

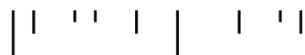


*"VOCÊS ESTÃO SEMPRE A BRINCAR  
JUNTAS"* (X, 5 ANOS). RELAÇÕES  
SOCIAIS ENTRE PARES

Cristiana Timóteo

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

2021-2022



**"VOCÊS ESTÃO SEMPRE A BRINCAR  
JUNTAS" (X, 5 ANOS). RELAÇÕES  
SOCIAIS ENTRE PARES**

Cristiana Timóteo

Relatório da Prática Profissional Supervisionada (Módulo II)  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientador: Professora Especialista Manuela Rosa

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

## AGRADECIMENTOS

Ser-me-ia impossível começar este relatório sem antes agradecer a todos aqueles que me ajudaram a superar este desafio, que se consistiu num dos mais importantes da minha vida, por marcar o início do meu *eu* enquanto educadora de infância. Assim, agradeço, de coração,

...à **minha Mãe**, por me apoiar, incondicionalmente, em tudo, por acreditar sempre em mim, mesmo quando eu própria duvido. Obrigada por seres a melhor mãe do mundo.

... à **Avó Adelina**, por te mostrares sempre disponível e compreensiva comigo.

...ao **meu Pai**, pela sua reaproximação, que faz de mim uma pessoa mais feliz.

... à **Avó Tila**, meu anjinho da guarda, que me protege, todos os dias. Acompanhaste apenas o começo desta caminhada, mas sei, que hoje, aí em cima, te enches de orgulho por todas as minhas conquistas. Prometo não ficar por aqui...

...ao **Francisco**, as palavras tornam-se escassas para agradecer todo o seu apoio. Obrigada por me fazeres acreditar, por confiares em mim e por me mostrares sempre a luz, quando estou mergulhada na escuridão.

...à **Inês Queiroz**, pelas gargalhadas constantes, disfarçadas de “tosse”, pela amizade genuína, por nunca te esqueceres de mim e, acima de tudo, por seres a pessoa incrível que és.

... à **Leonor Videira**, a maior “surpresa” deste Mestrado. Obrigada pelas chamadas diárias no WhatsApp, pelas trocas de experiências, opiniões e ajudas. Sou grata por me teres mostrado que isto não tem que ser um processo solitário.

...à **Maria, Eduarda, Catarina e Joana**, obrigada pela experiência incrível que me proporcionaram durante toda a licenciatura, pelos sorrisos e pelo apoio nos momentos mais turbulentos.

... à **Inês Oliveira, Mariana e Beatriz Martel** pelo companheirismo constante e motivação para fazer mais e melhor.

...à **Llobet e à Rita**, que me acompanham há vários anos e continuam a demonstrar a sua fiel amizade para comigo. Obrigada por todas as memórias bonitas que partilhamos, por acreditarem em mim e me motivarem a não desistir dos meus sonhos.

... às **Equipas Educativas** que me acolheram nas suas salas de atividades e me permitiram crescer enquanto pessoa e profissional.

... às **Crianças**, obrigada por tudo aquilo que me ensinaram, por todo o carinho e por me fazerem ter a certeza de que é este o caminho que quero seguir para o resto da minha vida.

...à **Professora Manuela Rosa**, por ao longo destes dois anos acreditar em mim, partilhar comigo os seus saberes e fazer-me ser uma pessoa mais resiliente.

## RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar, de forma refletida e fundamentada, o percurso realizado durante a Prática Profissional Supervisionada II, em contexto de Jardim de Infância, mais concretamente, numa sala de atividades com um grupo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos.

Neste relatório é também exposta uma investigação, intitulada de “*Vocês estão sempre a brincar juntas*” — Relações Sociais entre pares, cujos objetivos consistiram em i) perceber qual o papel do/a educador/a de infância na promoção das relações sociais entre pares; ii) contextualizar o ambiente educativo como influenciador na construção de relações interpessoais; iii) identificar os tipos de interações e relações existentes entre as crianças e iv) compreender os significados que as crianças atribuem às relações entre pares.

Os resultados da investigação sugerem que, na interação umas com as outras, as crianças demonstravam comportamentos pró-sociais entre elas, assim como, atitudes relacionadas com a afetividade. A par disto, os dados do estudo sugerem, ainda, que fatores como a dificuldade na comunicação, a adoção de comportamentos que incomodem o *outro*, a falta de assiduidade, a timidez e o recente ingresso no JI podem dificultar a aceitação das crianças no grupo a que pertencem. Nesse sentido, o educador de infância revela um papel preponderante na sua ação, sendo que cabe ao mesmo organizar, intencionalmente, o ambiente educativo e transmitir valores sociais consistentes e coerentes, de forma a estimular interações positivas entre pares, assim como, o estabelecimento de relações agradáveis entre crianças.

**Palavras-Chave:** Relações Sociais; Interação; Comportamentos Pró-Sociais; Criança; Valores Sociais

## **ABSTRACT**

This report aims to present, reflect on and substantiate the course taken during the Supervised Professional Practice II, in a kindergarten context, more specifically, in an activity room with a group of twenty-two children aged between two and five years old.

In this report an investigation is also exposed, entitled "You are always playing together" - Social relationships among children, whose objectives were to i) Understand the role of the kindergarten teacher in promoting social relationships among peers; ii) Contextualize the educational environment as an influencer in the construction of interpersonal relationships; iii) Identify the types of relationships among children and iv) Understand the meanings that children give to peer relationships.

The results of the research suggest that in their interaction with each other, the children demonstrated pro-social behaviors among themselves, as well as attitudes related to affectivity. Along with this, the data from the study also suggest that factors such as communication difficulties, have behaviors that annoy another person, lack of attendance, shyness, and recent enrollment in kindergarten may hinder the children's acceptance in the group to which they belong. In this sense, the kindergarten teacher has a preponderant role in his action, and it is up to him to intentionally organize the educational environment and transmit consistent and coherent social values in order to stimulate positive interactions among peers, as well as the establishment of pleasant relationships among children.

**Keywords:** Social Relations; Interaction; Pro-Social Behaviors; Children; Social Values.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada .....	3
2.1. Caracterização do Meio Envolvente .....	4
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo .....	4
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	6
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo .....	7
2.4.1. Caracterização do Espaço e Materiais.....	7
2.4.2. Caracterização do Tempo.....	16
2.5. Caracterização do Grupo .....	21
2.6. Caracterização das Famílias .....	23
3. Análise Reflexiva da Intervenção.....	25
3.1. Intenções com as Crianças .....	26
3.2. Intenções com as Famílias.....	30
3.3. Intenções com a Equipa Educativa.....	32
4. Investigação em JI.....	33
4.1. Identificação e Fundamentação da Temática .....	34
4.2. Revisão da Literatura .....	35
4.2.1. O desenvolvimento das interações e relações entre pares .....	35
4.2.2. Fatores que influenciam as interações e relações entre pares.....	39
4.2.3. As relações sociais entre pares no MEM .....	40
4.2.4. O papel do/a educador/a de infância na promoção das relações sociais entre pares .....	41
4.3. Roteiro Metodológico e Ético.....	41
4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	44
4.4.1. Perceber qual o papel do/a educador/a de infância na promoção das relações sociais entre pares e Contextualizar o ambiente educativo como influenciador na construção dessas mesmas relações .....	45
4.4.2. Identificar os tipos de interações e relações existentes entre as crianças ..	56

4.4.3. Compreender os significados que as crianças atribuem às relações entre pares .....	63
5. Construção da Identidade Profissional.....	72
6. Considerações Finais .....	76
Referências .....	78
Anexos .....	86
Anexo A. Carta de Apresentação às Famílias.....	87
Anexo B. Consentimento Informado .....	89
Anexo C. Roteiro Ético.....	91
Anexo D. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Caracterização e Intencionalidades.....	100
Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares .....	106
Anexo F. Resultados dos Inquéritos por Questionário aplicados às Famílias .....	112
Anexo G. Matriz Sociométrica.....	120
Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças .....	123
Anexo I. Análise de Conteúdo das Notas de Campo .....	134

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico
<b>EC</b>	Educadora Cooperante
<b>JI</b>	Jardim de Infância
<b>MEM</b>	Movimento da Escola Moderna
<b>PE</b>	Projeto Educativo
<b>PPS</b>	Prática Profissional Supervisionada
<b>RC</b>	Reunião de Conselho

# 1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' |

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e apresenta como principais finalidades exprimir, registar e refletir, de forma constante e fundamentada sobre o processo de intervenção em Jardim de Infância (JI) com as crianças e os adultos, assim como, divulgar uma investigação, que procurou o aprofundamento de uma temática identificada no decorrer da prática, que ocorreu no período de 18 de outubro de 2021 a 17 de fevereiro de 2022.

A organização socioeducativa, na qual decorreu a minha ação, rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo alicerçados valores como a democracia, a cooperação e a partilha de experiências e saberes. Além disto, perspetiva a cada criança como um ser único e por isso, defende a diferenciação pedagógica. Relativamente ao grupo, este era composto por vinte e duas crianças, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, com percursos institucionais distintos, o que enriquecia as interações sociais do mesmo.

Deste modo, o relatório encontra-se organizado em seis secções, sendo que a primeira corresponde à presente introdução. A segunda refere-se à caracterização de uma ação educativa contextualizada. Este capítulo surge da necessidade em conhecer e compreender as características do contexto para adequar a minha prática. Nesse sentido, esta secção subdivide-se em seis subcapítulos, entre os quais, caracterização do meio, do contexto socioeducativo, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo, das famílias.

Seguidamente, são apresentadas as minhas intenções para a ação, com as crianças, famílias e com a equipa, assentes na caracterização da secção anterior, bem como, é exposta uma reflexão sobre a sua concretização.

A quarta secção corresponde à investigação realizada, que dá nome ao presente relatório “*Vocês estão sempre a brincar juntas*” — Relações Sociais entre pares. Esta temática surgiu de múltiplas observações, nas quais eram visíveis comportamentos pró-sociais entre pares. Assim, é apresentada a revisão da literatura sobre o respetivo tema, o roteiro metodológico e ético, bem como, a divulgação e discussão dos resultados.

Posteriormente, é exposta uma reflexão sobre as dimensões mais significativas que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, enquanto educadora de infância.

Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas ao longo do relatório, bem como, anexos que considero pertinentes.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

## 2.1. Caracterização do Meio Envolvente

*“Descobrir o meio significa ter oportunidade de o observar, de o sentir, de o viver, de o experienciar, em suma, de interagir com ele.”*

(Hortas, Ferreira, Menau, Alves, Costa & Serrão, 2011, p. 44)

A organização socioeducativa, onde realizei a PPS II, localiza-se na cidade de Lisboa. Este local beneficia de inúmeros transportes públicos e estacionamento para automóveis, sendo fácil o seu acesso. O passeio adjacente ao jardim de infância é estreito o que, por vezes, dificulta o seu acesso a pé. Além disto, a zona envolvente disponibiliza uma vasta oferta de serviços comerciais, entre os mesmos, cafés, mercado e lojas, assim como, espaços públicos destinados a lazer, nomeadamente, um parque infantil e um campo de basquete. Nas proximidades do estabelecimento localiza-se também o jardim zoológico.

Este enquadramento torna-se fundamental para que o educador apoie a sua ação, visto que as potencialidades e características do meio poderão dar o seu contributo na resposta às necessidades e interesses das crianças<sup>1</sup>. Assim, o espaço educativo não se deve restringir à sala de atividades. Este deverá ser expandido a todo o espaço escolar e extraescolar (Vasconcelos, 1998).

## 2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

O contexto socioeducativo apresenta-se como uma instituição de cariz privado com fins-lucrativos e engloba valências de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). O edifício do estabelecimento assemelha-se a uma moradia antiga, todavia, a mesma encontra-se adaptada ao contexto educativo. Relativamente ao horário de funcionamento do estabelecimento importa mencionar que o mesmo funciona, de segunda a sexta-feira, das 8h até às 19h. Porém, o horário letivo ocorre das 9h até às 16h.

No que concerne ao espaço, tanto as salas como os corredores apresentam dimensões reduzidas. Além disso, as instalações dividem-se em três pisos. O rés-do-chão inclui três salas de educação pré-escolar; uma sala polivalente, destinada ao repouso das crianças do JI, a atividades extracurriculares e ao prolongamento, ao fim do dia; uma casa de banho para as crianças, partilhada pelas três salas; a secretaria e

---

<sup>1</sup> A educadora explica que a sua ideia consiste em ilustrar um livro e fazer um avental de histórias [...] a educadora cooperante chama os responsáveis dos recados e a presidente da semana, Lu. e Lau., para irem à rua comprar o avental. (Nota de Campo nº 168, 13 de dezembro de 2021)

escadas estreitas que dão acesso ao primeiro piso. O primeiro piso possui três salas de 1ºCEB; duas casas de banho de crianças e uma de adultos; o gabinete da direção e uma sala de professores também utilizada como centro de recursos. O terceiro piso integra duas salas de 1ºCEB; uma sala de expressão plástica e duas casas de banho, uma para crianças e outra para adultos. Por fim, no exterior da moradia existe um anexo que contém um espaço polivalente com uma cozinha e espaço amplo destinado a refeições e outras atividades.

O recreio é espaçoso, contém uma casa de madeira; uma estrutura de ferro para as crianças se pendurarem; a “casinha das cores”, uma estrutura feita de madeira que se assemelha a uma casa, bem como, três casas de banho, duas de adultos e uma de crianças.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) (2021)<sup>2</sup>, a organização socioeducativa procura ser uma escola promotora da participação ativa, tal como é evidente no seguinte excerto: “Queremos assumir este sentido e por isso aqui estamos: a participar nesta construção ativa; a construir ativamente esta participação; a ativar a construção da participação” (PE, 2021). Além disto, a organização socioeducativa compreende que as escolas são “espaços sociais de emoções, de trocas e de aprendizagens; são dinâmicas permanentes; são interações espontâneas; são estruturas formativas” (PE, 2021). Nesse sentido, visa ser também uma “escola de encontros”, na qual os conhecimentos, expectativas, afetos e a criatividade de cada um, se encontram e são partilhados em grupo. Deste modo, e segundo o PE (2021), este contexto orienta a sua ação pelos seguintes valores: Democracia, Cooperação, Diferenciação Pedagógica e Comunicação.

Tais valores vão ao encontro dos princípios defendidos pelo MEM, sendo este o modelo pedagógico pelo qual a organização socioeducativa rege a sua ação. Este movimento iniciou a sua prática em 1966, durante “um regime político que não permitia a liberdade de associação ou de organização” (Folque, 2018, p. 51). Todavia, ao longo dos anos, este modelo foi sendo consolidado, “através de um processo contínuo de reflexão teórica e de inovações práticas, realizadas por professores de diferentes níveis educativos” (Folque, 2018, p. 51). A organização socioeducativa adotou este modelo desde a sua fundação, em 1968, por um grupo de seis professores que estavam insatisfeitos com as metodologias vigentes nas escolas dessa época, tornando-se assim

---

<sup>2</sup> Disponível no site da organização socioeducativa

pioneira do mesmo. Segundo Niza (2013), no MEM, a escola traduz-se por ser “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (p. 144). O mesmo autor (2013) evidencia que o MEM possui como três grandes finalidades: i) a iniciação a práticas democráticas; ii) a reinstituição dos valores e das significações sociais e iii) a reconstrução cooperada da cultura.

### 2.3. Caracterização da Equipa Educativa

A equipa educativa era composta por uma direção com três elementos, uma secretária, três educadoras de infância, quatro auxiliares de ação educativa (uma para cada sala e outra polivalente), cinco professores de 1ºCEB (um para cada valência e outro que acompanha uma turma mista), uma auxiliar destinada ao 1ºCEB, duas professoras de apoio, uma psicóloga, uma professora que dava sessões de dança e música, um professor de educação física, uma professora de expressão plástica, uma professora de inglês e seis elementos de apoio geral. As reduzidas dimensões do estabelecimento, e, conseqüentemente, o conciso número de profissionais, confere-lhe um ambiente familiar, que se traduz numa maior proximidade entre indivíduos, quer entre profissionais, como entre profissionais e crianças, uma vez que era visível que as crianças encaravam toda a equipa educativa como indivíduos da sua confiança, que as respeitavam.

Semanalmente, existiam reuniões de conselho entre os docentes, para partilhar informações, ideias, assim como, refletir e discutir assuntos relacionados com o quotidiano da comunidade. Além disso, e segundo a educadora cooperante (EC), por vezes, tinham também formações uns com os outros que contribuía para as suas práticas. O trabalho colaborativo entre docentes era evidente, sendo frequentes os momentos em que as crianças iam a outras salas comunicar projetos, mostrar produções suas, pedir determinados materiais, escrever no diário ou até partilhar as suas descobertas.

Relativamente à equipa da sala de atividades, a mesma era constituída por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A educadora cooperante terminou a Licenciatura em Educação de Infância na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e exerce funções de educadora há vinte e seis anos, sendo que trabalha no presente JI há vinte e um. Numa entrevista realizada, a educadora cooperante refere que a primeira vez que teve contacto direto com o MEM foi aquando da sua entrada nesta organização socioeducativa. A partir daí procurou aprofundar e apropriar-se deste

modelo, fazendo-se membro dos sábados pedagógicos<sup>3</sup>, frequentou congressos e realizou comunicações. Atualmente, a educadora cooperante revela que se relaciona com o modelo adotado pelo estabelecimento, sendo que compartilha dos mesmos princípios e valores. A auxiliar de ação educativa também trabalha neste estabelecimento há vários anos, pelo que está também familiarizada com o MEM.

No que tange à relação entre a equipa de sala, foi possível de verificar que as mesmas trabalham em cooperação, debatendo e partilhando informações, estratégias e o desenvolvimento da ação. Importa salientar que, na presente organização socioeducativa, as equipas de sala mantêm-se tanto na sala como nas relações. Neste sentido, a equipa de sala trabalha em conjunto há dezassete anos. Por fim, é relevante mencionar que o grupo demonstra afetividade e confiança com estes dois membros da equipa, perspetivando-os como indivíduos que os ajudam e mantêm a organização da vida diária do JI.

## 2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

A organização do ambiente educativo da sala seguia os princípios defendidos pelo MEM. Este modelo assume uma perspetiva socioconstrutivista, no qual as crianças aprendem através da “interação com os seus pares e adultos”, de “artefactos ou instrumentos utilizados na comunidade escolar” e também por meio da sua participação “em atividades estruturadas por uma organização cultural [...] (espaços, materiais, tempo e atividades)” (Folque, 2018, p. 61).

### 2.4.1. Caracterização do Espaço e Materiais

De acordo com Forneiro (1999), o espaço físico traduz-se nos “locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (p. 232). Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a organização do espaço deve ser feita segundo as intencionalidades do educador, assim como, deve ter em consideração a dinâmica do grupo. Nesse sentido, cabe ao educador refletir sobre a função, finalidade e utilização do espaço. Folque (1999) refere que, no MEM, a organização da sala é vista como uma “estrutura básica” que oferece às crianças oportunidades para aprenderem.

A sala de atividades compreendia um espaço reduzido, iluminado, na sua plenitude, de forma natural, uma vez que possuía três janelas que cobriam uma das

---

<sup>3</sup> Encontro mensal entre professores/educadores do MEM, realizado ao sábado, que consiste na apresentação de relatos sobre as práticas e debates sobre diferentes temas de interesse.

quatro paredes da mesma. Além disto, a sala estava organizada tendo em consideração as finalidades do MEM, dividindo-se assim em sete áreas, que eram claras para as crianças, sendo estas: i) Área da Dramatização e Faz-de-Conta; ii) Área das Construções; iii) Laboratório de Ciências e Matemática; iv) Atelier de Artes Plásticas; v) Área da Biblioteca e da Documentação; vi) Oficina de Escrita e Reprodução e vii) Área da Música. “Todas elas [tinham] a sua identidade assinalada por marcadores físicos e simbólicos — mobiliário, materiais e objetos, instrumentos, brinquedos, artefactos, adereços [...] [que] [caracterizavam e descreviam] literalmente o tipo de atividades que ali se [podia] ou [devia] desenvolver” (Ferreira, 2004, p. 84). Todos materiais encontravam-se acessíveis às crianças, permitindo que as mesmas os utilizassem de forma autónoma e independente. Cada uma destas áreas compreendia também determinadas regras. Tais regras surgiam a partir das vivências das crianças no contexto e eram debatidas em grupo, de modo a melhorar a vida do mesmo.

No que concerne à área da **Dramatização e Faz-de-Conta**, a mesma continha uma mesa com um telefone e várias caixas, visivelmente identificadas com as imagens e a respetiva legenda, que se organizavam em: adereços, que permitiam que as crianças se disfarçassem e criassem as suas personagens; utensílios de cozinha, para que (re)criassem os comportamentos que observavam; fantoches, de modo a criar histórias; vários tipos de transporte e ferramentas; animais e *nenucos*. Esta organização das caixas permitia facilitar os momentos de arrumação e a procura de determinado objeto. Tendo em consideração que esta era uma área de forte procura, por parte do grupo, a educadora cooperante introduziu uma ampulheta, de forma a potenciar uma maior rotatividade entre as crianças. Assim, quando um grupo entrava para esta área virava a ampulheta e aquando terminado o tempo, arrumavam o espaço e davam oportunidade de outras crianças o frequentarem. Importa evidenciar que perto desta área, existia também um espelho. Segundo Post e Hohmann (2011), os espelhos permitem que as crianças olhem para si próprias e para os seus companheiros de brincadeira refletidos a partir de diversos de ângulos.

Junto da área do faz-de-Conta, encontrava-se a **Área das Construções**. Nesta área estava estabelecido, no máximo, a presença de três crianças ao mesmo tempo. Esta área continha um tapete e caixas, também elas identificadas com imagem, com legos de diferentes tamanhos. Por vezes, após os momentos de arrumação, existiam construções junto da parede, para que, mais tarde, as crianças pudessem terminar e a apresentar as suas produções ao grande grupo.

Relativamente à **Área do Laboratório de Ciências e Matemática**, esta integrava um armário com inúmeros jogos de mesa, entre os mesmos, puzzles, cartas, blocos, dominó, cuisenaire<sup>4</sup>, entre outros, que pretendiam desenvolver o pensamento e o raciocínio matemático, através do brincar e do jogo. Nesta área estavam também presentes objetos de medição<sup>5</sup> e pesagem como uma balança, fitas métricas e recipientes de medida. Além disso, este espaço continha ainda lupas, ímanes e livros de investigação. Estes materiais visavam estimular a curiosidade das crianças, assim como, incentivar a exploração e experimentação.

O **Atelier de Artes Plásticas** incluía atividades como moldagem, pintura, desenho e recorte e colagem, costura e construções em 3D. Esta área integrava materiais como, lãs, tecidos, plasticina, e livros que auxiliavam a elaboração de construções com plasticina, botões e diferentes tipos de papéis. Além disso, compreendia um vasto espaço, na parede, para a realização de pinturas<sup>6</sup>. Na prateleira deste espaço, estavam presentes materiais como tintas, pincéis, aguarelas, copos, batas e pioneses. Ao lado do placar das pinturas, verificava-se a existência de um armário que apoiava tanto a área da expressão plástica como a biblioteca. Do lado da expressão plástica, o mesmo armazenava folhas de papel de diferentes tamanhos, assim como, folhas de acetato. No cimo do móvel, estavam dois tipos de cadernos, uns de capa preta, com fotografias das crianças e o seu respetivo nome, sendo utilizados para os registos de histórias, atividades e comunicações e cadernos de capa verde, com o nome da criança, que eram utilizados para quando a mesma mostrava vontade de fazer um desenho ou criar uma produção utilizando a técnica de recorte e colagem. Na parede desta área, estava afixado um inventário com todos os materiais que a mesma integrava, assim como, produções das crianças em plasticina. Além disso, junto da

---

<sup>4</sup> Durante a manhã, a MI. está a espalhar as peças do *cuisenaire* pela mesa dos jogos. Nesse sentido, fui ter com a mesma e sugeri fazermos conjuntos das mesmas cores com esse material. A MI, à medida que ia tirando as peças da caixa, ia verbalizando o nome das cores e colocando as peças da mesma cor juntas. (Nota de Campo nº 159, 7 de dezembro de 2021)

<sup>5</sup> Quando leio que o tubarão-branco mete 13 metros, surge a questão “será que cabia na nossa sala?”. O X. e o FV juntam-se a nós, pois é uma temática que apreciam bastante. O X. vai, rapidamente, buscar instrumentos de medição e propõe medirmos a sala. (Nota de Campo nº 265, 31 de janeiro de 2022)

<sup>6</sup> De seguida, pergunta à MI se gosta da sua pintura e pergunta-lhe se também quer fazer uma pintura. A MI responde que sim e a Mat prepara-lhe todos os materiais, vai buscar uma folha, coloca pioneses na mesma para fixá-la à parede da expressão plástica, vem ter comigo, pedindo que eu escreva o nome e data na folha da MI, uma vez que esta não sabe fazê-lo e explica-lhe como fez a sua pintura, para que a mesma reproduza. (Nota de Campo nº 276, 2 de fevereiro de 2022)

mesa grande encontravam-se diversos materiais, tais como, diferentes tipos de lápis, canetas, tesouras, colas, *atches* e *bostik*.

Perto da área da expressão plástica, tal como referido anteriormente, situava-se a **Área da Biblioteca e da Documentação**. Este espaço detinha diversos livros, que se encontravam devidamente organizados tendo em consideração a sua categoria: a amarelo correspondiam as adivinhas, anedotas e lengalengas; a branco, revistas, jornais<sup>7</sup> e folhetos; a preto, livros relativos a plantas; a azul, livros sobre animais; a laranja, livros correspondentes ao corpo humano; a cinzento, livros sobre diversos assuntos; a castanho, as histórias; a encarnado, livros sobre planetas e o espaço; os livros verdes diziam respeito a investigações e, por fim, a cor-de-rosa, os livros de música. Além disso, neste espaço estavam também presentes livros elaborados pelas crianças, assim como, recursos para dinamizar histórias. Os livros estavam organizados por tiras de papel coloridas, que se encontravam coladas ao armário com as cores mencionadas anteriormente, de modo a facilitar tanto a arrumação dos livros como a procura dos mesmos. De acordo com Silva et al. (2016), são tão importantes os livros de literatura para a infância, como outros tipos de livros e de suportes de escrita como, jornais, revistas, receitas, dicionários, entre outros “que se integrem nas vivências específicas de cada grupo e que, deste modo, possam ser usados e explorados pelas crianças” (p. 67). Esta área possuía uma porta que dava acesso a outra sala de atividades, facilitando assim a comunicação com a mesma. As crianças utilizavam essa porta, frequentemente, para pedir materiais ou para apresentarem as suas produções<sup>8</sup>.

Na sala de atividades, encontrava-se também um armário, adjacente à biblioteca, no qual as crianças, ao longo da semana, colocavam uma produção sua que quisessem apresentar ao restante grupo, nos momentos de apresentação de produções. Na parte inferior do mesmo armário eram também armazenados os dossiers de cada criança, que continham as suas produções ao longo do ano letivo, bem como, dossiers relativos a informações sobre as famílias e instrumentos de pilotagem utilizados.

---

<sup>7</sup> [...]no decorrer deste momento, uma das professoras da escola vem à sala de atividades entregar o *Jornal*, elaborado pela turma do 3ºano. (Nota de Campo nº 1, 18 de outubro de 2021)

<sup>8</sup> Nesse momento, uma educadora de outra sala de pré-escolar e duas crianças batem à porta para apresentar um projeto que iniciaram na sua sala. (Nota de Campo nº 6, 18 de outubro de 2021)

Relativamente à **Área da Oficina da Escrita e Reprodução**, nas paredes estavam afixadas as descrições e ilustrações dos fins-de-semana das crianças, cartazes com rimas, com palavras iniciadas pela mesma letra, com palavras cujos significados eram diferentes (antônimos), um jogo com a finalidade de associar letras e o cabide das rimas<sup>9</sup>, bem como, cartões com o nome completo de cada criança<sup>10</sup>. Além disto, esta área era também composta por uma grande mesa, destinada a atividades que integrassem as componentes do domínio da linguagem oral e da abordagem à escrita. Nesse sentido, em cima da mesa encontrava-se um pequeno quadro branco, com canetas e apagador, caixas com divisórias com todas as letras do alfabeto recortadas<sup>11</sup> e um ficheiro de palavras<sup>12</sup>. Esta área tinha ainda um computador à disposição do grupo. As crianças utilizavam o computador, maioritariamente, para fazerem desenhos no paint. No entanto, também foram observadas situações em que crianças utilizavam o computador para escrever palavras<sup>13</sup>, no word, para recolher informações<sup>14</sup> e para realizar um jogo de consciência linguística. Em cima do computador, e inacessível às crianças, devido à altura, encontrava-se um armário, no qual eram guardados alguns dos pertences da sala. Na parede, existia ainda um local para colocar a correspondência<sup>15</sup>.

---

<sup>9</sup> A Mar., JA e a Mat. a encontrar rimas no cabide:

Mar: Cristiana, dente e presente rimam.

Cristiana: Pois rimam

(Mar. encontra uma mola com um ponto de interrogação)

Mar: Estrela Cadente também rima com dente. (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)

<sup>10</sup> [...] vai buscar o cartão com o seu nome e começamos a fazer as letras e a falar sobre elas.

O G. ao ver a MA também demonstra interesse nessa proposta. Pede-me ajuda para encontrar o seu cartão e começa a fazer as letras. (Excerto da Nota de Campo nº 17, 20 de outubro de 2021)

<sup>11</sup> As crianças optaram por colar o título (a pergunta: Porque é que os pica-paus picam as árvores?) com letras recortadas. Nesse sentido, em conjunto, estivemos a procurar letras e a construir a frase. (Excerto da Nota de Campo nº 102, 17 de novembro de 2021)

<sup>12</sup> Para este momento, utilizo com as crianças o ficheiro de palavras. Como o JM quer escrever a palavra “areia” e a mesma não está no ficheiro, ajudo-o e sugiro-lhe fazermos um cartão para esta palavra, o mesmo aceita e mais tarde, procura uma imagem de areia em revistas, recorta-a e cola num cartão, no qual eu escrevo “Areia” em baixo da imagem. (Excerto da Nota de Campo nº 71, 8 de novembro de 2021)

<sup>13</sup> No computador, o FP e a I. escrevem letras, aleatórias. A determinado momento, o FP retira um cartão com a imagem e a respetiva palavra, para copiarem. Em conjunto, as crianças procuram e escrevem as letras que observam. (Nota de Campo nº 225, 17 de janeiro de 2022)

<sup>14</sup> De seguida, utilizamos o computador para procurar fotografias de diferentes aves e imprimimo-las para colocar na página que estamos a elaborar. (Excerto da Nota de Campo nº 150, 3 de dezembro)

<sup>15</sup> Durante a manhã, a educadora cooperante lê um postal, enviado pela Mar., quando esta esteve em Roma. No postal, a Mar. relata onde esteve e o que fez. [...]No final, a educadora

Por fim, a **Área da Música** continha vários instrumentos, entre eles alguns construídos pelas crianças e outros reais, assim como, um rádio, cd's e livros de educação musical<sup>16</sup>.

É também importante de mencionar que, na parede, junto à área da música, estavam afixados os registos, elaborados pelas crianças, sobre as sessões de música, educação física e dança.

No centro da sala de atividades estava presente uma área polivalente, que continha várias mesas juntas, que formavam uma mesa grande. Estas eram utilizadas para atividades e projetos, assim como, para os momentos de reunião em grande grupo, entre eles, o planeamento, avaliação, leitura de histórias e situações de diálogo e/ou apresentação de produções.

Relativamente às paredes da sala de atividades, as mesmas encontravam-se cobertas por produções das crianças e estavam também afixados alguns cartazes relativos à caracterização do grupo, entre eles, o gráfico dos aniversários, um cartaz com as idades das crianças e outro relativo à composição do número de crianças por sexo. É importante salientar que estes cartazes foram construídos pelas crianças. Além disto, uma vez que o MEM prevê a utilização de instrumentos de pilotagem que ajudam a regular na vida do grupo, nas paredes estavam também expostos:

#### I. O Mapa das presenças

Este mapa consiste numa tabela de dupla entrada, com uma coluna relativa aos nomes das crianças e uma linha com os dias do mês. Todas as manhãs, as crianças assinalavam a sua presença<sup>17</sup>. De acordo com Niza (2013) este mapa ajuda as crianças “a construir a consciência de tempo”<sup>18</sup> (p. 153). Folque, Bettencourt e Ricardo (2015)

---

coloca o postal da Mar. na caixa da correspondência. (Excerto da Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)

<sup>16</sup> No canto da música, o Sa., FV., Ben. e X. formam uma banda. O Ben. toca com um acordeão, o Sa. com uma pandeireta, o FV com maracas a fingir de guitarra e o X. com um piano. (Excerto da Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022)

<sup>17</sup> [...]Durante o momento em que as presenças são marcadas é visível que a maioria das crianças é capaz de reconhecer o seu nome. (Nota de Campo nº 91, 15 de novembro de 2021)

<sup>18</sup> Após o almoço, no regresso à sala de atividades, a educadora cooperante coloca o mapa das presenças do próximo mês e dá-se o seguinte diálogo:

Educadora: Qual é o próximo mês?

I: novembro

Educadora: e qual é o número do mês de novembro?

I: 11

Educadora: Muito bem! Explica lá como é que pensaste?

I: Então porque outubro é o mês 10 e eu sabia que a seguir ao 10 é o 11. (Nota de Campo nº46, 29 de outubro de 2021)

afirmam ainda que este instrumento promove o sentido de pertença ao grupo, assim como, “desenvolve atitudes de cuidado para com o outro e de indagação sobre as vidas de cada um” (p. 25). Por vezes, as próprias crianças retiravam ilações do que estava no mapa<sup>19</sup>.

## II. O Plano de Atividades

O Plano de Atividades é também uma tabela de dupla entrada. Na coluna da esquerda estavam escritos os nomes de todas as crianças e na linha superior horizontal encontravam-se ilustradas diferentes atividades, consoante as áreas da sala de atividades. Habitualmente, no início do dia, após a reunião da manhã, as crianças dirigiam-se ao plano e assinalavam, com um círculo, o que pretendiam fazer, quando concluíam a respetiva tarefa, regressam ao plano e pintavam o interior do mesmo. Quinzenalmente, o grupo avaliava o mapa de atividades, refletindo sobre “o tipo de actividades [sic] a que cada criança se dedicou e [analisava] por que razão algumas actividades [sic] [eram] pouco escolhidas e [estabeleciam-se] pequenos contratos para futuro” (Folque, 2018, p. 59). Deste modo, é possível verificar que este instrumento promovia a auto-reflexão das crianças sobre as suas escolhas e práticas (Folque, 2018).

## III. Quadro de distribuição de Tarefas

Todas as semanas, as crianças eram organizadas em duplas ficando responsáveis por determinadas tarefas. “A abordagem sociocêntrica da pedagogia do MEM atribui às crianças, desde muito cedo, a responsabilidade por certas tarefas” (Folque, 2018, p. 56). Estas tarefas consistiam em cuidar das plantas, higienizar a sala para os momentos de alimentação, ajudar no repouso, ir à secretaria recolher os recados, mudar o calendário, entregar os lanches, ajudar os colegas a marcar a presença, na gestão dos materiais, tocar o sino no recreio, levar o carrinho com as lancheiras, ficar responsáveis pela fila e a gestão do grupo, mais concretamente, nos momentos em grande grupo (presidentes). Semanalmente, as tarefas eram alteradas, de modo a permitir uma rotatividade nas mesmas, possibilitando que todas as crianças experienciassem cada uma das tarefas referidas. Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), este instrumento reforça a “construção de uma comunidade para a qual [as crianças] contribuem” (p. 25), assim como, o seu sentido de pertença.

---

<sup>19</sup> No momento de registar a presença, a I. segue com o seu dedo até ao respetivo dia, passado pela coluna que diz “feriado” e constata que na sua linha está a letra R. A criança refere que a sua mãe tem esta letra no seu nome. (Nota de Campo nº 171, 14 de dezembro de 2021)

#### IV. O Diário do Grupo

O diário de grupo era um instrumento utilizado todos os dias, no final do período letivo. Nestes momentos, o grupo refletia e debatia sobre o que tinha gostado ou não, assim como, o que tinha feito durante o dia. Além disso, as crianças tinham ainda a oportunidade de sugerirem novas propostas<sup>20</sup>. Os adultos transcreviam as verbalizações das crianças para esta tabela e, à sexta-feira, a mesma era lida e discutida. Segundo Niza (2013), este tipo de instrumento permite fazer, através do debate, um “balanço sociomoral da vida semanal do grupo”, e conseqüentemente, uma “clarificação funcional de valores”. A coluna das propostas auxiliava no planeamento de atividades, assim como, permitia “caminhar da avaliação para o planeamento” (Niza, 2013, p. 153)

#### V. A Lista de Projetos

Tendo em consideração que o MEM utiliza a Metodologia de Trabalho por Projetos, a sala de atividades, refletia essa metodologia. Numa das paredes da mesma, estava afixada uma lista com todos os projetos realizados, por realizar e em curso<sup>21</sup>. Este instrumento permitia que todo o grupo tomasse conhecimento sobre o que estava e o que iria acontecer na sala de atividades.

