo seu colega. O M.A. virou-se para o B. e informou-o: “<i>B., estão a chamar e tu não vens?</i>”. Depois, segurou-o pela mão e encaminhou-o até a um dos adulto que estava neste espaço.</p>
<p>Nota: 267</p> <p>Dia: 19/12/2019</p>	<p>O H. dirigiu-se até mim, com um ar <i>triste</i> e disse: “<i>Flávia, o J.X. não vai ser mais meu amigo, porque eu bati-lhe assim</i> [demonstrava o gesto, com a mão a bater na cabeça], <i>mas, foi sem querer</i>”. Após a partilha, perguntei-lhe: “<i>tu achas que ele está chateado contigo, é isso?</i>”, perguntei ao H., ao que este acenou com a cabeça que sim. Além disso, explicou-me que o J.X. não queria brincar com ele. Ao questioná-lo: “<i>tu pediste-lhe desculpa, quando lhe bateste?</i>”, o H. teve uma reação de <i>surpresa</i> e disse: “<i>ah, não!</i>”. Então, incentivei-o a pedir desculpa ao J.X. e a conversarem sobre a situação. O H. dirigiu-se ao J.X., que estava sentado à mesa a brincar com o F.D. e, pediu-lhe <i>desculpa</i>. O J.X. mostrou alguma <i>surpresa</i> com a reação do H. porque, ao que aparentava, este não estava <i>chateado</i>. De seguida, o J.X. e o F.D. convidaram o H. a juntar-se à brincadeira e este ficou mais <i>animado</i>.</p>
<p>Excerto da Nota: 278</p> <p>Dia: 06/01/2020</p>	<p>O F.D. veio ter comigo, com um ar <i>preocupado</i> e disse: “<i>Flávia, a C.P. está a chorar</i>”, enquanto apontava com o dedo para C.P., para que a localizasse. Depois, dirigiu-se à C.P. e encaminhou-a, pela mão, até mim.</p>

Tabela Y6

Notas de campo de situações de interesse pela mesma atividade

Observações de situações de interesse pela mesma atividade	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 146</p> <p>Dia: 15/11/2019</p>	<p>Durante a brincadeira nas áreas, a M.P.1 sentou-se à mesa a pintar um livro de desenho, com canetas de feltro, que tinha trazido de casa. O H. aproximou-se da M.P.1 para ver o que esta estava a fazer e mostrou <i>interesse</i> em participar na sua brincadeira. Sentou-se ao seu lado e, de imediato, esta partilhou o livro com ele. Assim, começaram a pintar em simultâneo o mesmo desenho. Ao aproximar-me, o H. <i>olhou</i> para mim e <i>sorriu-me</i>. Depois partilhou com <i>satisfaçam</i>: “<i>estou a pintar com a M.P.1. Somos amigos!</i>”. Valorizei a sua partilha: “<i> muito bem! Os amigos partilham brinquedos</i>”. O H. concordou e voltou a <i>envolver-se</i> na pintura.</p>
<p>Nota: 322</p> <p>Dia: 20/01/2020</p>	<p>A educadora pediu a minha colaboração para orientar as crianças na elaboração do desenho da família. Perguntei à J.S. se queria fazer o desenho naquele momento, mas, esta estava tão <i>envolvida</i> a brincar com a C.R., que disse logo que “<i>não</i>”. Não <i>insisti</i> e convidei a J.M. que, por sua vez, disse logo que queria fazer e sentou-se à mesa. Assim que a J.S. viu que a J.M. queria realizar a atividade, aproximou-se de mim e disse: “<i>Flávia, também quero fazer</i>” e sentou-se ao lado da J.M. <i>Sorriu</i> para a J.M. e disse: “<i>também vou fazer contigo J.M.</i>”. Quando terminaram a atividade, foram brincar para a área da dramatização com a M.G.</p>
<p>Nota: 339</p> <p>Dia: 24/01/2020</p>	<p>Em cima da mesa, estava uma caixa com recortes de revista que as crianças tinham recortado no dia anterior. O M.S. escolheu alguns recortes a sua <i>gosto</i> e levou-os para outra mesa, onde os colocou numa folha branca. O F.V. aproximou-se do M.S. e mostrou, de imediato, <i>interesse</i> em explorar a mesma atividade, por isso, sentou-se ao lado do M.S. Quando o J.X. chegou à sala, avistou o M.S. e o F.V. e foi em sua direção. <i>Cumprimentou-os</i> e perguntou o que estavam a fazer. De seguida, mostrou <i>interesse</i> em explorar a mesma atividade e sentou-se ao lado do M.S. e do F.V.</p>
<p>Nota: 342</p> <p>Dia: 24/01/2020</p>	<p>O M.P.2 colocou a folha e os lápis em cima da mesa e sentou-se a desenhar. Pouco tempo depois, a M.G. foi-se sentar ao lado do M.P.2. Olhou o seu desenho e perguntou: “<i>isso é um barco?</i>”, tendo o M.P.2 respondido: “<i>não, é o céu!</i>”. A M.G. <i>elogiou</i> o desenho: “<i>está muito giro M.P.2!</i>”. Depois, levantou-se, foi buscar uma folha e sentou-se, novamente, ao lado do M.P.2, explicando-lhe: “<i>vou</i></p>

	<p><i>desenhar o mar!</i> (M.G.). O M.P.2 foi buscar o lápis azul e entregou à M.G., dizendo: “<i>o mar é com este!</i>”. A M.G. <i>agradeceu</i> e começou a desenhar. Enquanto desenhavam, iam mostrando os desenhos entre si, partilhando <i>elogios</i> e <i>risadas</i>.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabela Y7

Notas de campo de situações de brincadeira

Observações de situações de brincadeira	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 151</p> <p>Dia: 18/11/2019</p>	<p>A M.L., a C.P., a A., a M.C. e a L. combinaram entre si, brincar na plataforma do escorrega, à qual dão o nome de “castelo”. Treparam as paredes do escorrega, umas ao lado das outras, agarradas às extremidades. Este é um exercício que requer alguma força de braços, de pernas, equilíbrio e segurança. Enquanto davam a volta ao “castelo” partilhavam <i>sorrisos, risadas e conversas</i> entre elas.</p>
<p>Nota: 273</p> <p>Dia: 20/12/2019</p>	<p>Depois do almoço, quando as crianças regressaram à sala, a S.C., o G. e o J.T. foram brincar para a área das construções. Retiraram vários legos, de diferentes tamanhos e cores, da caixa dos legos e montaram-nos uns nos outros construindo “jaulas” para os animais, como expressaram durante a brincadeira. Depois, em cada “jaula” colocaram um animal diferente, que escolheram da caixa dos animais. Durante a brincadeira, manipulavam os animais de um lado para o outro e reproduziam as vozes dos animais a desempenharem uma ação, como “<i>que boa ervinha</i>”, disse o S.C., inclinando a cabeça do rinoceronte para um lego verde.</p>
<p>Nota: 281</p> <p>Dia: 07/01/2020</p>	<p>Assim que fomos para o recreio, a M.L. foi buscar ao cacifo várias bonecas <i>L.O.L. SURPRISE!</i> e acessórios das mesmas, que trouxe de casa, e partilhou com a L. e com a M.P.1 Sentaram-se em roda na relva e a L. sugeriu uma brincadeira para a M.L.: “<i>a minha L.O.L. é amiga da tua L.O.L. e do animal da M.P.1</i>”. Tendo a M.L. respondido: “<i>boa ideia!</i>” e deu voz à sua boneca “<i>L.O.L. SURPRISE!, queres brincar comigo?</i>”, empurrando uma boneca contra a outra. A L. respondeu com uma voz <i>engraçada, imaginado</i> que era a boneca que estava a falar: “<i>toma um beijinho</i>”, enquanto fazia um gesto <i>carinhoso</i> de dar um <i>beijinho</i>. Entretanto a M.P.1 interagiu na brincadeira, conversando com a <i>L.O.L.</i> da M.L.: “<i>vamos passear!</i>” e as três imaginaram estar a “passear”.</p>
<p>Nota: 285</p> <p>Dia: 08/01/2020</p>	<p>Durante a manhã, quando chegou o momento de irmos para o recreio, as crianças ficaram <i>entusiasmadas e eufóricas</i>. Vestiram os casacos, algumas de forma independente e outras com a ajuda dos adultos e apressaram-se a ir para o recreio. Quando estava a ir da sala para o recreio exterior, apercebi-me que o B. estava à porta da sala à minha espera e a chamar-me: “<i>Flávia, anda</i>”.</p>