#### VI. O Quadro das Regras

Neste quadro encontravam-se registadas as regras “que foram acordadas para a regulação do grupo” (Folque, 2018, p. 56). Tais regras eram “sempre discutidas em conjunto e [surgiam] de uma necessidade real a partir de um problema que se [procurava] resolver” (Folque, 2018, p. 56). Um exemplo disso era a identificação, em cada área da sala, do número de crianças que podia frequentar a mesma, simultaneamente. Segundo a educadora cooperante, esta regra foi negociada com as crianças, após algumas semanas desde o início do ano letivo, uma vez que as mesmas

---

<sup>20</sup> No decorrer do conselho, o Ben. explica a sua proposta ao restante grupo, colocar “ferramentas e coisas de médico no faz-de-conta”. A educadora pergunta às crianças se há alguém que não concorde com isto e ninguém se manifesta, pelo contrário, mostram interesse por esses materiais. Nesse sentido, a educadora cooperante pede à auxiliar para chamar os diretores, para que o grupo lhes apresente a sua proposta. (Excerto da Nota de Campo nº 285, 4 de fevereiro de 2022)

<sup>21</sup> Após vir da casa de banho e ao dirigir-se para a fila, a Le. questiona-me “Para usarmos papel higiénico temos que matar árvores?”. Respondo-lhe que também tenho essa questão e o que a mesma acha de iniciarmos um projeto para descobriremos. A Le. aceita e, depois do almoço, o projeto é registado na lista de projetos. (Excerto da Nota de Campo nº 99, 16 de novembro de 2021)

foram-se apercebendo que o facto de estarem muitas ao mesmo tempo, na mesma área, dificultava a exploração desta.

#### VII. O Inventário

Tal como mencionado anteriormente, numa das paredes da sala estava exposto um inventário, no qual estavam escritos e ilustrados todos os materiais presentes no Atelier das Artes Plásticas. Este instrumento ajuda as crianças a recordar e a observar as “diferentes possibilidades de atividades nessa área” (Folque, 2018, p. 55).

#### VIII. O Plano Diário

Este plano era construído com as crianças à segunda-feira, de manhã<sup>22</sup>. Neste plano constavam as atividades a realizar em cada dia da semana e o mesmo era também utilizado na avaliação do dia. Este instrumento pressupunha a participação das crianças no planeamento. Tal participação possibilita a existência de um ambiente relacional democrático, no qual “as crianças têm uma voz ativa nas decisões” relativas à organização do ambiente educativo e ao seu processo de aprendizagem (Cardona, Silva, Marques & Rodrigues, 2021, p. 11).

Tais instrumentos traduzem-se num conjunto de registos que apoiam “a planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2013, p. 151). Importa evidenciar que as crianças mais velhas<sup>23</sup> eram aquelas que demonstravam ser mais independentes na utilização destes instrumentos. Além disso, por vezes, ajudavam as mais novas no seu preenchimento<sup>24</sup>. De acordo com a educadora cooperante, os instrumentos de pilotagem têm também como intenção estimular as relações entre as crianças, visto que alguns implicam que as mesmas os utilizem em pares e organizam a vida de todos, diariamente<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> [...]De seguida, inicia-se o planeamento semanal, no qual fica estabelecido o que está previsto realizar em cada dia da semana. (Excerto da Nota de Campo nº 91, 15 de novembro de 2021)

<sup>23</sup> Ao nível do percurso institucional

<sup>24</sup> Aquando da chegada da MC à sala de atividades, peço à criança que marque a sua presença. A Le., que se encontrava na área da biblioteca, diz “eu vou ajudá-la”. As duas colocam-se de frente para o mapa das presenças e a Le. pergunta à MC “qual é o teu nome?” e a MC não responde. Nesse momento, digo à Le. que são dois nomes abaixo do nome dela. Assim, a Le. retira a tampa da caneta e entrega a mesma à MC, colocando o seu dedo no quadrado correspondente ao presente dia e dizendo “é aqui, faz uma bolinha”. (Nota de Campo nº 277, 3 de fevereiro de 2022)

<sup>25</sup> Informação retirada da entrevista realizada à educadora cooperante.

#### 2.4.2. Caracterização do Tempo

De acordo com Rodrigues e Garms (2007), a organização de uma rotina diária é benéfica para planejar atividades, estabelecer uma boa organização do trabalho e transmitir segurança às crianças. Deste modo, as crianças adquirem mais autonomia, visto que são capazes de diferenciar regularidades e mudanças (Rodrigues & Garms, 2007). Tal como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), é imprescindível que o dia e a semana sejam “organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (p.43). Todavia, existia também flexibilidade para eventuais alterações da rotina, visto que “certas ocorrências são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de vez em quando, quebrar a agenda de trabalho para assegurar o valor formativo dessas ocorrências” (Niza, 2013, p. 157). Assim, no presente contexto, a organização do tempo era feita de acordo com as características do grupo, assim como, segundo a estrutura da rotina do MEM. Contudo, existiam algumas alterações, como, a narração de histórias, as sessões de educação musical e as comunicações de produções que não eram realizadas no período da tarde, mas sim durante a manhã. Além disso, a rotina não integrava as saídas ao exterior, atividades de cultura alimentar, a vinda de familiares e/ou outros convidados e a correspondência. Estes momentos fazem parte da rotina prevista nas salas de MEM, no entanto, na presente sala de atividades eram apenas realizados quando surgia alguma situação específica. As atividades de recreio também não integravam momentos orientados como canções, jogos tradicionais e ciclos de movimento. No recreio, as crianças tinham a liberdade de brincar livremente, sem a orientação do adulto. Assim, torna-se fundamental conhecer um dia tipo neste contexto:

**8h00-** Abertura do Estabelecimento. Devido à situação pandémica atual, as famílias não podiam entrar para o interior do edifício, por esse motivo, as entradas das crianças eram realizadas no portão, por uma auxiliar de ação educativa.

**9h00-** Início de tempo letivo e chegada da educadora cooperante ao estabelecimento. Todas as manhãs tinham início com uma reunião. As crianças sentavam-se, em torno das mesas, nas cadeiras, e os presidentes da semana, numa mesa à parte, de frente para todos os colegas. Antes de iniciar a reunião, os responsáveis das presenças, dirigiam-se para junto deste instrumento e, à vez, com o auxílio de um adulto, chamavam as restantes crianças para **marcarem a sua presença**. Após todas as crianças assinalarem a sua presença, os responsáveis, por esta tarefa,

registam as faltas e iniciava-se o momento do **calendário e tempo**. Este momento é assegurado pelos responsáveis dessa tarefa. Estes colocavam-se junto ao calendário e faziam as seguintes questões, ao grande grupo, enquanto levantam o cartão correspondente: *Que dia foi ontem? Que dia é hoje? Do mês de...? Que é o mês número...? De que ano? Que dia da semana foi ontem? Por isso hoje é...?* Posteriormente, os responsáveis perguntavam ainda ao restante grupo como estava o tempo e tendo em consideração a legenda, que se encontrava por baixo do mapa das presenças, era ilustrado o **estado do tempo** do dia<sup>26</sup>.

Seguidamente os responsáveis pelos **recados**, dirigiam-se à secretaria para tomar conhecimento dos recados do dia. Quando regressavam à sala de atividades transmitiam os mesmos ao grande grupo<sup>27</sup>.

De seguida, iniciava-se a **reunião da manhã**, esta consistia no planeamento do dia e na escuta e diálogo sobre diversos assuntos do interesse das crianças. À segunda-feira, era feito o planeamento para cada dia da semana<sup>28</sup> e as tarefas eram alteradas e comunicadas às crianças. Além disso, neste dia, este momento estendia-se, uma vez que tanto as crianças, como os adultos, relatavam o que tinham feito no fim-de-semana. À quinta-feira, quinzenalmente, as crianças tinham uma sessão de educação física e dança, alternadamente.

Tendo em consideração que o MEM utiliza a Metodologia de Trabalho por Projetos, a rotina integrava também tempos destinados a esta metodologia. Assim, quando terminado o momento de reunião da manhã, seguia-se o momento denominado por **Atividades e Projetos**<sup>29</sup>. Segundo Folque (2018), estes momentos são “actividades

---

<sup>26</sup> De manhã, quando os responsáveis pelo calendário e tempo, SM e Mat. marcam o estado do tempo no mapa das presenças, céu limpo que corresponde a um sol na legenda que se encontra abaixo, o Ben. diz “este mês estiveram muitos dias de sol” (Excerto da Nota de Campo nº 131, 24 de novembro de 2021)

<sup>27</sup> [...] a educadora pede aos responsáveis dos recados para irem à secretaria ver se há algum recado. Após alguns instantes, as crianças chegam e avisam que a MI foi ao médico e que por esse motivo vai chegar mais tarde e que o Ben. e o JL não vêm hoje à escola. (Excerto da Nota de Campo nº 25, 25 de outubro de 2021)

<sup>28</sup> [...] inicia-se o planeamento semanal. Neste planeamento, começam por ser marcados os acontecimentos regulares e depois as tarefas que ficaram por terminar na semana anterior, assim como, as propostas escritas, na sexta-feira, no diário de turma. (Excerto da Nota de Campo nº 25, 25 de outubro de 2021)

<sup>29</sup> Durante a manhã, torno a reunir com o grupo das aves. Nesse momento, as crianças terminam a ilustração do pavão, mais concretamente, as penas coloridas. De seguida, termino com o Sa. a elaboração do corpo da pavoia, com lã e o X. e o FP desenham um papagaio. No final, o X. sugere colocar um atache a simbolizar o olho da pavoia. (Nota de Campo nº 132, 25 de outubro de 2021)

[sic] autónomas, em que [as crianças] aprofundam os seus interesses. Podem trabalhar sozinhas ou em pequenos grupos, conforme determinaram nos planos que fizeram anteriormente na RC” (p. 59).

**10h05-** De modo a preparar o momento do lanche, era solicitado às crianças para **arrumarem a sala**. À medida que iam arrumando, as crianças dirigiam-se ao plano de atividades, marcavam o que tinham feito e, seguidamente, sentavam-se em torno das mesas, nas cadeiras. Quando o grupo estava todo reunido, os **responsáveis pela limpeza**, limpavam as mesas, enquanto as restantes crianças formavam uma fila e dirigiam-se para a casa de banho, para fazerem a sua **higiene**. Em todos os momentos em que eram formadas filas, estas tinham em consideração as tarefas da semana, sendo que existia uma criança responsável da fila à frente (vai sempre à frente na fila, guiando o resto do grupo) e o responsável da fila atrás (vai sempre a trás, a garantir a ordem da fila). Aquando terminavam de lavar as mãos, as crianças voltam para a sala de atividades e sentavam-se nas cadeiras. Quando todas as crianças se encontravam sentadas e calmas, os **responsáveis pela tarefa dos lanches**, distribuíam os mesmos. À medida que iam terminando de **lanchar**, as crianças, caso não estivesse a chover, vestiam os casacos e iam brincar para o recreio.

**10h30-11h-** No **recreio**, as crianças levavam os brinquedos que traziam de casa e partilhavam os mesmos com outras crianças<sup>30</sup>. Além disso, neste espaço as crianças tinham contacto direto com as crianças de outras salas de atividades.

**11h-11h30-** O segundo tempo da manhã era marcado por: às segundas-feiras **ilustração dos textos do fim-de-semana**; à terça-feira momento de **Livros e Leitura**, este momento caracterizava-se pela leitura ou dinamização de uma história, por vezes, eram as próprias crianças que traziam livros de casa, para serem lidos neste momento<sup>31</sup>; às quartas-feiras realizava-se a **Sessão de Música** com a professora R. e, por fim, à quinta e sexta-feira dava-se a **Apresentação de Produções**<sup>32</sup>. Neste momento, o autor

---

<sup>30</sup> No recreio, o G. está com o seu brinquedo na mão e o Ben. e o JA aproximam-se dele e dizem “Posso o teu brinquedo?”. Nesse momento, o G. estica o braço e entrega, sem hesitar, o seu brinquedo ao JA. O JA estica a sua mão e entrega ao G. o brinquedo dele. (Nota de Campo nº 165, 10 de dezembro de 2021)

<sup>31</sup> Hoje, o AM, a Mar. e a MC. trouxeram livros para serem lidos no momento de livros e leitura [...] Após o término desta história, início o conto da história que a MC. trouxe e peço-lhe ajuda para contar a mesma às restantes crianças. Nesse sentido, a mesma juntasse a mim e vai verbalizando algumas das expressões da história. (Excerto da Nota de Campo nº 202, 11 de janeiro de 2022)

<sup>32</sup> Durante a apresentação de produções, o X. mostra um crocodilo que fez em plasticina, a Mi e o JL descrevem uma construção que fizeram em plasticina também, o Lu. e o Ben mostram uma

de cada produção explicava o que tinha feito e como o fez, importa evidenciar que, por vezes, devido a esta partilha, as crianças experimentavam e recriavam novas técnicas de expressão plástica. Este momento era também marcado pelos comentários às produções, visto que, após a apresentação, as crianças que assistiam à mesma tinham a oportunidade de comentar e questionar o trabalho feito. Este momento vai ao encontro das finalidades educativas do MEM, uma vez que valoriza a comunicação e a partilha.

**11h45-12h30-** De seguida, as crianças iam à casa-de-banho realizar a sua higiene e, posteriormente, dirigiam-se para a **cantina**. Neste espaço, todas as crianças comiam sozinhas. Além disso, enquanto as crianças almoçavam, os adultos sentavam-se à mesa, com as mesmas a conversar e a ajudar, no que fosse necessário.

**12h30-13h30-** Após o almoço, algumas crianças, principalmente as mais novas<sup>33</sup>, iam para uma sala, denominada de **repouso**, na qual faziam uma sesta. As restantes crianças, caso não estivesse a chover, brincavam livremente no **recreio**. Em caso de chuva, dirigiam-se para a sala de atividades e brincavam nas áreas.

**13h30-14h30-** O primeiro tempo da tarde designa-se de **Trabalho Curricular Comparticipado**. Estes momentos eram caracterizados pelo “trabalho em coletivo, onde, com a colaboração ativa dos professores e comparticipada por todos, se constroem e reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo” (PE, 2021). Este momento integrava assim a realização de atividades de diversas áreas de conteúdo<sup>34</sup>.

**14h30-15h-** Durante este período, as crianças do repouso regressavam à sala de atividades e as restantes brincavam nas áreas ou terminavam produções. De seguida, era pedido às crianças que arrumassem a sala de atividades, de modo a preparar o momento seguinte.

**15h-15h30-** Quando a sala estava arrumada e as crianças reunidas em torno das mesas, os presidentes iam buscar o **Diário de Grupo** e sentavam-se numa mesa

---

construção em legos e a I. mostra um desenho que fez no seu caderno, dizendo “Sou eu e o JM a darmos um beijinho na boca e a Laura que é o gato de boca aberta”. (Nota de Campo nº 167, 10 de dezembro de 2021)

<sup>33</sup> Ao nível da idade

<sup>34</sup> No momento de livros e leituras, a educadora cooperante repara numa pintura, elaborada pela I. Esta pintura tem quatro árvores (uma macieira, uma laranjeira, outra macieira e outra laranjeira) [...]Nesse sentido, após o almoço, em grande grupo, escrevemos as palavras maçã, macieira, laranjas e laranjeira. Neste momento, as crianças escrevem as letras no papel, dizem a que letra corresponde determinado som, assim como, identificam as letras iguais em diferentes palavras. No término da escrita, a educadora cooperante, sugere, às crianças, continuarem o padrão feito pela I (Excerto da Nota de Campo nº231, 18 de janeiro de 2022)

central visível a todos. Neste momento, as crianças **avaliavam** o seu dia, tendo em conta as quatro colunas do diário: *gostei, não gostei, fizemos e proponho*. Além disso, utilizavam ainda o plano diário, de forma a registar se tinham ou não realizado o que estava planeado. Às sextas-feiras, além da avaliação do dia, era também realizada a Reunião de Conselho (RC). Nas RC eram lidas as colunas do diário, assim como, discutidas, em grande grupo. Tal como afirma Niza (2013), nestes momentos,

discutem-se brevemente, mas com solenidade, os juízos negativos (dando a palavra a cada um dos implicados): clarificam-se as posições, mas evitasse a violência de um julgamento. Aplaudem-se as pessoas implicadas pelos juízos positivos<sup>35</sup>. Toma-se consciência das realizações significativas e orientam-se sugestões para compromissos a assumir e ações a agendar a partir da segunda-feira seguinte (p.156).

O mesmo autor (2013) evidencia que é através dos juízos negativos que são construídas *regras de convivência*, que posteriormente são afixadas na parede *enquanto leis do grupo*. Além disto, Niza (2013) reforça ainda a necessidade de o conselho ser *dinâmico e curto, para sustentar o interesse de um grupo tão jovem e diversificado* (p. 156).

**15h30-** Após a avaliação do dia, os responsáveis pela limpeza, higienizavam as mesas e as restantes crianças dirigiam-se à casa de banho, local onde faziam, de forma independente, a sua higiene e regressavam à sala de atividades, sentando-se nas cadeiras. Os responsáveis pelos lanches, distribuíam os mesmos e as crianças comiam. Por vezes, durante o lanche, as crianças pediam para ouvir música e/ou discutiam, entre elas, assuntos.

**16h-19h-** Por fim, no terminar do dia, caso não estivesse a chover, as crianças iam com a auxiliar de ação educativa para o **recreio**. Neste espaço, as crianças brincavam livremente e tinham contacto com outras crianças de outras salas de atividades até os seus familiares chegarem. Caso estivesse a chover, as crianças

---

<sup>35</sup> No conselho semanal, está presente um “não gostei”. Este “não gostei” foi dito pela SM e relata uma situação em que a Le. lhe bateu no recreio. Durante o conselho, a SM explica o sucedido e a Le. explica que, nesse momento, a SM estava a “gozar” com ela e ela lhe bateu, porém menciona também que depois pensou no que tinha feito e lhe pediu logo desculpa. A educadora cooperante refere que a Le. teve uma boa atitude ao ter pensado sobre isso, e ter compreendido que não é assim que se resolvem os problemas, assim como ter pedido desculpa. (Nota de Campo nº 49, 29 de outubro de 2021)

tinham o **recreio de chuva**. Este consistia em permanecer na sala de atividades, a brincar nas diferentes áreas que a mesma integra. Às 19 horas o estabelecimento educativo encerrava.

## 2.5. Caracterização do Grupo

De acordo com Folque (2018), uma das condições essenciais na educação de infância no MEM, é que os grupos sejam organizados com crianças de “diferentes idades e capacidades” (p. 53). Esta condição pretende “enriquecer a aprendizagem social e cognitiva das crianças” (p. 53). Deste modo, todos os anos o grupo integra novas crianças, assim como, as dos anos anteriores (Folque, 2018). No início do ano letivo, as crianças mais velhas integram as mais novas no grupo e na organização da sala (Folque, 1999).

O grupo, com o qual realizei a PPS II, era composto por vinte e duas crianças, com idades entre os três e os seis anos. Contudo, duas crianças entraram no JI com dois anos, tendo feito os três em janeiro. Relativamente à distribuição por sexo, treze crianças pertenciam ao sexo masculino e nove ao feminino. Todas as crianças detinham nacionalidade portuguesa.

No que concerne ao percurso institucional, a maioria das crianças já frequentava o JI, sendo apenas nove as crianças que entraram este ano letivo. Porém, uma dessas, já havia frequentado o contexto, tendo realizado uma interrupção durante o ano letivo anterior e retomado este ano. No início da PPS II, todas se encontravam adaptadas ao quotidiano do JI e à equipa educativa.

O grupo incluía uma criança com Necessidades Educativas Especiais, mais concretamente, com a síndrome de Angelman. O grupo demonstrava-se afetivo com esta criança<sup>36</sup> e ajudava-a a ultrapassar algumas das suas dificuldades<sup>37</sup>. O comportamento desta criança alterava-se, ficando mais agressivo, nos momentos de arrumação, quando se verificava uma maior agitação na rotina. “Desde o início do MEM

---

<sup>36</sup> O A. chegou mais tarde. Quando no recreio o JM vê o A., mostra felicidade dizendo “O A. chegou”, enquanto corre para os seus braços e o abraça. O JA, que se encontra perto do JM, corre também até ao A. e dá um abraço ao mesmo. O A. retribui o abraço e os três vão brincar juntos. (Nota de Campo nº 38, 27 de outubro de 2021)

<sup>37</sup> Durante a tarde, as crianças elaboram um desenho, para que o mesmo seja entregue aos pais na reunião, que se realizará ao final da tarde de hoje. O A. vai buscar aguarelas, um pincel e um copo com água e pinta com as mesmas. O Ben., que se encontra ao lado do A., observa que o mesmo está com dificuldades, pois esta criança coloca o seu pincel várias vezes na aguarela sem molhar o mesmo na água. O Ben., explica ao A. como se faz e exemplifica pegando na mão do mesmo e faz as ações: coloca o pincel na água, põe o pincel na paleta de aguarela e depois no papel. (Nota de Campo nº 100, 16 de novembro de 2021)

os educadores integraram crianças com necessidades educativas especiais, promovendo, assim, uma educação inclusiva” (Folque, 2018, p. 53). Importa também mencionar que o grupo integrava uma criança detentora de uma doença autoimune. Esta criança faltava inúmeras vezes, pelo que ainda não reconhecia as restantes crianças do grupo<sup>38</sup>. Algumas das crianças com três anos (5) faziam sesta. Durante esse tempo, as restantes envolviam-se em momentos de trabalho curricular participado.

Este era um grupo que, na sua generalidade, demonstrava atitudes de independência e autonomia. A sua independência era evidente nos momentos de refeição, higiene, assim como, na realização das tarefas diárias. A sua autonomia era visível em diversos momentos dia, quando planeavam o que queriam fazer, na escolha de materiais e parceiros de brincadeira e na resolução de conflitos, sendo capazes de efetuar escolhas e tomar decisões. Além disso, este era um grupo que se encontrava familiarizado com o modelo adotado pela organização socioeducativa (MEM), utilizando de forma autónoma e independente os instrumentos de pilotagem. As crianças que pertenciam há menos tempo ao grupo, necessitavam do auxílio do adulto ou dos seus pares para utilizarem o plano de atividades.

Relativamente às interações entre crianças, foram observados comportamentos de interajuda<sup>39</sup>, cooperação e proteção<sup>40</sup>, especialmente com as crianças mais novas, de idade. Por vezes, assistia-se também a alguns conflitos, porém os mesmos eram dialogados e solucionados no momento ou em conselho, à sexta-feira. Nos momentos de brincadeira, eram observados alguns subgrupos, tendo em consideração as afinidades das crianças.

---

<sup>38</sup> Esta semana o T. e a Lau. estão responsáveis pela tarefa dos lanches. Aquando dou o saco de uma criança ao T. para que este lhe entregue, reparo que a criança não é capaz de associar o nome que lhe disse à respetiva criança. Esta situação acontece para os restantes sacos de outras crianças, sendo necessário que eu aponte ou diga alguma característica da roupa, de modo que o mesmo lhe consiga entregar o saco. Outro comportamento observado é o facto de a criança que o T. procurar reparar que o mesmo tem o seu saco e diz “sou eu”. (Nota de Campo nº 93, 15 de novembro de 2021)

<sup>39</sup> O X., enquanto distribui os lanches, ajuda o Man. a abrir o pacote das bolachas. (Excerto da nota de campo nº 72, 8 de novembro de 2021)

<sup>40</sup> Na casa-de-banho, enquanto as crianças lavam as mãos assisto à seguinte conversa entre o JM e a I.:

[I. anda em redor da MI para lhe dar um abraço]

JM: Tu não tens uma ligação com ela.

I.: Tenho sim.

Cristiana: Como assim uma ligação?

JM: Então, eu tenho uma ligação com o A. e o JL e o X. com a MI. (Excerto da nota de campo nº 139, 26 de novembro de 2021)

Este era um grupo que apreciava os momentos de diálogo e de partilhar experiências. A maioria das crianças gostava de ouvir, criar e recriar histórias, descobrir curiosidades sobre os animais e despertavam um grande interesse em escrever letras e palavras. A área do faz-de-conta e dos legos eram espaços de forte procura, nos quais as crianças representavam os papéis da vida real e faziam construções para depois partilharem com o restante grupo, respetivamente. Importa ainda destacar a sua curiosidade e a solidariedade com os outros. Além disto, estimulavam-se muito entre si, gostavam e participavam ativamente na vida do JI, apresentando propostas.

No que concerne às aptidões em fase de emergência e que por esse motivo precisavam de ser desenvolvidas, destaco a capacidade de algumas crianças em esperarem pela sua vez para falar, a aceitação de contrariedades, assim como, a linguagem oral, mais concretamente, ao nível da articulação de determinados segmentos orais. Algumas crianças demonstravam também inseguranças no que respeitava às suas capacidades, sendo por isso necessário reforçar a sua autoestima. Também no âmbito da motricidade fina, era necessário exercitar a precisão do movimento. Além disso, as crianças mais novas, que frequentam o JI pela primeira vez, ao fim de algum tempo de reunião em grande grupo, dispersam com facilidade e, concomitantemente, eram as que menos participavam nestes momentos, tendo também mais dificuldade em compreender e aceitar as regras estabelecidas em grupo. A educadora cooperante referiu ainda que este era um grupo bastante agitado, reflexo dos dois anos atípicos vividos devido à pandemia.

## 2.6. Caracterização das Famílias

A caracterização das famílias não visa, a priori, definir a identidade das crianças, mas sim “abrir caminho para poder vir a compreendê-las pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66) na organização socioeducativa. A família assume-se como o primeiro e principal contexto de socialização das crianças. Nesse sentido, é fundamental garantir uma relação de parceria com as mesmas, para que exista uma complementaridade nas ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017).

A presente caracterização baseia-se nas informações recolhidas nas fichas de inscrição das crianças, concedidas pela educadora cooperante, bem como, por meio de conversas informais com a mesma. O contacto direto com as famílias era limitativo, visto

que devido à situação pandémica, as mesmas não podiam entrar na organização socioeducativa, impossibilitando assim as conversas diárias no acolhimento e término do dia.

As famílias das crianças tinham nacionalidade portuguesa, tendo como língua materna o português, de Portugal. A maioria das famílias eram biparentais, à exceção de uma. Do total de pais e mães não foi possível recolher informações de dois deles. É também possível afirmar que a maioria das crianças da sala de atividades tinha irmãos ( $\approx 77\%$ ), dos quais 41% frequentam o mesmo estabelecimento, 17% têm irmãos que já frequentaram o presente estabelecimento em anos letivos anteriores e 12% têm as suas mães grávidas.

Através das fichas de inscrição, foi também possível compreender a existência de uma vasta diversidade de profissões dos familiares, assim como, conhecer os motivos que fizeram com que os mesmos colocassem os seus educandos naquela organização socioeducativa. Os motivos mais mencionados diziam respeito à localização, ao modelo adotado (MEM), bem como, por referência de amigos e familiares.

No que respeita ao envolvimento e participação das famílias na vida do JI, a mesma ficou comprometida desde a situação pandémica. Em conversas com a educadora cooperante, compreendi que, antes da pandemia, existia um dia em que os pais iam passar a manhã ou a tarde à sala de atividades com os seus filhos. A educadora falou-me também de um acantonamento, que acontece todos os anos, para as crianças de cinco anos. Este acantonamento consiste em dormir num local, próximo de Lisboa e, no dia seguinte, dava-se um convívio com as famílias, sendo que as mesmas levam o almoço. Além disto, as famílias envolviam-se ativamente nos projetos e outras atividades que decorriam na sala de atividades, sendo que, antes da situação pandémica, assistiam, por vezes, às comunicações. Devido ao facto das famílias não poderem entrar no interior do edifício e visualizar a sala de atividades e as paredes do corredor, a educadora cooperante optou por comunicar o que acontecia no JI através de fotografias e vídeos, semanalmente. De acordo com Mata e Pedro (2021), as famílias podem participar na vida escolar de múltiplas formas, ao interagirem com as crianças e com a equipa da sala, quando falam com os seus filhos sobre o que acontece no JI e até a conversar com outros pais. As mesmas autoras (2021) referem que o envolvimento das famílias é multidimensional.

### 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| " | | " |

De acordo com Silva et al. (2016), a ação do educador deve nortear-se por intencionalidades. A intencionalidade educativa permite atribuir significado à ação, uma vez que as intenções orientam a prática pedagógica e asseguram o processo de aprendizagem (Silva et al., 2016). Esta intencionalidade permite ao educador “ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al, 2016, p. 13). A intencionalidade exige uma reflexão sobre as finalidades, práticas pedagógicas e formas de organização da ação. Tal reflexão implica observar, planejar, agir e avaliar, de modo a permitir ao educador a tomada de decisões sobre a prática, bem como, a sua adequação às características de cada criança, do grupo e do contexto onde se insere. Este processo engloba diversos agentes, entre eles, as crianças, a equipa educativa e as famílias.

O presente capítulo visa apresentar as minhas intenções pedagógicas, tendo em consideração o contexto caracterizado anteriormente, as intenções da educadora cooperante, visto que procurei dar-lhes continuidade, assim como, intenções que priorizo na educação de infância, sendo estas transversais à ação.

### 3.1. Intenções com as Crianças

Ao longo da minha prática, considerei primordial **estabelecer uma relação vinculativa com as crianças**, visto que, acredito, que relações baseadas na confiança, afetividade e respeito transmitem às crianças sentimentos de bem-estar. Portugal (2012) defende esta perspetiva, evidenciando que a prioridade de qualquer educador deve ser estabelecer uma relação afetiva com o seu grupo de crianças. Brazelton e Greenspan (2009) mencionam também que a afetividade, entre o adulto e a criança, permite o desenvolvimento de competências intelectuais e sociais, estimula a empatia, a confiança e a solidariedade. No processo educativo, “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva et. al. ,2016, p. 9). Desde o início da PPS II, senti que vários elementos do grupo demonstravam, frequentemente, atitudes afetivas, pelo que foram observadas inúmeras situações em que as crianças abraçavam, tanto outras crianças como os adultos presentes na sala de atividades<sup>41</sup>. Considero que esta característica facilitou a minha integração no contexto. Além disso, considero também que o meu modo de agir, através das

---

<sup>41</sup> Quando o Lu. chega do repouso, vem ter comigo, diz “olá” e abraça-me. Abraço-o de volta e pergunto-lhe se dormiu bem, responde-me que sim e vai brincar. (Excerto da nota de campo nº 117, 19 de novembro de 2021)

conversas com as crianças, a responsividade aos seus interesses e necessidades, assim como, a minha integração gradual nas suas rotinas e nos projetos, permitiram que as crianças me reconhecessem como um adulto de referência para si. Assim, considero que a presente intenção foi, rapidamente, atingida com sucesso, sendo que, muitas vezes, as crianças demonstravam comportamentos evidenciavam a sua relação proximidade comigo<sup>42</sup>.

A segunda intenção prende-se com **valorizar a participação ativa da criança**, uma vez que este é um dos princípios que considero fundamentais na educação de infância e que, nesse sentido, é transversal à ação. A par disto, este é um direito das crianças, promulgado na Convenção dos Direitos da Criança (1989). Além disso, o modelo que a organização socioeducativa adota, MEM, assume princípios democráticos, que garantem a participação das crianças. Segundo Tomás (2007),

“participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido” (p. 49)

Durante a PPS II, envolvi-me em projetos, cujas temáticas surgiram de questões e/ou vontades das crianças, garantindo a minha presença em todas as propostas sugeridas, sem nunca comprometer a tomada de decisão das crianças<sup>43</sup>. Além disso, procurei escutá-las e valorizar as suas propostas<sup>44</sup>, assim como, incluí-las nos

---

<sup>42</sup> Na chegada à sala de atividades, de manhã, a SM traz consigo um desenho, que fez em casa e estende o seu braço, a educadora cooperante pergunta à criança para quem é aquele desenho e ela responde “para a Cristiana”. Abraço a criança e agradeço-lhe pelo desenho. (Nota de Campo nº 44, 29 de outubro de 2021)

<sup>43</sup> Aquando questiono o grupo sobre onde querem ir recolher essa informação as crianças escolhem o computador. (Excerto da Nota de Campo nº 86, 12 de novembro de 2021)

<sup>44</sup> Enquanto estava reunida com o grupo do projeto das aves, o Ben. vem ter comigo e diz “eu quero fazer um projeto sobre girafas”. (Nota de Campo nº 124, 22 de novembro de 2021)

momentos de planificação<sup>45</sup> e avaliação<sup>46</sup>, uma vez que as “crianças devem participar nas decisões para as quais têm competências” (Tomás, 2007, p. 52).

Outras das intenções com as crianças centrou-se em **promover a autoestima**. Tal como referido na caracterização do grupo, algumas crianças duvidavam, constantemente, das suas capacidades<sup>47</sup>. Nesse sentido, considere importante estimular a sua autoestima, demonstrando-lhes que são capazes. Frada e Neves (2017) descrevem a autoestima como o “conjunto das atitudes do indivíduo para consigo mesmo, não sendo um estado constante, antes dinâmico, podendo alterar-se conforme as experiências pelas quais se vai passando” (p. 285). Whitebread (citado por Portugal, 2009) defende que as crianças necessitam de amor e autoestima, de se sentir emocionalmente seguras e de sentirem controlo para se desenvolverem emocional e intelectualmente. Segundo Frada e Neves (2017), a autoestima não é algo inato, no entanto, desde cedo, a criança “está naturalmente recetiva aos estímulos que podem conduzir à valorização da autoestima ou à sua desvalorização” (p. 286). Também Portugal (2009) corrobora esta afirmação, salientando que a imagem que as crianças possuem sobre si próprias é o reflexo das perspetivas transmitidas pelos outros na interação social. No decorrer da PPS II, procurei valorizar as conquistas das crianças<sup>48</sup>

---

<sup>45</sup> Durante a tarde, reúno com o grupo do projeto das aves e relembramos, escrevendo numa folha, as perguntas que vamos fazer, na sexta-feira, quando formos à loja dos animais. Após todas as perguntas transcritas, distribuímos as mesmas pelas crianças, de modo que cada uma saiba o que vai perguntar ao colaborador da loja. As crianças escolhem as perguntas que querem fazer, e de seguida, pedem-me para “fingir que sou o senhor da loja dos animais” e fazem-me as questões [...] mostro às crianças o mapa que imprimi, com o caminho que vamos seguir para chegar à loja [...] As crianças observam atentamente o mapa e identificam o local de partida (a escola) e o local de chegada (loja de animais) (Excerto da Nota de Campo nº269, 1 de fevereiro de 2022).

<sup>46</sup> Durante a manhã, vejo que o Sa. está “perdido na sala”, sem saber o que fazer. Nesse sentido, vou ter com ele e sugiro-lhe que olhe para o plano de atividades e observe os locais que menos frequenta. Ao olhar para o mesmo, o Sa. chega à conclusão que durante aquele mês ainda não fez moldagem e escolhe fazer uma avestruz em plasticina. (Excerto da Nota de Campo nº 239, 20 de janeiro de 2022)

<sup>47</sup> A SM quer vestir o casaco e, sem tentar, diz “P., podes-me ajudar, eu não consigo.” (Excerto da Nota de Campo nº 104, 17 de novembro de 2021)

<sup>48</sup> [...] leio ao grupo a história “O Ponto” de Peter H. Reynolds. No término da história, início um diálogo com as crianças explicando que escolhi aquela história, porque muitas vezes as oiço dizer que “Não consigo”, mas que sei que se continuarem a tentar, vão conseguir e exemplifico com o caso da SM, que todos os dias me pedia ajuda para vestir o casaco e no outro dia quando a ia ajudar respondeu-me “eu consigo sozinha, Cristiana”. Após este exemplo várias crianças reforçam situações que não conseguiam fazer determinada ação e depois conseguiram. A educadora reforça que a Le. no ano passado dizia sempre que não conseguia desenhar e refere que a ajudou dando imagens e objetos reais para ela desenhar à vista e que agora faz desenhos incríveis (Excerto da Nota de Campo nº 176, 14 de dezembro de 2021).

e propor estratégias para enfrentarem as suas dificuldades<sup>49</sup>. Assim, ao longo da PPS II, fui verificando que as crianças iam tentando ultrapassar as suas dificuldades<sup>50</sup> e, conseqüentemente, sentiam-se bem quando se superavam a elas mesmas, reconhecendo, assim, o seu valor<sup>51</sup>.

Tendo em consideração que algumas das crianças do grupo se encontravam numa fase emergente do desenvolvimento da linguagem, considerei importante **promover o desenvolvimento da linguagem oral**. De acordo com Sim-Sim, Silva e Nunes (2008), é através da interação com outros que a criança “(re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está [inserida]” (p. 11). Silva et al. (2016) afirmam que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na comunicação com os outros, na aprendizagem, bem como, na exploração e desenvolvimento do pensamento. Assim, procurei proporcionar momentos de diálogo com as crianças; de escuta, ouvindo, atentamente, o que diziam e dando-lhes o tempo que necessitavam para se expressar; propus recursos que desenvolvessem a linguagem oral e que, concomitantemente, fossem ao encontro dos seus interesses (Fábrica de Histórias e Cabide das Rimas<sup>52</sup>); promovi situações que possibilitassem “brincar com a linguagem”, através de jogos; utilizei como estratégia o questionamento, formulando perguntas de resposta aberta; auxiliei a concretização de histórias feitas pelas crianças e dinamizei variados momentos de *Livros e Leitura*, disponibilizando tempos de diálogo sobre as histórias<sup>53</sup>. Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) referem que “proporcionar, no jardim-de-infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir

---

<sup>49</sup> Numa conversa sobre as aprendizagens da criança, a mesma refere ter dificuldades a contar, pergunto-lhe se quer aprender a contar até 20, e o mesmo diz-me que sim. Quando lhe pergunto como, o X. diz “Não sei”. Assim, proponho pedir ajuda a um amigo que já saiba contar até esse número e o X. refere “Sim, o Sa. pode ajudar-me” (Nota de Campo nº 254, 25 de janeiro de 2022).

<sup>50</sup> Á porta da sala de atividades, ajudo algumas crianças a vestir o casaco para irem para o recreio. Aquando vou para ajudar a SM a vestir o casaco esta responde “eu consigo sozinha, Cristiana”. (Nota de Campo nº 169, 13 de dezembro de 2021)

<sup>51</sup> [...] o J.A., vem ter comigo, com um fato de tartaruga nija vestido e diz “Cristiana, consegui vestir sozinho” Cristiana: Muito bem, J.A., precisas de ajuda para apertar atrás? Fico muito contente. (Excerto da Nota de Campo nº 185, 16 de dezembro de 2021)

<sup>52</sup> Recursos levados para a sala de atividades. A Fábrica de História consistia em criar histórias através de imagens e o cabide de rimas visava associar imagens que terminassem com o mesmo som (rimas).

<sup>53</sup> No segundo tempo da manhã, o FV vem ter comigo e pede-me para ler comigo, ao grande grupo, a história que trouxe da sua casa sobre as emoções. Durante o conto da mesma, a criança vai explicando as emoções presentes no livro e as restantes crianças vão partilhando momentos em que sentiram determinados sentimentos. (Nota de Campo nº 268, 1 de fevereiro de 2022)

verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afectam *[sic]* o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (p. 12). Como evidência do trabalho feito com as crianças, considero que desde o início até ao término da PPS II, fui assistindo a progressos na linguagem oral das crianças, nomeadamente, na construção de frases cada vez mais complexas, na maior diversidade de vocabulário e também na consciência, gradual, dos fonemas<sup>54</sup>. Contudo, importa reforçar, novamente, que este é um processo, pelo que deverá continuar a ser estimulado.

### 3.2. Intenções com as Famílias

“A família [é] o primeiro e principal contexto de socialização das crianças” (Sarmiento, 2017, p. 8). De acordo com Sousa e Sarmiento (2009-2010), são estas que conhecem melhor as potencialidades e características específicas de cada criança, “sendo, por isso, o actor *[sic]* mais bem colocado para subvencionar a escola” (p. 148) e os educadores de informações relevantes e estratégias adequadas. Tendo consciência do papel que as famílias representam, considerei essencial **i) Estabelecer uma relação baseada na confiança, respeito e comunicação e ii) Envolver as famílias na ação pedagógica**. Silva (2008) reforça que “quanto mais estreita a relação entre escolas e famílias, maior o sucesso educativo das crianças” (p. 116). O mesmo autor (2008) refere ainda, que esta relação não é só benéfica para as crianças, mas também para os docentes e famílias, visto que os primeiros “tendem a reportar uma maior satisfação profissional” (p. 116) e os segundos sentem-se valorizados socialmente.

No decorrer da PPS II, surgiram constrangimentos à criação desta relação, visto que, tal como mencionado no capítulo anterior, as famílias não podiam entrar no interior da organização socioeducativa, sendo as crianças recebidas, num dos portões do estabelecimento, por uma auxiliar de ação educativa, o que dificultava a comunicação direta com as mesmas. Face ao problema evidenciado, aquando da minha entrada na organização socioeducativa, redigi um documento a apresentar-me, a explicitar o motivo pelo qual estava na sala de atividades dos seus educandos, assim como, a duração da minha presença (cf. Anexo A. Carta de Apresentação às Famílias). Este documento foi enviado para a educadora cooperante, que, posteriormente, o reencaminhou para as

---

<sup>54</sup> Durante o conto da mesma, verbalizo as palavras cadeira e poeira e o FV diz “rimam”. (Excerto da Nota de Campo nº76, 9 de novembro de 2021)

famílias. Tendo em consideração que o início da PPS II coincidiu com o início do ano letivo, a educadora cooperante deu-me a oportunidade de estar presente e participar na reunião de pais. Nesta reunião pude conhecer todos os encarregados de educação, à exceção de um, e dar-me a conhecer de uma forma mais próxima, tendo-me disponibilizado para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Neste momento, partilhei com as famílias o início do projeto que havia iniciado com um grupo de crianças e convidei-as a envolverem-se no mesmo. Além disso, de modo a assegurar o respeito e a confiança pelas famílias, foi também entregue um consentimento informado aos pais (cf. Anexo B. Consentimento Informado).

De forma a responder aos obstáculos relativos à comunicação com as famílias, a educadora cooperante utilizou como estratégias, enviar, semanalmente, via e-mail, às famílias, um resumo da semana descritivo acompanhado de fotografias e vídeos. Nesse sentido, procurei dar o meu contributo fotografando momentos pertinentes e partilhando com a educadora cooperante, situações que tinha presenciado. Além disso, após o término dos projetos que desenvolvi com as crianças, procurei sugerir a exposição dos mesmos na secretaria, uma vez que os pais tinham acesso a este espaço, assim como, levando as suas produções para casa, de modo a partilhar com as famílias o produto final.

Apesar das circunstâncias apresentadas anteriormente, foi possível concretizar a vinda de um avô à sala de atividades. Esta visita permitiu enriquecer o projeto em curso (*As Aves*)<sup>55</sup>, mas também, abordar outros conteúdos da área do conhecimento do mundo, uma vez que o avô trouxe duas espécies de aves e ofereceu produtos hortícolas<sup>56</sup>. As crianças mostraram-se muito entusiasmadas<sup>57</sup> e satisfeitas com esta

---

<sup>55</sup> De manhã, na entrada para a sala de atividades, o FV vem ter comigo e diz-me, em forma de segredo, que o seu avô quer vir à escola mostrar as codornizes dele, para o projeto das aves. (Excerto da Nota de Campo nº 136, 26 de novembro de 2021)

<sup>56</sup> Neste momento, o avô Z. explica como é composta a sua horta e como cuida da mesma. Além disto, convida o grupo para uma visita à sua quinta quando o tempo melhorar. Todos se mostram bastante entusiasmados em conhecer a quinta do avô Z. (Excerto da Nota de Campo nº172, 14 de dezembro)

<sup>57</sup> No término da avaliação do dia, a educadora cooperante lê o e-mail enviado pelos pais do FV a solicitar a vinda do avô Z. à sala de atividades, para mostrar as suas codornizes. Após a leitura do mesmo, a educadora pergunta ao grupo o que responder ao avô Z. As crianças mostram-se entusiasmadas com esta visita e o X. diz “Eu quero muito que o avô do FV venha cá, porque eu nunca vi uma codorniz”. (Nota de Campo nº 158, 6 de dezembro de 2021)

visita, tendo também evidenciado e mobilizado, em momentos posteriores à mesma, as aprendizagens realizadas<sup>58</sup>.

Ao longo da PPS II partilhei também com as famílias o tema da investigação em estudo, assim como, convidei-as a participarem, partilhando a sua opinião e as suas vivências, através de um questionário.

Por fim, importa mencionar que, enquanto educadora-estagiária, perspetivo as famílias como parceiras, na missão comum de assegurar o bem-estar das crianças e potenciar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, devido aos antecedentes descritos anteriormente, a ação não foi ao encontro das expectativas que ambicionava estabelecer com as famílias.

### 3.3. Intenções com a Equipa Educativa

“O trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção [*sic*] que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 130). Nesse sentido, foi fundamental estabelecer como intenção com a equipa educativa, a **construção uma relação colaborativa, de partilha, confiança e respeito**. Segundo Silva et al. (2016), a comunicação entre os elementos da equipa educativa sobre a reflexão do processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, suportada por registos e documentos, possibilita a articulação e coerência das práticas do processo educativo. Assim, no decorrer da minha prática, procurei comunicar, abertamente, com a equipa educativa sobre minhas observações, bem como, escutar as observações registadas pelos outros intervenientes. Além disso, predispus-me a colaborar em todas as dinâmicas existentes, informar a equipa e solicitar a sua colaboração nas minhas propostas<sup>59</sup>. Durante a prática, estive também receptiva a sugestões, pois, além dos elementos da equipa da sala conhecerem melhor o grupo, também detinham mais experiência e as suas sugestões permitiram-me evoluir enquanto futura docente.

---

<sup>58</sup> Antes dos ovos serem partidos, as crianças recordam-se do que o avô Z. disse no dia anterior. Nesse sentido, coloca-se um ovo de cada vez, num recipiente com água e todos confirmam que os ovos estão bons para serem comidos. (Excerto da Nota de Campo nº180, 16 de dezembro de 2021)

<sup>59</sup> [No âmbito do projeto das aves] Tal como planeado na semana passada, hoje, a auxiliar Je. trouxe para a sala de atividades os seus pássaros[...]a Je. explica que trouxe três espécies de pássaros, entre eles, periquitos, bicos de lacre e mandarim. De seguida, explica o que cada um come e o local onde estão em sua casa. (Excerto da Nota de Campo nº 126, 23 de novembro de 2021)

#### 4. INVESTIGAÇÃO EM JI

|' '' | | ''

O presente capítulo visa apresentar a temática identificada, fundamentar a mesma, assim como, explicitar as opções metodológicas e éticas adotadas durante o processo de investigação e expor e discutir os dados do respetivo estudo. Considero que durante todo o processo de investigação é necessário que o investigador reflita sobre a metodologia adotada, assim como, assegure as questões de cariz ético.

#### 4.1. Identificação e Fundamentação da Temática

*“Independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja interessante e estimulante para si.”* (Bogdan & Biklen, 2004, p. 83-84)

A presente investigação apresenta como temática as relações sociais entre crianças. Tal tema emergiu de variadas observações, nas quais as crianças demonstravam atitudes de solidariedade umas com as outras, assim como, verbalizavam conceitos relacionados com a amizade, atribuindo-lhe graus distintos (“*amigo*” e “*melhor amigo*”). Além destes conceitos, algumas crianças começaram também a utilizar o termo “namorado/a”.

*A I., que escuta a conversa, diz-me ao ouvido que, no dia seguinte vai oferecer duas cartas também, uma para a SS, que é a sua melhor amiga e outra para o JM porque é o seu namorado.* (Nota de Campo nº 317, 15 de fevereiro de 2022)

Ao longo da PPS II, fui-me apercebendo nas suas brincadeiras, as crianças pareciam agrupar-se tendo em consideração as suas afinidades, que, na maioria das vezes, estabelecia relação com a escolha de parceiros do mesmo sexo e idade. Outro dos motivos que suscitou o meu interesse para o estudo desta temática, prendeu-se com o facto da educadora cooperante ter mencionado, numa reunião de pais, que no início do ano letivo, não sentia o grupo unido, sendo necessário estimular as competências sociais dos mesmos. Assim, o tema do estudo será sobre as relações sociais, com o título que dá nome a este relatório “*“Vocês estão sempre a brincar juntas”* (X, 5 anos). Relações Sociais entre pares”, com os seguintes objetivos:

- i) Perceber qual o papel do/a educador/a de infância na promoção das relações sociais entre pares;
- ii) Contextualizar o ambiente educativo como influenciador na construção de relações interpessoais;
- iii) Identificar os tipos de interações e relações existentes entre as crianças;
- iv) Compreender os significados que as crianças atribuem às relações entre pares.

## 4.2. Revisão da Literatura

### 4.2.1. O desenvolvimento das interações e relações entre pares

É desde a primeira infância que o ser humano estabelece interações com outros indivíduos. Autores como Hay (2005), Ladd e Coleman (2002), Sarmiento (2004) Burkowski, Parker e Bowker (2008) corroboram esta premissa, ao mencionar que as crianças são seres sociais, que aprendem através da interação com os outros. De acordo com Hay (2005), desde cedo as crianças “convivem frequentemente com pares”, assumindo-se como “seres sociais”, que influenciam e são influenciados no processo de ação social (Trevisan, 2007, p. 3). Também Sarmiento (2004) enfatiza este aspeto, reforçando que a criança contacta com diversos contextos distintos. O mesmo autor (2004) afirma que é através destes contextos que a criança aprende valores e estratégias que “contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social” (p. 14). Sarmiento (2004) salienta ainda que esta aprendizagem é sobretudo interativa, uma vez que “as crianças aprendem com outras crianças, nos espaços de partilha comum” (p. 14). Assim, estabelecem-se “um conjunto de actividades [sic] ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção [sic] com os seus pares” (Sarmiento, 2004, p. 14), isto é, a *cultura de pares*.

A interação traduz-se no comportamento de um indivíduo e pressupõe a participação de outro (Arezes & Colaço, 2014). Segundo Rubin, Bukowski, Parker e Bowker (2008), as relações correspondem aos significados, expectativas e emoções decorrentes da sucessão de interações entre dois indivíduos, que se conhecem. Deste modo, é possível afirmar que, os conceitos interação e relação se encontram interligados, uma vez que as interações permitem o estabelecimento de relações.

Segundo Ladd e Coleman (2002), as primeiras formas elementares de sociabilidade entre pares emergem na infância. Inicialmente, os bebés, comunicam através de sorrisos, contactos físicos e vocalizações e, posteriormente, à medida que se vão desenvolvendo, começam a evidenciar comportamentos pró-sociais (Hay, 2005; Ladd & Coleman, 2002). Os comportamentos pró-sociais referem-se a ações voluntárias que visam beneficiar ou melhorar o bem-estar de outros indivíduos (Noam, 2016). Brás e Reis (2012) salientam que “comportamentos como partilhar, ajudar, agradecer, pedir desculpa ou dizer “por favor” (Brás & Reis, 2012, p. 137) constituem exemplos de comportamentos pró-sociais. As crianças que são capazes de os

demonstrar terão sucesso nas relações que estabelecem com os outros (Brás & Reis, 2012).

Ladd e Coleman (2002) reforçam que, durante os dois e três anos, as crianças “adquirem a capacidade de coordenar as acções [sic] sociais com os seus parceiros” (p. 121). Estas ações permitem-lhes envolverem-se em “actividades [sic] lúdicas mais sofisticadas e recíprocas” (Ladd & Coleman, 2002, p. 121). Segundo Ladd e Coleman (2002) à medida que as crianças desenvolvem as suas capacidades cognitivas e linguísticas, “são mais capazes de conceptualizar [sic], refletir sobre e descrever as suas amizades” (p. 123).

A transição das crianças do contexto familiar para outros, como o Jardim de Infância, permite às mesmas “experiências colectivas [sic] e activas [sic] nas rotinas culturais, e a participação em actividades [sic] com os seus pares, distintas das que [realizam] com e através dos adultos” (Trevisan, 2006, p. 72). Assim, “grande parte da construção da criança dá-se por alteridade e na relação com os outros, não apenas adultos, mas, sobretudo, com os seus pares” (Trevisan, 2006, p. 72). De acordo com Ferreira (2002) é através das rotinas com os seus pares, que as crianças tomam consciência do grupo, espaço e tempo necessários para estabelecerem relações com os outros, adquirindo, deste modo, um sentido de pertença ao grupo.

O brincar integra um papel fundamental no estabelecimento de relações entre crianças, uma vez que “constitui um processo privilegiado para fazer e encontrar amigos/as” (Cunha, Tomás & Fonseca, 2017, p. 125). Lino (2019) descreve o brincar como “uma atividade livremente escolhida, intrinsecamente motivada e individualmente dirigida pela criança”. Além disso, Trevisan (2006) reforça que o brincar potencia novas aprendizagens interativas e a aquisição de novas competências que a criança irá necessitar de colocar em ação. Desde modo, a mesma autora (2006), evidencia a importância do tempo que as crianças passam com os seus pares, em brincadeiras espontâneas, não orientadas ou supervisionadas pelos adultos. Durante a brincadeira espontânea, as crianças desenvolvem competências sociais e interpessoais, como, “capacidade de organização, de planeamento e sequência da atividade; negociação, de regras e papéis de cada um no jogo e os momentos em que estes poderão ser alterados; de liderança, etc ...” (Trevisan, 2006, p. 73). No entanto, tais regras não apresentam um cariz definitivo, pelo que podem ser renegociadas a qualquer momento. Segundo Trevisan (2006), a brincadeira espontânea “[reflete] o trabalho de socialização que as crianças podem realizar sem interferências diretas do adulto” (p.72).

Vale (2009) destaca a importância de a organização socioeducativa “ajudar as crianças a desenvolverem atitudes pessoais, valores e competências interpessoais” (p. 130), que lhes permitam ser capazes de desempenhar diversos papéis na sociedade em que estão inseridas (Brás & Reis, 2012).

As características específicas de cada indivíduo parecem também condicionar as suas interações e relações interpessoais (Ladd & Coleman, 2002; Hay, 2005). De acordo com Hay (2005), existem algumas habilidades individuais que influenciam as relações iniciais entre pares. Nesse sentido o autor destaca i) administração da atenção conjunta; ii) a regulação de emoções; iii) a inibição de impulsos; iv) a imitação de ações do outro; v) a compreensão de relações causa efeito e, por fim, vi) as competências linguísticas. Hay (2005) reforça que a interação das crianças com adultos competentes, como pais, cuidadores e irmãos mais velhos tolerantes podem colmatar as dificuldades nessas habilidades.

Deste modo, o comportamento da criança determina se a mesma irá ser aceite pelos seus pares (Hay, 2005). As concepções que os elementos do grupo possuem sobre os indivíduos, isto é, a reputação das crianças entre os pares, parece ser influenciada “pelo seu uso de comportamentos pró-sociais e anti-sociais” (Ladd & Coleman, 2002, p. 155). Na sua investigação Odom Zercher, Marquart, Sandall e Wolfberg (2007) mencionam que

“a aceitação social ocorria quando as crianças [...] consideravam outra como alguém com quem gostavam muito, ou mais ou menos, de brincar, quando a criança brincava de forma positiva com outras crianças e quando os educadores e pais davam conta de que a criança tinha, pelos menos, uma amizade recíproca” (p. 59).

Além disto, estes autores (2007) identificaram algumas características comuns das crianças socialmente aceitas. Estas tinham competências sociais eficazes, amigos chegados, eram capazes de transmitir as suas ideias aos outros, eram carinhosas, envolviam-se em brincadeiras de faz-de-conta, compreendiam as regras da sala, interessavam-se em interagir com os seus pares e demonstravam entender as atitudes dos outros.

Ladd e Colman (2002) afirmam que comportamentos traduzidos em agressões física e discussões permanentes “parecem precipitar a rejeição e outras consequências sociais negativas para as crianças, quer na sala de atividades quer em outros grupos de pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 155). Odom et al. (2007) referem que na sua

investigação, identificaram que as crianças socialmente rejeitadas também compreendiam características comuns, “perturbavam o ambiente da sala, envolviam-se em conflitos com os colegas e eram fisicamente agressivas com eles” (p. 61). Hay (2005) também identifica este fator, acrescentando também que “pode ser a ausência de comportamento pró-social, e não a presença de agressão, que promove a rejeição pelos pares”. Odom et al. (2007) evidenciam ainda que as crianças socialmente rejeitadas “tendiam a afastar-se da interação [sic] social ou preferiam a interação [sic] com os adultos em vez da interação [sic] lúdica com os colegas” (p. 61). Ladd e Coleman (2002) alertam também para uma característica da personalidade do indivíduo, a timidez. Segundo estes autores (2002), as crianças tímidas podem também ter dificuldades de aceitação. Noam (2016) destaca que as crianças que demonstram mais comportamentos pró-sociais apresentam mais probabilidades de virem a ser mais aceites pelos seus pares.

Segundo Ladd e Colman (2002), a aceitação pelos pares e a amizade são diferentes tipos de relação. Os mesmos autores (2002) referem que uma criança pode ter um baixo nível de aceitação, contudo, pode ser referida por uma ou duas crianças como a sua melhor amiga. Assim, a amizade é definida, por estes autores, como uma relação diádica, enquanto a aceitação pelos pares se traduz no “grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social” (p. 121)

A amizade é um conceito abstrato e por isso difícil de definir, uma vez que cada indivíduo constrói a sua conceção sobre a mesma. No entanto, alguns autores destacam alguns aspetos comuns (Trevisan, 2006).

Goldman e Buysse (2007) apresentam o conceito de amizade como sendo um laço afetivo entre duas crianças que integra três componentes necessárias: a reciprocidade, o prazer mútuo e a capacidade de se envolverem em interações. Trevisan (2006) refere que a amizade constitui para as crianças “um valor fundamental mas nem sempre alcançável” (p. 8). De acordo com Garcias e Pereira (2008), as amizades na infância envolvem interações positivas e de apoio, bem como, interações conflituosas. Estes autores (2008) referem que apesar da ocorrência frequente de conflitos no interior das amizades, as crianças optam por resolvê-los de forma a manter a relação. Hay (2005) refere que, durante a infância, as crianças mostram preferências por alguns pares em detrimento de outros. Garcias e Pereira (2008) explicam que, as crianças estabelecem relações de amizade com crianças “que são semelhantes a elas mesmas em “características de superfície” e comportamentais” (p. 26). Assim, semelhanças na

idade ou género são exemplos de fatores que tendem a aproximar as crianças (Hay, 2005). Rubin, Bukowski, Parker e Bowker (2008) utilizam o conceito de *homofilia comportamental*, para descrever as tendências das crianças em se tornarem amigas de colegas cujos comportamentos se identificam com os seus.

Segundo Ladd e Coleman (2002), os pares contribuem de forma significativa no desenvolvimento das crianças. Os mesmos autores (2002) mencionam que as crianças tendem a mostrar-se menos tensas e adotam comportamentos mais exploratórios “perante novas situações, quando acompanhadas por um amigo ou conhecido” (p. 151). Assim, torna-se possível afirmar que os pares oferecem segurança e apoio emocional.

#### 4.2.2. Fatores que influenciam as interações e relações entre pares

Ladd e Coleman (2002) referem a existência de diversos agentes e contextos que promovem a interação das crianças com os seus pares. Deste modo, “tanto as características físicas como as interpessoais das salas de atividades dos jardins de infância (cuidados formais) podem influenciar o modo e a intensidade com que as crianças interagem e estabelecem relações com os pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 144).

Relativamente ao espaço e materiais, Ladd e Coleman (2002) mencionam que o espaço e a disponibilização de materiais lúdicos relacionam-se com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares. “Alguns materiais lúdicos, incluindo plasticina, areia e água, parecem estimular sobretudo comportamentos não sociais”, uma vez que quando as crianças utilizam este tipo de materiais a “maior parte do seu comportamento [...] pode ser classificado como actividades [sic] solitárias ou paralelas (Ladd & Coleman, 2002, p. 146). Goldstein (2012) alerta também para a importância dos brinquedos, uma vez que uma seleção adequada dos mesmos irá promover a interação, cooperação e o desenvolvimento de aprendizagens nos momentos de brincadeira. A quantidade de brinquedos disponível parece também ser uma condicionante, visto que as crianças tendem a brincar sozinhas, quando a oferta dos mesmos é maior (Ladd & Coleman, 2002).

Além disso, alguns investigadores concluíram que “as interacções [sic] entre pares são estimuladas pela existência de espaços pequenos e resguardados nas salas de atividades” (Ladd & Coleman, 2002, p. 145). A área do faz-de-conta é vista como um espaço de forte interação entre pares (Ladd e Coleman, 2002, p. 147), uma vez que o jogo simbólico proporciona “múltiplas oportunidades para trabalharem cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para

comunicar sobre os papéis que representam e responderem às necessidades e pedidos umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 188).

O espaço exterior assume também uma importante função, pelo que não deve ser descurado, visto que promove a interação e relações entre pares “tanto ou mais que os espaços lúdicos interiores” (Ladd & Coleman, 2002, p.145). Estes espaços, possibilitam que as crianças expandam as brincadeiras que ocorrem nas salas de atividades, de forma mais dinâmica e exploratória. Além disto, a existência de mobiliário, como escorregas, casa, túneis, promove uma maior interação entre as crianças, através de brincadeiras coletivas (Hohmann e Weikart, 2004).

#### 4.2.3. As relações sociais entre pares no MEM

Segundo Desidério e Pereira (2019), vários autores têm destacado o Movimento da Escola Moderna, como um modelo curricular que valoriza a dinâmica social. Este modelo pressupõe que a vida do grupo se reja a partir de uma organização democrática e cooperativa, com o envolvimento e participação das crianças (Niza, 2013). Nesse sentido, a aprendizagem é construída através da interajuda e cooperação, em que “todos ensinam e todos aprendem” (Niza, 2013, p. 144). Nesta linha de pensamento, Desidério e Pereira (2019) destacam o modo de organização dos grupos de crianças, no MEM, uma vez que os mesmos são compostos por indivíduos com diferentes idades e capacidades, de modo a assegurar a heterogeneidade do grupo. Assim, todos os anos, o grupo integra novas crianças, bem como, aquelas que haviam frequentado o ano letivo anterior, assegurando assim a “heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p. 149). Folque (2018) refere que esta heterogeneidade promove o respeito pelas individualidades de cada um, a interajuda e permite o desenvolvimento da criança ao nível cognitivo, social e moral. Além disso, os instrumentos de pilotagem assumem também um papel relevante na regulação do grupo, entre os mesmos, importa destacar as tarefas, uma vez que as mesmas são realizadas a pares, o que apela à cooperação entre mesmos e poderá fortalecer as suas relações (Folque, 2018). O MEM apoia a sua ação na Metodologia de Trabalho por Projeto. Esta metodologia prevê a cooperação e interação “na organização do trabalho, na recolha de materiais e informação, no tratamento de dados, na procura de respostas e soluções para o problema e na produção de resultados e sínteses” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.24).

Assim Folque (2018) refere que, no MEM, os colegas são vistos como parceiros “que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades [sic] conjuntas, que se imitam

e ensinam uns aos outros e que colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (p. 97).

#### 4.2.4. O papel do/a educador/a de infância na promoção das relações sociais entre pares

Os agentes educativos assumem também um papel fundamental, pelo que devem “fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções das crianças” (Brás & Reis, 2012, p. 138). A crescer devem ainda “procurar oferecer um modelo de comportamento social coerente, adequado às regras e normas da sociedade envolvente e servindo de exemplo para o tipo de relação que as próprias crianças estabelecerão entre si” (Brás & Reis, 2012, p. 138). Vale (2009) corrobora também esta perspetiva, salientando que “os educadores [...] devem ser coerentes no seu próprio comportamento, pois transmitem [...] mensagens às crianças sobre o que é aceitável ou não” (p. 133). Assim, e de acordo com Brás e Reis (2012), de modo que as crianças se sintam seguras, valorizadas, confiantes e autónomas, para estabelecerem relações de empatia com os outros, é necessário que tenham oportunidades de observar e colocar em ação o seu comportamento, num ambiente seguro, regido por regras “claras e eficazes” (p. 138). Vale (2009), menciona ainda que o ambiente “é um factor [sic] por excelência, para que a criança se sinta bem consigo própria, seja aceite e estabeleça relações de empatia com os outros, o que contribuirá decisivamente para a consolidação de uma auto-estima positiva (p. 135).

#### 4.3. Roteiro Metodológico e Ético

A investigação realizada apresenta uma abordagem de **natureza qualitativa**, uma vez que os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16). Segundo Bogdan e Bilken (1994), a abordagem de natureza qualitativa possui cinco características, sendo estas: 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador apresenta-se como instrumento indispensável; 2) investigação descritiva, sendo que os dados se divulgam por meio de palavras e não de números; 3) os investigadores possuem um interesse maior pelo processo de investigação, do que efetivamente pelos resultados obtidos; 4) os investigadores analisam os dados de modo indutivo e 5) o significado possui um aspeto essencial, uma vez que os investigadores

“estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 50).

Sendo que as abordagens de natureza qualitativa englobam diversos métodos, é importante evidenciar que a presente investigação visou utilizar o **estudo de caso**, visto que o mesmo baseia-se na observação minuciosa de um contexto (Bogdan & Bilken, 1994). Também Yin (1994) corrobora esta conceção, descrevendo o estudo de caso como uma pesquisa empírica que estuda, em profundidade, um fenómeno atual (caso) no seu contexto de vida real.

No que concerne à tipologia, e de acordo com os tipos de estudo de casos apresentados por Yin, este caracteriza-se por ser **descritivo único**, uma vez que “[representa] a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto” (Meirinhos & Osório, 2010, p.57). O presente estudo de caso apresenta-se como intrínseco, visto que o interesse da investigação incide num caso particular (Meirinhos & Osório, 2010).

De acordo com Fragoso (2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010), cabe ao investigador garantir que, no decorrer da investigação, os métodos e técnicas de recolha de dados são aplicados de modo a obter informações consideráveis e pertinentes. Assim, o investigador “deve recolher e organizar dados de múltiplas fontes de forma sistemática” (Meirinhos e Osório, 2010, p. 59). Bogdan e Bilken (1994) referem que as estratégias mais representativas do tipo de abordagem qualitativa são a observação e as entrevistas, por esse motivo foram técnicas que utilizei nesta investigação. Além destas, recorri também à **sociometria**, através da aplicação de um **teste sociométrico** e ao inquérito por questionário. Apesar destas duas últimas técnicas se encontrarem fortemente associadas a investigações de cariz quantitativo, as mesmas podem apresentar um forte contributo à investigação qualitativa, enquanto técnica de recolha de dados (Meirinhos & Osório, 2010).

No que concerne à **observação direta**, esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo [*sic*] com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24- 25). Esta técnica proporciona a compreensão de práticas e de interações ocorridas nos contextos. Deste modo, foram utilizadas como instrumento **notas de campo**. Segundo Bogdan e Biklen (1994), entende-se por nota campo as descrições escritas daquilo que o investigador observa, escuta, vivencia e reflete.

Tendo em consideração que “a infância e os seus mundos, as relações sociais que se estabelecem, e as culturas da infância deverão ser estudadas de modo próprio,

tendo em conta a perspectiva das próprias crianças e não apenas dos adultos” (Trevisan, 2014, p. 51), optei por realizar **entrevistas individuais, semiestruturadas**, a uma amostra significativa de **crianças**. Além das entrevistas às crianças, considerei ainda pertinente realizar uma **entrevista semiestruturada à educadora cooperante** e um **inquérito por questionário às famílias**. Estas técnicas pretendiam contextualizar o ambiente, através do qual as crianças constroem as relações interpessoais com outras crianças. De forma a sustentar as técnicas apresentadas, nas entrevistas utilizei como instrumento **guiões** e nos questionários foi usado um **formulário**, disponibilizado na ferramenta *Google Questionário*, que assegurou o anonimato dos participantes.

Após recolhidos os dados, foi utilizada como técnica a **análise de conteúdo**. Silva e Fossá (2013) referem que esta é uma técnica muito utilizada em estudos de natureza qualitativa. “A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador” (Silva & Fossá, 2013, p. 2). Nesta análise procura-se classificar o material em categorias, que permitam compreender o que está escrito nos discursos (Silva & Fossá, 2013).

Segundo Yin (2005), a utilização de várias fontes de evidências permite o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação. Deste modo, utilizei uma das técnicas mais frequentes da metodologia qualitativa, a **triangulação** (Aires, 2015). De acordo com Tuzzo e Braga (2016), esta técnica confere “validação” à investigação, uma vez que “quando a informação obtida a partir de diferentes fontes coincide, a evidência adquire uma força acrescida” (Moreira, 2007, p. 61).

Além da explicitação da metodologia adotada na presente investigação, é também importante de reforçar que o investigador, durante o processo de investigação, deve valorizar a dimensão ética. De acordo com Fernandes e Tomás (2011), o rumo da investigação deverá seguir uma direção que consista em desenvolver “um conjunto de pressupostos éticos estratégicos que permitam ao investigador a flexibilidade para enfrentar as variadas circunstâncias que pode descobrir durante a investigação” (p. 9). Nesse sentido, delineei um roteiro ético (cf. Anexo C. Roteiro Ético), segundo os princípios descritos pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012) e por Tomás (2011). Deste modo, ao longo da PPS II, tive em consideração os seguintes princípios: “Objetivos do trabalho”, uma vez que, desde o início, os meus objetivos foram partilhados, refletidos e discutidos com a equipa da sala, assim como, partilhados com os pais; o “Respeito pela privacidade e confidencialidade” foi assegurado com todos os

intervenientes (famílias, crianças e equipa educativa), nesse sentido, tanto os nomes dos membros da equipa educativa, como os nomes das crianças foram utilizados apenas para fins académicos, sendo substituídos por letras, a crescer, foi também mantido sigilo sobre qualquer informação correspondente às famílias e à organização socioeducativa, uma vez que nunca são referidos elementos que permitam identificá-los; a “Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação”, apesar de não ter existido uma conversa rigorosa com as crianças sobre a metodologia adotada, toda a investigação teve em consideração as suas necessidades e interesses, com a equipa da sala de atividades, foi transmitida, refletida e discutida a temática a estudar, assim como, os métodos, técnicas e instrumentos mais vantajosos, por fim, as famílias foram também convidadas a participar no estudo, tendo sido reforçado o objetivo da sua colaboração; “Consentimento informado”, foi redigido e entregue um documento a todos os encarregados de educação a solicitar a autorização dos educandos no estudo e a utilização de fotografias, neste documento, garanti um campo para o assentimento das crianças, no qual as mesmas decidiram se aceitavam colaborar comigo; “Informação às crianças e adultos envolvidos”, no decorrer da investigação, pretendi que todos os elementos envolvidos tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido, assim como, disponibilizei-me para o esclarecimento de eventuais dúvidas.

#### 4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste subcapítulo do relatório irei apresentar a análise reflexiva realizada a partir dos dados recolhidos através das diversas técnicas mencionadas anteriormente. Assim, importa reforçar que todo o grupo da sala de atividades foi objeto de estudo na presente investigação. Para além disso, no processo de análise e tratamento dos dados, foram construídas tabelas de análise de conteúdo (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares, H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças e I. Análise de Conteúdo das Notas de Campo), uma matriz sociométrica (cf. Anexo G. Matriz Sociométrica) e gráficos (cf. Anexo F. Resultados dos Inquéritos por Questionário aplicados às Famílias, Figuras 1-6 e Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças, Figuras 7-9). Os sujeitos envolvidos no presente processo foram as crianças, a equipa da sala, bem como, as famílias. De seguida, são apresentados e discutidos os resultados da investigação de acordo com os objetivos delineados para a mesma.

#### 4.4.1. Perceber qual o papel do/a educador/a de infância na promoção das relações sociais entre pares e Contextualizar o ambiente educativo como influenciador na construção dessas mesmas relações

Tendo em consideração que a organização do ambiente educativo é intencionalmente refletida pelo educador, na qual se encontram expressas as suas atitudes e comportamentos no que concerne à relação entre pares, de seguida, apresento, em conjunto, os dados destes dois objetivos.

Ao longo da PPS II, observei as atitudes e comportamentos da educadora cooperante, relativamente à promoção de relações sociais entre crianças, que me permitiram orientar a minha prática nesse âmbito. A educadora destaca a importância de “estimular as relações sociais entre eles [para que] o mais cedo possível, tenham a consciência do outro” (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares). Neste sentido, os adultos da sala procuravam apelar ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, tal como é evidente no seguinte excerto:

*[...] Quando lhe pergunto como, o X. diz “Não sei”. Assim, proponho pedir ajuda a um amigo que já saiba contar até esse número e o X. refere “Sim, o Sa. pode ajudar-me”. (Excerto da Nota de Campo nº 254, 25 de janeiro de 2022)*

Através do excerto acima transcrito, é possível constatar a minha intenção em promover o estabelecimento de comportamentos relativos à interajuda. Também nas suas práticas, a educadora procurava **disponibilizar tempo e espaço para que as crianças se ajudassem entre si**. Assim, opta por:

*em vez de me levantar a correr quando um menino mais pequeno não consegue ainda ir à casa de banho sozinho [...], dou-lhes essa tarefa “importas de ajudar e ir com ele lavar as mãos ou fazer xixi” (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares).*

Além disto, a equipa da sala preocupava-se também em **transmitir valores como a partilha**, através, por exemplo, dos brinquedos que as crianças traziam de casa. Na entrevista realizada à educadora, a mesma refere que os **brinquedos** são um meio privilegiado para a interação, visto que as crianças ao mostrarem ao grupo o que trouxeram, “podem criar logo brincadeiras” e assim interagir e estabelecer relações.