	<p><i>comigo!</i>. Ao segurou-me pela mão, sugeri darmos um passeio pelo jardim. Durante o passeio, incentivei-o a brincar com outras crianças, mas este não mostrou <i>interesse</i>, preferindo ficar junto de mim. A certa altura, sentámo-nos na casa de madeira e a C.R. veio ter connosco e convidou: “<i>Flávia, vamos brincar com a Clarinha (vaca de brincar) à apanhada?</i>”. Respondi-lhe: “<i>que boa ideia C.R.!</i>” e incentivei o B. a participar: “<i>B. vamos apanhá-la?</i>”. O B. <i>pareceu gostar da brincadeira</i>, soltou a minha mão e começou a correr atrás da C.R. A P. e a M.P.1 também se <i>interessaram</i> pela brincadeira e a M.P.1 disse para o B.: “<i>também não me apanhas B.</i>” e começou a correr com a P. Durante a brincadeira, fui sempre incentivando o B., para que este estivesse <i>envolvido</i> e não ficasse o tempo todo “agarrado” a mim, como tinha acontecido noutras alturas.</p>
<p>Nota: 286 Dia: 08/01/2020</p>	<p>Durante o recreio, o J.X., o H., o F.D. e o T. sentaram-se debaixo da plataforma do escorrega. O F.D. trouxe uma mala com vários animais e distribuiu-os por cada criança. O M.A. aproximou-se, mas o T. e o F.D. disseram logo que não queriam que ele brincasse e todos concordaram. Perante a situação, o M.A. disse: “<i>são maus</i>” e procurou-me para contar o que tinha acontecido. Aproximei-me das crianças e perguntei: “<i>porquê que o M.A. não pode brincar?</i>”, ao que o F.D. respondeu: “<i>porque eu não tenho mais animais...</i>”. Entretanto o J.X. <i>cedeu</i> e disse: “<i>o M.A. pode sentar ali</i>”. O M.A. <i>alegrou-se</i> ao ouvir o que o J.X. tinha dito e sentou-se junto dos colegas. Passado algum tempo, quando observava a brincadeira, de longe, <i>apercebi-me</i> que pouco ou nada interagiam com o M.A., deixando-o um pouco <i>à parte</i>.</p>
<p>Nota: 302 Dia: 13/01/2020</p>	<p>A M.P.1 deu a mão à P. e à C.R. e foram passear pelo jardim: “<i>vá filhas, vamos passear</i>” (M.P.1). A C.R. soltou a mão da M.P.1 e correu até ao escorrega ao pé da oliveira: “<i>vamos andar de escorrega!</i>”, <i>sugeri</i>. A P. e a M.P.1 <i>interessaram-se</i> pela brincadeira e ambas desceram no escorrega. Enquanto brincavam no escorrega, estavam muito <i>envolvidas</i> e <i>sorridentes</i>. Depois, deram novamente as mãos e continuaram o passeio pelo jardim.</p>
<p>Nota: 303 Dia: 13/01/2020</p>	<p>A J.S encontrou, no chão o recreio, um tubarão de plástico e foi mostrá-lo à M.G. e a J.M., mas estas fugiram às <i>gargalhadas</i>. A J.S. correu atrás da M.G. e da J.M., <i>fingindo</i> que o tubarão as ia apanhar. Correram pelo jardim, muito <i>alegres</i> e <i>divertidas</i>.</p>

<p>Nota: 317</p> <p>Dia: 16/01/2020</p>	<p>O F.D. trouxe um saco repleto de dedoches e emprestou-os às crianças da sala. A educadora deu a sugestão de prepararem peças de teatro com os dedoches, para apresentar à sala. As crianças acharam <i>boa ideia</i> e a L. foi buscar os sofás da biblioteca e deitou-os em cima do tapete, para criar o cenário para o teatro. As crianças juntaram-se em pequenos grupos para apresentar as peças. O primeiro grupo, constituído pela L., M.L., C.P. e F.V. deitaram-se atrás do cenário para apresentar a peça intitulada: “<i>o teatro dos animais</i>” (explicou a L.). A P., que também pertencia ao mesmo grupo, aproximou-se do público, sentado em cadeiras de frente para o cenário, e apresentou: “<i>bom dia! Vamos assistir ao teatro de fantoches</i>”. Depois, juntou-se aos restantes membros do seu grupo. Atrás do cenário, as crianças mostravam os dedoches e reproduziam vozes <i>engraçadas</i> para retratar as personagens e interagiam umas com as outras.</p>
<p>Nota: 324</p> <p>Dia: 20/01/2020</p>	<p>Na área das dramatizações, enquanto a M.P.1 e a C.R. interagiam entre si, preparando a mesa com os pratos, copos e comida, o M.A. disfarçava-se de “<i>bruxa</i>” e andava a passear, com o seu vestido de tule. De vez em quando, o M.A. parava para observar a brincadeira da M.P.1 e da C.R., mas não <i>interagia</i>. Quando a C.R. se aproximou do M.A., com a intenção de lhe entregar um prato com “comida”, o M.A. <i>modificou</i> a sua postura e mostrou <i>interesse</i> em participar na brincadeira.</p>
<p>Nota: 331</p> <p>Dia: 21/01/2020</p>	<p>À tarde, o D. sentou-se no tapete a brincar com os carros que tinha trazido de casa. O H. sentou-se ao seu lado, mostrando <i>interesse</i> em brincar com os carros do D. O D. partilhou os brinquedos com o H. e cada um desenvolveu a sua brincadeira, individualmente.</p>

Tabela Y8

Notas de campo de situações em que as crianças representavam os/as amigos/as

Observações de situações em que as crianças representam os/as amigos/as	
Registo	Nota de campo
<p>Nota: 195</p> <p>Dia: 29/11/2019</p>	<p>O F.D. estava sentado à mesa a desenhar. No lado esquerdo da mesa tinha dois cartões de identificação com o nome do H. e outro com o nome da M.P.1, que utilizou, como <i>auxílio</i>, para escrever os nomes. Ao aproximar-me, para falar com o J.T., que estava sentado ao seu lado, o F.D. mostrou-me o que estava a fazer: “<i>escrevi isto!</i>”. Perguntei-lhe o que tinha escrito, ao que me respondeu: “<i>estes são os meus amigos</i>”, apontando para os nomes que tinha escrito. Perguntei-lhe: “<i>gostas muito desse menino e dessa menina... porquê?</i>” e o F.D. respondeu-me: “<i>porque brincam comigo</i>”. Então, questionei-o, novamente: “<i>então para ti ser amigo é brincar?</i>”. O F.D. disse que sim e contou-me que <i>gosta</i> quando eles vão brincar à sua casa, mas que o H. tem <i>medo</i> do seu cão.</p>
<p>Nota: 231</p> <p>Dia: 06/12/2019</p>	<p>O H. e o T. estavam sentados, lado a lado, a decorarem os sacos para os “fósseis” em gesso. O T. desenhou no seu saco uma figura humana, que explicou ser o H. Ao perguntar: “<i>porque desenhaste o H. no teu saco?</i>”, este respondeu-me: “<i>porque gosto muito dele</i>”. Questionei, novamente: “<i>ele é teu amigo?</i>”, tendo o T. afirmado que “<i>sim!</i>” e acrescentado: “<i>ele é meu amigo, porque brinca comigo!</i>”. O T. mostrou o desenho ao H., que ao ver-se retratado no desenho, <i>esboçou um sorriso</i>.</p>
<p>Nota: 279</p> <p>Dia: 06/01/2020</p>	<p>As crianças estiveram a decorar as coroas de <i>Dia de Reis</i>, com desenhos, pinturas e enfeites. Quando terminou a coroa, o M.S. veio-me mostrar. Tinha desenhado três figuras humanas, à qual explicou ser: “<i>são os meus amigos e eu</i>”. Depois, enumerou cada um deles: “<i>este é o F.V., este o J.X. e este sou eu</i>”. Elogiei o seu desenho e referi: “<i>gostas muito destes amigos!</i>”, ao que o M.S. <i>confirmou</i>, dizendo: “<i>eu gosto muito deles e de brincar com eles</i>”.</p>
<p>Nota: 282</p> <p>Dia: 07/01/2020</p>	<p>Durante o recreio da tarde, a A. pediu-me para ir para a sala porque queria fazer um desenho. Foi buscar uma folha e a caixa dos lápis e sentou-se à mesa. Enquanto desenhava, explicava-me o que estava a elaborar: “<i>estou a desenhar a M.L. e a L., porque são minhas irmãs</i>”. Ao perguntar-lhe porquê que a M.L. e a L. eram suas irmãs, a A. respondeu-me: “<i>porque gosto muito delas</i>”.</p>

	<p><i>São as minhas amigas e brincamos muito juntas</i>". Quando terminou o desenho, guardou-o na sua prateleira, para mostrar à L. e à M.L.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO Z.
Análise de conteúdo dos registos de
observação no âmbito da
investigação realizada

| ' ' | | ' ' |

Tabela Z1

Análise de conteúdo dos registos de observação de interações entre as crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Interações entre as crianças	Situações de conflitos	Não quer brincar	<p>“Antes de irem lavar os dentes, o F.V. e o F.D. estavam a conversar, sentados lado a lado no cacifo. A certa altura, o F.V. chamou-me e partilhou: <i>“o F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!”</i>. Aproximei-me de ambas as crianças e perguntei o que tinha acontecido, ao que o F.D. explicou que, naquele momento, queria brincar com a C.P. Procurei explicar ao F.V.: <i>“eu percebo que queiras brincar com o F.D., mas ele também gosta de brincar com outras crianças... Não é por o F.D. não querer brincar agora, que não é teu amigo!”</i>. O F.V. escutava com alguma atenção, sem acrescentar nada, enquanto o F.D. acenava com a cabeça, concordando com o que estava a dizer. Procurei compreender as amizades, perguntando ao F.V. se o F.D. era o seu único amigo, mas este disse logo que não e começou a enumerar outras crianças: <i>“é também o J.X. e o M.S.”</i>. Sugeri: <i>“podes brincar com outro amigo e noutra altura brincas com o F.D, o que achas?”</i>. O F.V. mostrou ser uma boa ideia e disse logo que ia brincar com o M.S. e com o J.X.” (nota de campo 104, 5/11/2019).</p> <p>“Em conversa com a estagiária C. (de outra escola), sobre as relações de amizade da sala laranja, esta partilhou uma situação que se tinha passado durante a manhã. Explicou que o J.X. se dirigiu a ela a chorar, tendo-lhe</p>	5