A crescer refere que, por vezes, de modo a **promover a inclusão** de novas crianças no grupo, pede àquelas que já frequentavam a organização socioeducativa em anos anteriores, para a ajudarem a fazer a integração das recém ingressadas. Outra estratégia que adota é incentivar as crianças a convidar o novo membro para participar

num projeto, pois considera que “é logo meio caminho andado para a interação começar” (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares). O grupo da sala de atividades, na qual realizei a PPS II, integrava uma criança que recorria, unicamente, à comunicação não verbal para se expressar. Nesse sentido, utilizava gestos para interagir com os outros. Assim, importa destacar o seguinte momento:

*[...]partilha com as crianças os novos gestos que o AM aprendeu durante as férias de Natal. (Excerto da Nota de Campo nº 197, 10 de janeiro de 2022)*

A educadora ao realizar esta partilha, com o grande grupo, possibilitou uma maior assimilação dos gestos que o AM utiliza, que, conseqüentemente, permitia, ao restante grupo, apropriar-se e utilizar os mesmos para interagir com esta criança. Além disso, durante a PPS II, observei que o AM brincava, frequentemente, sozinho. Assim, na minha ação, procurei oportunidades que possibilitassem a inclusão do mesmo, tais como aquela que se apresenta de seguida:

*Nas mesas polivalentes a Mat. e a SM. brincam com os cartões com imagens. Nesse momento, começo a questioná-las sobre os alimentos presentes nos cartões. O AM parece gostar da brincadeira e vem sentar-se no meu colo. De forma a incluí-lo, peço à Mat. e à SM para cada uma retirar um cartão, de seguida eu leio o nome desse cartão e o AM aponta para o correto. Após o AM apontar a Mat. e a SM. dizem o nome do alimento que têm nas suas mãos. (Excerto da Nota de Campo nº 224, 17 de janeiro de 2022)*

O momento descrito anteriormente, surgiu por iniciativa da SM e Mat., tendo suscitado o interesse do AM. Nesse sentido, e como eu estava integrada no jogo, procurei alterar a dinâmica, de forma a possibilitar a participação do AM no mesmo.

Também no recreio, era visível que uma criança permanecia, constantemente, junto dos adultos da sua sala. Assim, de modo a promover a interação desta criança com os seus pares, deu-se a seguinte situação:

*Durante a brincadeira no espaço exterior, o G. permanece junto de mim. Nesse sentido, sugiro irmos ver o que o Lu. está a fazer. Aquando nos aproximamos do Lu., este diz estar a brincar aos caçadores.*

*Cristiana: Essa brincadeira parece muito divertida. Estás a caçar o quê?*

*Lu.: Monstros.*

*Cristiana: G., o que achas de ajudares o Lu. a caçares esses monstros. [...]*

*[Progressivamente, vou-me distanciando.] (Excerto da Nota de Campo nº194, 10 de janeiro de 2022)*

Nas situações de conflito, os adultos adotavam o papel de mediadores, procurando escutar a perspetiva de cada uma das crianças envolvidas, tal como é notório no excerto abaixo:

*Primeiramente, discutimos o primeiro não gostei e, inicialmente, é dada a palavra ao X. para explicar a situação “Quando nós estávamos na fila, eu tava virado para ele e depois ele cuspiu-me para a cara”, de seguida, é dada a palavra ao FV. (Excerto da Nota de Campo nº 118, 19 de novembro de 2021)*

Estas ocasiões, proporcionavam também oportunidades para que o restante grupo **comentasse estas situações**, de forma que a que o mesmo pudesse refletir em conjunto e fossem estabelecidos consensos.

*Seguidamente, pergunto se querem comentar esta situação e a Le., Sa. e I. colocam o dedo no ar:*

*Le.: Eles deviam ter pedido desculpas e a dado um abraço.*

*Sa.: A Lau e o FV podiam conversar*

*I.: ou na avaliação do dia escrever uma crítica.*

*Cristiana: Essas são ótimas estratégias. Na minha opinião a Lau. não devia ter batido no FV, porque essa não é a forma correta de resolver os problemas e o FV deveria ter escutado a Lau. (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022)*

Também nestes momentos de divergências entre crianças, os adultos procuravam **valorizar**, perante as mesmas, a **consciência do reconhecimento do seu erro e as atitudes positivas para com o outro**, exemplo disso são as notas de campo que apresento de seguida:

*[...] A educadora cooperante refere que a Le. teve uma boa atitude ao ter pensado sobre isso, e ter compreendido que não é assim que se resolvem os problemas, assim como ter pedido desculpa. (Excerto da Nota de Campo nº 48, 29 de outubro de 2021)*

*[...]O Lu., de seguida, pede desculpa à MI e abraça-a, dizendo “MI, aqui só podem estar três, está bem? Tens que esperar que alguém saia, para poderes entrar”. Nesse momento, valorizo a sua atitude. (Excerto da Nota de Campo nº 320, 15 de fevereiro de 2022)*

Além disto, num dos momentos de conselho, alguns elementos do grupo recorreram à utilização do diário para expor algumas ocorrências, que não tinham apreciado ao longo da semana por parte do Man. A educadora, apesar de dar voz às crianças para exprimirem o que sentiram, procurou ainda assim, promover a **compreensão e a consciencialização do outro**, tal como confere o seguinte excerto:

*A educadora cooperante explica ao grupo que o Man. tem 3 anos e que esta é a primeira vez dele numa escola. [...]Tudo isto é novo para o Man. O Man. não estava habituado a ter um grupo de pessoas assim tão grande à volta dele. Lembra-se, ao princípio, que o Man. não percebia porque é que não podia comer sempre que quisesse, porque é que tinha que esperar pela hora do lanche? O Man. não sabia bem estas regras. (Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)*

Quando as crianças têm comportamentos inadequados com os seus pares, os adultos proporcionam momentos que permitam às mesmas **refletir em torno dos seus atos**, transportando-os para o lugar dos demais. O excerto que se segue é representativo dessas situações:

*No decorrer da tarde, o Lu., o Man. e JL brincam no faz-de-conta. Quando a MI decide entrar no faz-de-conta o Lu. grita “Sai”. [...] Nesse momento, pergunto-lhe como se sentia se alguém gritasse da mesma forma consigo, ao que este refere que não ia gostar e explico-lhe que em vez de ter gritado, podia ajudar a MI a compreender melhor as regras da sala. (Excerto da Nota de Campo nº 320, 15 de fevereiro de 2022)*

Deste modo, foi-me possível constatar que o/a educador/a garante um posicionamento fundamental na promoção de interações e, posteriores, relações entre crianças, tanto na disponibilização de tempos para o diálogo e reflexão, como estimula o desenvolvimento de habilidades sociais (ajuda, partilha, resolução de conflitos, entre outros). A par disto, tal como foi referido no início do subcapítulo, cabe ao mesmo organizar o ambiente educativo, intencionalmente, para que as crianças sejam estimuladas a adquirir e revelar comportamentos pró-sociais com os seus pares e, concomitantemente, se envolvam em atividades associativas.

Entende-se por ambiente o “conjunto do espaço físico e [as] relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre crianças, entre crianças e adultos e sociedade em seu conjunto)” (Forneiro, 1999, p. 232 e 233). Tendo em consideração que o contexto que envolve as crianças favorece o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (Silva et al., 2016), torna-se importante caracterizá-lo de forma a compreender a influência do mesmo no tópico em estudo.

De acordo com a educadora cooperante, o modo de organização do grupo é fundamental, uma vez que, acredita ser através da diversidade que as crianças aprendem. O presente contexto, tal como referido anteriormente, integrava crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. Silva et al. (2016) corroboram esta perspetiva da EC, ao afirmar que a “existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

Na entrevista realizada à EC, a mesma destaca a importância dos **instrumentos de pilotagem** na promoção das interações entre crianças. Refere ainda que todos são importantes, porque organizam a vida do grupo, diariamente. A educadora atribui-lhes um papel fulcral no que concerne à **cooperação entre pares**, uma vez que, “fazem com que eles, em parceria, [os utilizem]” (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares). Segundo Arezes e Colaço (2014), a cooperação implica que “pelos menos dois indivíduos [ajam] de modo a alcançar um objetivo comum, desempenhando papéis complementares” (p. 116). Além disto, através das notas de campo, foi possível verificar comportamentos de **interajuda** aquando da utilização dos mesmos, como é evidente nos seguintes excertos:

*Aquando da chegada da MC à sala de atividades, peço à criança que marque a sua presença. A Le., que se encontrava na área da biblioteca, diz “eu vou ajudá-la”. (Excerto da Nota de Campo nº277, 3 de fevereiro de 2022)*

*O X., enquanto distribui os lanches, ajuda o Man. a abrir o pacote das bolachas. (Excerto da Nota de Campo nº 72, 8 de novembro de 2021)*

*No momento do lanche, o JA distribui os mesmos pelos colegas e observo que quando entrega o lanche à MI. abre-lhe o iogurte e retira o seu pão e as bolachas da película de plástico. (Nota de Campo nº 271, 1 de fevereiro de 2022)*

A EC refere também que, atualmente, tem observado que as crianças, quando precisam de ajuda, “*recorrem muito [aos seus pares] e muito menos [aos] adultos*” (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares). A crescer menciona que sente que esta atitude é genuína e que se sente feliz por observar que, gradualmente, estão a tomar consciência do *outro*. Além disto, foi ainda registado um momento, no qual uma criança demonstrou **preocupação com outra**, aquando, através da tarefa dos recados, tomou conhecimento de que a sua colega tinha ido ao médico.

*Durante a manhã os responsáveis pelos recados, avisam que a Le. chegará mais tarde porque foi ao médico. Assim, quando a Le. chega a Lau. pergunta-lhe “Porque é que foste ao médico?” e a Le. responde “Para ver se estava tudo bem” (Nota de Campo nº 319, 15 de fevereiro de 2022)*

Nesta linha de pensamento, importa também salientar o **diário de grupo** e os momentos de **conselho**, uma vez que estes “regulam grande parte das interações que se estabelecem no ambiente educativo” (Pereira & Rosa, 2015, p. 223). Na rotina do presente grupo, o diário era utilizado todos os dias, tal como é previsto no MEM. Neste momento, as crianças verbalizavam o que tinha sido mais significativo para si ao longo do dia. Assim, eram destacadas situações que tinham gostado ou não:

*No decorrer da avaliação do dia a Le. menciona que gostou de brincar com a SM e com a Mat. Nesse seguimento, o FV também refere ter gostado de brincar com a I., X., FP, JM e Sa. O X. evidencia que gostou que a I. tivesse encontrado o seu brinquedo no recreio e, por fim, o FP refere que gostou de brincar com o FV, X. e JM. (Nota de Campo nº 206, 11 de janeiro de 2022)*

*Na avaliação do dia, o JA. mostra vontade de escrever um não gostei. Quando lhe pergunto o que quer escrever este diz “Não gostei que o Ben. tirasse o meu brinquedo sem pedir”. (Nota de Campo nº 300, 8 de fevereiro de 2022)*

No final de cada semana, eram lidas todas as colunas do diário e discutidas coletivamente, permitindo assim a **reflexão cooperada**.

*[...] Alguém quer comentar ou falar sobre isto que o Lu. acabou de dizer?*

*Sa.: O Lu. podia dizer e depois uma delas podia tentar ajudar.*

*FV: Não se pode tirar coisas das brincadeiras.*

*X.: Ele podia procurar atrás das árvores.*

*Sa.: Ele também podia olhar para o chão no recreio, porque há muitas folhas e bolotas, por causa que no outono caem muitas folhas. (Excerto da Nota de Campo nº 118, 19 de novembro de 2021)*

Durante a PPS II, foi perceptível que as crianças perspetivavam a escrita no diário, mais concretamente, a coluna “não gostei”, como algo negativo. Numa situação

específica, uma criança sentiu necessidade de pedir desculpa a outra por lhe ter dito que iria escrever uma crítica. Tal como é evidente de seguida:

*I.: Eu achei que queria pedir desculpa, porque eu disse que ia escrever uma crítica a ela. (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)*

Ao notar esta perceção, por parte das crianças, a educadora procurou **desmistificar o propósito deste instrumento**, lembrando que o mesmo visava refletir e não uma repreensão. Acrescenta ainda que a escrita de críticas, ajuda o outro a melhorar-se enquanto pessoa.

*[...] A educadora cooperante explica que os conselhos e as críticas servem para pensar nas coisas e melhorarmos e não para nos zangarmos ou castigar [...] É mesmo por sermos amigos das pessoas que escrevemos críticas. (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)*

Deste modo, tanto o diário como os momentos de conselho, proporcionavam momentos de debate sobre normas de convívio e os comportamentos sociais do grupo.

De acordo com Folque (2018), as **regras** assumem um papel importante na regulação do grupo. Serralha (2009) afirma que, no MEM, “a estrutura social do grupo faz-se a partir dos incidentes vividos nesse coletivo de vida e de trabalho em comum” (p. 29). Nos momentos de Conselho, as situações eram discutidas e refletidas, bem como, estabeleciam-se, caso necessário, normas de convivência. Estes momentos possibilitavam que as crianças tomassem **consciência das suas ações** e, simultaneamente, se tornassem “**pessoas moralmente responsáveis**” (Serralha, 2009, p. 29). Aquando da consciencialização das regras, as mesmas transformam-se em “habitus que orientam a acção [sic] e a interacção [sic] social no grupo” (Serralha, 2009, p. 29). A partir dos seguintes excertos é evidente que as crianças tinham as regras interiorizadas, sendo que aquando alguma criança “infringia” determinada norma estabelecida, as outras sentiam necessidade de a alertar. É de mencionar que, por vezes, estes alertas eram verbalizados em tom depreciativo e com reprovação, tal como explícito de seguida:

*Pouco depois, a Mat. junta-se a nós também e o FP diz “só podem estar três na biblioteca (Nota de Campo nº 89, 12 de novembro de 2021)*

*Quando pergunto ao Lu. porque é que está a gritar com a MI este responde que já estão três e que ela não pode entrar. (Nota de Campo nº 320, 15 de fevereiro de 2022)*

A educadora cooperante reforça, ainda, que as regras não só criam “condições necessárias ao bom funcionamento da sala” (Pereira & Rosa, 2015, p. 225), como “também transmitem implicitamente valores” (*idem*, p. 225).

Os **tempos** destinados ao desenvolvimento **de projetos** parecem também contribuir no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, visto que, tal como

referido na revisão da literatura, implicam que as crianças cooperem entre si, de forma a atingir o objetivo estabelecido, isto é, as respostas às suas curiosidades. Durante a PPS II, acompanhei um projeto, no qual, foram observadas inúmeras situações nas quais as crianças se entreadjavam.

*[...]as crianças distribuem tarefas entre si, sendo que, o X. e o JM ficam responsáveis por pintar com aguarela duas páginas [...] O Sa. coloca velcro nas janelas de informação e cola as mesmas nas respetivas páginas [...] Após cada uma das crianças elaborar a sua tarefa e ajudar quem ainda não a terminou (Nota de Campo nº 142, 30 de novembro de 2021)*

*No recreio, o JM, FP, Sa. e o X. procuram folhas e paus, que estejam no chão, e entregam-me para a elaboração da página dos Pica-Paus. (Nota de Campo nº 105, 16 de novembro de 2021)*

A acrescentar, a concretização de outro projeto, iniciado em janeiro, contribuiu também para a inclusão de uma criança. Tal como referido acima, no recreio, esta (G.) permanecia, frequentemente, junto dos adultos e, na sala, procurava apenas atividades que não envolvessem interação com os seus pares.

*O G. encontra-se num canto da mesa, sozinho, a fazer um desenho no seu caderno. (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022)*

*O G., o Lu., a MC e o AM, permanecem sozinhos, sendo que o G., permanece, constantemente, perto dos adultos da sua sala de atividades. (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)*

Contudo, após algumas semanas do início do projeto em que se envolveu, verifiquei que começou a interagir mais com os seus pares, especialmente, com aqueles com quem estava a realizar o projeto (Ben. e JA). De acordo com a educadora cooperante, os projetos são um meio privilegiado para a criação de relações.

*Quando vejo o Ben., o JA. e o G. a correrem pergunto-lhes o que estão a fazer e o Ben. responde “Estamos a fazer uma festa, olha nós precisávamos daqueles pneus.” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)*

A **Apresentação de Produções e/ou de Comunicações de Projetos** representavam também momentos fundamentais para o desenvolvimento de habilidades sociais. No término de cada apresentação/comunicação, os elementos do grupo a quem era feita a mesma mostravam vontade de **intervir com comentários e questões**.

*No término de cada apresentação, o restante grupo comenta o trabalho dos colegas, elogiando o mesmo (Gostei muito, está muito original- Mar.; quero fazer um trabalho igual- Mat.), assim como, formulam perguntas como “que materiais utilizaste” - Lu. ou “porque é que usaste plasticina para fazer o céu?” – JA (Nota de Campo nº 244, 21 de janeiro de 2022)*

Silva et al. (2016) referem que é importante que a comunicação não se limite apenas ao que acontece fora do jardim de infância. Assim, é “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as

crianças” (Silva et. al., 2016, p. 62). Folque (2018) afirma que uma das funções da comunicação se associa ao desenvolvimento social, uma vez que a informação partilhada apresenta um recurso para a comunidade do grupo. Tal como é evidente nos seguintes excertos:

*[após a comunicação do projeto “As Aves”] Mat.: Aprendi que os pavões comem minhoca e frutos.*

*Lau.: Aprendi que os pavões fazem o acasalamento com as pavoas e que comem insetos e frutos.*

*FV.: Aprendi que os pavões têm um espigão para afastar os inimigos.*

*SS.: Aprendi que os papagaios não se compram e que as gaivotas comem peixes.*

*I.: Aprendi que as gaivotas vivem 35 anos e que os pica-paus picam as árvores para apanhar comida.*

*SM.: Aprendi que os pica-paus têm a saliva pegajosa.*

*Ben.: Aprendi que os pica-paus picam as árvores para comer (Nota de Campo nº 307, 10 de fevereiro de 2022)*

*[após a comunicação do projeto “Os Gatos” [...] iam acrescentando informações que sabiam sobre os gatos (“Eu sei que os gatos se lavam uns aos outros com a língua” - FP.) ou até evidenciando o que aprenderam (“Aprendi que os gatos têm a língua áspera-FV.). (Nota de Campo nº 238, 20 de janeiro de 2022)*

Relativamente ao espaço da sala de atividades, ao longo do período de intervenção, constatei que existiam áreas que potenciavam mais a interação entre crianças do que outras. A **área das construções e do faz-de-conta** eram espaços de **forte interação entre crianças**, sendo que as mesmas se envolviam umas com as outras quer a fazer construções com legos, como a re(interpretar) os papéis da vida familiar.

*O X., FP e JM elaboram construções com legos (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022)*

*A I., o JL e a Mat. brincam no faz-de-conta, recriando os papeis da vida familiar (pai, mãe e filho) (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022)*

A biblioteca e a área da expressão plástica, tanto envolviam as crianças na mesma tarefa (ver um livro em conjunto ou pintar no mesmo caderno) como também eram observados comportamentos de atividade paralela, isto é, as crianças permaneciam no mesmo espaço/área, nas não interagiam umas com as outras.

*A SS e o Sa. esfolheiam e observam, atentamente, um livro sobre dinossauros. (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022)*

*Na mesa polivalente, estão presentes cinco crianças (a Le., o G., o JM, a SS e a SM). Porém, as únicas crianças que estabelecem interação são a SS e a Le., uma vez que desenham em conjunto no caderno da SS. O G. e a SM. desenham com canetas de feltro nos seus cadernos e o JM pinta a sua barra, do gráfico das alturas. (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022)*

As **atividades** em que as crianças se encontravam mais **solitárias**, na sala de atividades, tal como evidente nos seguintes excertos, eram a fazer **desenhos** ou **pinturas** no seu caderno.

*O G. encontra-se num canto da mesa, sozinho, a fazer um desenho no seu caderno.* (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022)

*O A. pinta, sozinho, com aguarelas.* (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)

Ladd e Coleman (2002) partilham os resultados de um estudo realizado que concluiu que “quando as crianças usam plasticina, areia, água, lápis de cor ou tintas, a maior parte do seu comportamento [...] pode ser classificado como actividades [sic] solitárias ou paralelas”. Contrariamente, “outras actividades tais como brincar [ao faz-de-conta], com carros, e actividades [sic] de leitura [...] são sobretudo sociais na sua natureza e parecem estimular níveis elevados de actividades [sic] cooperativas e associativas” (p. 146).

Além dos espaços, os **materiais** que se encontram nos mesmos, possibilitavam, muitas vezes, a **cooperação** entre as crianças, exemplo disso foi um cabide de rimas e uma fábrica de histórias propostas por mim:

*A Mar., JA e a Mat. a encontrar rimas no cabide*” (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)

*[Fábrica das histórias] Terminada a primeira história, o X. apercebe-se e pede-me para criar uma nova história com o JM e o Sa.* (Nota de Campo nº 187, 16 de dezembro de 2021)

*[Fábrica das histórias] A Mar. e a Lau., vão para a biblioteca e utilizam um recurso para contar histórias.* (Nota de Campo nº 196, 10 de janeiro de 2022)

Também no **espaço exterior** foram observadas múltiplas formas de interação entre crianças, sendo que o mais frequente era o **jogo dramático**, tal como é evidente nos seguintes excertos de notas de campo:

*Inicialmente, a Mar. e a Lau. brincam juntas, “às mães e aos pais”, fingindo que o pónei, que a Mar. trouxe, é um bebé.* (Nota de Campo nº 192, 10 de janeiro de 2022)

*A Mar., Mat., SS., Le. e SM. brincam às mães e aos pais.* (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)

*Na parte debaixo da casa de madeira, o JM, o Ben, o Sa. e o JA fingem estar numa nave espacial (“estamos numa nave” - JM)* (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)

*A Mar., Lau. e Mat. brincam aos unicórnios e póneis, com os brinquedos trazidos de casa.* (Nota de Campo nº 227, 18 de janeiro de 2022)

*Quando vejo o Ben., o JA. e o G. a correrem pergunto-lhes o que estão a fazer e o Ben. responde “Estamos a fazer uma festa, olha nós precisávamos daqueles pneus.* (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)

Era, também, no espaço exterior onde as crianças tinham a possibilidade de desenvolver brincadeiras com brinquedos trazidos de casa. Tal ocasião, permitiu-me presenciar hábitos de **partilha de brinquedos**:

*O X., FP., FV., Sa. e JM. partilham os brinquedos, trazidos de casa, e brincam com os mesmos, fingindo que estão no Jurassic Park.* (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)

*A Le. e a SM. brincam as duas juntas com uma boneca, trazida pela Le. e por vezes, andam em cima de um pequeno muro tentando equilibrar-se. (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)*

Todavia, tal partilha, podia não significar que as crianças que haviam trocado e/ou emprestado o seu brinquedo, se envolvessem na mesma brincadeira.

*No recreio, o G. está com o seu brinquedo na mão e o Ben. e o JA aproximam-se dele e dizem “Posso o teu brinquedo?”. Nesse momento, o G. estica o braço e entrega, sem hesitar, o seu brinquedo ao JA. O JA estica a sua mão e entrega ao G. o brinquedo dele. Contudo, durante o tempo no espaço exterior, não se envolvem a mesma brincadeira (Nota de Campo nº 165, 10 de dezembro de 2021)*

Tendo em consideração que era também neste espaço que as crianças se agrupavam mais em subgrupos, eram visíveis momentos em que outras não interagiam com ninguém. Algumas preferiam permanecer num local específico do recreio, enquanto outra preferia manter-se perto dos adultos da sua sala.

*O G., o Lu., a MC e o AM, permanecem sozinhos, sendo que o G., permanece, constantemente, perto dos adultos da sua sala de atividades. (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)*

*O AM encontra-se agarrado a umas grades, sozinho, a observar as crianças ao seu redor. (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)*

Neste sentido, é possível perspetivar o espaço exterior como um lugar, no qual este grupo de crianças, “brinca e cria situações imaginárias que se baseiam nas suas experiências reais” (Espadilha & Friães, 2019, p. 7). Além disto, os brinquedos trazidos de casa parecem também servir como indutores de brincadeiras, que envolvem as crianças em atividades conjuntas e evidenciam comportamentos pró-sociais como a partilha.

Segundo Brás e Reis (2012), a “família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento socioafetivo”, pelo que cabe à mesma “promover a emergência da consciência social das crianças” (p. 137). Rubin, Bukowski, Parker e Bowker (2008) acrescentam que as relações com que as crianças contactam no seu seio familiar influenciam as amizades das mesmas. De acordo com Ladd e Coleman (2002), estes intervenientes “estão [ainda] em posição de controlar acesso das crianças aos pares” (p. 155), através de oportunidades para a interação. Tais momentos assumem uma relevante importância, uma vez que “[podem ser vistos] como uma condição necessária para a interacção [sic] que, por sua vez, constitui uma peça importante na construção das relações” (p. 155). Assim, considere também pertinente compreender a importância que as famílias atribuem às relações entre crianças, bem como, perceber se são

promovidas oportunidades de interação e relação entre crianças fora do Jardim de Infância.

Deste modo, importa salientar que dos 22 encarregados de educação, apenas 9 responderam ao questionário. Todos os participantes (9) consentiram participar no estudo, tendo sido informados que o preenchimento deste questionário garantia o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, realizando-se somente para fins académicos. Relativamente à caracterização da amostra foi possível verificar que a mesma era composta por oito mães e um pai, com idades compreendidas entre os 32 e os 45 anos.

Os inquiridos parecem reconhecer a importância que as relações entre crianças possuem, visto que numa escala de 1 a 5, sendo o 1 nada importante e o 5 muito importante, oito participantes responderam 5 e um respondeu 4. Quando solicitado para justificarem a sua opinião sobre o porquê de as relações entre crianças serem importantes, os familiares evidenciaram inúmeros aspetos, sendo que o mais referido diz respeito ao desenvolvimento da criança. Alguns inquiridos (8) focam-se em dimensões específicas do desenvolvimento (físico (1), emocional (1), linguagem (1), competências sociais (5)), enquanto outros afirmam ser importante para o desenvolvimento global (3). Além disto, alguns participantes referem que as relações entre pares contribuem para i) integração das crianças na comunidade (1), ii) a sua autoestima (1), iii) o sentimento de pertença (1), iv) a aprendizagem (1), v) exploração (1), vi) motivação (1) e, por fim, vii) promovem novas experiências (1). Importa também destacar a resposta de um indivíduo, uma vez que este afirma que a “infância é a base da vida”.

Além de reconhecerem que as relações entre crianças são importantes e de nomearem os contributos das mesmas na vida das crianças, os familiares mostram também serem coerentes na sua ação, uma vez que todos possibilitam oportunidades de interação com outras crianças fora do JI. A acrescer, é possível compreender que estas oportunidades de interação, para quase todos os participantes (8), não se restringem apenas ao contacto com crianças do seu seio familiar. Aquando questionados sobre estas “outras crianças” com quem os seus educandos se relacionam, os participantes mencionam “filhos de amigos dos pais” (7), amigos de escolas que outrora frequentaram (2), crianças que vivem nas aldeias dos avós (1), crianças que frequentam as mesmas atividades extracurriculares (1), amigos nos parques infantis (1), amizades de férias (1) e amigos dos irmãos (1). O participante que

na questão anterior mencionou que o seu educando não se relacionava com outras crianças fora do contexto familiar, refere que a existência de um contacto muito esporádico com filhos de amigos dos pais.

Em suma, as famílias permitem o acesso dos seus educandos aos seus pares, assim como, potencializam a transmissão de valores sociais que, intrinsecamente, são transportados para as relações que estabelecem com os outros. Em contexto formal, a educadora, assume um conjunto de práticas que remetem para que as crianças interajam com os seus pares, desenvolvam comportamentos pró-sociais para que assim sejam capazes de virem a estabelecer relações agradáveis, que lhes proporcionem bem-estar.

#### 4.4.2. Identificar os tipos de interações e relações existentes entre as crianças

Ao longo do período de investigação foram observadas diferentes interações e relações entre as crianças. A par dos registos de observação, foi ainda aplicado um teste sociométrico. Este teste consiste em “pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Weld, 1999, p. 9). Northway e Weld (1999) sugerem que, na aplicação do teste, sejam utilizados três critérios e três escolhas; que os critérios sejam realistas e que integrem situações reais das experiências das crianças e que se mantenham os mesmos critérios e escolhas para todas as crianças. Nesse sentido, foram utilizados os mesmos critérios e número de escolhas para todo o grupo, pedi a cada elemento que escolhesse três crianças, tendo em consideração os seguintes critérios: casinha das cores<sup>60</sup>, o faz-de-conta e uma festa de aniversário em casa, por estes serem contextos com os quais o grupo se encontra familiarizado. Além disso, procurei realizar as perguntas sociométricas após o estabelecimento de uma relação vinculativa com o grupo. Outro aspeto que tive em consideração foi realizar o teste às crianças, individualmente, num ambiente confortável, de forma que encarassem aquele momento como uma conversa agradável. Após recolhidas todas as escolhas de todos os elementos, foram catalogadas as respostas – **Matriz Sociométrica**. Esta matriz fornece informações sobre a “estrutura social dos grupos e das relações sociais que existem entre crianças que a eles pertencem” (Northway & Weld, 1999, p. 65). Assim, é possível descobrir o grau de integração de cada criança no grupo a que pertence; os subgrupos e a reciprocidade nas amizades; a estrutura do grupo (isto é, existência ou não de barreiras

---

<sup>60</sup> Espaço no recreio, no qual as crianças brincam livremente

entre rapazes e raparigas, nacionalidades diferentes, crianças populares e isoladas...), bem como, permite orientar o educador para a sua ação (Northway & Weld, 1999). Importa reforçar que “os testes sociométricos em si não nos dizem o que devemos fazer [...] dão-nos informações e não instruções” (Northway & Weld, 1999, p. 65).

Através da análise da Matriz Sociométrica, foi possível constatar que as crianças que estavam menos integradas no grupo eram as mesmas que nos registos de observação se encontravam mais solitárias (AM, G., Lu., Man., T., MC.), à exceção de uma que parecia pertencer a um subgrupo (SS), tal como é constatado nos seguintes excertos de nota de campo:

*O G., o Lu., a MC e o AM, permanecem sozinhos. (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)*

*A Mar., Mat., SS., Le. e SM. brincam às mães e aos pais. (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)*

Ao interpretar estes dados, concluí que algumas destas crianças possuíam, pelo menos uma, característica comum. A maioria (à exceção da SS, T. e AM) tinha entrado pela primeira vez nesta organização socioeducativa este ano letivo. Assim, procurei também refletir sobre outros fatores que podem ter tido influência nesta falta de aceitação pelos seus pares. O baixo índice sociométrico do AM, pode relacionar-se com a sua **incapacidade em comunicar verbalmente** e na adoção de **comportamentos e/ou atitudes que incomodam o outro**, aquando dos momentos de transição. A educadora cooperante destaca também este último aspeto, referindo que devido às suas características, sente que as outras crianças, por vezes, se afastam.

*Ao fim da manhã, a educadora pede às crianças para arrumar. Após alguns instantes o AM. começa a puxar os cabelos a outra criança (Excerto da Nota de Campo nº 11, 19 de outubro de 2021)*

A situação do T. não ter sido escolhido nenhuma vez, por nenhuma criança, pode refletir-se com o facto desta criança **não comparecer frequentemente na organização socioeducativa** e, conseqüentemente, não acompanhar o grupo de forma contínua. Este pode ter sido o motivo desta rejeição, “uma vez que são [as] experiências rotinizadas, entre os pares, que permitem que as crianças tenham o conhecimento do grupo e espaços e tempo necessários para criarem relações com os outros, adquirindo-se, assim, um sentido de pertença ao grupo (Ferreira, 2002, citado por Cunha, Tomás & Fonseca, 2017, p. 126). A par disto, foram ainda observadas situações, como a que se encontra em seguida, nas quais o T. não foi capaz de associar os nomes dos colegas aos mesmos:

*Esta semana o T. e a Lau. estão responsáveis pela tarefa dos lanches. Aquando dou o saco de uma criança ao T. para que este lhe entregue, reparo que a criança não é capaz de associar o nome que lhe disse à respetiva criança. Esta situação acontece para os restantes sacos de outras crianças. (Nota de Campo nº 93, 15 de novembro de 2021)*

Como verificado na revisão da literatura, a timidez pode influenciar as interações e relações com os pares e este pode ser o caso da MC, SS e do G.

O baixo índice sociométrico do Man. pode dever-se a duas componentes: a) ser a **primeira vez que frequenta um JI** e b) **não ter irmãos**. Tais fatores podem relacionar-se com o facto do Man. ainda estar numa fase em que está a descobrir que comportamento deve adotar com os seus pares, sendo que, por vezes, as suas atitudes não são apreciadas pelos outros, como são exemplos nas seguintes situações:

*G.: O Man. estava a brincar com o meu brinquedo e depois o Man. não me devolveu (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)*

*[...] a I. também decide manifestar o seu descontentamento face a uma situação ocorrida na fila para a sala, o Man. ultrapassou-a e quando a mesma lhe disse que isso não se podia fazer, o Man. disse que se podia. (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)*

As crianças com o **índice sociométrico “muito acima da média” e “acima da média”**, são crianças que já **frequentam o JI há pelo menos um ano letivo**. Além disto, apesar de serem aceites ou rejeitadas pelos seus pares, foi possível constatar que todas as **crianças**, à exceção de duas (Lu. e MC), apresentam, pelos menos, uma **escolha recíproca**. A análise da matriz sociométrica sugere ainda que as crianças revelam **preferências** e criam **subgrupos**, com outras crianças pertencentes ao **mesmo sexo e idade**, aspeto que é também evidente nas suas brincadeiras como conferem as seguintes observações:

*[...] a Mar. e a Lau. brincam juntas, “às mães e aos pais”, fingindo que o pónei, que a Mar. trouxe, é um bebé”. (Nota de Campo nº 192, 10 de janeiro de 2022)*

*O X., FP., FV., Sa. e JM. [...] brincam com os mesmos, fingindo que estão no Jurassic Park. (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)*

*A Le. e a SM. brincam as duas juntas com uma boneca. (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)*

*Na parte debaixo da casa de madeira, o JM, o Ben, o Sa. e o JA fingem estar numa nave espacial (“estamos numa nave” - JM) (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)*

*Quando vejo o Ben., o JA. e o G. a correrem pergunto-lhes o que estão a fazer e o Ben. responde “Estamos a fazer uma festa, olha nós precisávamos daqueles pneus.” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)*

*O Man. e o Lu. brincam juntos com um pneu. (Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)*

Em acréscimo, pude constatar que, apesar de uma das crianças (Ben.) brincar frequentemente com rapazes da mesma faixa etária que a sua, aquando questionado sobre as suas preferências opta por seleccionar os membros de um subgrupo de rapazes

mais velhos – idade. Tal evidência pode representar um **desejo desta criança vir a pertencer a este grupo** (FP., JM, Sa. e X.), visto que os elementos que o constituem são populares entre as restantes crianças.

As notas de campo sugerem ainda que as crianças evidenciam **comportamentos pró-sociais** com os seus pares, sendo evidentes atitudes de **cooperação, agradecimentos, pedidos de desculpa, interajuda e partilha de brinquedos**. Os excertos que se seguem demonstram tais comportamentos:

*[...] À medida que vão terminando a sua tarefa, as crianças vêem quem precisa de ajuda. A certo momento, o X. termina o pássaro e ajuda o JM a pintar a sua cartolina com aquarela e o Sa. escreve com letras recortadas o título da página dos pássaros com o FP. (Nota de Campo nº 116, 19 de novembro de 2021)*

*JL.: Mas ainda não passou. Obrigada, Mat. (Exceto da Nota de Campo nº311, 10 de fevereiro de 2022)*

*[...] a SM pede-me ajuda para tirar a casca da banana, a Mat. rapidamente intervém dizendo “eu ajudo” e tira toda a casca da banana da SM e entrega-lhe. A SM agradece à Mat. dizendo “obrigada”. (Nota de Campo nº 112, 19 de novembro de 2021)*

*[...] o X. vai ter com o FV e pergunta-lhe “Posso o teu brinquedo?” o FV responde-lhe que sim. Assim, durante o recreio o X. brinca com o tubarão que o FV trouxe de casa. (Nota de Campo nº 288, 7 de fevereiro de 2022)*

A afetividade foi outra categoria encontrada nos tipos de interação entre as crianças. Tal como descrito na caracterização do grupo, as crianças mostram, em vários momentos, **preocupação com o outro**. Como é representativo nas observações registadas abaixo:

*No recreio, a MI cai e começa a chorar. Vem ter comigo e rapidamente o X. disponibiliza-se para ir buscar gelo para colocar no local onde a mesma se magoou. Nesse momento, o JL apercebe-se que a MI está a chorar, corre em direção à mesma e diz “MI, estás bem?” e abraça-a. (Nota de Campo nº 313, 14 de fevereiro de 2022)*

Para além disso, foram também registados momentos, como aqueles que se apresentam em seguida, em que as crianças demonstram afetos através de **abraços, beijinhos, atitude de dar a mão, assim como, verbalizavam que tinham saudades de algum colega**, quando não o viam há vários dias consecutivos.

*Na fila para ir lavar as mãos observo a MI a dar um abraço ao X. (Nota de Campo nº 296, 8 de fevereiro de 2022)*

*No recreio, a Mat. brinca com a MI., JL. e com a MC. Durante a brincadeira, a Mat. demonstra atitudes de carinho e preocupação, dando as mãos aos mesmos (Excerto da Nota de Campo nº275, 2 de fevereiro de 2022)*

*[...] o JL refere que tem um “dói-dói” e a Mat. dá-lhe um beijinho no local que ele apontou. (Nota de Campo nº 311, 10 de fevereiro de 2022)*

*[...] o Ben. diz “Estou com saudades do JM”. (Nota de Campo nº 264, 28 de janeiro de 2022)*

*De manhã, quando chego à organização socioeducativa, a I., que faltou na semana anterior, [...], vem ter comigo [...] e diz “Tive tantas saudades do JM e dos outros colegas”.* (Nota de Campo nº 293, 8 de fevereiro de 2022)

Não obstante, também foram observados **comportamentos que incomodam o outro**. Como descrito na revisão da literatura, este tipo de comportamento pode potencializar a rejeição da criança pelos seus pares. Deste modo, a partir da análise das notas de campo identificaram-se atitudes que diziam respeito a gritar, bater, cuspir, recusar a pedir desculpa e tapar os ouvidos, de forma a evitar escutar o *outro*. Os excertos que se seguem demonstram tais comportamentos:

*[...]discussão entre a Lau. e o FV. ambos estão a gritar um com o outro [...]* (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022)

*I.: Não gostei que a Lau. me tivesse cuspido.* (Excerto da Nota de Campo nº 217, 14 de janeiro de 2022)

*[...]recusa-se a pedir desculpa à I.* (Excerto da Nota de Campo nº 235, 19 de janeiro de 2022)

*I.: Primeiro, nós estávamos a brincar e depois eu disse que 1000 era muito e a Lau. disse não e tapou os ouvidos quando eu estava a explicar.* (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)

Nos **conflitos** entre crianças constatei ainda que, os mesmos surgiam de **divergências sobre o papel que cada uma devia representar na brincadeira, na gestão do tempo de partilha de brinquedo dos outros, questões relacionadas com liderança em ajudar outra criança, “infrações” às normas de convivência estabelecidas** (ultrapassar na fila) e **divergências de opiniões**.

*[...]a mesma refere que ela não queria ser “a mãe” e que o FV estava a obrigá-la a ser* (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022)

*[...]a Lau. refere que quer brincar mais algum tempo com o pónei e que depois dá à I. Por sua vez, a I. não concorda com a Lau.* (Excerto da Nota de Campo nº 195, 10 de janeiro de 2022)

*[...]surge um pequeno conflito entre a Le. e a Lau.*

*Lau.: Le., eu é que tou a ajudar a Mi.*

*Le.: Lau, eu estou a ajudá-la a pegar na tesoura.*

*Lau.: Mas quem vai ensiná-la sou eu.*

*[Le. ignora a Lau. e continua a falar com a MI]* (Excerto da Nota de Campo nº 291, 7 de fevereiro de 2022)

*Mar.: Então eu estava a tentar subir, mas depois a Lau. ultrapassou-me.”* (Excerto da Nota de Campo nº 324, 17 de fevereiro de 2022)

*[...] o momento de seleção das fotografias causa algumas situações de conflito, sendo que a Lau. recusa todas as sugestões da I. e da Le. Também quando esta sugere alguma imagem a I. e Le. não concordam.* (Excerto da Nota de Campo nº 294, 8 de fevereiro de 2022)

Nestes momentos, também se assistia a situações em que outras crianças, que não estavam envolvidas no conflito, assumiam o papel de mediar e apaziguar o ambiente, motivando a resolução do problema.

*Mar. sugere que continuem com a brincadeira, dizendo “uma é a mãe, outra é a tia e assim podem as duas brincar com o pônei, é a melhor forma”. (Excerto da Nota de Campo nº195, 10 de janeiro de 2022)*

*Mas depois a eu dei outra vez um abraço e depois a Mar disse “fazem as pazes” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)*

Além das interações referidas anteriormente, observei ainda **tentativas de inclusão** das crianças, mais concretamente, quando a I. faltou à organização socioeducativa vários dias consecutivos, outra criança (Lau.) convidou-a para participar num projeto de elaboração de uma história que havia começado nesses dias.

*Na reunião do início do dia, a Lau. pergunta à I. se quer participar na história que estão a fazer e a I. aceita. (Excerto da Nota de Campo nº 294, 8 de fevereiro de 2022)*

Ao longo do período de intervenção, foi também possível compreender como é que as crianças mais novas e/ou com NEE, eram perspectivadas pelas mais velhas. Nesse sentido, destaco o seguinte excerto:

*[...] [I. anda em redor da MI para lhe dar um abraço] JM: Tu não tens uma ligação com ela. I.: Tenho sim. Cristiana: Como assim uma ligação? JM: Então, eu tenho uma ligação com o AM. e o JL e o X. com a MI. (Excerto da nota de campo nº 139, 26 de novembro de 2021)*

Através do excerto descrito anteriormente, assim como, de outras observações torna-se possível compreender que as crianças mais velhas parecem “[assumir] a **responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena** dos mais novos” e/ou das crianças com NEE (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22). No exceto que se segue é também possível compreender que a EC partilha na mesma conceção:

*[...] o cuidado que eles têm com os mais novos, mas não os infantilizando (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares).*

*Está [Mat.] sempre a ver se eles estão bem ou não [...]Está muito desperta e preocupada para as necessidades deles. (cf. Anexo E. Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares).*

A crescer, na sala de atividades, o local onde se sentam parece também ter importância para as crianças, sendo que por vezes, rejeitavam que determinado colega se sentasse ao seu lado. Também nas sessões de educação musical, no término de exercícios que implicassem sair do lugar que estavam, as crianças corriam para se sentarem ao lado daqueles com quem tinham preferências.

*[...] O Lu. senta-se numa cadeira e quando o Man. puxa a cadeira, que está ao lado do Lu. este diz “Não te sentas aqui.” Quando oiço isto, pergunto ao Lu. porque é que o Man.*

*não se pode sentar ali e este responde “Porque ele está sempre a chatear-me”. (Nota de Campo nº 323, 18 de fevereiro de 2022)*

*[...] o X. e o JM [...] correm para a roda e sentam-se, de modo a conseguirem ficar ao lado um do outro (Nota de Campo nº236, 19 de janeiro de 2022)*

Numa conversa com o grande grupo sobre as brincadeiras das crianças, uma menciona um aspeto que outrora ainda não tinha identificado- “Chefes” de Brincadeira.

*FP: eu estava a brincar ao dominó com o FV e, o JM como é o chefe da brincadeira disse que quem tinha a carta mais poderosa é o chefe, e o FV não respeitou (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)*

Segundo esta criança, cabe ao líder da brincadeira colocar as regras e determinar os vencedores. Por sua vez, as restantes crianças envolvidas na brincadeira têm o dever de respeitar as decisões do “chefe”.

No que concerne aos tipos de relações, foram identificadas duas componentes, a amizade e o namoro. Relativamente à amizade, através das entrevistas realizadas às crianças, foi possível constatar que todas foram capazes de identificar os seus amigos. A partir das suas respostas elaborei esquemas representativos das escolhas de amizade (cf. Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças). Assim concluí que, à exceção de duas crianças, todas as outras revelam ter, pelo menos, uma amizade recíproca. As duas crianças que não possuem amizades recíprocas são as mesmas que na matriz sociométrica revelam um baixo índice sociométrico (Lu. e Man.). As crianças mais escolhidas (X., JM, FP, Le., SS, SM, Mar. e I.) são crianças que já frequentam esta organização socioeducativa há pelo menos dois anos letivos. Também nestes esquemas foi possível verificar, tal como outrora havia sido mencionado, que nas suas amizades, as crianças têm preferência por indivíduos do mesmo sexo. Um facto curioso é que a maioria das crianças que escolhe o JM escolhe também o FP e vice-versa. Além disto, através das escolhas recíprocas é possível constatar que o X., FP e JM formam um subgrupo dentro do grupo. O mesmo acontece com a SS, SM e Le. Deste modo, é possível verificar a existência de um subgrupo feminino e outro masculino, no grupo. A I. na escolha dos seus amigos, seleciona o mesmo número de rapazes e raparigas, no entanto, das cinco vezes que é escolhida, 4 referem-se a escolhas por parte dos rapazes. Tal facto pode ser explicado por esta manter “uma relação de namoro” com um membro do subgrupo masculino, o JM.

Para além disso, no decorrer da prática, compreendi que as crianças parecem atribuir graus diferentes à amizade, distinguindo os “amigos” dos “melhores amigos”, sendo evidente no seguinte excerto:

[...] o X. diz que o JM é o seu melhor amigo e que o FP e o Sa. “são só amigos” (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)

Uma das crianças menciona um conceito que até ao momento nunca tinha verificado – “Amigos Emprestados”.

*Cristiana: Então porque é que às vezes te vejo a brincar com ele?*

*Ben.: Porque às vezes apetece-me...ele é meu amigo emprestado.* (Excerto da Nota de Campo nº 282, 4 de fevereiro de 2022)

Tal como mencionado, algumas crianças, principalmente as mais velhas – idade, identificam os seus pares de namoro.

*No decorrer da tarde, o Sa. vem ter comigo e diz-me que tem uma namorada. Quando lhe pergunto quem é responde-me que é a I.* (Nota de Campo nº 262, 28 de janeiro de 2022)

Através da análise da matriz sociométrica foi possível confirmar que o JM detinha duas escolhas fortes, isto é, foi escolhido por duas crianças sempre em primeiro lugar. Aquando verifiquei quem eram estas crianças, constatei que era o seu “melhor amigo” (X.) e a sua “namorada” (I.).

*X.: O meu melhor amigo é o JM.* (Excerto da Nota de Campo nº 218, 14 de janeiro de 2022)

*A I., que escuta a conversa, diz-me ao ouvido que, no dia seguinte vai oferecer duas cartas também [...]para o JM porque é o seu namorado.* (Excerto da Nota de Campo nº 317, 15 de fevereiro de 2022)

No tópico que se segue (4.4.3.) são apresentadas e discutidas as conceções das crianças sobre estas relações com os seus pares.

#### 4.4.3. Compreender os significados que as crianças atribuem às relações entre pares

De forma a compreender as conceções das crianças sobre as relações e interações que estabelecem com os seus pares, foram analisadas as entrevistas realizadas às mesmas, assim como, notas de campo, em que partilham, explicitamente ou implicitamente, as suas perspetivas.

Relativamente à escolha das crianças para as entrevistas, procurei considerar um número significativo e representativo ao nível da idade e sexo. Estas entrevistas visavam conhecer as conceções das crianças sobre a amizade, ajuda e a partilha, visto que, durante a intervenção, foram identificadas variadas atitudes relacionadas com esses conceitos. Importa salientar que, antes de iniciar cada uma das entrevistas, expliquei às crianças o motivo pelo qual as queria entrevistar, perguntei ainda se queriam participar e, caso a resposta fosse positiva, questioneei se podia gravar, para

depois me lembrar do que tinham dito. Todos consentiram a participação e a respetiva gravação.

Aquando questionadas diretamente sobre o que significa *ser amigo*, as crianças mencionam vários aspetos. Algo em comum na maioria das respostas é que ser amigo envolve outro individuo, estar e fazer coisas com o *outro* (“brincar”, “fazem plasticina” e “fazem desenhos”, “dançar no recreio”, ir “à ginástica algumas vezes juntos”). Uma das crianças associa o estar sozinho à tristeza (“para não termos sozinhos e para não termos tristes”). Nesse sentido, para esta criança, a companhia do *outro* parece ser uma condição necessária para se sentir feliz.

Entre as várias perspetivas sobre o que significa *ser amigo*, as crianças realçam o brincar com o outro (“junto”) e de forma espontânea (“como quisermos”). Através de conversas informais com crianças, as mesmas adicionam uma nova componente associada à amizade. Esta componente, retratada nos excertos abaixo, consiste na **quantidade e na frequência de vezes** que as crianças **brincam** umas com as outras:

*JM.: Somos amigos.*

*Cristiana: Porquê?*

*JM.: Porque **brincamos muito** juntos. (Excerto da Nota de Campo nº270, 1 de fevereiro de 2022)*

*Cristiana: São teus amigos porquê?*

*I.: Porque **brincam muitas vezes** comigo.” (Excerto da Nota de Campo nº 259, 27 de janeiro de 2022)*

Tal como referido na revisão da literatura, a área do faz-de-conta é um espaço, no qual ocorrem múltiplas interações entre crianças. Na entrevista, uma das crianças evidenciou que *ser amigo* é brincar ao faz-de-conta, demonstrando, mais uma vez, a importância desta área nas interações e possíveis relações entre crianças. Uma criança destaca também que além de brincar, ser amigo é “divertir uns com os outros”, estando, por isso, a amizade associada a um sentimento de prazer/satisfação com a atividade em que ambas as crianças estão envolvidas.

Na revisão da literatura foram ilustrados os contributos que os comportamentos pró-sociais revelam no estabelecimento de relações entre crianças. Também nas suas respostas, as crianças referem determinados comportamentos e/ou atitudes que um amigo deve demonstrar, entre os mesmos, saber “trabalhar em conjunto”, “ajudar”, partilhar e ser e fazer *coisas* simpáticas (“Ser amigo é uma pessoa que é simpática para as outras e depois faz coisas simpáticas para os outros.”/ “Porque o G. empresta-me os brinquedos dele” (Man.)).

Um terço dos entrevistados (5) referem também que ser amigo é “gostar” do *outro*. Tal aspeto foi também identificado em excertos de notas de campo, como aquele que se segue:

*Cristiana: O que é que é ser amigo para ti?*

*Sa.: É uma pessoa gostar muito da outra. (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)*

Para uma das crianças a afetividade representa um papel necessário à condição de amigo, sendo, por isso, importante para esta criança, dar “abraços aos outros”. Outra criança menciona o fator reciprocidade, esclarecendo que ser amigo vai além de gostar do *outro*, implica também que o *outro* queira também ser seu amigo (“gostar de ser amigo do outro e o outro quiser ser amigos desse.”).

Outra criança (Mar.) remete o significado de *ser amigo* para a durabilidade da relação. Esta refere que *ser amigo* implica tê-lo “**para sempre**”. Esta menção é também apresentada por outras duas crianças (Le. e X.), para definir o conceito de *ser melhor amigo/a*, tal como evidenciado nos excertos de notas de campo abaixo:

[X.] *Ser melhor amigo é ser amigo e nunca parar de ser (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)*

*No decorrer da tarde, oiço a Le. a dizer à SM que a mesma é a sua melhor amiga e questiono-a sobre o que significa ser melhor amiga, ao que a mesma me responde “é ser amiga para sempre”. (Excerto da Nota de Campo nº 240, 20 de janeiro de 2022)*

A acrescentar, numa conversa com a Le., citada de seguida, compreendi também, para esta criança *ser melhor amigo/a* pressupõe que os indivíduos envolvidos partilhem do **gosto pelas mesmas brincadeiras**.

*No recreio, oiço a Le., novamente, a dizer à SM que a mesma é a sua melhor amiga e dá-se o seguinte diálogo:*

*Cristiana: Então e quem é o teu melhor amigo?*

*Le.: Ninguém.*

*Cristiana: Então porquê?*

*Le.: Porque as brincadeiras dos rapazes são chatas.*

*Cristiana: São chatas?*

*Le.: Sim, são ughh [revira os olhos e faz uma cara de desagrado]. Só há uma brincadeira que eu gosto.*

*Cristiana: Qual?*

*Le.: Quando brincamos aos tamix. (Excerto da Nota de Campo nº 241, 20 de janeiro de 2022)*

A partir do diálogo, que de seguida se apresenta, é também explícito um novo critério – **Exclusividade**, uma vez que para o X. *ser melhor amigo* acarreta, implicitamente, um sentimento de pose associado:

[X.] *É um amigo que nunca vai ser melhor amigo de outra pessoa. (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)*

Sobre as diferenças entre os graus de amizade, amigo *versus* melhor amigo, a componente **quantidade de tempo de brincadeira** é novamente referida, como se pode verificar na seguinte nota de campo:

*JM.: Eu acho que **amigo é não brincar muito** com os amigos e **melhor amigo** eu acho que **é brincar mais**. (Nota de Campo nº 270, 1 de fevereiro de 2022)*

A regularidade de tempo de brincadeira, leva uma criança a identificar um tipo de amigo – *Amigo Emprestado*. Para esta criança *amigo emprestado* significa alguém com quem brinca às vezes, “quando [lhe] apetece”, tal como é evidente de seguida:

*Ben.: Porque às vezes apetece-me...ele é meu amigo emprestado.*

*Cristiana: Amigo emprestado? O que é isso?*

*Ben.: É brincar só às vezes. (Excerto da Nota de Campo nº 282, 4 de fevereiro de 2022)*

De forma a clarificar uma nova perspetiva, apresento como evidência a seguinte nota de campo:

*Cristiana: Porque é que o JM é o teu melhor amigo?*

*X.: Porque ele foi a **primeira pessoa que eu conheci na escola**. [...]*

*Cristiana: Mas o Sa. e o FP também brincam muito contigo...*

*X.: Sim, mas eles são só meus amigos.*

*Cristiana: Qual é a diferença?*

*X.: **Os amigos são os que encontramos depois**. (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)*

A conversa transcrita representa uma nova conceção sobre o que difere os amigos dos melhores amigos. Esta criança refere que os melhores amigos são aqueles que conheceu primeiro, sendo por isso, os indivíduos com quem convive há mais tempo.

De forma a compreender os motivos que levavam uma criança a ser rejeitada das brincadeiras, nas entrevistas realizadas às mesmas, perguntei-lhes se existia alguma criança na sala com quem não gostassem de brincar. Em resposta, a maioria referiu que sim, identificando, de modo imediato, o respetivo colega. Apesar de não ter sido pedido que identificassem a criança, os entrevistados escolheram fazê-lo. Assim, optei por elaborar esquemas representativos dessas escolhas, de forma conseguir inferir conclusões (cf. Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças). Através dos esquemas foi possível compreender que as crianças do sexo masculino são mais rejeitadas nas brincadeiras, tanto por rapazes como por raparigas. A acrescentar, o JM é a criança mais rejeitada, seguindo-se o X. e o FV. Contrariamente ao que outrora tinha sido verificado nos esquemas das amizades, estas crianças eram aquelas que compreendiam uma rede de amigos mais alargada.

Neste sentido, considerei fundamental compreender as razões para tal rejeição. Assim, aquando questionadas sobre o motivo pelo qual não gostavam de brincar com determinada criança, surgem as seguintes respostas:

1. Escrita de críticas no diário sem motivo;
2. Comportamentos como puxar “cabelos” e gritar;
3. Não aceitarem o seu brinquedo;
4. Ter atitudes que provocam irritabilidade no *outro* (“Porque ele irrita-nos” - JM/ ele nos chateia e não nos deixa brincar” - X.)
5. Gosto por brincadeiras diferentes. Relativamente a este fator, duas raparigas salientam não gostar de brincar com os rapazes devido à componente agressiva das suas brincadeiras (“Porque são brincadeiras de lutas” / “Porque eu não gosto das brincadeiras dele [...] são mais ou menos só lutas”)

No que concerne às relações de namoro, destaco a seguinte nota de campo:

*[...] numa conversa em grande grupo, a I. refere que tem três namorados, o Sa., o JM e o PM [criança de outra sala de atividades]. Nesse momento, o X. interrompe-a e diz “E eu?” e a I. responde “Também és”. (Nota de nº 259, 27 de janeiro de 2022)*

Através da nota de campo transcrita, é possível verificar a vontade do X. em pertencer ao grupo de namorados da I. Para além disso, no recreio procurei compreender a perspetiva da I. sobre o significado de *ser namorado*. De seguida, apresento excertos dessa mesma conversa:

*Cristiana: O que é que para ti é ser namorado?*

*I.: É apaixonar.*

*Cristiana: O que é apaixonar?*

*I.: Tem haver com o coração. Quando diz que está apaixonado.*

*Cristiana: Mas o que é isso de estar apaixonado?*

*I.: É quando se sente amor. (Excerto da Nota de Campo nº167, 10 de dezembro de 2021)*

*Cristiana: Então e quem é que afinal são os teus namorados?*

*I.: É o PM [criança de outra sala de atividades], o Sa., o JM, o X. e também o Go., do primeiro ano.*

*Cristiana: Mas porque é que eles são teus namorados?*

*I.: Olha, o PM porque ele brincou comigo quando eu trouxe o bebé e eu apaixonei-me e ele também se apaixonou, então é por isso que nós somos namorados. (Excerto da Nota de Campo nº167, 10 de dezembro de 2021)*

*I.: Os outros também quiseram casar comigo. Eu quando ser adulta vou escolher qual é que eu adoro mais para casar. (Excerto da Nota de Campo nº 167, 10 de dezembro de 2021)*

*Cristiana: Olha e além de eles serem teus namorados, também são teus amigos?*

*I.: Sim, antes de eles serem meus namorados começaram a ser meus amigos. (Excerto da Nota de Campo nº167, 10 de dezembro de 2021)*

A partir dos quatro excertos transcritos, é possível compreender que a I., associa *ser namorado* a estar apaixonado e sentir amor pelo *outro*. Importa referir que, quando pergunto à I. quem são os seus namorados, utilizo o plural e o masculino, pois na conversa anterior havia mencionado mais que um e todos pertencentes ao sexo

masculino. Assim, é perceptível que a criança torna a enumerar os mesmos rapazes referidos anteriormente, adicionando mais dois, o X. (que no excerto apresentado demonstrou interesse em pertencer ao grupo de namorados da I.) e o Go. (criança do 1ºCEB). Quando a questiono acerca do motivo pelo qual estes são seus namorados, a I. refere os momentos de brincadeira, o que me leva a considerá-los, novamente, meios fulcrais ao estabelecimento de relações entre pares. Além disso, através da sua resposta, torna-se evidente que os brinquedos podem ser indutores para o fortalecimento das mesmas. A par disto, a I., refere também o fator reciprocidade (“*eu apaixonei-me e ele também se apaixonou*”) como uma condição necessária para este *status*. No mesmo seguimento, destaco também o facto da I. associar o namoro ao casamento, compreendendo que, na sua cultura, só pode casar com uma pessoa e quando for adulta, por isso tem que escolher, “aquele que “ador[a] mais”. Por fim, relaciona ainda as relações de amizade e namoro, uma vez que a criança realça que todos os seus namorados, antes de o serem, já eram seus amigos, porque “brincam muitas vezes” consigo.

Tal como mencionado anteriormente, o conceito namorado tornou a ser apresentado por outra criança, o Sa., no dia posterior à I. indicar quem eram os seus namorados. Segue-se abaixo o respetivo momento:

*No decorrer da tarde, o Sa. vem ter comigo e diz-me que tem uma namorada. Quando lhe pergunto quem é responde-me que é a I. (Nota de Campo, nº 262, 28 de janeiro de 2022)*

Até então nunca tinha escutado o Sa. manifestar-se sobre este tópico. Neste sentido, considero que o facto da I., ter verbalizado que o mesmo era seu namorado, fez com que esta relação fosse validada e assumida por ambos. No espaço exterior, procurei compreender a perspetiva do Sa., através de uma conversa informal e individual. De seguida é transcrito um excerto desse diálogo:

*Cristiana: A I. é tua namorada?*

*Sa.: Sim.*

*Cristiana: O que é que quer dizer ser namorado?*

*Sa.: Quer dizer que uma pessoa gosta muito da outra.*

*[...]*

*Sa.: É ficar com essa pessoa para sempre, terem filhos e dar beijinhos na boca.*

*[...]*

*Cristiana: E além de ela ser tua namorada, também é tua amiga?*

*Sa.: Sim, é as duas coisas.” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)  
(Excerto da Nota de Campo, nº 263)*

Tal como a I., o Sa. também associa o *ser namorado* a *gostar muito* de outra pessoa. Contudo, esta criança evidencia três novos critérios relacionados com a

reprodução, temporalidade da relação e atitudes envolvidas (“*ter bebês, ficar com essa pessoa para sempre e dar beijinhos na boca*”). Por fim, esta criança atribui à I. dois papéis – Namorada e Amiga, indo ao encontro das respostas da mesma.

Ainda no âmbito do tópico dos namorados, procurei compreender as concepções do JM e do X. sobre o que a I. havia dito. No diálogo comigo, o JM refere serem namorados somente em brincadeiras e sente estranheza aquando verifica que a I. tem mais que um namorado:

*Cristiana: JM, a semana passada, quando não estavas cá a I. disse que vocês eram namorados.*

*JM.: Não, é só na brincadeira.*

*[...]*

*Cristiana: O que é que achas disso?*

*JM.: Mais ou menos.*

*Cristiana: Porquê?*

*JM.: Parece um bocadinho esquisito. (Excerto da Nota de Campo nº 270, 1 de fevereiro de 2022)*

Contrariamente à conversa tida com o JM, o X. refere que o “namorado verdadeiro” da I. é o JM. A conversa prossegue e o X. identifica um novo conceito – Ex-namorado, tal como é que é ilustrado na seguinte nota de campo:

*X.: Porque eu também sou, mas o JM é que é o namorado verdadeiro.*

*Cristiana: Namorado verdadeiro? Os outros são o que?*

*X.: São ex-namorados.*

*Cristiana: O que é que são ex-namorados?*

*X.: São namorados que antes eram namorados, mas que já não são. (Nota de Campo nº 283, 4 de fevereiro de 2022)*

Através desta nota de campo é possível compreender que para o X. existe dois tipos de namorados – os verdadeiros e os ex-namorados. Este último tipo de relação, para esta criança, refere-se aos indivíduos que outrora foram namorados, mas que no presente, já não mantêm essa relação.

Considero ainda importante reportar a seguinte situação:

*[...] A I. ilustra a bandeira de Portugal. A certo momento, o JM aproxima-se e diz ao grupo que o livro está a ficar muito “giro”. Nesse exato momento reparo que a I. coloca a mão em cima da bandeira que estava a fazer, como se estivesse a esconder o que tinha feito. Quando o JM se afasta, pergunto à I. se estava a esconder o seu desenho e a mesma responde que “sim, não queria que o JM visse, ele podia achar que estava esquisito”. Continuo com o diálogo perguntando “Esquisito, porquê? [...] ao que a I. responde “Sim, mas eu enganei-me aqui [aponta]. (Nota de Campo nº 318, 15 de fevereiro de 2022)*

Perante esta nota de campo, é perceptível o constrangimento da I. face ao JM ver o seu desenho com o seu “engano”. Assim, a opinião que o JM tem sobre a I. parece representar bastante importância para a mesma.

Nas entrevistas realizadas às crianças, foi também perguntado o que significava ajudar. Nas suas respostas, todas as crianças recorreram a exemplos do seu quotidiano para demonstrar o que este conceito envolvia. Algumas crianças apresentaram exemplos comuns, relacionando a ajuda à concretização de ações presentes no instrumento do mapa das tarefas, como, “levantar os amigos do repouso”, “dar os lanches” e “limpar as mesas”. Outras crianças associaram o conceito ajudar à preocupação com o *outro*, referindo aspetos como “é quando uma pessoa está magoada e saber se precisa de ajuda para levantar” ou “é “Ajudar é [fica pensativo] fazer uma coisa pela outra pessoa não consegue e nós ajudámos”. São ainda mencionados aspetos relacionados com a resolução de problemas (“É quando uma pessoa tem um problema, essa pessoa ajudá-la.”) e amizade (“É nós sermos amigos”). Além disto, uma criança refere que ajudar implica um agradecimento por parte do ajudado (“e depois ela diz obrigada.”) e duas crianças, implicitamente, perspetivam o ajudar como um dever de todos (“têm de ajudar os outros” / “nós temos que ajudar”).

Relativamente à questão “Gostas de ajudar os teus colegas?”, todas as crianças responderam que sim (cf. Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças, Figura 7).

De modo a compreender as razões pelas quais as crianças gostam de ajudar, coloquei-lhes a seguinte questão “Porque é que gostas de ajudar?”. Das 15 crianças entrevistadas, duas crianças não souberam evidenciar motivos (“Não sei”). Outras duas crianças referiram que gostavam de ajudar para contribuir para a felicidade dos outros (“[...] para as outras pessoas ficarem contentes”/“para eles não ficarem tristes”), assim como, ajudam porque isso quer dizer que gostam da outra pessoa. A acrescentar, uma criança associa o comportamento de ajudar a um dever dos amigos, nesse sentido, enquanto “amiga” tem a responsabilidade de ajudar os seus amigos. Uma criança parece também sentir-se competente quando ajuda as crianças mais novas. Outra das crianças parece ajudar como forma de agradecimento, por outrora já ter sido ajudada também (“Porque também me ajudam”).

No que concerne à partilha, foi perguntado às crianças se gostavam de emprestar os seus brinquedos. Nas suas respostas, todas, à exceção de uma, referem que sim (cf. Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças, Figura 8). A criança que mencionou não gostar, não soube/quis responder sobre o motivo desse desagrado. Além desta criança, outra responde que sim, mas alerta rapidamente para o seguinte, “mas só às minhas amigas. [Porquê só às amigas?] Porque sim.” (Le.). Para

outra criança, parece que os outros não aceitem o seu brinquedo a incomoda, visto quando foi perguntado o motivo pelo qual não gosta de brincar com determinada criança, esta responde “Porque ele está sempre a dizer que não quer o meu brinquedo” (Man.) Talvez para esta criança, a partilha de brinquedos seja um veículo privilegiado para fazer amigos.

Ainda no âmbito da partilha, novamente, todas as crianças, à exceção de uma, referem gostar que os outros lhes emprestem os seus brinquedos (cf. Anexo H. Análise de Conteúdo das Entrevistas às Crianças, Figura 9). Quando questionada sobre o motivo de não gostar, esta criança não soube/quis responder.

Em suma, a investigação permitiu-me identificar os tipos de interações e relações que as crianças estabeleciam entre si. Assim, concluí que o percurso institucional de cada uma delas parece estar relacionado com a sua aceitação pelos seus pares, uma vez que as crianças que frequentavam o JI há pelo menos um ano letivo eram mais aceites do que as que haviam entrado este ano. Além disto, fatores como a dificuldade na comunicação, a adoção de atitudes que incomodem o outro, falta de assiduidade e a timidez parecem também dificultar a aceitação das crianças no grupo a que pertencem. Quando procurei conhecer as perspetivas das crianças sobre os motivos que as levavam a rejeitar alguém das suas brincadeiras, estas destacam não apreciar que os outros i) lhes escrevam críticas no diário sem motivo; ii) tenham comportamentos como puxar cabelos e gritar; iii) rejeitem os seus brinquedos; iv) as chateiem/irritem. Além disso, duas crianças evidenciam como fator de rejeição o gosto por brincadeiras diferentes. Nas brincadeiras das crianças foi visível que as mesmas se agrupavam de acordo com o sexo a que pertenciam, pelo que formavam subgrupos dentro do grupo. Duas crianças do sexo feminino revelam não apreciar a componente agressiva das brincadeiras dos rapazes, sendo esse um motivo pelo qual não gostam de brincar com eles.

5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo do relatório dedico-me a realizar uma introspeção sobre o percurso realizado. Segundo Sarmiento (2009), a construção da profissionalidade “desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas de aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p. 48). Nesta linha de pensamento, a minha identidade, que ainda está em construção, resulta do culminar de todas as experiências, pessoas e desafios que enfrentei ao longo da vida.

Esta caminhada integrou duas Práticas Profissionais Supervisionadas, uma em contexto creche e a mais recente em JI, que contribuíram, significativamente, para este processo contínuo de construção da minha identidade, enquanto educadora de infância. Assim, sinto-me no dever de destacá-las, por estas terem sido o primeiro contacto real com a profissão que escolhi vir a exercer no meu futuro. No início de ambas, senti receios e enchi-me de dúvidas e incertezas. Contudo, rapidamente, dissiparam-se. Durante as primeiras semanas preocupei-me em conhecer as crianças, as suas rotinas, familiarizar-me com a equipa de sala, assim como, participar nas brincadeiras das crianças, aquando das solicitações das mesmas, visto que acredito serem atitudes primordiais a adotar aquando da entrada num novo contexto, que já existia antes da minha chegada.

*J. permanece junto de mim para que brinque com ela, dizendo mesmo “Anda brinca” mostrando-me as peças em que está a mexer (Portefólio Individual da PPS I, Excerto de Nota de Campo, 6 de abril de 2021)*

*Outras crianças convidam-me para ajudá-las a montar um puzzle. (Portefólio Individual da PPS II, Excerto da Nota de Campo nº 5, 18 de outubro de 2021)*

As PPS’s permitiram-me conhecer as práticas de duas educadoras de infância, em valências distintas, bem como, os valores pelos quais regiam a sua ação. Tal perceção levou-me a adquirir diferentes visões pedagógicas que, também, contribuíram para a profissional que hoje sinto que sou. A par disto, o estágio em JI, possibilitou-me contactar com o MEM, com o qual me identifiquei e revi os valores que quero assumir enquanto educadora de infância. Contudo, creio que ainda tenho de aprofundar também outros modelos, para consolidar esta minha perspetiva.

Em busca de procurar melhorar constantemente a minha prática, a observação, escuta e reflexão assumiram papéis permanentes e fundamentais. A observação e a escuta permitiram-me conhecer cada criança e o grupo, assegurar que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem propostas fossem responsivas às necessidades e interesses das crianças. Para além disso,

possibilitaram-me assumir uma postura reflexiva, que, conseqüentemente, me permitia tomar decisões sobre a minha prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto envolvente.

*No jardim, as crianças apanhavam paus, folhas, folhas e terra e entregavam-me. Abri uma mica que tinha dentro do bolso e as crianças iam colocando esses elementos naturais [...] Após o conto da história, levo o meu saco para junto das crianças e recordo-as, mostrando-lhes, o que tinham apanhado no dia anterior na ida ao jardim. De seguida, pergunto-lhes o que acham de expormos na sala as flores e folhas que apanharam e as mesmas demonstram interesse. (Portefólio Individual da PPS Excerto das Notas de Campo, 27 e 28 de abril de 2021)*

*No início do projeto, quando as crianças são questionadas sobre os locais onde vamos procurar a informação, o X. sugere irmos à loja dos animais, perto da escola, uma vez que a mesma tem um papagaio à entrada [...] reúno com o grupo do projeto das aves e relembramos, escrevendo numa folha, as perguntas que vamos fazer, na sexta-feira, quando formos à loja dos animais. (Portefólio Individual da PPS II, Tabela 37. Ida à loja dos animais e Excerto da Nota de Campo nº 269, 1 de fevereiro de 2022)*

Importa evidenciar que esta capacidade em refletir sobre o que observava e escutava, foi-se desenvolvendo ao longo do tempo, uma vez que nos momentos iniciais da minha prática, este processo, apesar de se consistir numa constante do meu quotidiano, era executado de forma consciente, isto é, dedicava um momento do meu dia para refletir sobre o que tinha acontecido. Atualmente, apraz-me referir que o executo simultaneamente aquando do desenrolar da ação. De acordo com Júnior (2010), a “reflexividade propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz” (p. 581).

Outro aspeto que considero importante para a construção da minha identidade profissional prende-se com as relações estabelecidas, tanto com a equipa educativa, como com as famílias. Estas relações asseguram a coerência e consistência entre todos os intervenientes envolvidos no processo educativo das crianças. Durante as práticas, respeitei e mostrei-me recetiva às sugestões da equipa da sala, o que me permitiu adequar e melhorar a minha ação. Além disso, o diálogo entre os intervenientes possibilitou a partilha e discussão de situações observadas. No decorrer das práticas, surgiram constrangimentos, face à situação pandémica, ao envolvimento e participação das famílias. Contudo, estando consciencializada da importância que as mesmas representam, procurei estratégias que as incluíssem no processo educativo dos seus educandos, tal como é evidente nos excertos que se seguem:

*De manhã, na sala de atividades, as crianças mostram-me as frutas que tinham trazido [de casa] para fazer a salada de frutas e o batido. Olho para dentro da caixa e vou*

*perguntando a cada uma o que trouxe. (Portefólio Individual da PPS I, Nota de Campo, 28 de maio de 2021)*

*Durante a manhã, o grupo reúne-se e prepara algumas perguntas que quer fazer ao avô, entre as mesmas:*

*X.: Quanto tempo é que as galinhas ficam em ovos?*

*FP: Existe mais do que uma espécie de galinhas?*

*X.: As galinhas, às vezes, vão para cima dos ovos para os aquecerem.*

*FP: Como é que os ovos se abrem? (Portefólio Individual da PPS II, Excerto da Nota de Campo nº 172, 14 de dezembro de 2021)*

Assim, ao ter vivenciado obstáculos, dediquei-me a (re)pensar acerca da necessidade que o educador de infância tem em se reinventar a cada dia da sua intervenção. Enquanto futura profissional, levo comigo estratégias que me permitem solucionar desafios ocorrentes, todavia, reconheço a necessidade em continuar a assumir uma postura reflexiva sobre tudo o que acontece, diariamente.

Por fim, destaco a relevância da formação contínua dos profissionais de educação. Nesse sentido, considero que a formação contínua permite adquirir novas aprendizagens, formas de agir e pensar. Segundo Trombetta, Zitkoski e Trombetta (s.d.), o “educador/a precisa ter consciência que sua formação nunca está concluída” (p. 2). Assim, apesar de esta etapa constituir o início da minha profissionalidade, no futuro, pretendo continuar a minha formação na área da Educação de Infância. Concluo, então, que “a construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (Sarmiento, 2009, p. 61)

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

Com término do presente relatório dá-se, de igual forma, o estabelecimento das considerações finais face à elaboração deste documento e à investigação desenvolvida.