			<p>explicado que o F.D. e o H. não queriam brincar com ele, porque, não queriam ser mais amigos dele. Quando a estagiária C. encaminhou o J.X. até às outras duas crianças, para conversarem sobre a situação, o H. <i>justificou-se</i>, dizendo: “já fui muito tempo amigo do J.X. e agora sou do F.D.”. Perante a justificação do H., a estagiária C. explicou que os amigos podem ser para sempre. A estagiária C. contou-me esta situação, pois achou <i>interessante</i> para o tema que estou a investigar - as amizades das crianças da sala laranja” (nota de campo 183, 25/11/2019).</p> <p>“À tarde, no tempo de trabalho de pequenos grupos, o F.D. estava a fazer uma colagem no laboratório da matemática. A certa altura, o F.D. dirigiu-se ao H. e <i>incentivou-o</i> a vir brincar com ele para o laboratório da matemática. Contudo, o H. não mostrou <i>interesse</i> e voltou à área das construções, onde estava a brincar. O F.D. voltou a <i>insistir</i>, mas desta vez segurando no H. Mesmo assim, o H. manteve a sua decisão, deixando o F.D. com uma expressão de <i>zangado</i> e a dizer: “já não sou teu amigo. Já não vais a minha casa!”. Depois, voltou para a área onde estava, <i>amuado</i> com a situação” (nota de campo 244, 10/12/2019).</p> <p>“O F.D. procurou a educadora para lhe contar que o H. já não era seu amigo. A educadora perguntou o que tinha acontecido, ao que o F.D. explicou: “<i>porque o H. quer brincar com a M.P. 1 e não quer brincar comigo</i>”.</p>	
--	--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>Neste momento, a educadora ajudou o F.D. a <i>compreender</i> que o H. tem mais amigos, além disso, também <i>gosta</i> de brincar com outras crianças da sala. Depois, explicou que o H. não deixa de ser seu amigo porque, naquele momento, não quer brincar com ele. Entretanto, perguntou ao F.D. se tinha mais amigos para brincar e este ficou <i>pensativo</i>. Neste momento, algumas crianças aproximaram-se para falar com a educadora e esta sugeriu: “<i>já perguntaste à C.P. se quer brincar contigo?</i>”. A C.P. abraçou-se ao F.D. e disse: “<i>eu gosto muito do F.D., ele é um dos meus melhores amigos!</i>”. O F.D foi brincar com outras crianças” (nota de campo 246, 11/12/2019).</p> <p>“No recreio, o J.X. estava a brincar com o H. e com o F.D., mas, a certa altura, <i>zangaram-se</i> e o J.X. dirigiu-se a mim, com um ar <i>aborrecido</i>. Disse: “<i>Flávia, o F.D. já não é meu amigo</i>”. Perguntei-lhe o que tinha acontecido, ao que o J.X. explicou: “<i>porque o F.D. não quer brincar comigo</i>”. Perguntei: “<i>conversas-te com o F.D. para saber o porquê de não querer brincar contigo?</i>”. O J.X. mostrou-se <i>admirado</i> com o que disse e respondeu: “<i>ah, não!</i>”. Depois, correu em direção ao F.D., que estava ao pé do H., e chamou-o para conversarmos (eu e eles). Nesse momento, incentivei-as a conversarem sobre a situação, e o F.D. partilhou que não queria brincar porque estava <i>interessado</i> em participar na brincadeira da S.C., do G. e do J.T. O J.X. perguntou ao F.D.: “<i>mas tu és meu amigo para sempre?</i>”. O F.D. disse que “<i>sim!</i>”, mas, explicou que naquele momento queria brincar com</p>	
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			outras crianças e foi ter com elas. Entretanto, o H. aproximou-se do J.X. e <i>incentivou-o</i> a brincarem juntos” (nota de campo 287, 8/1/2020).	
		Não partilha	<p>“O M.S. trouxe um avião de cartão e um marcador amarelo, da sua casa. Utilizou o marcador para pintar o avião e, depois, brincou com o avião, levantando-o pelo ar. O F.V., ao ver o brinquedo do M.S., pela qual se <i>interessou</i>, perguntou ao M.S.: “M.S., <i>emprestas o avião?</i>”. O M.S. disse: “<i>não!</i>” e pediu à educadora para ir arrumar o brinquedo. O F.V. fez uma expressão de <i>zangado</i> e foi brincar sozinho para a área das construções. Depois de arrumar o brinquedo, o M.S. foi ter com o F.V. e começou a brincar na mesma área. Neste momento, o F.V. disse para o M.S.: “<i>tu não emprestas, não és amigo!</i>”. Mas, o M.S. estava <i>envolvido</i> na sua brincadeira e não <i>deu importância</i> à conversa, ao que levou o F.V. a demonstrar alguma <i>preocupação</i> pelo que tinha dito anteriormente e a perguntar repetidamente ao M.S. se continuava a ser seu amigo. Assim que o M.S. respondeu com um “<i>sim</i>”, o F.V. <i>tranquilizou</i> e não falou mais do assunto” (nota de campo 177, 25/11/2019).</p> <p>“O J.X. levou para a sala dois peluches dos <i>Angry Birds</i>, que tinha trazido de casa. Ao ver os brinquedos, o F.V. mostrou <i>interesse</i> em brincar com estes, mas, o J.X. <i>recusou</i> porque queria brincar com os peluches. <i>Chateado</i> com a situação, o F.V. disse que já não era amigo do J.X. Nesse momento, o J.X. sentiu a <i>necessidade</i> de recorrer à minha ajuda, para</p>	5

		<p>partilhar comigo que não emprestava o peluche, porque queria fazer um “filme” com as duas personagens. Além disso, referiu que o F.V. ia brincar o tempo todo. O F.V. <i>interveio</i> na conversa e disse que só queria brincar um bocadinho. Assim, gerou-se uma <i>discussão</i> entre os dois, por partilharem <i>ideias opostas</i>. Calmamente, conversei com as duas crianças e deu a sugestão de realizarem o “filme” em conjunto. O J.X. mostrou logo que era uma boa ideia e demonstrou <i>iniciativa</i> em partilhar o seu peluche com o F.V., que ficou bastante <i>animado</i> e <i>alinhou</i> na brincadeira. Durante a brincadeira, estavam bastante <i>próximos</i> e <i>cúmplices</i>, esboçando <i>sorrisos</i> e <i>gargalhadas</i> entre si” (nota de campo 256, 16/12/2019).</p> <p>“Durante a brincadeira nas áreas, o J.X. veio ter comigo, com um ar <i>aborrecido</i> e disse-me que o M.S. lhe tinha dito que já não era seu amigo. O J.X. mostrou <i>iniciativa</i> e foi chamar o M.S. para conversarmos e, com a minha ajuda, resolverem a situação. O H. e o F.V., também se aproximaram para <i>escutarem</i> a conversa. Antes de mais, procurei conhecer os pontos de vista das duas crianças, compreendendo que isto se sucedeu porque o M.S. não queria emprestar os brinquedos e por o J.X. <i>insistir</i> várias vezes, <i>aborrecendo</i> o M.S. Desde logo, dei a conhecer que os amigos são <i>especiais</i> e não deixam de o ser, por uma <i>zanga</i> temporária. Depois, perguntei ao M.S. o porquê de não querer emprestar os seus brinquedos, ao qual me respondeu que queria brincar com eles. Neste momento, o J.X.</p>	
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>sugeriu: "<i>tu emprestas o teu brinquedo e eu empresto o meu</i>". Incentivei a ideia do J.X.: "<i>que boa ideia J.X., não achas M.S.? Podes brincar com os teus brinquedos sempre que quiseres, mas os outros meninos não e, assim, também podes brincar com os brinquedos do J.X.</i>". O M.S. ficou <i>pensativo</i>, mas, <i>incentivado</i> pelo F.V., pelo H. e pelo J.X., foram brincar, "ponto de lado" o conflito anterior. Pouco depois, estavam muito <i>animados</i> e <i>envolvidos</i> na brincadeira e a partilhar os brinquedos entre si" (nota de campo 261, 17/12/2019).</p> <p>"A M.L. foi buscar ao cacifo várias bonecas e, ao mostrá-las à A. e à M.C., explicou que tinha sido o Pai Natal a oferecê-las. Depois, incentivou a A. e a M.C. a brincarem com as bonecas na zona do tapete e, em conjunto, criaram um cenário de brincadeira com o castelo da área das construções. Entretanto a M.P.1 e a C.R. pediram para entrar na brincadeira e a M.L. entregou uma boneca a cada uma destas. Brincaram às mães e às filhas, dando vozes às bonecas e interagindo através destas. A certa altura, a M.C. <i>zangou-se</i> com a M.L. por causa das bonecas e a M.C. <i>abandonou</i> a brincadeira. Veio ter comigo, com um ar <i>cabisbaixo</i>, dizendo: "<i>Flávia a M.L. não é minha amiga!</i>". Perguntei o que tinha acontecido, uma vez que estavam tão <i>animadas</i> na brincadeira. A M.C. explicou-me que a M.L. não emprestava a boneca que esta queria e que assim já não queria brincar com a M.L. Neste momento, levei a M.C. a ter em conta outro ponto de vista,</p>	
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>explicando: “<i>eu sei que estás zangada com a M.L., mas não achas que ela foi uma querida em trazer tantas bonecas para partilhar?</i>” A M.C. deu-me razão. Continuei: “<i>ser amigo é muito importante e a amizade não termina por qualquer zanga</i>”, tendo a M.C. dito que gostava da M.L. e de brincar com ela. Valorizei o que a M.C. disse, dizendo: “<i>é isso mesmo M.C.! Podem brincar com as bonecas em conjunto...e ir trocando. A M.L. trouxe tantas bonecas...</i>”. A M.C., mais <i>animada</i>, juntou-se novamente à brincadeira e a M.L. começou a brincar com esta” (nota de campo 268, 20/12/2019).</p> <p>“A M.P.1 levou uma calculadora para a sala, para “<i>emprestar aos amigos</i>”, como explicou. Durante o trabalho de pequenos grupos, a P. sentou-se ao lado da M.P.1 e pediu-lhe se podia brincar com a calculadora, ao que a M.P.1 disse logo que “<i>sim</i>” e ensinou-lhe a fazer contas. Entretanto, a M.C., ao ver a P. a brincar, também mostrou <i>interesse</i> pela calculadora e pediu à M.P.1, ao que esta também disse que emprestava. Quando a P. terminou de brincar a L. disse para a M.P.1: “<i>agora sou eu! Emprestas M.P.1?</i>”, ao que a M.P.1 disse: “<i>não L.! Agora é a M.C.</i>”. A L. <i>insistiu</i>, brincando com o nome da M.P.1, dizendo-o de outra forma. A M.C. e a L. riram-se do nome chamado, mas, a M.P.1 não <i>achou piada</i> à brincadeira e defendeu-se, dizendo: “<i>nunca mais empresto a calculadora à M.C. e à L., não são minhas amigas!</i>”. Neste momento, ao perceber o <i>desagrado</i> da M.P.1, chamei à atenção da M.C. e da L., mostrando que a M.P.1 tinha ficado <i>triste</i> com a</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			situação e que, se fosse ao contrário, também <i>não iam gostar</i> . A M.C. e a L. ao pedirem desculpa à M.P.1, deixaram-na mais <i>animada</i> e com <i>vontade</i> de emprestar novamente a calculadora” (nota de campo 305, 14/1/2020).	
		Recusar afeto	“Durante a aula de educação motora, no recreio exterior, as crianças realizaram o jogo da “apanhada lagarta”. Para o jogo, foram nomeadas algumas crianças para “apanhar” e outras para “fugir”. Quando eram apanhadas, as crianças davam as mãos às outras e apanhavam juntas. Iniciado o jogo, as crianças correram pelo jardim, mostrando estarem muito <i>envolvidas</i> , <i>entusiasmadas</i> e <i>divertidas</i> . A certa altura, o J.T. “apanhou” a J.M. e segurou-lhe na mão, tal como tinha explicado o professor. A J.M. puxou a mão e escondeu-a atrás das costas, <i>barafustando</i> através do choro que não queria que o J.T. lhe segurasse na mão. O J.T. veio ter comigo e explicou-me a situação. Neste momento, conversei com a J.M. para saber o porquê de esta não querer dar a mão ao J.T. A J.M. disse-me que não ia dar a mão ao J.T. porque, a J.S. é que é sua amiga e é a ela que gosta de dar a mão. Contudo, expliquei-lhe: “ <i>eu sei que gostas de dar a mão à J.S. e, podes dar quando quiseres ... Mas, neste momento estamos a fazer um jogo em conjunto, em que todos participam e interagem</i> ”. A J.M. manteve a sua <i>decisão</i> e continuou a <i>recusar</i> dar a mão ao J.T.” (nota de campo 193, 28/11/2019).	2

			<p>“No corredor, o H. estava sentado no seu cacifo quando o J.X. aproximou-se e tentou abraçá-lo. O H. chegou-se para trás e <i>recusou</i> o abraço do J.X., mas este continuou a <i>insistir</i>. O J.X., um pouco <i>cabisbaixo</i> e <i>desiludido</i>, partilhou comigo que o H. já não queria ser seu amigo, porque não queria os seus abraços. Expliquei-lhe que por o H., naquele momento, não querer abraços não significava que não queria ser seu amigo. O H. confirmou o que estava a explicar e acrescentou que continuava a ser amigo do J.X. que, ao ouvir isso do próprio, ficou mais <i>animado</i>” (nota de campo 259, 16/12/2019).</p>	
		Comportamentos menos corretos	<p>“Durante o tempo de acolhimento, as crianças brincaram nas várias áreas da sala. Durante a brincadeira, a M.G. puxou o cabelo da J.S. e esta começou a chorar. Intervim, conversando com as duas crianças, para perceber o que tinha acontecido. Aparentemente, a situação ficou <i>resolvida</i> (pensei eu), porque a M.G. pediu <i>desculpa</i> à J.S. e sentaram-se no tapete, uma ao lado da outra, em interação. Pouco depois, enquanto contava a história para o grande grupo, apercebi-me de que a J.S. estava a puxar o nariz à M.G. de forma <i>brusca</i>, levando-me a interromper a história e a intervir na briga. A educadora também interveio, separando as duas crianças, ficando cada uma num canto do tapete.</p> <p>Mais tarde, durante a exploração livre das áreas, a M.G. e a J.S. juntaram-se na área da biblioteca, mas não interagiram uma com a outra. A certa altura, a J.S. estava a brincar com fantoches e a M.G. aproximou-se e mostrou <i>interesse</i> em participar na sua brincadeira. Aparentemente <i>sentida</i></p>	1

			<p>com o que tinha acontecido, a J.S. disse para a M.G.: "<i>já não sou amiga da M.G.</i>" e afastou-se desta. Neste momento, aproximei-me das duas crianças e incentivei-as a conversarem. "<i>Porquê que já não és amiga da M.G.?</i>", perguntei à J.S. Esta respondeu-me: "<i>porque a M.G. puxou o cabelo</i>", ao que lhe respondi: "<i>a M.G. não agiu bem, mas tu também não, porque puxaste o nariz à M.G. Por isso, ficaram as duas quê?</i>". A J.S. respondeu à minha questão: "<i>a chorar</i>". Acrescentei: "<i>tens razão! E tristes com o que aconteceu</i>". Depois, incentivei-as a pedirem <i>desculpa</i> uma à outra pelo sucedido. Pouco depois da conversa, a J.S. e a M.G. sentaram-se no sofá da biblioteca a brincarem, muito <i>juntinhas e agarradinhas</i>" (nota de campo 228, 6/12/2019).</p>	
		Discordar	<p>"A C.P. explicou-me que estava <i>triste</i> porque a L. lhe tinha gritado aos ouvidos e dito que não era mais sua amiga, porque lhe tinha corrigido uma frase: "<i>a L. disse é mais grande e eu disse que não era assim, era maior</i>". Perguntei à C.P. como se podia resolver a situação, ao que esta respondeu: "<i>a falar</i>". Então, incentivei: "<i>isso mesmo C.P! Quando não gostares de alguma situação, podes partilhar o que estás a sentir</i>". A C.P. mostrou <i>iniciativa</i> e dirigiu-se à L. com o objetivo de conversar com esta, tendo-lhe <i>transmitido</i> que tinha <i>gostado</i> da sua atitude anterior. A L. também partilhou não ter <i>gostado</i> da atitude da C.P. ao corrigi-la. Novamente, a C.P. veio ter comigo, mostrando <i>não estar a conseguir</i> resolver a situação. Nesse momento, conversei com as duas crianças, reconhecendo sentimentos: "<i>eu</i></p>	2

			<p><i>sei que estão as duas zangadas</i>”, levei-as a <i>refletirem</i> sobre ambos os comportamentos e incentivei-as a pedirem “<i>desculpa</i>” uma à outra. Resolvida a situação, a L. perguntou à C.P.: “<i>somos amigas?</i>”, ao que a C.P. disse que sim e ambas se mostraram <i>contentes</i> por terem resolvido a situação. Depois, foram brincar juntas” (excerto da nota de campo 278, 6/1/2020).</p> <p>“De tarde, quando estavam no recreio, a M.L. sugeriu uma brincadeira para fazer com a M.C., a L. e a A.: “<i>vamos brincar às mães e às filhas</i>” e todas <i>gostaram</i> da ideia. De imediato, a L. <i>ditou</i> as regras sem perguntar às outras crianças se estavam de <i>acordo</i>: “<i>A M.L. é a filha, a M.C. é a professora e a A. é a mãe e eu sou a tia</i>”. A M.C. <i>protestou</i>, dizendo: “<i>não, não, eu sou a filha! Não é só a L. que decide</i>”. A M.L. <i>concordou</i> com a M.C. e partilhou que queria ser a mãe. Entretanto, a M.L., a A. e a M.C. decidiram, em conjunto, quem seria o <i>quê</i>, consoante os <i>interesses</i> das crianças. A L. ficou <i>contrariada</i> porque suas ideias não tinham sido <i>aceites</i> e referiu: “<i>assim não brinco e já não sou mais amiga!</i>” e <i>amuada</i>, foi-se sentar no muro do jardim. A M.L., a M.C. e a A. deram início à brincadeira. A L. observava a brincadeira, sem nunca <i>ceder</i> para falar com as amigas. A certa altura, viu-me por perto e veio falar comigo, explicando-me: “<i>Flávia, a M.L., a M.C. e a A. não brincam comigo</i>”. Ciente do que tinha acontecido, expus o meu ponto de vista: “<i>elas querem brincar contigo, mas não podes ser só tu a decidir as</i></p>	
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p><i>regras das brincadeiras. Têm de decidir todas juntas!</i>". A L. pediu-me que falasse com as outras crianças para resolver a situação, contudo, não o fiz e incentivei-a a resolver autonomamente o conflito: <i>"eu posso ir contigo, mas tens de ser tu a conversar"</i>. A L. <i>concordou</i> e ao aproximar-se da M.L., da M.C. e da A. pediu <i>"desculpa"</i> pela atitude anterior e perguntou se podia brincar. Todas disseram que sim e a M.L. <i>alertou</i> a L.: <i>"mas não podes ser só tu a dizer as regras"</i>. De seguida, explicaram a brincadeira à L. e esta sugeriu que podia ser a <i>"tia"</i> (nota de campo 329, 21/1/2020).</p>	
	Situações de partilha	Objetos pessoais	<p>"À tarde, durante o recreio, o H., o J.X. e o M.S. estavam sentados debaixo da plataforma do escorrega, a pintar um livro de desenho, que o J.X. tinha trazido de casa. Aproximei-me, sentei-me juntos destes e perguntei o que estavam a fazer, à qual o J.X. explicou-me: <i>"estamos a pintar! Fui eu que trouxe, estou a emprestar aos meus amigos"</i>. Valorizei: <i>"muito bem J.X. é bom emprestar os nossos brinquedos aos outros meninos"</i>. Durante a brincadeira, o H. sentou-se ao colo do J.X. e este achou <i>graça</i> e brincou com a situação: <i>"és bebé! Estás a sentar ao colo"</i>. Ambos se riram da situação. Acrescentei: <i>"o H. quer um maminho teu! Está a demonstrar que gosta de ti"</i>. O H. olhou para mim e sorriu" (nota de campo 120, 8/11/2019).</p> <p>"A M.P.1 trouxe um copo repleto de canetas, de todas as cores, e colocou-as em cima da mesa para as outras crianças as poderem utilizar. A C.R. mostrou <i>interesse</i> em utilizar as canetas, mas antes, pediu à M.P.1: <i>"posso</i></p>	5