Relativamente à elaboração do relatório, confesso que, esta se traduziu num processo prolongado e desafiante, no qual procurei apresentar e refletir, de forma constante e fundamentada, as intenções e os processos vivenciados na Prática Profissional Supervisionada em JI com todos os intervenientes envolvidos.

No que concerne à investigação desenvolvida, se outrora me dediquei a refletir acerca das relações sociais enquanto veículo para as crianças construírem o seu “eu” social, agora, predisponho-me a refletir sobre os contributos que o estudo significou para mim, enquanto profissional.

Assim, compreendi que a pessoa que demonstro ser perante as crianças, influenciará a forma como estas perspetivam as suas relações com os outros. Tais episódios contribuíram para a minha compreensão face ao papel do educador enquanto modelo coerente que transmite, implicitamente, valores sociais. Isto é, se, por exemplo, se predispõe a fomentar a cooperação, tem que saber trabalhar de modo cooperativo com os seus colegas. A par disto, cabe, ainda, ao educador organizar o ambiente educativo, de forma estimular as interações entre pares, para que, posteriormente, as crianças estabeleçam relações agradáveis entre elas e continuem o seu processo de se construírem enquanto cidadãos, pertencentes a uma sociedade.

Em suma, o processo vivenciado no decorrer da Prática Profissional Supervisionada revelou ser uma experiência relevante, não só para o *eu* social das crianças, mas também para a construção do meu *eu* profissional. Para além disso, posso garantir que termino esta aventura com a certeza de que adquiri ferramentas base para a estruturação de um ambiente educativo promotor de relações sociais, mas também reconhedora dos seus benefícios no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ªeds). Universidade Aberta
- APEI (2011). *Carta para uma Ética Profissional*. <https://apei.pt/wp-content/uploads/2019/11/carta-de-principios.pdf>
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões Sociais das Crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Brazelton. T. B. (2013). *O grande livro da criança*. (13ª ed.). Editorial Presença.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cunha, M., Tomás, C., Fonseca, C. (2017) “Amizade é...felicidade! (Freng, 5 anos)”. As relações sociais entre crianças num Jardim de Infância in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. *Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (122-132)  
CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais
- Desidério, D. G., & Pereira, M. (2019). Interações com pares mais competentes e o seu potencial para o desenvolvimento: “os mais velhos não sabem, os pequenos ajudam”. *Atas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 41-51.
- Fernandes, N. & Tomás, C. (2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. *Artigo em ata de conferência*. Universidade do Minho.  
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Questões%20conc>

[eptuais%2C%20metodológicas%20e%20éticas%20na%20investigação%20co  
m%20crianças%20em%20Portugal.pdf](#)

- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!:- as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), “*Agente gosta é de brincar com os outros meninos!*” *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3(6), pp. 13-33.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12.
- Forneiro, L. I. (1999). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*, (p. 229-281).
- Garcia, A., & Pereira, P. C.C. (2008). Amizade na infância: um estudo empírico. *PSIC – Revista de Psicologia*, 9(1), 25-34.
- Goldman, B. D. & Buysse, V. (2007). Friendship in very young children. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on research in socialization and social development* (pp. 165-192). Information Age Publishing.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children’s development, health and well-being*. Toy Industries of Europe.

- Hay, D. F. (2005). Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância*. <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/relacoes-entre-pares/segundo-especialistas/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortas, M., J., Ferreira, N.; Menau, J., Alves, S., Costa, L. & Serrão, M. (2011). “Olha um trator!”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 44-61.
- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Ladd, G. e Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2019). A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância. *Primeiros Anos*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 2, 49-65.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. ISCSP
- Neves, I., & Frada, C. (2017). A Promoção da autoestima da criança. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 284-287.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa in J. Formosinho (org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159) Porto Editora.

- Noam, A. (2016). Prosocial behaviour. *Encyclopedia on Early Childhood Development*.  
<https://www.child-encyclopedia.com/pdf/complet/prosocial-behaviour>
- Northway, M. & Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos – Um Guia para Professores* (2ª ed.). Livros Horizonte
- Odom, S., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S., & Wolfberg, P. (2007).  
Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In S.L. Odom  
(Ed), *Alargando a roda* (pp. 57-72). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Relatório de Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação.  
<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*
- Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989. Assembleia Geral das Nações Unidas. [Convenção dos Direitos da Criança].
- Rodrigues, S. A., & Garms, G. M. Z. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: a importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15).
- Rubin, K.H., Bukowski, W., Parker, J., & Bowker, J.C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & Lerner, R. (Eds), *Developmental Psychology: An Advanced Course*. Wiley.

- Sarmiento, M. J. (2004). *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Asa, 9-34.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus SOCI@L*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Silva, P. (2008). O contributo da escola para a actividade parental numa perspectiva de cidadania. In M. Miguéns (Dir.), *Escola/família/comunidade* (pp. 115-140). Conselho Nacional de Educação
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sousa, M. M. & Sarmiento, T. (2009-2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento* 17-18, 141-156.
- Tomás, C. (2007). "Participação não tem Idade" Participação das Crianças e Cidadania da Infância. *Revista Contexto & Educação*, 22(78), 45-68.
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.

- Trevisan, G. (2006). Quando for grande quero ser...criança: considerações sobre as interações entre pares na infância. In CIANEI, *Quem Aprende mais? Reflexões sobre a educação de infância* (pp. 67-81). Gailivro.
- Trevisan, G. (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. 41-70). Editora Vozes.
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” – *Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho.  
<http://195.22.21.182/bitstream/20.500.11796/2867/1/Gabriela%20de%20Pina%20Trevisan.pdf>
- Trombetta, S., Zitkozy, J., Trombetta, L. (s.d.). *Formação permanente dos educadores/as: o desafio da pesquisa*.  
<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/FORMACAO%20PERMANENTE%20D%20OS%20EDUCADORES-AS.pdf>
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra: Revista Científica*, (2), 129-146.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª ed.). Bookman

**Outros Documentos:**

Projeto Educativo, disponibilizado no site da organização socioeducativa

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Carta de Apresentação às Famílias

| " | | | " |



Sou Cristiana Ferreira Timóteo, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa. Encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro até ao próximo dia 11 de fevereiro a realizar o meu estágio na sala da educadora PL e auxiliar MJ.

ANEXO B  
Consentimento Informado

| | ' ' | | ' ' |

### **Protocolo de Consentimento Informado**

Sou Cristiana Ferreira Timóteo, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2021/2022, a realizar o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Nesse âmbito, estou desde o passado dia 18 de outubro até ao próximo dia 11 de fevereiro a realizar o meu estágio na sala da educadora P.e auxiliar MJ.

Venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Jardim de Infância que possam ser integradas no relatório final.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. E, igualmente, garantindo, que a presente autorização pode ser retirada, em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o seu desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

Autorização da criança:

(Nome escrito pela criança/ Impressão Digital)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

---

ANEXO C  
Roteiro Ético

|' '' | | ''

Tabela 1

Roteiro Ético

<p><b>Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com Crianças (Tomás, 2011)</b></p>	<p><b>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)</b></p>	<p><b>Pratica Profissional Supervisionada (PPS II)</b></p>
<p><b>1. Objetivos do trabalho</b></p> <p>“A sua explicitação a todos os actores [<i>sic</i>] envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática” (p. 160).</p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p>“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.” “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p> <p><b>Compromisso com a Equipa de Trabalho:</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.”</p> <p><b>Compromisso com as Famílias:</b></p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	<p>No que concerne às crianças, decidi não as informar diretamente sobre os objetivos da investigação. Esta decisão pretendeu não influenciar os seus comportamentos e atitudes com os seus pares. Todavia, conversei com cada uma, individualmente, explicitando o motivo pelo qual estava na organização socioeducativa. Nesse momento, as crianças foram questionadas se aceitavam colaborar comigo no decorrer da PPS II.</p> <p>Relativamente à equipa de sala, tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa, foram informadas sobre os objetivos da investigação. Além disso, durante o período de intervenção foi assumido um clima baseado cooperação e comunicação, de forma a garantir o bem-estar das crianças.</p>

		<p>Os objetivos da investigação foram partilhados com as famílias, sendo que, estas foram também convidadas a participar, através do preenchimento de um questionário.</p> <p>No início da PPS II, numa reunião de pais, tive a oportunidade de estar presente e de participar na mesma. Neste momento, apresentei-me às famílias, explicito o motivo pelo qual me encontrava na sala de atividades dos seus educandos, assim como, partilhei o início do projeto “As Aves”. Além disso, devido à existência de limitações à circulação das famílias no interior do estabelecimento, em cooperação com a equipa da sala, contribui no registo de observações e de fotografias, que posteriormente eram enviadas aos encarregados de educação.</p>
<p><b>2. Custos e Benefícios</b></p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças... [e] os possíveis danos ou custos</p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para</p>	<p>A participação das crianças na investigação não proporcionou riscos para as crianças e a sua privacidade foi respeitada. Além disso, as rotinas foram mantidas e a minha integração também foi bem-sucedida, uma vez que as</p>

<p>que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>“Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.”</p>	<p>crianças me reconheciam como alguém da sua confiança.</p>
<p><b>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</b></p> <p>“Estas questões deverão ser sujeitas a negociação, considerando sempre a posição dos autores quando são retiradas citações de entrevistas e se pretende torná-las públicas” (p.161)</p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança”</p> <p><b>Compromisso com a Equipa de Trabalho</b></p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p><b>Compromisso com as Famílias:</b></p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções [sic] que ponham em risco a integridade da criança.”</p>	<p>No início da minha prática profissional supervisionada II, foi explicado a todos os atores envolvidos que a privacidade e confidencialidade de todos os dados pessoais seria assegurada. Esta explicitação foi feita às famílias, através de um consentimento informado.</p> <p>Tantos os nomes dos membros da equipa educativa, como os nomes das crianças foram utilizados apenas para fins académicos, sendo substituídos por letras.</p> <p>A acrescer, foi também mantido sigilo sobre qualquer informação correspondente à organização socioeducativa, uma vez que</p>

		<p>nunca é referido elementos que permitam identificar o estabelecimento. Assim, o nome verdadeiro, nunca foi referido em nenhum documento.</p> <p>Também numa entrevista à educadora foi garantida a confidencialidade e anonimato. Durante a realização da mesma, questionei-a ainda se permitia a gravação áudio da entrevista.</p>
<p><b>4. Decisões acerca das quais as Crianças a envolver e a excluir</b></p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção [sic], inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva [sic] de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.”</p>	<p>No processo de selecção da amostra nenhuma criança foi excluída. No assentimento, todas as crianças aceitaram colaborar comigo, assinando, com o seu nome, num campo destinado ao seu consentimento. Além disso, questionei, constantemente, as crianças, individualmente, se estavam recetivas a que lhes fotografasses e se lhes podia entrevistar. Desta forma, apesar do seu assentimento, foi dada abertura para quando não estivessem dispostas a participar na investigação a sua vontade fosse respeitada.</p>
<p><b>5. Fundamentos</b></p>	<p><b>Princípio:</b></p>	<p>Durante o processo de investigação, recorri à consulta documental para aprofundar o tema</p>

<p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos [sic] da mesma investigação.” (p. 163)</p>	<p>“A Competência- enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução”</p> <p><b>Compromisso com a Equipa de Trabalho:</b></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p> <p><b>Compromisso com as Crianças:</b></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>	<p>em estudo. Existiram também conversas constantes sobre a metodologia adotada com a equipa educativa. Outro aspeto tido em consideração foram os momentos de registar através da escrita ou de fotografias. Nestas situações, sempre que as crianças me pediam para a ver, mostrava-lhes as fotografias e lia o que tinha escrito.</p>
<p><b>6. Planificação e Definição dos Objetivos e Métodos da Investigação</b></p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objetivos e da natureza da investigação, dos métodos, do timing e dos resultados,</p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p>	<p>Apesar de não ter existido uma conversa rigorosa com as crianças sobre a metodologia adotada, toda a investigação teve em consideração as suas necessidades e interesses. Além disso, antes de entrevistar as crianças, explicitiei que eram perguntas para um trabalho “da minha escola” e perguntei que queriam participar.</p> <p>Relativamente à equipa da sala de atividades, foi transmitida, refletida e discutida a temática</p>

<p>processos que foram realizados durante todo o estudo” (p. 163).</p>		<p>a estudar, assim como, o método, as técnicas e os instrumentos mais vantajosos.</p>
<p><b>7. Consentimento Informado</b></p> <p>“No momento de se obter o consentimento das crianças e dos seus pais para se desenvolver uma investigação, as crianças devem estar conscientes de que a sua recusa ou desistência da investigação não as poderá prejudicar de qualquer forma; devem também, em todas as fases da investigação, estar informadas e conhecedoras dos procedimentos da investigação” (p. 164)</p>	<p><b>Compromisso com as Crianças:</b></p> <p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspetiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança”</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”</p>	<p>No início da minha prática profissional supervisionada, foi entregue um consentimento informado às famílias. Nesse consentimento, constava também um campo para as crianças assinarem, caso quisessem participar na investigação. Assim, conversei com cada criança, individualmente, e questionei-a se queria participar, ao qual todas concordaram.</p>

	<p align="center"><b>Compromisso com as Famílias:</b></p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</p>	
<p align="center"><b>8. Uso e Relato das Conclusões</b></p>	<p align="center"><b>Princípio:</b></p> <p>“A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p>	<p>No término da prática profissional supervisionada, tenciono divulgar os resultados do estudo realizado, tanto à equipa educativa como às famílias.</p>
<p align="center"><b>9. Possível Impacto nas Crianças</b></p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p align="center"><b>Compromisso com as crianças</b></p> <p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance”</p>	<p>Durante a PPS II, procuro estimular as relações sociais entre crianças, assim como, aquando da observação de algum conflito dar tempo e espaço para que as crianças o resolvam autonomamente. Contudo, caso o mesmo não aconteça, comprometo-me a assumir o papel de mediadora.</p>

<p><b>10. Informação às Crianças e adultos envolvidos</b></p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167)</p>	<p><b>Compromisso com a equipa de trabalho:</b></p> <p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p><b>Compromisso com as Famílias:</b></p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	<p>No decorrer da investigação, pretendi que todos os elementos envolvidos tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido, assim como, disponibilizei-me para o esclarecimento de eventuais dúvidas.</p>
---	--	--

ANEXO D

Análise de Conteúdo da Entrevista  
à Educadora Cooperante:  
Caracterização e Intencionalidades

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 2**

*Tabela de Análise de Conteúdo da Entrevista à EC: Caracterização e Intencionalidades*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
Perfil da Educadora Cooperante	Formação Inicial	Licenciatura	Escola Superior Maria Ulrich	“Na Escola Superior Maria Ulrich”
	Formação Contínua	Cursos /Ações de formação em MEM	Sábados Pedagógicos	“Sim, frequentei várias. Especialmente dentro do Movimento da Escola Moderna” “[...] a partir daí que me fiz membro dos sábados pedagógicos, fui a congressos e a fazer comunicações, ficando assim super apologista deste modelo.”
	Experiência	Tempo de exercício da profissão	26 anos, sendo que trabalha na presente organização socioeducativa há 21.	“Desde 1996, portanto há 26 anos” “Trabalho aqui desde 2000, há 21 anos.”
Caracterização do Grupo	Potencialidades	Solidariedade	Preocupação com o <i>outro</i>	“[...] são muito solidários uns com os outros, muito preocupados uns com os outros.”
		Curiosidade	“Sede” de saber mais	“[...] , mas muito curioso. É um grupo com quem se trabalha facilmente, porque eles estão, constantemente, à procura de mais e a querer mais” “[...] estimulam-se muito entre si, provocam-se entre si.”

	Aptidões em fase de emergência	Agitação	Grupo Agitado [reflexo] da pandemia	<p>“É um grupo agitado”</p> <p>“Eu acho que estes meninos vêm de dois anos muito atípicos, de dois anos com muita falta de escola e isso também se reflete na sua agitação.”</p>
Equipa Educativa	Equipa Alargada	Trabalho em cooperação	Reuniões semanais	“Todas as quartas-feiras, o corpo de docentes juntasse todo, num conselho de docentes, onde discutimos assuntos e partilhamos situações.”
			Formações entre docentes	“Temos também formações uns com os outros.”
			Articulação com outras salas	“[...] porque estamos divididos na bolha do pré-escolar. Mas não havia momento de apresentação de produções em que não tivéssemos, alguém do primeiro ciclo a vir contar uma história, ou ler um texto...partilhar qualquer coisa. Tal como nós fazemos o mesmo. A questão é que há dois anos que isso não acontece.
	Equipa da Sala de Atividades	Tempo do trabalho em parceria	17 anos	“Não sei exatamente há quanto tempo...eu tive várias auxiliares antes de chegar à MJ. Mas diria há 17 anos, se não for mais.”
		Papel da Auxiliar de Ação Educativa	Trabalho de Parceria	<p>“O papel da MJ aqui na sala é fundamental”</p> <p>“é a minha parceira de trabalho”</p>

				<p>“Eu vejo-a como a minha parceira de trabalho, nós dividimos aqui as tarefas, tal como fazemos entre os meninos, fazemos entre as duas”</p>
			Respeito	<p>“Há coisas que ela não faz, porque ela própria não quer, ou não se sente tão à vontade, por exemplo, a fazer projetos. Foi algo que ela me disse logo que não se sentia à vontade, porque se sentisse e quisesse, eu tinha todo o gosto que ela o fizesse também.”</p>
Comunidade	Papel da Comunidade	Conhecer o meio e reconhecê-lo como mais-valia	Saber “onde é que vivem e como é que vivem e o que há volta”	<p>“Eu acho que é fundamental para as crianças saberem onde é que vivem e como é que vivem e o que é que há à volta delas. A saída ao bairro é algo que acontece sempre [...] para vermos o que é que nós temos aqui e o que é que nos pode valer as coisas que temos aqui e para que é que servem.”</p>
Famílias	Envolvimento e Participação	Comunicação	Momentos do acolhimento	<p>“ [antes da pandemia] é os pais virem trazê-los de manhã os deixarem à porta da sala. Portanto, passavam pelos corredores, viam tudo o que estava exposto, conversavam connosco. Mas há dois anos que isso não acontece.”</p>
		Reuniões de pais	Convite para virem à sala de atividades	<p>“Além disso, logo no início do ano, eu fazia sempre uma reunião de pais e algo que eu abro</p>

				logo é a sua vinda à sala, sempre que eles queiram contribuir com alguma coisa.”
		Ida das famílias à sala	Sala Aberta	“as salas abertas, em que, durante uma semana, em três momentos do dia, os pais veem à sala [...] e fazem exatamente o mesmo que nós fazemos no dia a dia, com os seus filhos. Vão ao plano de atividades, planeiam o que querem fazer com os filhos e marcam. Neste momento, as crianças mostram aos pais os cadernos, os dossiers, a sala, explicam onde está tudo... é uma interação fantástica e os pais ficam, realmente, a perceber as dinâmicas da sala.”
Intencionalidade	Ação pedagógica	OCEPE	Orientações Curriculares	“[...]as minhas intenções eu vou às metas de aprendizagem e às orientações curriculares. Portanto, são nelas que eu me baseio para a minha prática.
		Escuta da “voz” da criança	Ouvir a criança	“[...]nós vamos chegando aos nossos objetivos das coisas que eles nos vão dando e nos vão dizendo.”
		Promoção da Participação Ativa	Integrar a criança no seu processo educativo	“é um princípio do MEM. Eu quero que eles percebam que eles fazem parte do seu processo educativo. Eu não chego aqui e mando o que é

				que eles vão fazer, eu oiço-os e dou-lhes toda a liberdade de eles fazerem as escolhas deles e aquilo que eles querem fazer.”
--	--	--	--	---

## ANEXO E

### Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante: Interações e Relações entre Pares

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 3**

*Tabela de Análise de Conteúdo à EC: Interações e Relações entre crianças*

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Unidade de Contexto</b>
Conceção da EC sobre as relações entre pares	Importância das relações estabelecidas entre crianças	Área da Formação Pessoal e Social	Consciência do <i>outro</i>	“[...] tenham a consciência do outro, de quem é o outro. É que eles comecem a deixar de olhar só para o seu umbigo e percebam o outro e respeitem o outro.” “[...] desde pequenos é importante que eles tomem consciência de si, do outro e o respeito que têm que ter por si e pelo outro.”
		Aprender com a diversidade	Grupos de diferentes idades	“Eu digo muitas vezes, eu não me dou só com as pessoas que têm a minha idade, não é? Não me dou com as pessoas e não aprendo com as pessoas que tem a minha idade. Portanto, é super importante eles terem esta diversidade”
Ambiente Educativo	Organização do Ambiente Educativo como meio para promover as	Instrumentos de pilotagem	Mapa das tarefas	“as tarefas dos recados, por exemplo, de eles irem, a pares à secretaria, saber quais são os recados, trazerem os recados para dentro do grupo”
			Diário de Turma	“é fundamental”
			Plano de Atividades	“super importante”
			Plano Semanal e Diário	“organiza a nossa vida todos os dias”

	interações entre crianças	Regras nas áreas	Tempo e arrumação do <i>faz-de-conta</i>	“E também o agora “eu agora venho aqui ao faz de conta, mas não posso passar a manhã inteira aqui, porque há outros meninos que também querem vir” e ter essa consciência, de “ok eu venho um bocadinho, eu brinco, tenho que arrumar para quem vier a seguir encontrar o espaço arrumado” aprender a gerir isto e a pensar nos outros.”
Papel do Educador	Papel do Educador na promoção das interações e relações entre pares	Estimular as relações sociais	Promover relações sociais entre crianças e a consciência do <i>outro</i>	“estimular as relações sociais entre eles e que eles, o mais cedo possível, tenham a consciência do outro”
		Pedir ajuda a ajuda das crianças	Ajuda para integrar as crianças mais novas	“o facto de nós recebermos meninos muito pequeninos, particularmente este ano, recebemos dois meninos com dois anos, eu acho que é das primeiras coisas, quando eu lhes transmito isto de “eu preciso mesmo de vocês, eu preciso que vocês me ajudem porque eu e a MJ sozinhas não conseguimos tratar de tudo””
				“pedir a outras crianças que me ajudem a fazer a integração.”
				“Aqui na sala acaba por ser mais fácil, porque alguém começa um projeto ou uma história e incentivo a convidarem essa criança a participar. Isso é logo meio caminho andado para a interação começar”

			Ajuda para combater a exclusão	Quando eu sinto isso, o que eu faço primeiro é, consoante a criança e as características que eu já conheço, vejo quem é que poderá ser melhor fonte de ajuda e normalmente, falo com essa criança.
		Dar tempo e espaço para que as crianças se ajudem entre si	Esperar/pedir ajuda de outra criança	“em vez de me levantar a correr quando um menino mais pequeno não consegue ainda ir à casa de banho sozinho [...] mas dou-lhes essa tarefa “importas de ajudar e ir com ele lavar as mãos ou fazer xixi””
		Transmitir valores como a partilha	Brinquedos de casa	“Eu digo-lhes sempre, eu não vos posso obrigar a emprestar o vosso brinquedo, o brinquedo é vosso e eu não vos obrigo a emprestar o vosso brinquedo, mas se vocês trazem qualquer coisa para a escola é para brincarem uns com os outros.” “Eu acho que é importante eles trazerem para o grupo e mostrarem o que é que têm, porque muitas vezes, só o facto de eles verem os brinquedos uns dos outros, podem criar logo brincadeiras, que podem ter no recreio com os vários brinquedos que existem.”

Identificação de interações entre crianças	Comportamentos entre crianças	Cuidado	Preocupação com os mais novos	<p>“o cuidado que eles têm com os mais novos, mas não os infantilizando”</p> <p>“Está [Mat.] sempre a ver se eles estão bem ou não [...]Está muito desperta e preocupada para as necessidades deles.”</p>
		Espaço exterior	Afiliações no espaço exterior	<p>“tu vês muito isso nas interações que existem dentro da sala, que depois no recreio juntam-se muito mais com quem se identificam mais. No trabalho de sala não é assim, eles fazem atividades uns com os outros, grupos variados.”</p>
		Interajuda	Recorrer aos colegas/Sentimento de prazer em ajudar	<p>“[...] agora já vejo muito nos lanches. Já ouves muito menos eles pedirem para abrires o iogurte ou outra embalagem, quem está ao lado já tenta abrir. Já se recorrem muito uns aos outros, e muito menos a nós adultos. O que me deixa mais feliz é que eles fazem isto genuinamente. Eles gostam de se ajudar uns aos outros, eu sinto isso [...] Sentem prazer em ajudarem.”</p>
		Retrair	“Afastam-se”	<p>devido às características do AM. que, às vezes, eles se retraem mais, às vezes afastam-se, talvez com um certo receio.</p>

		Subgrupos nos momentos de brincadeira	Subgrupos tendo em consideração o sexo	“Elas fazem muito isso [organizar os brinquedos uns dos outros, para depois brincarem no recreio] entre elas e eles fazem muito isso entre eles.”
--	--	---------------------------------------	--	---

ANEXO F

Resultados dos Inquéritos por  
Questionário aplicados às Famílias

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 4

Dados recolhidos dos questionários às famílias

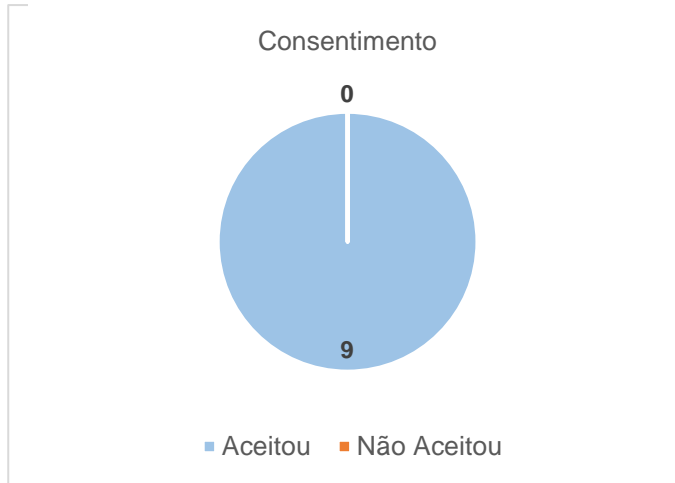
Nome	Consentimento	Caracterização da amostra		Importância atribuída às relações entre pares		Relações estabelecidas fora do contexto Jardim de Infância		
		Grau de Parentesco	Idade	Numa escala de 0 a 5, que importância atribui às relações entre as crianças?	Justificação da opinião	O/A seu/sua educando/a costuma relacionar-se com outras crianças fora do contexto escolar?	O/A seu/sua educando/a costuma relacionar-se com crianças fora do contexto familiar?	Exemplos de ligação existente entre o/a educando/a com a/s outra/s criança/s
A1	Sim	Mãe	32	5	“A infância é a base da vida”	Sim	Sim	“Filhos de amigos de pais, amigos das escolas anteriores, crianças que moram nas aldeias dos avós”
A2	Sim	Mãe	44	5	“Para um desenvolvimento físico e emocional saudável é de extrema importância a exploração, vivência e motivação do relacionamento da criança com os seus pares.”	Sim	Sim	“Filhos de amigos dos pais, atividades extracurriculares, parques infantis, amizades de férias”
A3	Sim	Mãe	44	5	“As relações são a base para um desenvolvimento saudável e equilibrado”	Sim	Sim	“Filhos de amigos, amigos dos irmãos/família e amigos de familiares”
A4	Sim	Mãe	42	5	“criação de laços de comunidade, aprendizagem de partilha”	Sim	Sim	Não responde à questão

A5	Sim	Mãe	37	4	“É importante as crianças estabelecerem relações entre os seus pares para desenvolverem diferentes competências, tais como, partilha, diálogo, brincadeira...”	Sim	Sim	“Primos ou crianças/amigos no parque”
A6	Sim	Pai	41	5	“Desenvolvimento global”	Sim	Sim	“Filhos de amigos”
A7	Sim	Mãe	44	5	“Acho importante a relação de amizade pois promove a socialização e auto estima, bem como sentimento de pertença”	Sim	Sim	“Filhos de amigos dos pais, amigos da anterior escola que frequentou”
A8	Sim	Mãe	45	5	“As relações estabelecidas entre os pares são fundamentais no processo de socialização e desenvolvimento da criança”	Sim	Sim	“Filhos de amigos e crianças que encontram no parque”
A9	Sim	Mãe	39	5	“Essencial ao desenvolvimento de competências sociais e humanas”	Não	Não	“Contacto muito esporádico com filhos de amigos”

*Nota.* Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias, 2021-2022

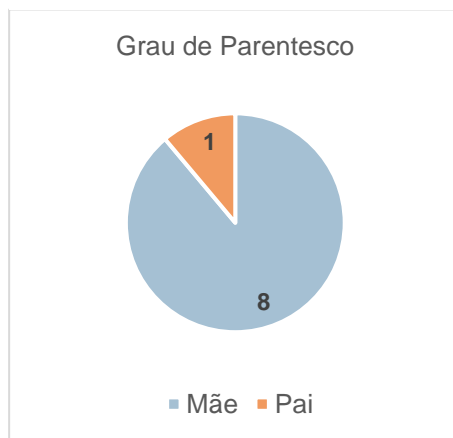
**Figura 1**

*Consentimento Informado*



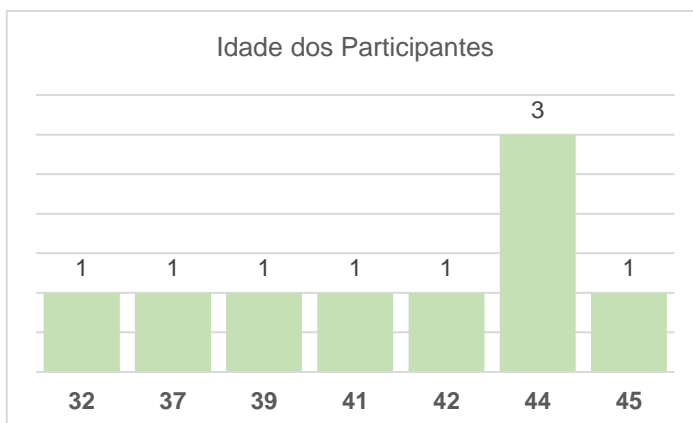
**Figura 2**

*Grau de parentesco dos participantes*



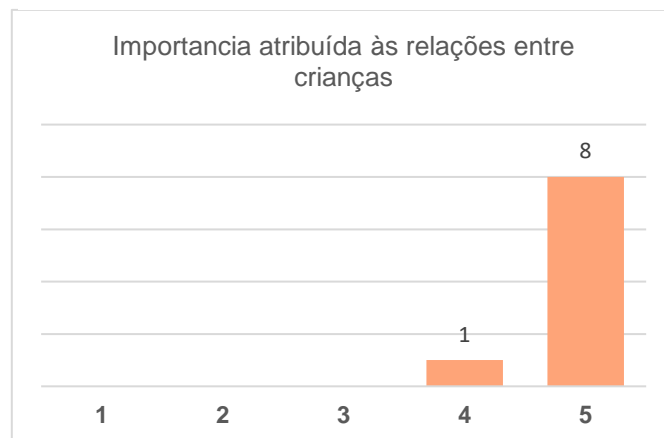
**Figura 3**

*Idade dos Participantes*



**Figura 4**

*Importância atribuída às relações entre crianças*



**Tabela 5**

*Análise de Conteúdo da resposta 1.1 do questionário às famílias*

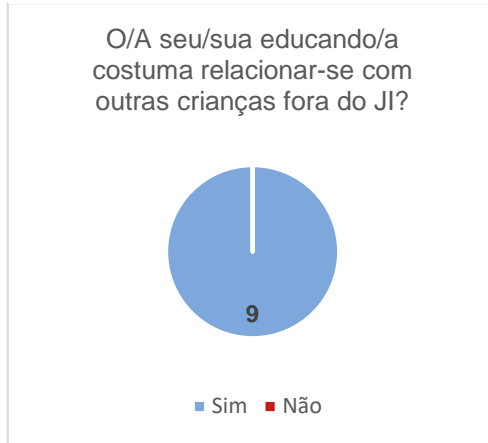
Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Contexto	Frequência
Conceções das famílias	Importância das relações entre pares	Desenvolvimento	Físico	“Para um desenvolvimento físico” (A2)	1
			Emocional	“Para um desenvolvimento [...] emocional saudável” (A2)	1
			Global	“desenvolvimento saudável equilibrado” (A3)	3
				“Desenvolvimento global” (A6)	
			“Desenvolvimento da criança” (A8)		
Linguagem	Desenvolvimento [...] competências, tais como, diálogo” (A6)	1			

				“partilha” (A4)	5
				“Desenvolvimento [...] competências, tais como, partilha, brincadeira” (A5)	
			Competências sociais	“promove a socialização” (A7)	
				“fundamentais no processo de socialização” (A8)	
				“Essencial ao desenvolvimento de competências sociais” (A9)	
		Integração na comunidade	Estabelecimento de vínculos com a comunidade	“criação de laços de comunidade” (A4)	1
		Contribui para a autoestima		“promove [...] a auto estima” (A7)	1
		Sentimento de pertença		“promove [...] o sentimento de pertença” (A7)	1
		Possibilita a aprendizagem		“aprendizagem” (A4)	1
		Fundamentos da Infância		“A infância é a base da vida” (A1)	1
		Promove novas experiências		“é de extrema importância [...] a vivência”	1
		Motiva as crianças		“é de extrema importância [...] a motivação”	1
		Apoia as explorações		““é de extrema importância a exploração”	1

Nota. Dados recolhidos em questionário aplicado às famílias, 2021-2022

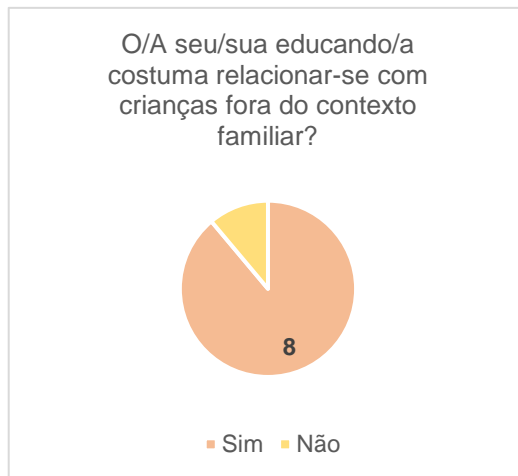
**Figura 5**

*Convivência com outras crianças fora do JI*



**Figura 6**

*Convivência com outras crianças fora do contexto familiar*



**Tabela 6**

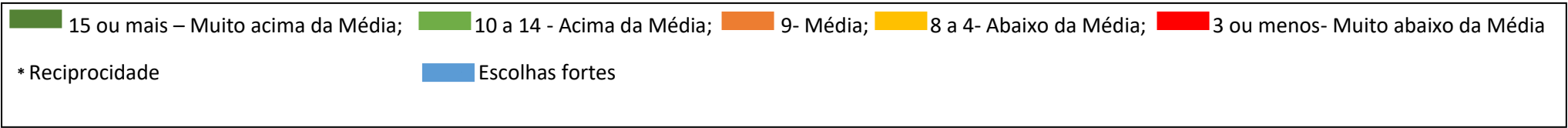
*Exemplos de ligações existentes entre os educandos e outras crianças fora do JI e da Família*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de Contexto	Frequência
Exemplos de ligação existente entre o/a educando/a com a/s outra/s criança/ fora do JI e da Família	Relações com outras crianças fora do Jardim de Infância	Filhos de amigos dos pais	“Filhos de amigos de pais” (A1)	7
			“Filhos de amigos dos pais” (A2)	
			“Filhos de amigos” (A3)	
			“Filhos de amigos” (A6)	
			“Filhos de amigos dos pais” (A7)	
			“Filhos de amigos” (A8)	
			“Contacto muito esporádico com filhos de amigos” (A9)	
		Amigos de escolas anteriores	“amigos das escolas anteriores” (A1)	2
			“amigos da anterior escola que frequentou” (A7)	
		Crianças que moram na aldeia dos avós	“crianças que moram nas aldeias dos avós” (A1)	1
		Atividades extracurriculares	“atividades extracurriculares” (A2)	1
		Amigos nos parques infantis	“parques infantis” (A2)	3
			“crianças/amigos no parque” (A5)	
“crianças que encontram no parque” (A8)				
Amizades de férias	“amizades de férias” (A2)	1		
Amigos dos irmãos/ amigos de familiares	“amigos dos irmãos/família e amigos de familiares” (A3)	1		