			<p><i>utilizar, M.P.1?</i>. A M.P.1, que estava de pé, debruçou-se sobre a C.R., que estava sentada, disse-lhe logo que “<i>sim</i>” e deu-lhe um <i>beijinho</i> na bochecha. A C.R. <i>esboçou</i> um <i>sorriso</i> para a M.P.1 e começou a desenhar com a canetas da M.P.1” (nota de campo 213, 4/12/2019).</p> <p>“Hoje foi o dia de pousar para as fotografias com um fotografo profissional. O cenário para as fotografias foi montado na sala laranja, por isso, as crianças tiveram de esperar nos cacifos, à entrada da sala. Durante este tempo, a A. foi buscar várias pulseiras, à sua mochila, e mostrou-as à L., à M.L. e à M.C., que manifestaram <i>interesse</i> pelas mesmas. A A. entregou cada pulseira a uma das suas “<i>amigas</i>” (como as tratou) e referiu que podiam brincar com elas” (nota de campo 217, 4/12/2019).</p> <p>“O M.S. levou para a sala um livro de desenho e partilhou-o com o J.X. e com o F.V. Os três sentaram-se à mesa e observaram o livro, em conjunto. O J.X. pediu ao M.S. se podia pintar o seu livro e este deu-lhe <i>permissão</i>, tendo ambos decorado os desenhos, ao mesmo tempo. A certa altura, o J.X. partilhou com o M.S. que este era seu “<i>amigo</i>”, por estar a partilhar e, <i>prometeu</i> que, no dia seguinte, também ia trazer um livro para partilhar com os amigos” (nota de campo 335, 23/1/2020).</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>“O F.D. dirigiu-se ao seu cacifo e foi buscar os seus brinquedos para partilhar com os “<i>amigos</i>”. Assim que o F.D. entrou na sala, o H., o T. e o J.X. aproximaram-se para ver o que ele tinha guardado no saco de pano e mostraram logo <i>interesse</i> em brincar. Sentaram-se nos sofás da biblioteca e o F.D. apresentou os seus brinquedos: “<i>são personagens do Toy Story</i>” e deixou-os à disposição, para que brincassem com eles. Deram início a uma brincadeira, onde criaram vozes <i>engraçadas</i> para cada personagem e interagiram uns com os outros. Pouco depois, o F.V. e o M.S. aproximaram-se para ver os brinquedos e pediram se podiam juntar-se à brincadeira, ao que o F.D. disse logo que “<i>sim!</i>”. Como não havia brinquedos para todas as crianças brincarem ao mesmo tempo, o J.X. mostrou <i>iniciativa</i> e emprestou o seu brinquedo ao M.S. Depois deste “gesto nobre”, as outras crianças também foram trocando os brinquedos entre si, para que todos pudessem brincar” (nota de campo 343, 24/1/2020).</p>	
		Trocar presentes	<p>“O J.X. trouxe três pacotes de lenços, do <i>Homem-Aranha</i>, para oferecer ao F.V. e ao M.S, que manifestaram o seu <i>agrado e agradecimento</i>, através de <i>sorrisos</i>. Ao aproximar-me, o J.X. mostrou-me os lenços e explicou-me: “<i>Flávia, dei os lenços, porque eles são meus amigos</i>”. Neste momento, <i>felicitei</i> a sua ação: “<i>que gesto tão bonito J.X. Que sorte que o F.V. e o M.S. têm, em terem um amigo tão querido</i>”. O J.X. <i>agradeceu e esboçou um sorriso</i>” (nota de campo 164, 21/11/2019).</p>	1

	Demonstração de Afetividade	Contacto físico	<p>“No corredor, antes de irmos almoçar, o M.P.2 aproximou-se da S.M., que estava sentada no seu cacifo, agarrou-se a ela e deu-lhe um <i>beijinho</i>. A S.M. <i>sorriu</i> para o M.P.2” (nota de campo 149, 15/11/2019).</p> <p>“O M.P.2 e a M.G. foram-se sentar na área da biblioteca. Escolheram algumas histórias e viram-nas em conjunto. Durante o momento, demonstraram <i>cumplicidade</i> e <i>proximidade</i> entre si, esboçando <i>sorrisos</i> e demonstrado <i>afeto</i> e <i>carinho</i> um com o outro, através da troca de <i>beijinhos</i>, <i>festinhas</i> e <i>abraços</i>” (nota de campo 216, 4/12/2019).</p> <p>“No início da manhã, a J.S. despediu-se do pai com um “<i>até logo</i>”. Ao entrar na sala, a J.S. viu a M.G. e foi ao seu encontro, dando-lhe um grande <i>abraço</i>. A M.G. <i>sorriu</i> para a J.S. e retribuiu o <i>carinho</i> com um <i>beijinho</i>. De seguida, combinaram brincar com os jogos de mesa. Pouco depois, chegou a J.M. A M.G. e a J.S. receberam-na com <i>abraços</i> e <i>beijinhos</i> e convidaram-na a vir brincar com elas. Foram juntas para o tapete, onde deram as mãos e formaram uma roda. Depois, deram um grande <i>abraço</i> muito <i>juntinhas</i> e caíram para o chão às <i>gargalhadas</i>” (nota de campo 276, 6/1/2020).</p> <p>“No recreio, a S.M. sentou-se no “cavalo” com rodas e circulou pelo jardim, contornando os obstáculos. O M.P.2, ao ver a S.M. a andar de “cavalo”, dirigiu-se a esta e propôs empurrá-la. A S.M. mostrou ser uma <i>boa ideia</i> e</p>	6
--	-----------------------------	-----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

			<p>envolveram-se os dois na brincadeira, muito <i>divertidos</i> e <i>sorridentes</i> um com o outro. Depois, o M.P.2 conduziu a S.M. até ao canteiro, onde <i>observaram</i> e <i>exploraram</i> as folhas dos arbustos, através do toque e do cheiro. Neste momento, o M.P.2 agarrou-se á S.M e deu-lhe um <i>abraço</i>. A S.M. reagiu com um <i>sorriso</i> e o M.P.2 aproximou-se novamente e deu-lhe um <i>beijinho</i>. Depois, retomaram a brincadeira” (nota de campo 301, 13/1/2020).</p> <p>“Quando o F.D. chegou à sala, acompanhado pela mãe, o H. e o J.X. correram na sua direção e deram-lhe um <i>abraço</i>. Depois, o F.D. mostrou os seus brinquedos e formam brincar para o tapete” (nota de campo 333, 23/1/2020).</p> <p>“Depois do lanche, as crianças arrumaram as cadeiras e formaram uma fila. Neste momento, a S.C., ao aproximar-se do J.T. <i>abraçou-o</i> pelas cosias, tendo este retribuído o <i>carinho</i> com um <i>beijinho</i>” (nota de campo 310, 14/1/2020).</p>	
		Mensagens de carinho	<p>A L. fez um desenho para a C.P., onde estavam representadas as duas, lado a lado. Pediu a minha ajuda, para escrever, ao lado do desenho, uma frase de <i>carinho</i>, que a mesma <i>inventou</i>: “<i>minha querida C.P. queria-te dar este postal. Tu no meu coração estás</i>”. Depois, foi ter com a C.P. e ofereceu-lhe o postal, tendo esta ficado bastante <i>contente</i> com a prenda da “amiga”. Mais tarde, a C.P. veio ter comigo, porque tinha feito um desenho para a L.</p>	1

			e queria que escrevesse uma mensagem: “ <i>gosto muito de ti L.</i> ” (nota de campo 202, 29/11/2019).	
	Demonstração de cooperação e ajuda	Tarefas do dia a dia	<p>“Depois da oficina de expressão motora, quando me dirigi ao corredor com a intenção de <i>ajudar</i> as crianças a vestirem as batas, reparei que a J.S e a M.G. estavam a ajudar-se mutuamente, abotoando os botões da bata uma da outra” (nota de campo 66, 24/10/2019).</p> <p>“Durante o período de almoço, o M.A., ao terminar a sua refeição, disponibilizou-se para <i>ajudar</i> o D., que estava sentado à sua frente. O D. <i>aceitou</i> a sua <i>ajuda</i> e o M.A. segurou-lhe no garfo, transportando-lhe a comida à boca. Durante o momento, ambos trocavam <i>olhares</i> e <i>sorrisos</i> de <i>satisfaçam</i>. A certa altura, o M.A. partilhou com o D. que era seu amigo, tendo feito o D. <i>esboçar</i> um <i>sorriso</i>” (nota de campo 325, 20/1/2020).</p>	2
		Brincadeiras	<p>“No início da manhã, o J.T. foi buscar um puzzle, que tinha várias peças e um certo grau de <i>dificuldade</i> e, sentou-se à mesa a realizá-lo, tendo conseguido montar, algum tempo depois. Quando a S.C. e o G. chegaram, juntaram-se ao J.T. e juntos montaram, novamente, o puzzle. A S.C. uniu partes do puzzle, que identificava a imagem e partilhava a sua <i>conquista</i> com o J.T. e com o G. Quando terminaram, o J.T. partilhou terem “<i>conseguido fazer isto em equipa</i>” e a S.C. acrescentou que tinham sido os três a ajudarem-se uns aos outros” (nota de campo 212, 4/12/2019).</p>	2

			<p>“O F.V. e o M.S. encaixaram, em conjunto, várias peças de lego, uma nas outras, em cima do armário das construções. À construção, juntaram diversas figuras animadas (e.g. <i>Tartarugas Ninja</i> e <i>Homem-ranha</i>). Durante a brincadeira estavam muito <i>animados</i> e <i>envolvidos</i>. Quando terminaram a construção, o F.V. explicou-me que tinham elaborado um “<i>labirinto de casa de Super-Heróis, Tartarugas Ninjas e Homem-Aranha</i>”. Referiu ainda: “<i>fui eu e o meu irmão M.S. que fizemos juntos</i>”. Assim que elogiei a “obra”, perguntei-lhe porquê que tinha referido que o M.S. era o seu irmão, ao que este me respondeu que <i>gostava muito dele</i> e do irmão do M.S. e de brincar com ambos” (nota de campo 274, 20/12/2019).</p>	
		Perante a dificuldade do outro	<p>“Depois do almoço, como habitual, cada criança arrumou a sua cadeira junto à parede do refeitório. O H. tentou encaixar a sua cadeira numa das pilhas, contudo, <i>apercebeu-se</i> de que estava demasiado alta. O F.D, ao <i>aperceber-se</i> que o H. estava com <i>dificuldade</i> em encaixar a cadeira, foi ter com ele e ajudou-o. Depois, o H. virou-se para o F.D. e abraçou-o, e foram abraçados para junto do grupo” (nota de campo 240, 9/12/2019).</p> <p>“Na ida para o refeitório, para lancharem, a J.M., ao subir as escadas desequilibrou-se e apoiou-se com o joelho no chão. O D., que estava a subir as escadas atrás da J.M., segurou-a e ajudou-a a subir. A J.S., que estava ao cimo das escadas também a ajudou, puxando-a pela mão. A J.M. agradeceu, sorrindo para os colegas” (nota de campo 288, 8/1/2020).</p>	3

			<p>“Durante o lanche, a S.M. segurou no iogurte e tentou abrir a tampa. A J.S. <i>apercebeu-se</i> de que a S.M. estava com <i>dificuldades</i> em abrir o iogurte e disse: “<i>S.M., eu ajudo!</i>” e a S.M. entregou o iogurte à J.S. Esta abriu a tampa e entregou novamente o iogurte à S.M.” (nota de campo 289, 8/1/2020).</p>	
	Demonstração de preocupação pelo outro	Alertar para o perigo	<p>“Durante as brincadeiras no espaço exterior, a C.P. e a M.C. combinaram dar a volta ao “castelo”, em conjunto. Enquanto percorriam a plataforma do escorrega, à qual dão o nome de “castelo”, comunicavam entre si e demonstravam <i>preocupação</i> uma para com a outra: “<i>cuidado, M.C., para não caíres!</i>” (C.P.)” (nota de campo 126, 11/11/2019).</p> <p>“O B. encontrou um pedaço de castanha, no chão do recreio exterior, e começou a descascá-la. Entretanto, o M.A. aproximou-se do B. e ao vê-lo a mexer na castanha suja, disse: “<i>não comas isso, está estragado!</i>” A dada altura, o M.A. ouve alguém (adulto) a chamar pelo nome do B., tendo pensado que tinham chamado pelo seu colega. O M.A. virou-se para o B. e informou-o: “<i>B., estão a chamar e tu não vens?</i>”. Depois, segurou-o pela mão e encaminhou-o até a um dos adulto que estava neste espaço” (nota de campo 135, 12/11/2019).</p>	2
		Sentimentos dos outros	<p>“O H. dirigiu-se até mim, com um ar <i>triste</i> e disse: “<i>Flávia, o J.X. não vai ser mais meu amigo, porque eu bati-lhe assim</i> [demonstrava o gesto, com a mão a bater na cabeça], <i>mas, foi sem querer</i>”. Após a partilha, perguntei-lhe: “<i>tu achas que ele está chateado contigo, é isso?</i>”, perguntei ao H., ao</p>	2

			<p>que este acenou com a cabeça que sim. Além disso, explicou-me que o J.X. não queria brincar com ele. Ao questioná-lo: “<i>tu pediste-lhe desculpa, quando lhe bateste?</i>”, o H. teve uma reação de <i>surpresa</i> e disse: “<i>ah, não!</i>”. Então, incentivei-o a pedir desculpa ao J.X. e a conversarem sobre a situação. O H. dirigiu-se ao J.X., que estava sentado à mesa a brincar com o F.D. e, pediu-lhe <i>desculpa</i>. O J.X. mostrou alguma <i>surpresa</i> com a reação do H. porque, ao que aparentava, este não estava <i>chateado</i>. De seguida, o J.X. e o F.D. convidaram o H. a juntar-se à brincadeira e este ficou mais <i>animado</i>” (nota de campo 267, 19/12/2019).</p> <p>“O F.D. veio ter comigo, com um ar <i>preocupado</i> e disse: “<i>Flávia, a C.P. está a chorar</i>”, enquanto apontava com o dedo para C.P., para que a localizasse. Depois, dirigiu-se à C.P. e encaminhou-a, pela mão, até mim” (excerto da nota de campo 278, 6/1/2020).</p>	
	Interesse pela mesma atividade	-----	<p>“Durante a brincadeira nas áreas, a M.P.1 sentou-se à mesa a pintar um livro de desenho, com canetas de feltro, que tinha trazido de casa. O H. aproximou-se da M.P.1 para ver o que esta estava a fazer e mostrou <i>interesse</i> em participar na sua brincadeira. Sentou-se ao seu lado e, de imediato, esta partilhou o livro com ele. Assim, começaram a pintar em simultâneo o mesmo desenho. Ao aproximar-me, o H. <i>olhou</i> para mim e <i>sorriu-me</i>. Depois partilhou com <i>satisfação</i>: “<i>estou a pintar com a M.P.1. Somos amigos!</i>”. Valorizei a sua partilha: “<i>muito bem! Os amigos partilham</i></p>	4

			<p><i>brinquedos</i>". O H. concordou e voltou a <i>envolver-se na pintura</i>" (nota de campo 146, 15/11/2019).</p> <p>"A educadora pediu a minha colaboração para orientar as crianças na elaboração do desenho da família. Perguntei à J.S. se queria fazer o desenho naquele momento, mas, esta estava tão <i>envolvida</i> a brincar com a C.R., que disse logo que "<i>não</i>". Não <i>insisti</i> e convidei a J.M. que, por sua vez, disse logo que queria fazer e sentou-se à mesa. Assim que a J.S. viu que a J.M. queria realizar a atividade, aproximou-se de mim e disse: "<i>Flávia, também quero fazer</i>" e sentou-se ao lado da J.M. <i>Sorriu</i> para a J.M. e disse: "<i>também vou fazer contigo J.M.</i>". Quando terminaram a atividade, foram brincar para a área da dramatização com a M.G." (nota de campo 322, 20/1/2020).</p> <p>"Em cima da mesa, estava uma caixa com recortes de revista que as crianças tinham recortado no dia anterior. O M.S. escolheu alguns recortes a sua <i>gosto</i> e levou-os para outra mesa, onde os colocou numa folha branca. O F.V. aproximou-se do M.S. e mostrou, de imediato, <i>interesse</i> em explorar a mesma atividade, por isso, sentou-se ao lado do M.S. Quando o J.X. chegou à sala, avistou o M.S. e o F.V. e foi em sua direção. <i>Cumprimentou-os</i> e perguntou o que estavam a fazer. De seguida, mostrou <i>interesse</i> em</p>	
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>explorar a mesma atividade e sentou-se ao lado do M.S. e do F.V.” (nota de campo 339, 24/1/2020).</p> <p>“O M.P.2 colocou a folha e os lápis em cima da mesa e sentou-se a desenhar. Pouco tempo depois, a M.G. foi-se sentar ao lado do M.P.2. Olhou o seu desenho e perguntou: “<i>isso é um barco?</i>”, tendo o M.P.2 respondido: “<i>não, é o céu!</i>”. A M.G. <i>elogiou</i> o desenho: “<i>está muito giro M.P.2!</i>”. Depois, levantou-se, foi buscar uma folha e sentou-se, novamente, ao lado do M.P.2, explicando-lhe: “<i>vou desenhar o mar!</i>” (M.G.). O M.P.2 foi buscar o lápis azul e entregou à M.G., dizendo: “<i>o mar é com este!</i>”. A M.G. <i>agradeceu</i> e começou a desenhar. Enquanto desenhavam, iam mostrando os desenhos entre si, partilhando <i>elogios</i> e <i>risadas</i>” (nota de campo 342, 24/1/2020).</p>	
	Brincadeiras	Entre pares	<p>“A M.L., a C.P., a A., a M.C. e a L. combinaram entre si, brincar na plataforma do escorrega, à qual dão o nome de “castelo”. Treparam as paredes do escorrega, umas ao lado das outras, agarradas às extremidades. Este é um exercício que requer alguma força de braços, de pernas, equilíbrio e segurança. Enquanto davam a volta ao “castelo” partilhavam <i>sorrisos</i>, <i>risadas</i> e <i>conversas</i> entre elas” (nota de campo 151, 18/11/2019).</p> <p>“Depois do almoço, quando as crianças regressaram à sala, a S.C., o G. e o J.T. foram brincar para a área das construções. Retiraram vários legos, de</p>	7