ANEXO G  
Matriz Sociométrica

| | | | | |

Sexo		Sexo Masculino													Sexo Feminino										Nº escolhas feitas por criança	Nº de escolhas	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22				
Sexo Masculino	Nomes	A.M.	BEN.	F.P.	F.V.	G.	J.A.	J.L.	J.M.	LU.	MAN.	SA.	T.	X.	I.	LAU	LE.	M.C	M.I.	MAR	MAT	S.M	S.S.				
	1	A.M.					100		230*	020*		001			003				300	002			010			9	8
	2	BEN.			020*					213			101		332											9	4
	3	F.P.		331*						123*					212*											9	3
	4	F.V.		200	003			300*		021					032								010		100	9	7
	5	G.		020		030		010*			003	002*	200		100						001	300			9	9	
	6	J.A.		100		201*	300*						010		003			032		020					9	7	
	7	J.L.	030*	020				003		100*					302			200					011			9	7
	8	J.M.	003*		200*	010*		002	001*						100*	300*	020*						030			9	9
	9	LU.		010	100			300								200	032	001			020		003			9	8
	10	MAN.		300	032	213	001*			100	020															9	6
	11	SA.			302					103					211*					030*	020					9	5
	12	T.																								0	0
13	X.			322*					111*			233*													9	3	
Sexo Feminino	14	I.		303	030				111*					222											9	4	
	15	LAU.			300				010*					030	202		023*			101*					9	6	
	16	LE.														012*				221		333*	100*		9	4	
	17	M.C.		300							020	113			002							231			9	5	
	18	M.I.				210					030		300		122						001*	003			9	6	
	19	MAR.													033	002*			200*			321*	110*		9	5	
	20	MAT.						020							300						003*		111*		9	5	
	21	S.M.																301*	030	020	202*	103*		010	9	6	
	22	S.S.	300					010	003							202	100	020*			030	001			9	8	
	Total em cada critério		111	541	535	452	201	232	112	776	21	12	633	0	768	525	133	345	110	131	346	466	333	210			
Totais combinados (índice sociométrico)		3	10	13	11	3	7	4	20	3	3	12	0	21	12	7	12	2	5	13	16	9	3				
Nº de crianças que escolhem		3	8	8	7	3	7	3	10	3	3	7	0	11	7	5	7	2	5	9	10	4	3				



ANEXO H

Análise de Conteúdo das Entrevistas  
às crianças

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 7**

*Análise de Conteúdo das Entrevistas às crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Contexto	Frequência
Relações entre crianças	Conceções das crianças sobre a amizade	<i>Ser amigo</i>	Brincar	“É brincar” (Lu.)	4
				“Também brincar” (JM)	
				“brincarmos muito [...] brincarmos como quisermos” (X.)	
				“tar junto a brincar” (SS)	
			Brincar no Faz-de-Conta	“Fazem faz-de-conta” (Man.)	1
			Casa-de-Banho	“Fazem [...] casa de banho” (Man.)	1
			Plasticina	“Fazem plasticina” (Man.)	1
			Desenhos	“Fazem desenhos” (Man.)	1
			Ajudar	“Ajudar” (JM)	1
			Gostar	“Gostar dos outros” (FP)	5
				“Gostar muito de uma pessoa” (Sa.)	
				“Gostarmos dos outros” (Le.)	
				“Gostar das pessoas” (SM)	
				“[...] adorarmos uns aos outros” (SS)	
			Divertir	“Divertir uns com os outros” (X.)	1
Trabalhar em conjunto	“Eu acho que ser amigo é trabalharmos todos em conjunto” (Le.)	1			
Dar abraços	“darmos abraços aos outros” (Le.)	1			
Durabilidade (para sempre)	“Ser amigo para sempre” (Mar.)	1			

			Estar juntos	“e depois nós vamos à ginástica algumas vezes juntos” (Mar.)	3
				“ou a dançar no recreio” (SS)	
				“para não tarmos sozinhos e para não tarmos tristes” (Ben.)	
			Ser e Fazer coisas simpáticas	“Ser amigo é uma pessoa que é simpática para as outras e depois faz coisas simpáticas para os outros.” (I.)	1
			Reciprocidade	“gostar de ser amigo do outro e o outro quiser ser amigos desse.” (Lau.)	1
			Critérios para ser amigo	Brincar comigo	“Porque eles gostam de mim e brincam todos os dias comigo.” (Lu.)
		“Porque eles brincam muito comigo.” (Man.)			
		“Porque brincam comigo e eu gosto muito, eles fazem brincadeiras fixes.” (Ben)			
		“Porque brincam comigo” (JM)			
		“Porque eu gosto de brincar com eles” (FP)			
“Porque brincam muito comigo” (Sa.)					
“Porque estamos sempre a brincar juntos.” (SS)					

				“Porque tão sempre a brincar comigo” (I.)	
				“Porque eu gosto de brincar com eles” (Lau.)	
			Emprestar brinquedos	“Porque o G. empresta-me os brinquedos dele” (Man.)	1
			Gostar	“Porque eu gosto deles” (JA)	1
				“Porque eu gosto muito deles” (Le.)	
				“Porque eu gosto deles” (Mar.)	
				“Ser amigo é uma coisa que nós gostamos. Os amigos fazem coisas que os amigos gostem.” (JA.)	1
			Ajudar	“Porque me ajudam” (JM)	1
			Reciprocidade	“Porque elas gostam muito de mim e eu também” (SM)	1
			Tempo de brincadeira	“Porque estamos sempre a brincar juntos.” (SS)	2
				“[...]e tão sempre a brincar comigo” (I.)	
			Ser simpático	“Porque são simpáticos para mim” (I.)	1
			Ser do mesmo sexo	“Não, não gosto de rapazes. [Porquê?] Porque as brincadeiras deles são chatas.” (Le.)	1
		Melhor amigo	Conhecer primeiro	“Porque o melhor amigo de todos é o Mam, porque eu lhe conheci primeiro” (X.)	1
		Motivos de rejeição nas brincadeiras	Não sabe	“Porque não quero [Cristiana: Mas porque é que não queres brincar com eles?] Não sei.” (Lu.)	1
			Não aceita o seu brinquedo	“Porque ele está sempre a dizer que não quer o meu brinquedo” (Man.)	1

			Agressividade	“Porque ele puxa os cabelos.” (Ben.)	2
				“Porque ele, às vezes, grita comigo.” (FP)	
			Ser chato/ Irritar	“Porque ele irrita-nos.” (JM.)	2
				“ele nos chateia e não nos deixa brincar.” (X.)	
			Escrever críticas no diário sem motivo	“Está sempre a escrevermo-nos críticas por nada e nós ficamos chateados.” (JM)	1
			Gosto distintos pelas brincadeiras	“Porque eu não gosto das brincadeiras dele [...]são mais ou menos só lutas.” (Le.)	1
				“Porque são brincadeiras com lutas.” (SM)	1
	“Porque ele algumas vezes faz algumas brincadeiras um bocadinho malucas” (Mar.)				
	Conceções das crianças sobre ajudar	Significado de ajudar	Arrumar	“É arrumar” (Lu.)	1
			Apoiar quando alguém se magoa	“Ajudar as pessoas quando se magoam é pôr gelo” (Man.)	3
				“Quando um amigo cai devemos ajudar a levantar” (SM)	
				“Ajudar é quando uma pessoa está magoada e saber se precisa de ajuda para levantar.” (SS)	
			Tarefas	“A levantar no repouso e dar os lanches” (JÁ)	3
				“Levantar os amigos do repouso” (JM)	
“nós damos os lanches, e às vezes eu dou os lanches, às vezes ajudo a limpar as mesas e às vezes faço algumas coisas” (X.)					
Fazer uma coisa pelo outro			“Ajudar é [fica pensativo]fazer uma coisa pela outra pessoa não consegue e nós ajudámos” (FP)	3	
			“Ajudar é quando as outras pessoas estão a precisar de ajuda” (X.)		
			“É fazer uma coisas que as outras pessoas não conseguem e depois ajuda a fazer as outras coisas que as pessoas não tão a conseguir à outra pessoa” (I.)		

			Ajudar a resolver problemas	“É quando uma pessoa tem um problema, essa pessoa ajudá-la.” (Sa.)	1	
			Ser bom para os outros	“É nós sermos amigos e bons para as pessoas.” (Ben.)	1	
			Ajudar os mais novos em tarefas que não conseguem	“quando os pequeninos não conseguem vestir os casacos” (SM)	1	
			Ir buscar coisas	“Ajudar significa dizer que um amigo precisa de ajuda para ir lá buscar uma coisa e depois a pessoa vai lá buscar a coisa que ele precisa ou então ajuda.” (Mar.)	1	
			Implica dizer obrigada	“e depois ela diz obrigada.” (I.)	1	
			Dever de ajudar os outros	“Olha, quando alguém não consegue fazer tudo sozinho, alguns têm de ajudar os outros.” (Lau.) “nós temos que ajudar” (SM)	2	
			Razões para gostar de ajudar	Gosto por arrumar	“Porque eu gosto. Gosto de arrumar os legos” (Lu.)	1
				Preparar para o futuro (?)	“Porque eu qualquer dia vou ser pai e depois se a mana cair e tiver sangue eu levo a mana para o hospital dos Lusíadas e depois pomos um penso na cabeça da mana.” (Man.)	1
				Não sei	“Porque eu [fica pensativo] ...não sei” (JA.)	2
					“Não sei, eu gosto de ajudar porque eu gosto de ajudar.” (X)	
				Faço com amigos	“Porque eu gosto, porque eu faço isso com os meus amigos.” (Ben.)	1
				Felicidade dos outros	“Porque para as outras pessoas ficarem contentes” (FP.)	2
					““Para eles não ficarem tristes.” (Mar.)	
				Reciprocidade	“Porque também me ajudam” (Sa.)	1
				Significa gostar	“Porque isso significa que nós gostamos uns dos outros e que nós somos amigos.” (Le.)	1
Sentimento de responsabilidade	“Porque alguns pequeninos na nossa sala não conseguem vestir o casaco” (SM)	1				
Amizade	“Porque eu sou muito amiga dos meus amigos” (I.)	1				

			É importante	“Porque ajudar é muito importante. [CT: Porque é que é importante?] Porque têm de ajudar os outros, porque os outros não têm muitas mãos.” (Lau.)	1
--	--	--	--------------	---	---

**Figura 7**

*Gostas de Ajudar?*



**Figura 8**

*Gostas de emprestar os brinquedos que trazes de casa?*

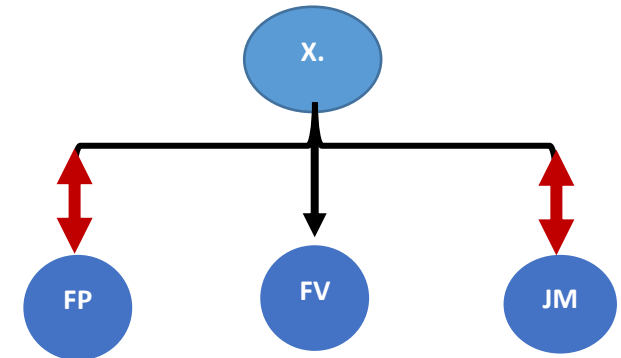
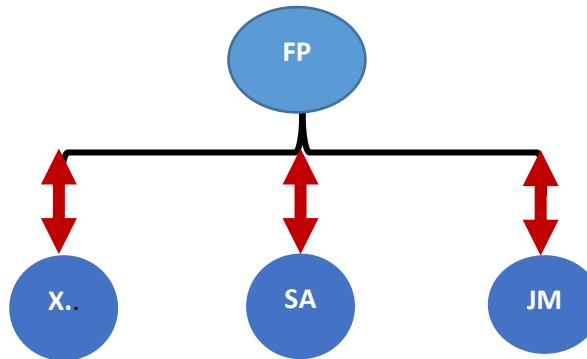
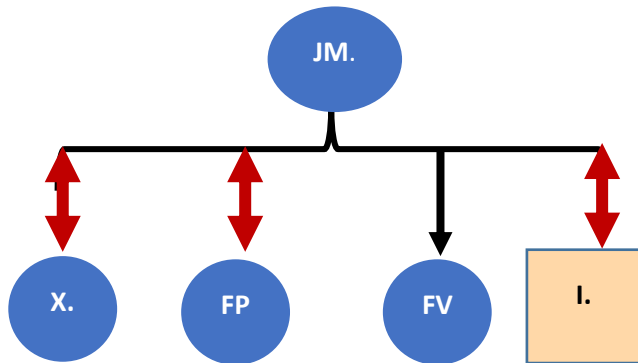
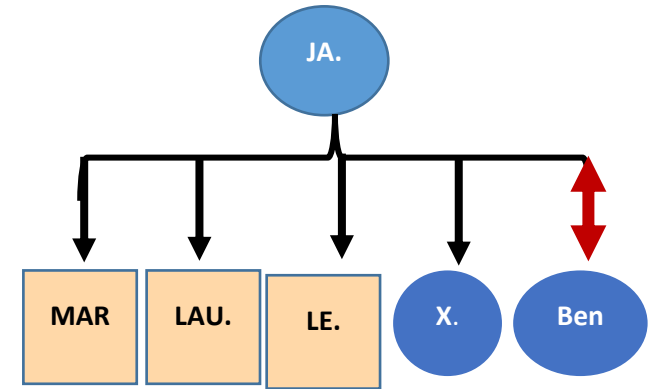
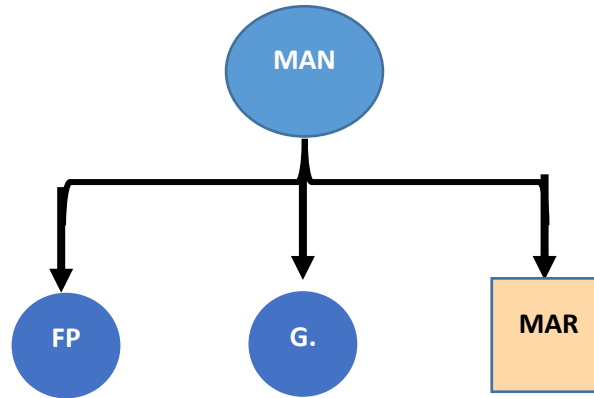
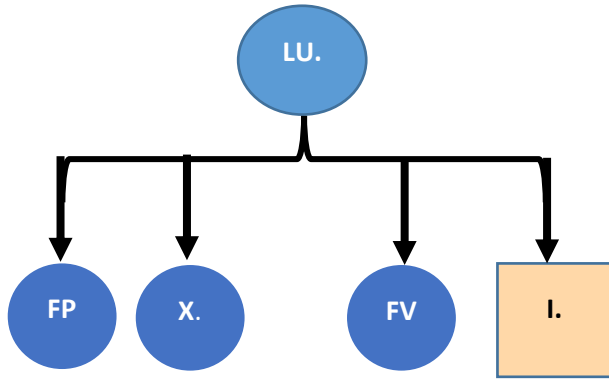


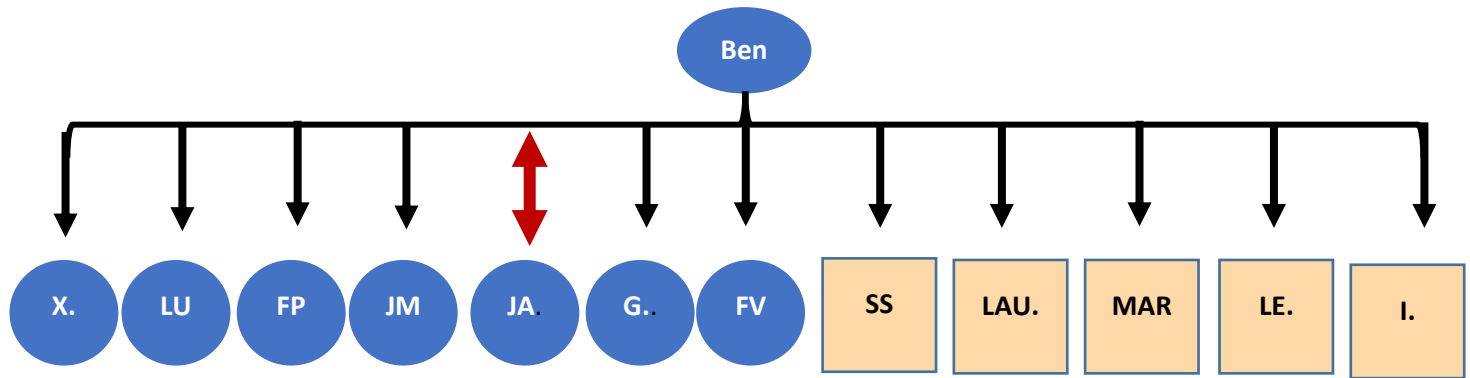
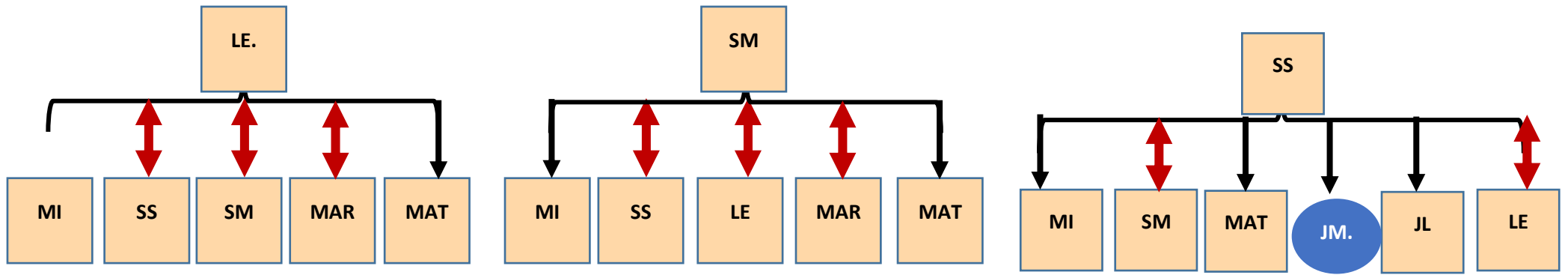
**Figura 9**

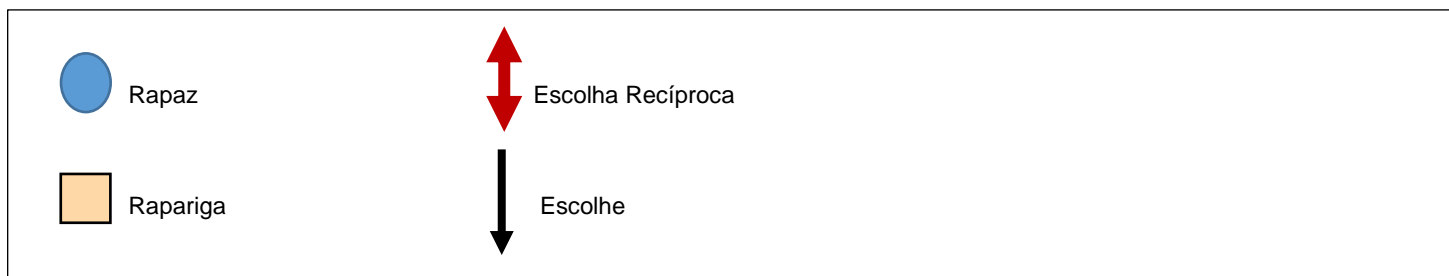
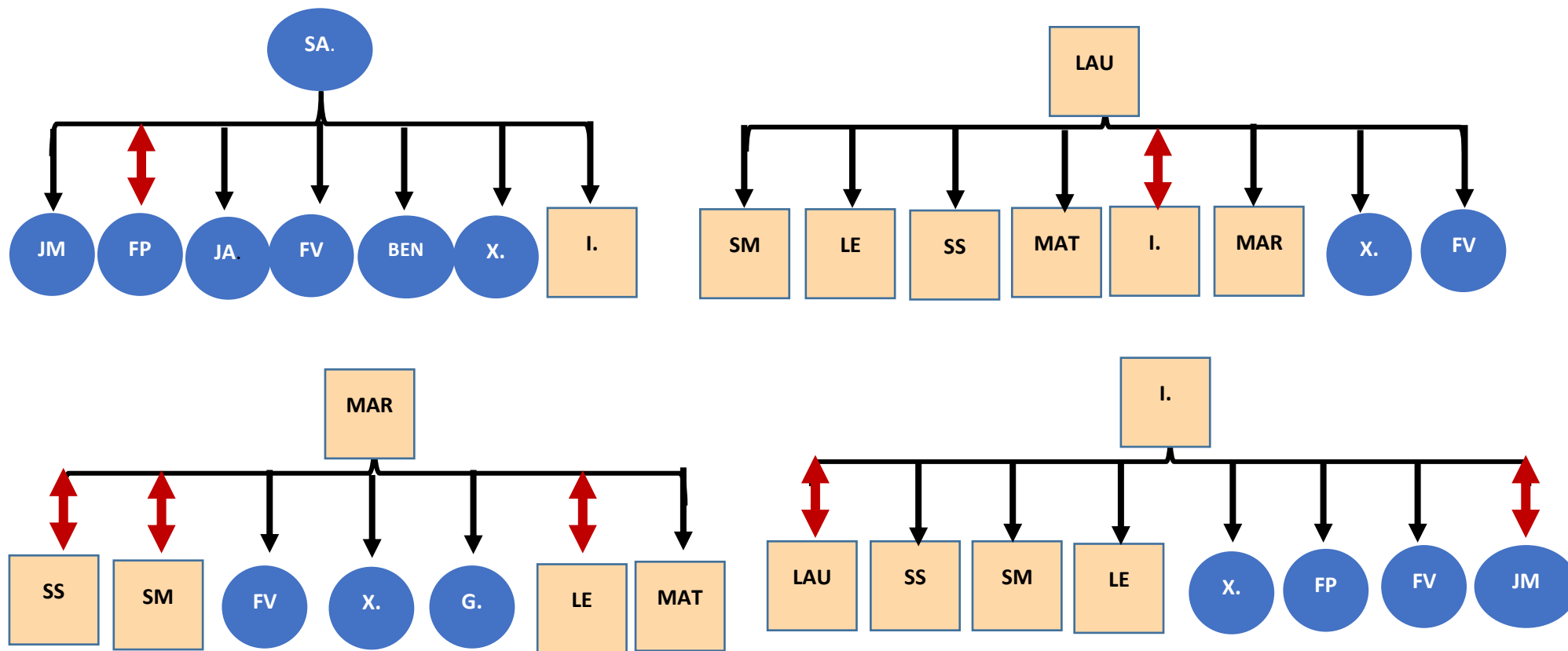
*Gostas que as outras crianças te emprestem os seus brinquedos?*



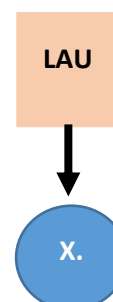
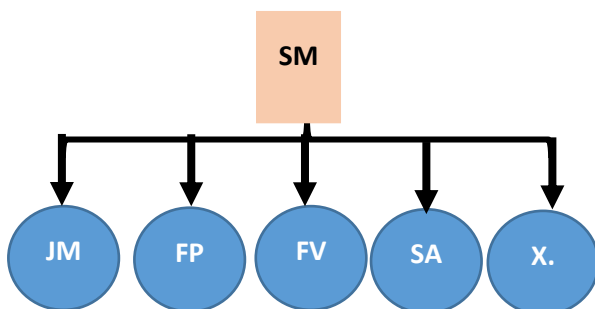
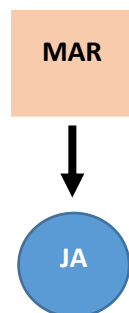
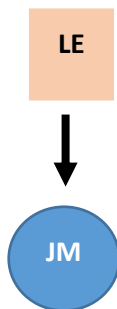
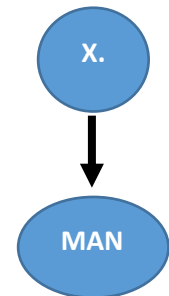
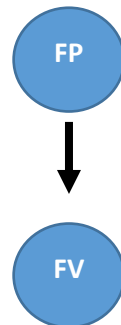
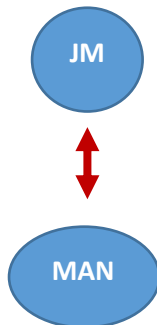
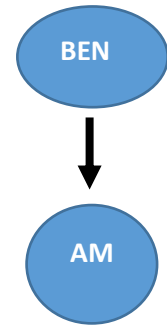
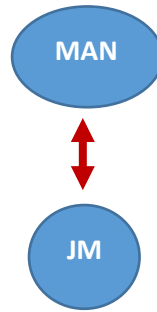
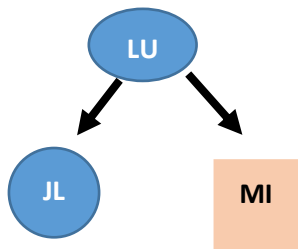
- Esquemas das Escolhas de Amizade







- Esquemas das rejeições nas brincadeiras



ANEXO I

Análise de Conteúdo das Notas de  
Campo

| | ' ' | | ' ' |

**Tabela 8**

*Tabela de Análise de Conteúdo das Notas de Campo*

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidade de Contexto	Frequência
Relações e Interações entre crianças	Ambiente Educativo	Tempo	Apresentação de Produções	<p>“No término da apresentação inicia-se um espaço de comentários e questões. São várias as crianças que elogiam o projeto do grupo.” (Nota de Campo nº 19, 22 de outubro de 2021)</p> <p>“[durante a apresentação de produções] I: É meu. (I. dirige-se e senta-se ao lado dos presidentes). I: É uma pessoa assustada</p> <p>Mar: Eu gostei muito, é muito original e não detestei, eu adorei.</p> <p>SS: Gostei muito do teu trabalho, é muito original. [...] Sa.: Muitos parabéns, gostei muito.” (Nota de Campo nº 87, 12 de novembro de 2021)</p> <p>“No término da comunicação, o restante grupo coloca o dedo no ar e elogiam o trabalho feito pelas crianças. FV: Podemos bater palmas? [...] X.: O vosso trabalho está muito giro e eu nunca vi um tigre num restaurante. Mar.: Eu gostei muito, é muito original. Eu não gostei, eu adorei. Inventaram uma história muito bonita. Le.: Eu gostei muito do vosso trabalho. Eu adorei, está muito original. JA.: Esta muito giro. Lau.: Eu gostei muito do vosso trabalho. Ben.: Eu gostei muito do vosso trabalho, está muito original. (Nota de Campo nº 160, 7 de dezembro de 2021)</p> <p>“No término de cada apresentação, o restante grupo comenta o trabalho dos colegas, elogiando o mesmo (Gostei muito, está muito original- Mar.; quero fazer um trabalho igual- Mat.), assim como, formulam perguntas como “que materiais utilizaste” - Lu. ou “porque é que usaste plasticina para fazer o céu? – JA” (Nota de Campo nº 244, 21 de janeiro de 2022)</p> <p>“No término da comunicação, surgiu um espaço para comentários e perguntas. No decorrer deste tempo, várias crianças elogiaram o projeto das colegas” (Excerto da Nota de Campo nº 238, 20 de janeiro de 2022)</p> <p>“Na avaliação do dia, o grupo decidiu escrever um gostei à comunicação do projeto.” (Nota de Campo nº 238, 20 de janeiro de 2022)</p>	5

			<p>Tempos para refletir</p>	<p>“Educadora: Alguém quer comentar ou falar sobre isto que o Lu. acabou de dizer?  Sa.: O Lu. podia dizer e depois uma delas podia tentar ajudar.  FV: Não se pode tirar coisas das brincadeiras.  X.: Ele podia procurar atrás das árvores.  Sa.: Ele também podia olhar para o chão no receio, porque há muitas folhas e bolotas, por causa que no outono caem muitas folhas.  Educadora: Lu. ouviste as sugestões dos teus colegas? Em vez de lhes teres tirado as folhas, ainda por cima elas pediram-te para parares, podias pedir ajuda, ou então até lhes podias pedir que te dessem algumas, visto que elas tinham muitas.” (Excerto da Nota de Campo nº 118, 19 de novembro de 2021)  “algumas crianças comentam a situação e evidenciam que não se deve cuspir” (Excerto da Nota de Campo nº118, 19 de novembro de 2021)  “EC: Fiquei a pensar numa coisa agora. I. porque é que pediste desculpa à Lau.? O que é que achas que lhe fizeste para pedir desculpa?  I.: Eu achei que queria pedir desculpa, porque eu disse que ia escrever uma crítica a ela.  EC: Isso não I., porque tu és livre de escrever as críticas todas que quiseres. Escrever críticas às pessoas não faz mal nenhum. Só faz bem. E se alguém vos disser “se me escreveres uma crítica, já não sou mais teu amigo”, essa pessoa é que esta errada. É mesmo por sermos amigos das pessoas que escrevemos críticas.” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)  “[comunicação do projeto “As Aves”] SS: Eu queria dizer que está muito giro e que já vi um espetáculo de araras [...]G.: Gostei do vosso trabalho.” (Nota de Campo nº 306, 10 de fevereiro de 2022)  “Como a maioria das crianças refere “história muito original”, a educadora elucida o grupo sobre o que pensam que significa a palavra original e algumas crianças respondem “bonito” e “diferente”. Por fim, a educadora cooperante esclarece o</p>	<p>4</p>
--	--	--	-----------------------------	---	----------

				significado da palavra.” (Excerto da Nota de Campo nº 20, 22 de outubro de 2021)	
		Instrumentos de Pilotagem	Mapa das Presenças	“Aquando da chegada da MC à sala de atividades, peço à criança que marque a sua presença. A Le., que se encontrava na área da biblioteca, diz “eu vou ajudá-la”.” (Excerto da Nota de Campo nº277, 3 de fevereiro de 2022)	1
	Tarefas		<p>“O X., enquanto distribui os lanches, ajuda o Man. a abrir o pacote das bolachas.” (Excerto da Nota de Campo nº 72, 8 de novembro de 2021)</p> <p>“No momento do lanche, o JA distribui os mesmos pelos colegas e observo que quando entrega o lanche à MI. abre-lhe o iogurte e retira o seu pão e as bolachas da película de plástico.” (Nota de Campo nº 271, 1 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Durante a manhã os responsáveis pelos recados, avisam que a Le. chegará mais tarde porque foi ao médico. Assim, quando a Le. chega a Lau. pergunta-lhe “Porque é que foste ao médico?” e a Le. responde “Para ver se estava tudo bem” (Nota de Campo nº 319, 15 de fevereiro de 2022)</p>	3	
	Diário de Grupo		<p>“No decorrer da avaliação do dia a Le. menciona que gostou de brincar com a SM e com a Mat. Nesse seguimento, o FP também refere ter gostado de brincar com a I., X., FP, JM e Sa. O X. evidencia que gostou que a I. tivesse encontrado o seu brinquedo no recreio e, por fim, o FP refere que gostou de brincar com o FV, X. e JM.” (Nota de Campo nº 206, 11 de janeiro de 2022)</p> <p>“No decorrer da avaliação do dia, a Le. coloca o dedo no ar e diz que [...gostou] de brincar com a SM e SS.” (Nota de Campo nº 216, 14 de janeiro de 2022)</p> <p>“Durante a avaliação do dia, o Sa. refere que gostou de brincar com o FP., FV., I., Lau., X., JM e Jo (criança de outra sala de atividades) aos Tamix. Quando questiono sobre em que consiste essa brincadeira, o Sa. responde “é uma brincadeira dos super-heróis...não sei explicar bem” [...]</p> <p>Mar.: Eu gostei de brincar com a SS, SM., e com a Le. e com a Mat. e com a Jo da sala da Ce. [Lau diz baixinho “eu também brinquei] ...e com a Lau. Cristiana: Brincaram ao quê?</p>	11	

				<p>Mar.: Aos unicórnios. Le.: Eu queria dizer que o que nós estávamos a brincar não era bem aos unicórnios, era também aos crie babies. JA.: Gostei de brincar com o Ben. no faz-de-conta, aos Tamix.” (Nota de Campo nº 226, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“Na avaliação do dia, a Le. mostra vontade em escrever um gostei: “Gostei de brincar com a SM e que ela tivesse comido tudo”.” (Nota de Campo nº232, 18 de janeiro de 2022)</p> <p>“Na avaliação do dia, o JA. mostra vontade de escrever um não gostei. Quando lhe pergunto o que quer escrever este diz “Não gostei que o Ben. tirasse o meu brinquedo sem pedir”.” (Nota de Campo nº 300, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>“[I.] Cristiana, eu queria escrever uma crítica”.” (Excerto da Nota de Campo nº217, 14 de janeiro de 2022)</p> <p>“Durante a avaliação do dia, o Lu. refere que gostou de brincar com a MI aos macacos.” (Nota de Campo nº237, 19 de janeiro de 2022)</p> <p>“Durante a avaliação do dia, a Lau. refere que gostou de brincar com a I., o Ben. e a Mat. aos golfinhos bebés e aos pais e às mães.” (Nota de Campo nº 256, 26 de janeiro de 2022)</p> <p>“Na avaliação do dia, o FP refere que gostou de brincar com a Le., FV, JM e X. com as cartas de Pokémon. Nesse momento, oiço o Sa. a dizer baixinho “eu também brinquei...”. O Lu. também menciona que gostou de brincar com o JA e com o Sa. aos macacos.” (Nota de Campo nº 292, 7 de fevereiro de 2022)</p> <p>“No decorrer do conselho, o Ben. explica a sua proposta ao restante grupo, colocar “ferramentas e coisas de médico no faz-de-conta”. A educadora pergunta às crianças se há alguém que não concorde com isto e ninguém se manifesta, pelo contrário, mostram interesse por esses materiais. Nesse sentido, a educadora cooperante pede à auxiliar para chamar os diretores, para que o grupo lhes apresente a sua proposta. No entanto, os mesmos não se encontram no seu gabinete.” (Nota de Campo nº 285, 4 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Durante o conselho semanal, a Mar. propõe uma visita a uma escola de polícias e fundamenta o seu pedido com o facto de</p>	
--	--	--	--	--	--

				“quando for crescida” sonha ser “polícia”.” (Excerto da Nota de Campo nº 151, 3 de dezembro de 2021)	
			Quadro das Regras	“Pouco depois, a Mat. junta-se a nós também e o FP diz “só podem estar três na biblioteca”” (Nota de Campo nº 89, 12 de novembro de 2021) “Quando pergunto ao Lu. porque é que está a gritar com a MI este responde que já estão três e que ela não pode entrar.” (Nota de Campo nº 320, 15 de fevereiro de 2022)	2
		Áreas	Atividade Solitária	“O G., encontra-se num canto da mesa, sozinho, a fazer um desenho no seu caderno.”(Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022) “[...]o AM brinca a maioria do tempo sozinho, transitando várias vezes entre áreas, sendo estas, a pintura com aguarelas, música, construções e até puxa uma cadeira e observa a realização do livro do projeto das aves.” (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022) “O A. pinta, sozinho, com aguarelas.” (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)	3
			Atividade Paralela	“A Mar., a Le. e a SM. fazem pinturas” (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022) “O Lu. permanece sentado na mesma mesa que o FP, a realizar construções, contudo, não são observadas interações entre as crianças.” (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022) “Na mesa polivalente, estão presentes cinco crianças (a Le., o G., o JM, a SS e a SM). Porém, as únicas crianças que estabelecem interação são a SS e a Le., uma vez que desenham em conjunto no caderno da SS. O G. e a SM. desenham com canetas de feltro nos seus cadernos e o JM pinta a sua barra, do gráfico das alturas.” (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022) “A SS e a SM desenham com canetas.” (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)	4
			Interação	“O X., FP e JM elaboram construções com legos” (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022) “Mat., Lau. e a I. brincam no faz-de-conta, recriando os papéis da vida familiar” (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022)	10

				<p>“A SS e o Sa. esfolheiam e observam, atentamente, um livro sobre dinossauros.” (Nota de Campo nº 198, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“A I., o JL e a Mat. brincam no faz-de-conta, recriando os papéis da vida familiar (pai, mãe e filho)” (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022)</p> <p>“No canto da música, o Sa., FV., Ben. e X. formam uma banda. O Ben. toca com um acordeão, o Sa. com uma pandeireta, o FV com maracas a fingir de guitarra e o X. com um piano” (Nota de Campo nº 213, 12 de janeiro de 2022)</p> <p>“O X, S e FP iniciam uma nova construção.” (Nota de Campo nº15, 20 de outubro de 2021)</p> <p>“A MI e o LU brincam ao faz de conta.” (Nota de Campo nº15, 20 de outubro de 2021)</p> <p>“A I., X. e JM estão nos legos a fazer construções.” (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)</p> <p>“O X., JM, FV e FP elaboram uma construção.” (Nota de Campo nº 196, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“O Ben., G. e JA sentam-se no tapete da área das construções e brincam com legos.” (Nota de Campo nº 196, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“O JL e o Lu. brincam na área do faz-de-conta.” (Nota de Campo nº 196, 10 de janeiro de 2022)</p>	
		Materiais	Recursos que promovem a cooperação	<p>“A Mar., JA e a Mat. a encontrar rimas no cabide” (Nota de Campo nº 78, 9 de novembro de 2021)</p> <p>“[Fábrica das histórias] Terminada a primeira história, o X. apercebe-se e pede-me para criar uma nova história com o JM e o Sa.” (Nota de Campo nº 187, 16 de dezembro de 2021)</p> <p>“[Fábrica das histórias] A Mar. e a Lau., vão para a biblioteca e utilizam um recurso para contar histórias.” (Nota de Campo nº 196, 10 de janeiro de 2022)</p>	3
		Espaço exterior	Interação entre crianças	<p>“Inicialmente, a Mar. e a Lau. brincam juntas, “às mães e aos pais”, fingindo que o pónei, que a Mar. trouxe, é um bebé.” (Nota de Campo nº 192, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“A MI e o JL correm de mãos dadas pelo espaço do recreio.” (Nota de Campo nº 192, 10 de janeiro de 2022)</p>	15