			<p>diferentes tamanhos e cores, da caixa dos legos e montaram-nos uns nos outros construindo “jaulas” para os animais, como expressaram durante a brincadeira. Depois, em cada “jaula” colocaram um animal diferente, que escolheram da caixa dos animais. Durante a brincadeira, manipulavam os animais de um lado para o outro e reproduziam as vozes dos animais a desempenharem uma ação, como “<i>que boa ervinha</i>”, disse o S.C., inclinando a cabeça do rinoceronte para um lego verde” (nota de campo 273, 20/12/2019).</p> <p>“Assim que fomos para o recreio, a M.L. foi buscar ao cacifo várias bonecas <i>L.O.L. SURPRISE!</i> e acessórios das mesmas, que trouxe de casa, e partilhou com a L. e com a M.P.1. Sentaram-se em roda na relva e a L. sugeriu uma brincadeira para a M.L.: “<i>a minha L.O.L. é amiga da tua L.O.L. e do animal da M.P.1</i>”. Tendo a M.L. respondido: “<i>boa ideia!</i>” e deu voz à sua boneca “<i>L.O.L. SURPRISE!, queres brincar comigo?</i>”, empurrando uma boneca contra a outra. A L. respondeu com uma voz <i>engraçada, imaginado</i> que era a boneca que estava a falar: “<i>toma um beijinho</i>”, enquanto fazia um gesto <i>carinhoso</i> de dar um <i>beijinho</i>. Entretanto a M.P.1 interagiu na brincadeira, conversando com a <i>L.O.L.</i> da M.L.: “<i>vamos passear!</i>” e as três imaginaram estar a “passear” (nota de campo 281, 7/1/2020).</p>	
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>“Durante a manhã, quando chegou o momento de irmos para o recreio, as crianças ficaram <i>entusiasmadas</i> e <i>eufóricas</i>. Vestiram os casacos, algumas de forma independente e outras com a ajuda dos adultos e apressaram-se a ir para o recreio. Quando estava a ir da sala para o recreio exterior, apercebi-me que o B. estava à porta da sala à minha espera e a chamar-me: “<i>Flávia, anda comigo!</i>”. Ao segurou-me pela mão, sugeri darmos um passeio pelo jardim. Durante o passeio, incentivei-o a brincar com outras crianças, mas este não mostrou <i>interesse</i>, preferindo ficar junto de mim. A certa altura, sentámo-nos na casa de madeira e a C.R. veio ter connosco e convidou: “<i>Flávia, vamos brincar com a Clarinha (vaca de brincar) à apanhada?</i>”. Respondi-lhe: “<i>que boa ideia C.R.!</i>” e incentivei o B. a participar: “<i>B. vamos apanhá-la?</i>”. O B. <i>pareceu gostar da brincadeira</i>, soltou a minha mão e começou a correr atrás da C.R. A P. e a M.P.1 também se <i>interessaram</i> pela brincadeira e a M.P.1 disse para o B.: “<i>também não me apanhas B.</i>” e começou a correr com a P. Durante a brincadeira, fui sempre incentivando o B., para que este estivesse <i>envolvido</i> e não ficasse o tempo todo “agarrado” a mim, como tinha acontecido noutras alturas” (nota de campo 285, 8/1/2020).</p> <p>“A M.P.1 deu a mão à P. e à C.R. e foram passear pelo jardim: “<i>vá filhas, vamos passear</i>” (M.P.1). A C.R. soltou a mão da M.P.1 e correu até ao escorrega ao pé da oliveira: “<i>vamos andar de escorrega!</i>”, <i>sugeri</i>. A P. e a</p>	
--	--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			<p>M.P.1 <i>interessaram-se</i> pela brincadeira e ambas desceram no escorrega. Enquanto brincavam no escorrega, estavam muito <i>envolvidas</i> e <i>sorridentes</i>. Depois, deram novamente as mãos e continuaram o passeio pelo jardim” (nota de campo 302, 13/1/2020).</p> <p>“A J.S encontrou, no chão o recreio, um tubarão de plástico e foi mostrá-lo à M.G. e a J.M., mas estas fugiram às <i>gargalhadas</i>. A J.S. correu atrás da M.G. e da J.M., <i> fingindo</i> que o tubarão as ia apanhar. Correram pelo jardim, muito <i>alegres</i> e <i>divertidas</i>” (nota de campo 303, 13/1/2020).</p> <p>“O F.D. trouxe um saco repleto de dedoches e emprestou-os às crianças da sala. A educadora deu a sugestão de prepararem peças de teatro com os dedoches, para apresentar à sala. As crianças acharam <i>boa ideia</i> e a L. foi buscar os sofás da biblioteca e deitou-os em cima do tapete, para criar o cenário para o teatro. As crianças juntaram-se em pequenos grupos para apresentar as peças. O primeiro grupo, constituído pela L., M.L., C.P. e F.V. deitaram-se atrás do cenário para apresentar a peça intitulada: “<i>o teatro dos animais</i>” (explicou a L.). A P., que também pertencia ao mesmo grupo, aproximou-se do público, sentado em cadeiras de frente para o cenário, e apresentou: “<i>bom dia! Vamos assistir ao teatro de fantoches</i>”. Depois, juntou-se aos restantes membros do seu grupo. Atrás do cenário, as crianças mostravam os dedoches e reproduziam vozes <i>engraçadas</i> para</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

			retratar as personagens e interagem umas com as outras” (nota de campo 317, 16/1/2020).	
		Individuais	À tarde, o D. sentou-se no tapete a brincar com os carros que tinha trazido de casa. O H. sentou-se ao seu lado, mostrando <i>interesse</i> em brincar com os carros do D. O D. partilhou os brinquedos com o H. e cada um desenvolveu a sua brincadeira, individualmente (nota de campo 331, 21/1/2020)	1
		Inclusão do outro na brincadeira	“Na área das dramatizações, enquanto a M.P.1 e a C.R. interagem entre si, preparando a mesa com os pratos, copos e comida, o M.A. disfarçava-se de “ <i>bruxa</i> ” e andava a passear, com o seu vestido de tule. De vez em quando, o M.A. parava para observar a brincadeira da M.P.1 e da C.R., mas não <i>interagia</i> . Quando a C.R. se aproximou do M.A., com a intenção de lhe entregar um prato com “ <i>comida</i> ”, o M.A. <i>modificou</i> a sua postura e mostrou <i>interesse</i> em participar na brincadeira” (nota de campo 324, 20/1/2020).	1
		Exclusão do outro na brincadeira	“Durante o recreio, o J.X., o H., o F.D. e o T. sentaram-se debaixo da plataforma do escorrega. O F.D. trouxe uma mala com vários animais e distribuiu-os por cada criança. O M.A. aproximou-se, mas o T. e o F.D. disseram logo que não queriam que ele brincasse e todos concordaram. Perante a situação, o M.A. disse: “ <i>são maus</i> ” e procurou-me para contar o que tinha acontecido. Aproximei-me das crianças e perguntei: “ <i>porquê que o M.A. não pode brincar?</i> ”, ao que o F.D. respondeu: “ <i>porque eu não tenho mais animais...</i> ”. Entretanto o J.X. <i>cedeu</i> e disse: “ <i>o M.A. pode sentar ali</i> ”.	1

			O M.A. <i>alegrou-se</i> ao ouvir o que o J.X. tinha dito e sentou-se junto dos colegas. Passado algum tempo, quando observava a brincadeira, de longe, <i>apercebi-me</i> que pouco ou nada interagiam com o M.A., deixando-o um pouco <i>à parte</i> ” (nota de campo 286, 8/1/2020).	
Representações gráficas	Situações em que as crianças representam os/as amigos/as	Através da escrita	O F.D. estava sentado à mesa a desenhar. No lado esquerdo da mesa tinha dois cartões de identificação com o nome do H. e outro com o nome da M.P.1, que utilizou, como <i>auxílio</i> , para escrever os nomes. Ao aproximar-me, para falar com o J.T., que estava sentado ao seu lado, o F.D. mostrou-me o que estava a fazer: “ <i>escrevi isto!</i> ”. Perguntei-lhe o que tinha escrito, ao que me respondeu: “ <i>estes são os meus amigos</i> ”, apontando para os nomes que tinha escrito. Perguntei-lhe: “ <i>gostas muito desse menino e dessa menina... porquê?</i> ” e o F.D. respondeu-me: “ <i>porque brincam comigo</i> ”. Então, questionei-o, novamente: “ <i>então para ti ser amigo é brincar?</i> ”. O F.D. disse que sim e contou-me que <i>gosta</i> quando eles vão brincar à sua casa, mas que o H. tem <i>medo</i> do seu cão (nota de campo 195, 29/11/2019).	1
		Através do desenho	O H. e o T. estavam sentados, lado a lado, a decorarem os sacos para os “fósseis” em gesso. O T. desenhou no seu saco uma figura humano, que explicou ser o H. Ao perguntar: “ <i>porque desenhaste o H. no teu saco?</i> ”, este respondeu-me: “ <i>porque gosto muito dele</i> ”. Questionei, novamente: “ <i>ele é teu amigo?</i> ”, tendo o T. afirmado que “ <i>sim!</i> ” e acrescentado: “ <i>ele é meu amigo, porque brinca comigo!</i> ”. O T. mostrou o desenho ao H., que ao ver-se retratado no desenho, <i>esboçou</i> um sorriso (nota de campo 231, 6/12/2019).	3

			<p>As crianças estiveram a decorar as coroas de <i>Dia de Reis</i>, com desenhos, pinturas e enfeites. Quando terminou a coroa, o M.S. veio-me mostrar. Tinha desenhado três figuras humanas, à qual explicou ser: “<i>são os meus amigos e eu</i>”. Depois, enumerou cada um deles: “<i>este é o F.V., este o J.X. e este sou eu</i>”. Elogiei o seu desenho e referi: “<i>gostas muito destes amigos!</i>”, ao que o M.S. <i>confirmou</i>, dizendo: “<i>eu gosto muito deles e de brincar com eles</i>” (nota de campo 279, 6/1/2020).</p> <p>Durante o recreio da tarde, a A. pediu-me para ir para a sala porque queria fazer um desenho. Foi buscar uma folha e a caixa dos lápis e sentou-se à mesa. Enquanto desenhava, explicava-me o que estava a elaborar: “<i>estou a desenhar a M.L. e a L., porque são minhas irmãs</i>”. Ao perguntar-lhe porquê que a M.L. e a L. eram suas irmãs, a A. respondeu-me: “<i>porque gosto muito delas. São as minhas amigas e brincamos muito juntas</i>”. Quando terminou o desenho, guardou-o na sua prateleira, para mostrar à L. e à M.L. (nota de campo 282, 7/1/2020).</p>	
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

ANEXO AA.
Postais trocados entre crianças
| ' ' | | ' ' |

Figura AA1

Postal elaborado pela L. para a C.P.: “minha querida C.P. queria-te dar este postal. Tu no meu coração estás”

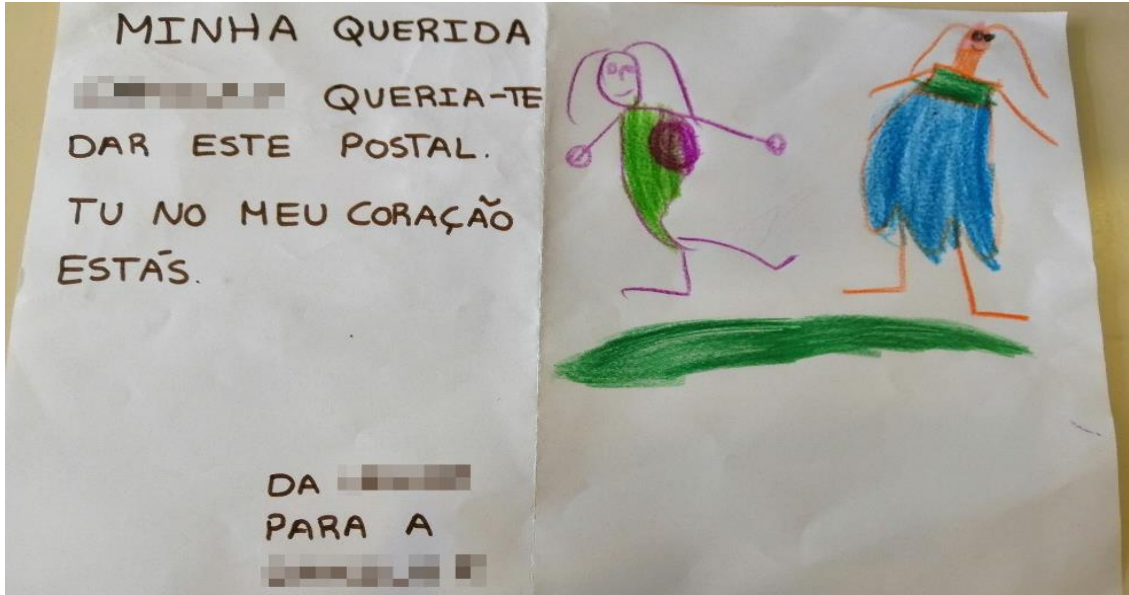


Figura AA2

Postal elaborado pela C.P. para a L.: “gosto muito de ti L.”



ANEXO AB.
Matriz sociométrica
| ' ' | | ' ' |

Tabela AB1

Matriz Sociométrica das nomeações das crianças

Crianças	Crianças referidas como amigas																								
	A.	B.	C.P.	C.R.	D.	F.D.	F.V.	G.	H.	J.M.	J.S.	J.T.	J.X.	L.	M.A.	M.S.	M.P.1	M.C.	M.L.	M.G.	M.P.2	P.	S.C.	S.M.	T.
A.			XY					C1				C1		XDYC1				Y	XY			X	C1		
B.															Y										
C.P.	XY			X		Y								XY				XY	XY			X			
C.R.	XY										Y			X	Y		XY	Y	XY			Y			
D.						X				YC3	YC3		X		Y						C3			C3	
F.D.			XY				Y	Y	XDY			Y	XY			Y	Y						Y		Y
F.V.						XDY			XYC2				XY		C2	XYC2	YC2					C2			YC2
G.	C1					Y						XYC1		C1			X	X					XYC1		
H.						XY	YC2	D				D	XY		C2	YC2	YC2					C2	X		YC2
J.M.					YC3							XDYC3								DY	C3			C3	
J.S.	D			Y	YC3					XYC3				D			D	D	D	XY	C3		D	DYC3	
J.T.	C1		X			XY		XYC1						C1									XDYC1		
J.X.						XY	XDY		XY							XDY									XY
L.	XYC1		XY	X				XC1				XC1					Y	XY	XY				XC1		
M.A.		Y		Y	Y	X	XC2		XC2			X	X	X		XC2	YC2			X		XC2	X		XC2
M.S.						XY	XDYC2		XYC2				XY		C2		C2					C2			XYC2
M.P.1	XY		X	Y		Y	YC2		XYC2			X		XY	XYC2	XC2		XY	XY			XYC2			XC2
M.C.	XY		XY	Y		X			X					XY				Y		XY			X		
M.L.	XY		Y	Y										Y			XY	Y							
M.G.					X		X			Y	XY					X					XY				
M.P.2		X			XC3		X			C3	C3		X							Y		X		XYC3	
P.	X		X	DY			C2		C2					X	C2	C2	XYC2	X	X						C2
S.C.	C1					Y	X	XYC1				XYC1		C1		X									X
S.M.					XC3					C3	YC3										XDYC3				
T.						XY	XYC2	X	XDYC2			X	Y		C2	YC2	C2					C2	X		

Legenda: X – Referência nas entrevistas

D – Criança desenhada

Y – Interação

C1, C2, C3 – Mesmo percurso institucional

 – Amizade recíproca

Idade: Percentagem de reciprocidades entre crianças da mesma idade =

$$= \frac{3 \text{ (entre 3 anos)} + 6 \text{ (entre 4 anos)} + 8 \text{ (entre 5 anos)}}{25 \text{ reciprocidades}} \times 100 = 68\%$$

Sexo: Percentagem de reciprocidades entre crianças do mesmo sexo =

$$= \frac{7 \text{ (entre meninos)} + 14 \text{ (entre meninas)}}{25 \text{ reciprocidades}} \times 100 = 84\%$$

Reconhecimento de Amizades recíprocas: Percentagem de reconhecimento das amizades recíprocas individual (*RecInd*)

$$RecInd = \frac{\text{número de amizades recíprocas}}{\text{número de crianças mencionadas}} \times 100$$

$$\text{Média de reconhecimento} = \overline{RecInd} = \frac{\sum RecInd}{n \text{ Crianças}}$$

Interações: Percentagem de interações observadas de uma criança com amizades recíprocas (*Int*)

$$Int = \frac{n \text{ interações com amizades recíprocas}}{n \text{ interações com crianças}}$$

$$\text{Média de interações} = \overline{Int} = \frac{\sum Int}{n \text{ Crianças}}$$

Percurso institucional: Percentagem de amizades recíprocas em que partilham o mesmo percurso (*Perc*)

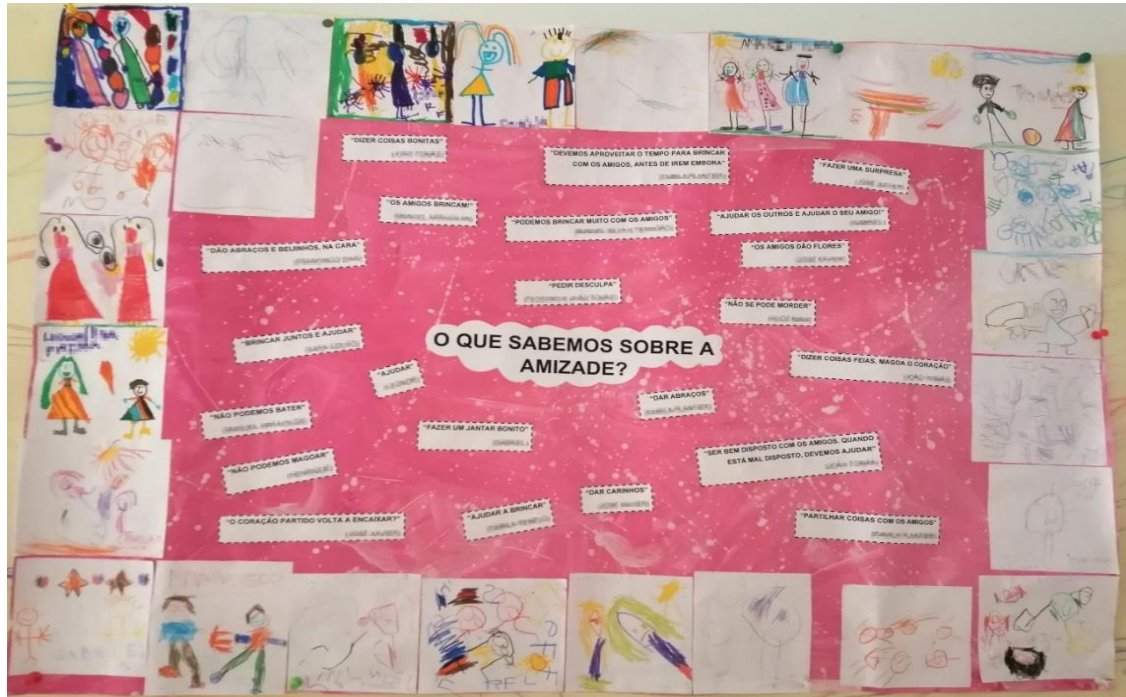
$$Perc = \frac{8 \text{ reciprocidades com mesmo percurso}}{25 \text{ reciprocidades}} \times 100 = 32\%$$

ANEXO AC.
Cartaz das concepções das crianças
sobre a amizade

| ' ' | | ' ' |

Figura AC1

Cartaz das concepções das crianças sobre a amizade



ANEXO AD.
Triangulação de dados no âmbito da
investigação

| ' ' | | ' ' |

Tabela AD1

Triangulação de dados das concepções da amizade

Objetivo da investigação: Identificar e compreender as concepções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância.														
Concepções		Afetividade	Brincar	Comportamento	Cooperar e Ajudar	Desconhecimento	Felicidade	Gostar	Outros conceitos	Partilhar	Passear	Proximidade	Ser amigo	Surpresas
Técnicas/instrumentos														
Inquérito por entrevista	Conceito de amizade	X	X	X		X		X	X	X		X	X	
	Conceito de amigo/a	X	X	X		X	X	X	X			X	X	
Conversa informal		X	X	X	X					X		X		X
Desenhos da Amizade		X	X						X	X	X			
Registos de observação		X	X	X	X					X				

Tabela AD2

Triangulação de dados das razões das escolhas das amigadas

Objetivo da investigação: Identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amigadas.									
Razões Técnicas/instrumentos	Brincar com o outro	Gostar do outro	Reciprocidade	Afetividade	Proximidade	Comportamento do outro	Partilhar	Posse de objetos	Outras razões
Inquérito por entrevista	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Registos de observação	X	X							

ANEXO AE.
Autorização para fazer a gravação
em áudio da entrevista

| ' ' | | ' ' |

Eu, _____, na posição de entrevistado/a, venho por este meio autorizar a gravação em áudio da entrevista¹⁴ a realizar pela estagiária **Ana Flávia Silva**, com o objetivo de caracterizar a vertente pessoal, social e profissional, para o **relatório da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa**.

Declaro, ainda, que autorizo a utilização das informações obtidas apenas para o efeito atrás mencionado, desde que o anonimato e a confidencialidade das mesmas sejam salvaguardados.

Assinatura do/a Entrevistado/a

Lisboa, 12 novembro de 2019

¹⁴ O/A entrevistado/a assinou dois exemplares deste documento, um dos quais ficou em sua posse