				<p>“O X., FP., FV., Sa. e JM. partilham os brinquedos, trazidos de casa, e brincam com os mesmos, fingindo que estão no Jurassic Park” (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“A Le. e a SM. brincam as duas juntas com uma boneca, trazida pela Le. e por vezes, andam em cima de um pequeno muro tentando equilibrar-se.” (Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“O Ben. e o JA brincam juntos, durante todo o tempo que as crianças permanecem no recreio, subindo e descendo uma estrutura de ferro existente neste espaço e numa casa de madeira” (Nota de Campo nº 192, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“A Lau., a I. e o JM brincam aos Tamix” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“A Mar., Mat., SS., Le. e SM. brincam às mães e aos pais.” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“Na parte debaixo da casa de madeira, o JM, o Ben, o Sa. e o JA fingem estar numa nave espacial (“estamos numa nave” - JM)” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“A Mar., Lau. e Mat. brincam aos unicórnios e póneis, com os brinquedos trazidos de casa.” (Nota de Campo nº 227, 18 de janeiro de 2022)</p> <p>“O JM., X., FP., FV. e o Sa. brincam aos bakugan’s,” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“Quando vejo o Ben., o JA. e o G. a correrem pergunto-lhes o que estão a fazer e o Ben. responde “Estamos a fazer uma festa, olha nós precisávamos daqueles pneus.”” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“O Man. e o Lu. brincam juntos com um pneu”(Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>“A Mat., o JL e a Mi correm pelo recreio de mãos dadas” (Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>“O JM, o Sa., o FP e o FV jogam com cartas de Pokémon” (Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>“A Le., SM, Ben. e JA brincam juntos aos monstros.” (Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)</p>	
--	--	--	--	--	--

			Atividade Solitária	<p>“O G., o Lu., a MC e o AM, permanecem sozinhos, sendo que o G., permanece, constantemente, perto dos adultos da sua sala de atividades.”(Nota de Campo nº 193, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“O Man. anda pelo recreio sozinho e quando lhe pergunto o que está a fazer, responde-me “estou à procura do X., para ele me emprestar o braquiossauro dele”” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“O AM encontra-se agarrado a umas grades, sozinho, a observar as crianças ao seu redor.” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“O AM encontrasse encostado a uma parede a observar as outras crianças a brincar” (Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)</p>	4
			Integração de uma criança numa atividade conjunta (Rejeita e é rejeitado)	<p>“Durante a brincadeira no espaço exterior, o G. permanece junto de mim. Nesse sentido, sugiro irmos ver o que o Lu. está a fazer. Aquando nos aproximamos do Lu., este diz estar a brincar aos caçadores. Cristiana: Essa brincadeira parece muito divertida. Estas a caçar o quê?Lu.: Monstros. Cristiana: G., o que achas que ajudares o Lu. a caçares monstros. Aposto que ele precisa de ajuda, porque esses monstros devem ser muito fortes.Lu.: Pois são. Progressivamente, vou-me distanciando. Porém, algum tempo depois, o G. continua perto de mim. Cristiana: Então G., não estavas a brincar com o Lu.? G.: Sim, já brinquei. Cristiana: Não queres brincar mais? G.: Não. Quero brincar com o Ben. Cristiana: Então vamos ver o que o Ben. e o JA estão a fazer...</p> <p>[dirigimo-nos para perto do Ben.] Cristiana: Ben., estás a brincar ao quê? Ben.: Aos Zoombies. [Afasto-me, para que o G. converse com o Ben.]</p> <p>G.: Posso brincar? Ben.: Não[...].Ben.: Não me apetece” [e vira as costas]. (Nota de Campo nº 194, 10 de janeiro de 2022)</p>	1
			Interação com outras crianças de outras salas de atividades	<p>“No recreio é visível que as crianças brincam com outras crianças de outras salas de atividades. Mais concretamente, destaco o Sa., X., JM e o FP que jogam bowling com outra criança da sala da Ce.” (Nota de Campo nº 170, 13 de dezembro de 2021)</p>	2

				<p>“No recreio, observo o G. a brincar com uma criança, do sexo masculino, de outra sala de atividades. As crianças brincam com os brinquedos trazidos de casa. A criança da outra sala de atividades tem na sua mão o brinquedo do G. e o G. tem na mão o brinquedo da outra criança” (Nota de Campo nº 219, 14 de janeiro de 2022)</p>	
	Tipos de interação e relação entre crianças	Comportamentos Pró-Sociais	Cooperação	<p>“[...]FP e Sa. ajuda-os também na identificação das letras, bem como, na procura das teclas.” (Excerto da Nota de Campo nº 86, 12 de novembro de 2021)</p> <p>“Questiono como querem representar os animais e o X. e o JM referem que querem fazer recorte e colagem e o Sa. e o FP dizem que querem desenhar. À medida que cada criança termina, ajuda outra.” (Excerto da Nota de Campo nº 101, 16 de novembro de 2021)</p> <p>“Neste momento, sugiro às crianças a elaboração de uma nova página, com algumas curiosidades. Rapidamente, o FP questiona-me sobre o significado da palavra curiosidade, o X. refere que curiosidades significa novas coisas.” (Nota de Campo nº 201, 11 de janeiro de 2022)</p> <p>“No recreio, o JM, FP, Sa. e o X. procuram folhas e paus, que estejam no chão, e entregam-me para a elaboração da página dos Pica-Paus.” (Nota de Campo nº 105, 16 de novembro de 2021)</p> <p>“O JM e o Sa. fazem a parte da árvore com os elementos recolhidos no recreio e o FP e o X. constroem o pica-pau com plasticina” (Nota de Campo nº 101, 16 de novembro de 2021)</p> <p>“O X. faz o pássaro para a capa, o FP recorta e cola um desenho de um pássaro que tinha feito e o Sa. e o JM recortam cartolina e pintam com aquarela mais páginas. À medida que vão terminando a sua tarefa, as crianças vêm quem precisa de ajuda. A certo momento, o X. termina o pássaro e ajuda o JM a pintar a sua cartolina com aquarela e o Sa. escreve com letras recortadas o título da página dos pássaros com o FP.” (Nota de Campo nº 116, 19 de novembro de 2021)</p> <p>“[...] continuamos a construção do livro das aves. Nesse sentido, primeiramente, reunimos e, de seguida, são distribuídas tarefas.</p>	10

				<p>O FP recorta o pássaro feito pelo X. para a capa do livro. O X. e o Sa. fazem a gaivota e o JM e o FP [quando termina de recortar] escrevem o título da página das gaivotas.” (Nota de Campo nº 123, 22 de novembro de 2021)</p> <p>“[...]as crianças distribuem tarefas entre si, sendo que, o X. e o JM ficam responsáveis por pintar com aguarela duas páginas, uma correspondente ao índice e outra relativa à explicação que nem todas as aves são pássaros. O Sa. coloca velcro nas janelas de informação e cola as mesmas nas respectivas páginas [...] Após cada uma das crianças elaborar a sua tarefa e ajudar quem ainda não a terminou” (Nota de Campo nº 142, 30 de novembro de 2021)</p> <p>“O JM sugere escrever o título com as letras recortadas e propõe que o Sa. fique responsável por encontrar as letras de uma caixa (letras de A- L), o X. de encontrar as letras da outra caixa (letras L-Z) e ele ajuda o X. e cola as letras. Todos concordam com esta distribuição proposta pelo JM e iniciamos a construção da frase.” (Nota de Campo nº 150, 3 de dezembro de 2021)</p> <p>“Quando leio que o tubarão-branco mete 13 metros, surge a questão “será que cabia na nossa sala?”. O X. e o FV juntam-se a nós, pois é uma temática que apreciam bastante. O X. vai, rapidamente, buscar instrumentos de medição e propõe medirmos a sala.” (Nota de Campo nº 264, 31 de janeiro de 2022)</p>	
			Dizer obrigada	<p>“JL.: Mas ainda não passou. Obrigada, Mat.” (Exceto da Nota de Campo nº311, 10 de fevereiro de 2022)</p> <p>“No final, o G. agradece-lhe.” (Nota de Campo nº 272, 2 de fevereiro de 2022)</p> <p>“A SM agradece à Mat. dizendo “obrigada.” (Nota de Campo nº 112, 19 de novembro de 2021)</p> <p>“Quando a Mar. pega no seu casaco agradece à Lau.” (Nota de Campo nº 200, 10 de janeiro de 2021)</p>	4
			Pedir Desculpa	<p>“pediu logo desculpa” (Excerto da Nota de Campo ° 48, 29 de outubro de 2021)</p> <p>“Lu.: Desculpem” (Excerto da Nota de Campo nº 90, 29 de outubro de 2021)</p> <p>“Lau.: Desculpa...”</p>	7

				<p>FV: Desculpa...” (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022)</p> <p>“o JA menciona também que já pediu desculpas ao Ben.” (Excerto da Nota de Campo nº 278, 3 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Man.: Ao G. já pedi, há I. ainda não..., mas vou pedir...I., desculpa.” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)</p> <p>“a Lau. pede desculpa à Mar.” (Excerto da Nota de Campo nº 324, 17 de fevereiro de 2022)</p> <p>“[...]O JA. chora e o Ben. pede-lhe desculpa e vai brincar.” (Excerto da Nota de Campo nº282, 4 de fevereiro de 2022)</p>	
			Interajuda	<p>“Sa. tenta chegar ao seu casaco que está no cabide. Mat. diz “eu estava a tentar ajudar, mas não consegui” (Excerto da Nota de Campo nº 65, 5 de novembro de 2021)</p> <p>“O X., enquanto distribui os lanches, ajuda o Man. a abrir o pacote das bolachas.” (Excerto da Nota de Campo nº 72, 8 de novembro de 2021)</p> <p>“JA entra na sala e diz “estou só a ajudá-lo a procurar o casaco” referindo-se a uma criança de outra sala.” (Excerto da Nota de Campo nº 73, 8 de novembro de 2021)</p> <p>“O Ben., que se encontra ao lado do A., observa que o mesmo está com dificuldades, pois esta criança coloca o seu pincel várias vezes na aguarela sem molhar o mesmo na água. O Ben., explica ao A. como se faz e exemplifica pegando na mão do mesmo e faz as ações: coloca o pincel na água, põe o pincel na paleta de aguarela e depois no papel.” (Excerto da Nota de Campo nº 100, 16 de novembro de 2021)</p> <p>“Durante o lanche da manhã, a SM pede-me ajuda para tirar a casca da banana, a Mat. rapidamente intervém dizendo “eu ajudo” e tira toda a casca da banana da SM e entrega-lhe. A SM agradece à Mat. dizendo “obrigada”.” (Nota de Campo nº 112, 19 de novembro de 2021)</p> <p>“Durante o lanche, a Mi e a Mar estão ao lado uma da outra. Quando a Mi recebe o seu iogurte, a Mar disponibiliza-se, imediatamente, para ajudá-la. Retira-lhe a película do iogurte, coloca a colher no mesmo e explica à MI que tem que mexer</p>	21

				<p>para não ficar com água.” (Nota de Campo nº 179, 15 de dezembro de 2021)</p> <p>“A Mar. termina de lanchar e prepara-se para ir vestir o seu casaco. Contudo, o seu cabide encontra-se muito alto e a mesma não consegue alcançá-lo. Nesse sentido, pede-me ajuda. A Lau., enquanto veste o seu casaco, apercebe-se da dificuldade da Mar. e disponibiliza-se, imediatamente, para ajudá-la. Assim, sobre para um banco e retira o casaco da Mar. Quando a Mar. pega no seu casaco agradece à Lau.” (Nota de Campo nº 200, 10 de janeiro de 2021)</p> <p>“Durante o lanche, a Mat. pede ajuda à educadora cooperante para tirar a película de plástico da palhinha. Nesse mesmo momento, a Le. pergunta “Mat., queres ajuda?” e retira a mesma. A Lau., que se encontra do outro lado da mesa, intervém dizendo “Olha Mat. é assim que se faz. Puxas assim e depois tiras”, enquanto exemplifica com a sua palhinha.” (Nota de Campo nº 207, 11 de janeiro de 2022)</p> <p>“Tal como havia acontecido ontem, também hoje a Mar. pede ajuda para tirar o seu casaco do cabide e a Lau. ajuda-a.” (Nota de Campo nº 207, 11 de janeiro de 2022)</p> <p>“No corredor, o Lu. mostra dificuldades em vestir o seu casaco. Nesse momento, a Mar., disponibiliza-se, de imediato, para o ajudar, segurando no seu casaco e pedindo para que este coloque um braço de cada vez.” (Nota de Campo nº 245, 21 de janeiro de 2022)</p> <p>“Numa conversa sobre as aprendizagens da criança, a mesma refere ter dificuldades a contar, pergunto-lhe se quer aprender a contar até 20, e o mesmo diz-me que sim. Quando lhe pergunto como, o X. diz “Não sei”. Assim, proponho pedir ajuda a um amigo que já saiba contar até esse número e o X. refere “Sim, o Sa. pode ajudar-me”. Nesse momento, chamamos o Sa., que se mostra, imediatamente, disponível. Inicialmente, o Sa. verbaliza, sozinho a sequência numérica e, de seguida, as duas crianças criam uma nova dinâmica, contam até 20, alternadamente” (Excerto da Nota de Campo nº 254, 25 de janeiro de 2022)</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>“No recreio, após o almoço, o X. ajuda o AM a vestir o casaco e coloca-lhe o gorro na cabeça, em forma de brincadeira, tapando os seus olhos e destapando.” (Nota de Campo nº 260, 27 de janeiro de 2022)</p> <p>“Durante o lanche da manhã, o JL está a comer uma banana e o X. repara que ele não tirou a parte inferior da mesma. Nesse momento, levanta-se e retira essa zona e diz “Não comas esta parte JL.” (Nota de Campo nº 261, 28 de janeiro de 2022)</p> <p>“No momento do lanche, o JA distribui os mesmos pelos colegas e observo que quando entrega o lanche à MI. abre-lhe o iogurte e retira o seu pão e as bolachas da película de plástico.” (Nota de Campo nº 271, 1 de fevereiro de 2022)</p> <p>“No momento de arrumação do material, o G. pede-me ajuda para guardar uns recortes. Enquanto me dirijo para perto da criança, a Mat., que ouviu o G., vai ajudá-lo. No final, o G. agradece-lhe.” (Nota de Campo nº 272, 2 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Antes de irem para o recreio, o Sa. tenta alcançar o seu casaco, que está no cabide. O JM sobe para cima de uma cadeira e tenta apanhar o mesmo.” (Nota de Campo nº 274, 2 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Durante a tarde, Mat. faz uma pintura. De seguida, pergunta à Mi se gosta da sua pintura e pergunta-lhe se também quer fazer uma pintura. A MI responde que sim e a Mat prepara-lhe todos os materiais, vai buscar uma folha, coloca pioneses na mesma para fixá-la à parede da expressão plástica, vem ter comigo, pedindo que eu escreva o nome e data na folha da MI, uma vez que esta não sabe fazê-lo e explica-lhe como fez a sua pintura, para que a mesma reproduza.” (Nota de Campo nº 276, 2 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Aquando da chegada da MC à sala de atividades, peço à criança que marque a sua presença. A Le., que se encontrava na área da biblioteca, diz “eu vou ajudá-la.”(Excerto da Nota de Campo nº277, 3 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Enquanto elaboramos a história, a Le. pede para ir à casa de banho. Quando regressa diz “aí tenho mesmo que ir à casa de banho, estou aflita”:</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>Cristiana: Então, não tinhas ido?  Le.: Ah esqueci-me, tive a ajudar a MC a pôr o casaco no cabide.  Cristiana: Vai lá a casa de banho.” (Nota de Campo nº 281, 4 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Durante a tarde, a Mat. está com uma folha branca na mão e diz-me que é para o AM fazer uma pintura, que vai por os pioneseses.” (Nota de Campo nº 284, 4 de fevereiro de 2022)</p> <p>“No corredor, o JA ajuda o JL a alcançar o seu casaco e no final diz “Aprendeste?”.” (Nota de Campo nº 305, 9 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Durante o lanche a Le. não consegue tirar a casca da sua banana e pede-me ajuda. Quando seguro na banana, a Mat., que se encontra ao lado da Le., refere que a tentou ajudar, mas que não conseguiu porque “a banana estava mole”.”(Nota de Campo nº 316, 14 de fevereiro de 2022)</p>	
			Partilha de brinquedos	<p>“No recreio, o G. está com o seu brinquedo na mão e o Ben. e o JA aproximam-se dele e dizem “Posso o teu brinquedo?”. Nesse momento, o G. estica o braço e entrega, sem hesitar, o seu brinquedo ao JA. O JA estica a sua mão e entrega ao G. o brinquedo dele. Contudo, durante o tempo no espaço exterior, não se envolvem a mesma brincadeira” (Nota de Campo nº 165, 10 de dezembro de 2021)</p> <p>“No recreio, observo o FV a brincar com um brinquedo que não reconheço, aquando lhe pergunto de quem é aquele brinquedo, a criança responde-me que é de outra criança de outra sala de atividades lhe emprestou.” (Nota de Campo nº 166, 10 de dezembro de 2021)</p> <p>“No recreio, o Ben. e o JA. brincam juntos o tempo todo, com os brinquedos trazidos de casa.” (Nota de Campo nº 211, 12 de janeiro de 2022)</p> <p>“Quando as crianças vestem os seus casacos para irem para o recreio, o X. vai ter com o FV e pergunta-lhe “Posso o teu brinquedo?” o FV responde-lhe que sim. Assim, durante o recreio o X. brinca com o tubarão que o FV trouxe de casa.” (Nota de Campo nº 288, 7 de fevereiro de 2022)</p>	4

		Afetividade	Abraços	<p>“O A. chegou mais tarde. Quando no recreio o JM vê o A., mostra felicidade dizendo “O A. chegou”, enquanto corre para os seus braços e o abraça. O JA, que se encontra perto do JM, corre também até ao A. e dá um abraço ao mesmo. O A. retribui o abraço e os três vão brincar juntos.” (Nota de Campo nº38, 27 de outubro de 2021)</p> <p>“Na fila para ir lavar as mãos observo a MI a dar um abraço ao X.” (Nota de Campo nº 296, 8 de fevereiro de 2022)</p>	2
			Mãos dadas	<p>“No recreio, a Mat. brinca com a MI., JL. e com a MC. Durante a brincadeira, a Mat. demonstra atitudes de carinho e preocupação, dando as mãos aos mesmos” (Excerto da Nota de Campo nº275, 2 de fevereiro de 2022)</p>	1
			Beijinho	<p>“Durante o conselho, o JL refere que tem um “dói-dói” e a Mat. dá-lhe um beijinho no local que ele apontou.” (Nota de Campo nº 311, 10 de fevereiro de 2022)</p>	1
			Preocupação com o outro/ Ser solidário com o <i>outro</i>	<p>“Na sala, o FV, a I. e a La. estão na área das construções. Porém, encontram-se desviados desta área, estando a ocupar uma zona de circulação entre diferentes espaços. A Mar., que vai a passar, sem intenção, acerta com um pé no FV e na I. Nesse momento, dirige-se imediatamente à educadora e explica o sucedido e começa a chorar. A educadora refere que, se foi sem intenção, não tem mal e pergunta se alguma das crianças lhe disse algo. A Mar. abana com a cabeça dizendo que não” (Excerto da Nota de Campo nº 66, 5 de novembro de 2021)</p> <p>“No recreio, a MI cai e começa a chorar. Vem ter comigo e rapidamente o X. disponibiliza-se para ir buscar gelo para colocar no local onde a mesma de magoou. Nesse momento, o JL apercebe-se que a MI está a chorar, corre em direção à mesma e diz “MI, estás bem?” e abraça-a.” (Nota de Campo nº 313, 14 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Durante a manhã os responsáveis pelos recados, avisam que a Le. chegará mais tarde porque foi ao médico. Assim, quando a Le. chega a Lau. pergunta-lhe “Porque é que foste ao médico?”</p>	5

				<p>e a Le. responde “Para ver se estava tudo bem” (Nota de Campo nº 319, 15 de fevereiro de 2022)</p> <p>“A certo momento a SM cai e bate com a cabeça e a Le. vai buscar-lhe gelo e pergunta como é que a sua amiga está.” (Nota de Campo nº 295, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>“No domingo a Mar. fez anos e hoje trouxe um bolo para o lanche. Tal como habitual, o aniversariante pode escolher duas crianças para se sentarem ao seu lado no momento de cantar os parabéns. Quando a educadora cooperante pergunta à Mar. quem quer que fique ao seu lado, a mesma diz que ainda não sabe e o FV pede-lhe para o escolher. No entanto, a Mar. decide adotar um modo de seleção diferente. Pergunta ao grupo quem é que não foi ao seu aniversário e escolhe duas dessas crianças, a SM e a I.” (Nota de Campo nº 315, 14 de fevereiro de 2022)</p>	
			Ter saudades	<p>“Durante a tarde, enquanto brinca no faz-de-conta, o Ben. diz “Estou com saudades do JM”.” (Nota de Campo nº 264, 28 de janeiro de 2022)</p> <p>“De manhã, quando chego à organização socioeducativa, a I., que faltou na semana anterior, porque ficou infetada com Covid-19, vem ter comigo e abraça-me. Nesse momento, conversa comigo sobre o motivo pelo qual faltou e diz “Tive tantas saudades do JM e dos outros colegas”.” (Nota de Campo nº 293, 8 de fevereiro de 2022)</p>	2
		Ser Namorado/a	Dar abraços	<p>“X.: A J. [criança de outra sala] é minha namorada. Cristiana: São namorados? X.: Sim. Educadora: O que é que os namorados fazem? X.: Dão abraços.” (Nota de Campo nº 121, 22 de novembro de 2021)</p>	1
			Sentir amor	<p>“Cristiana: O que é que para ti é ser namorado? I.: É apaixonar. Cristiana: O que é apaixonar? I.: Tem haver com o coração. Quando diz que está apaixonado. Cristiana: Mas o que é isso de estar apaixonado? I.: É quando se sente amor.” (Excerto da Nota de Campo nº167, 10 de dezembro de 2021)</p>	1

			Reciprocidade	<p>“Cristiana: Mas porque é que eles são teus namorados? I.: Olha, o PM porque ele brincou comigo quando eu trouxe o bebé e eu apaixonei-me e ele também se apaixonou, então é por isso que nós somos namorados.” (Excerto da Nota de Campo nº167, 10 de dezembro de 2021)</p> <p>“Durante a manhã, numa conversa em grande grupo, a I. refere que tem três namorados, o Sa., o JM e o PM [criança de outra sala de atividades]. Nesse momento, o X. interrompe-a e diz “E eu?” e a I. responde “Também és”.” (Nota de Campo nº 258, 27 de janeiro de 2022)</p> <p>“No decorrer da tarde, o Sa. vem ter comigo e diz-me que tem uma namorada. Quando lhe pergunto quem é responde-me que é a I.” (Nota de Campo nº 262, 28 de janeiro de 2022)</p> <p>“Cristiana: JM, a semana passada, quando não estavas cá a I. disse que vocês eram namorados. JM.: Não, é só na brincadeira.” (Excerto da Nota de Campo nº270, 1 de fevereiro de 2022)</p>	4
			Namorados também são amigos	<p>“Cristiana: Olha e além de eles serem teus namorados, também são teus amigos? I.: Sim, antes de eles serem meus namorados começaram a ser meus amigos.” (Excerto da Nota de Campo nº167, 10 de dezembro de 2021)</p> <p>“Cristiana: E além de ela ser tua namorada, também é tua amiga? Sa.: Sim, é as duas coisas.” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)</p>	2
			Casamento	<p>“Durante o lanche, oiço o JL a dizer “eu vou casar com a Mat. e com a MI”. (Nota de Campo nº 301, 8 de fevereiro de 2022)</p> <p>“I.: Os outros também quiseram casar comigo. Eu quando ser adulta vou escolher qual é que eu adoro mais para casar.” (Excerto da Nota de Campo nº 167, 10 de dezembro de 2021)</p>	2
			Gostar muito	<p>“Sa.: Quer dizer que uma pessoa gosta muito da outra.” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)</p>	1
			Ter bebés	<p>“Sa.: Os namorados têm bebés” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)</p>	1

			Dar beijinhos	<p>“dar beijinhos na boca” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)</p> <p>“[...]a I. mostra um desenho que fez no seu caderno, dizendo “Sou eu e o JM a darmos um beijinho na boca e a Laura que é o gato de boca aberta”.” (Nota de Campo nº 167, 10 de dezembro de 2021)</p>	2
			Ficar com a pessoa para sempre	<p>“Sa.: É ficar com essa pessoa para sempre” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)</p>	1
			“Esquisito” ter muitos namorados	<p>“Cristiana: O que é que achas disso? JM.: Mais ou menos. Cristiana: Porquê? JM.: Parece um bocadinho esquisito.” (Excerto da Nota de Campo nº 270, 1 de fevereiro de 2022)</p>	1
			Ex-namorado	<p>“X.: Porque eu também sou, mas o JM é que é o namorado verdadeiro. Cristiana: Namorado verdadeiro? Os outros são o que? X.: São ex-namorados. Cristiana: O que é que são ex-namorados? X.: São namorados que antes eram namorados, mas que já não são.” (Nota de Campo nº 283, 4 de fevereiro de 2022)</p>	1
			Ofertas	<p>“A I., que escuta a conversa, diz-me ao ouvido que, no dia seguinte vai oferecer duas cartas também [...]para o JM porque é o seu namorado. (Excerto da Nota de Campo nº 317, 15 de fevereiro de 2022)</p>	1
			Vergonha	<p>“Durante a manhã, a I., Lau e Mar. continuam as ilustrações do livro. A I. ilustra a bandeira de Portugal. A certo momento, o JM aproxima-se e diz ao grupo que o livro está a ficar muito “giro”. Nesse exato momento reparo que a I. coloca a mão em cima da bandeira que estava a fazer, como se estivesse a esconder o que tinha feito. Quando o JM se afasta, pergunto à I. se estava a esconder o seu desenho e a mesma responde que “sim, não queria que o JM visse, ele podia achar que estava esquisito”. Continuo com o diálogo perguntando “Esquisito, porquê? Está muito bem feito, parece mesmo a bandeira de Portugal”, ao que a I. responde “Sim, mas eu enganei-me aqui [aponta]”. De seguida, conforto a I. referindo que é mesmo muito difícil fazer</p>	1

				um desenho exatamente igual ao original e que o dela está mesmo muito semelhante.” (Nota de Campo nº 318, 15 de fevereiro de 2022)	
		Ser amigo	Brincar muito com o outro	<p>“Cristiana: São teus amigos porquê?  I.: Porque brincam muitas vezes comigo.” (Excerto da Nota de Campo nº 259, 27 de janeiro de 2022)</p> <p>“JM.: Somos amigos.  Cristiana: Porquê?  JM.: Porque brincamos muito juntos.” (Excerto da Nota de Campo nº270, 1 de fevereiro de 2022)</p> <p>“Enquanto as crianças lancham conversam entre si e observo o seguinte diálogo:  X.: O meu melhor amigo é o JM.  Le.: A minha melhor amiga é a SM.  Lau.: A minha melhor amiga é a I.  X.: Claro, vocês estão sempre a brincar juntas.” (Nota de Campo nº 218, 14 de janeiro de 2022)</p>	3
			Gostar muito do outro	<p>“Cristiana: O que é que é ser amigo para ti?  Sa.: É uma pessoa gostar muito da outra.” (Excerto da Nota de Campo nº 263, 28 de janeiro de 2022)</p> <p>“Cristiana: Gostas da MI?  JL: Sim  Cristiana: Porquê?  JL: Porque a MI brinca comigo.  [JL sussurra ao ouvido da MI: Queres vir para o faz-de-conta?]  Cristiana: MI, gostas do JL?  MI: Tim.  Cristiana: Porquê?  MI: Porque é amigo da MI.” (Nota de Campo nº 252, 24 de janeiro de 2022)</p>	2
			Rejeição de crianças do sexo oposto	<p>“No recreio, oiço a Le., novamente, a dizer à SM que a mesma é a sua melhor amiga e dá-se o seguinte diálogo:  Cristiana: Então e quem é o teu melhor amigo?  Le.: Ninguém.  Cristiana: Então porquê?  Le.: Porque as brincadeiras dos rapazes são chatas.</p>	1

				<p>Cristiana: São chatas?  Le.: Sim, são ughh [revira os olhos e faz uma cara de desagrado].  Só há uma brincadeira que eu gosto.  Cristiana: Qual?  Le.: Quando brincamos aos tamix” (Nota de Campo nº 241, 20 de janeiro de 2022)</p>	
			“Amigo emprestado”	<p>“Cristiana: O JA. é teu amigo?  Ben.: Não.  Cristiana: Não? Porquê?  Ben.: Não gosto dele.  Cristiana: Então porque é que às vezes te vejo a brincar com ele?  Ben.: Porque às vezes apetece-me...ele é meu amigo emprestado.  Cristiana: Amigo emprestado? O que é isso?  Ben.: É brincar só às vezes.  Cristiana: Quem é que são os teus amigos?  Ben.: O X. e o JM.  Cristiana: Porquê?  Ben.: Porque eles têm brincadeiras fixes.” (Nota de Campo nº 282, 4 de fevereiro de 2022)</p>	1
		Ser Melhor amigo/a	Amigo vs Melhor amigo	<p>“JM.: Eu acho que amigo é não brincar muito com os amigos e melhor amigo eu acho que é brincar mais.” (Nota de Campo nº 270, 1 de fevereiro de 2022)  “Cristiana: Porque é que o JM é o teu melhor amigo?  X.: Porque ele foi a primeira pessoa que eu conheci na escola.  [...] Cristiana: Mas o Sa. e o FP também brincam muito contigo...  X.: Sim, mas eles são só meus amigos.  Cristiana: Qual é a diferença?  X.: Os amigos são os que encontramos depois. (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)</p>	2
			Pares de Melhores amigos	<p>“X.: O meu melhor amigo é o JM.  Le.: A minha melhor amiga é a SM.  Lau.: A minha melhor amiga é a I.” (Excerto da Nota de Campo nº 218, 14 de janeiro de 2022)</p>	2

				“o X. diz que o JM é o seu melhor amigo e que o FP e o Sa. são só amigos” (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)	
			Ofertas	“A I., que escuta a conversa, diz-me ao ouvido que, no dia seguinte vai oferecer duas cartas também, uma para a SS, que é a sua melhor amiga” (Excerto da Nota de Campo nº 317, 15 de fevereiro de 2022)	1
			Amiga para sempre	“No decorrer da tarde, oiço a Le. a dizer à SM que a mesma é a sua melhor amiga e questiono-a sobre o que significa ser melhor amiga, ao que a mesma me responde “é ser amiga para sempre”. A SM, nesse momento, refere que as suas melhores amigas são a Le., SS., Mat. e Mar., quando lhe pergunto o que acha que significa isso de ser melhor amiga, esta diz “então é ser melhor amiga” (Nota de Campo nº 240, 20 de janeiro de 2022) “[X.] Ser melhor amigo é ser amigo e nunca parar de ser” (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)	2
			Exclusividade	“[X.] É um amigo que nunca vai ser melhor amigo de outra pessoa.” (Excerto da Nota de Campo nº 255, 26 de janeiro de 2022)	1
		Comportamentos que incomodam os seus parceiros	Gritar	“o Lu., o Man. e JL brincam no faz-de-conta. Quando a MI decide entrar no faz-de-conta o Lu. grita “Sai”. (Excerto da Nota de Campo nº 320, 15 de fevereiro de 2022) “[...]discussão entre a Lau. e o FV. Ambos estão a gritar um com o outro [...]” (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022)	2
			Bater	“Le. explica que, nesse momento, a SM estava a “gozar” com ela e ela lhe bateu” (Excerto da Nota de Campo nº 48, 29 de outubro de 2021) “a Lau. acaba por abanar o casaco, que tem na sua mão, de forma a magoar o FV.” (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022) “No recreio, vejo que a I. está triste. Quando lhe pergunto se aconteceu alguma coisa, esta diz-me que o FV a magoou” (Excerto da Nota de Campo nº 235, 19 de janeiro de 2022) “G.: O Man. empurrou-me para eu cair no chão.” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)	5

				“[...]a Lau. começa por explicar que o FV a empurrou [...]” (Excerto da Nota de Campo nº324, 17 de fevereiro de 2022)	
			Cuspir	“[X.] Quando nós estávamos na fila, eu tava virado para ele e depois ele cuspiu-me para a cara” (Excerto da Nota de Campo nº118, 19 de novembro de 2021) “I.: Não gostei que a Lau. me tivesse cuspido.” (Excerto da Nota de Campo nº 217, 14 de janeiro de 2022)	2
			Recusar a pedir desculpa	“recusa-se a pedir desculpa à I. (Excerto da Nota de Campo nº 235, 19 de janeiro de 2022)	1
			Tapar os ouvidos	“I.: Primeiro, nós estávamos a brincar e depois eu disse que 1000 era muito e a Lau. disse não e tapou os ouvidos quando eu estava a explicar.” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)	1
		Conflitos	Partilha de brinquedos	“a Lau. refere que quer brincar mais algum tempo com o pónei e que depois dá à I. Por sua vez, a I. não concorda com a Lau.” (Excerto da Nota de Campo nº 195, 10 de janeiro de 2022)	1
			Crianças mediadoras dos conflitos	“Mar. sugere que continuem com a brincadeira, dizendo “uma é a mãe, outra é a tia e assim podem as duas brincar com o ponéi, é a melhor forma.” (Excerto da Nota de Campo nº195, 10 de janeiro de 2022) “Mas depois a eu dei outra vez um abraço e depois a Mar disse “fazem as pazes”” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)	2
			Divergência sobre o papel que cada criança representa na brincadeira	“[...]a mesma refere que ela não queria ser “a mãe” e que o FV estava a obrigá-la a ser” (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022)	1
			Consciência das crianças sobre o modo de resolução dos conflitos	“Le.: Eles deviam ter pedido desculpas e a dado um abraço. Sa.: A Lau e o FV podiam conversar I.: ou na avaliação do dia escrever uma crítica.” (Excerto da Nota de Campo nº 214, 14 de janeiro de 2022) “[...]FV.: Pedir ajuda a um adulto. FP.: Também podemos resolver a falar.” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)	2

			Necessidade de Validação do Pedido de Desculpa	“O JA prepara-se para dar um abraço ao Ben. e este vai embora. Quase a chorar, o JA corre atrás do Ben. e grita, dizendo, “dá-me um abraço”. O Ben. abraça-o e depois retorna a brincadeira com outras crianças.” (Excerto da Nota de Campo nº 278, 3 de fevereiro de 2022)	1
			Liderança a ajudar	“[...]surge um pequeno conflito entre a Le. e a Lau. Lau.: Le., eu é que tou a ajudar a Mi. Le.: Lau, eu estou a ajudá-la a pegar na tesoura. Lau.: Mas quem vai ensiná-la sou eu. [Le. ignora a Lau. e continua a falar com a MI] (Excerto da Nota de Campo nº 291, 7 de fevereiro de 2022)	1
			Não devolver um brinquedo	“G.: O Man. estava a brincar com o meu brinquedo e depois o Man. não me devolveu” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)	1
			Ultrapassar na fila	“I. também decide manifestar o seu descontentamento face a uma situação ocorrida na fila para a sala, o Man. ultrapassou-a e quando a mesma lhe disse que isso não se podia fazer, o Man. disse que se podia.” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022) “Mar.: Então eu estava a tentar subir, mas depois a Lau. ultrapassou.” (Excerto da Nota de Campo nº 324, 17 de fevereiro de 2022)	2
			Repreensão das atitudes dos colegas	“A Lau. está bastante irrequieta e a Le. avisa-a “Lau. acalma-te, estás muito agitada”. Também no momento que estamos a selecionar as imagens do mapa que queremos imprimir, a Lau. aponta com o dedo mindinho para a imagem que quer e a I. diz “Não se aponta com o dedo mindinho, é com este” e mostra-lhe o dedo indicador.” (Excerto da Nota de Campo nº 294, 8 de fevereiro de 2022)	1
			Divergência de opiniões	“Além disso, o momento de seleção das fotografias causa algumas situações de conflito, sendo que a Lau. recusa todas as sugestões da I. e da Le. Também quando esta sugere alguma imagem a I. e Le. não concordam.” (Excerto da Nota de Campo nº 294, 8 de fevereiro de 2022)	1

		Convites para participar em projetos	Inclusão de uma criança no projeto	“Na reunião do início do dia, a Lau. pergunta à I. se quer participar na história que estão a fazer e a I. aceita.” (Excerto da Nota de Campo nº 294, 8 de fevereiro de 2022)	1
		Egocentrismo	Falta de consciência pelo outro	“a I. refere que o FV a incomodou, que pediu para ele parar várias vezes e ele não parou. Quando é dada a palavra ao FV este responde, “Mas eu queria estar assim”.” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)	1
		Críticas no diário perspectivado como algo negativo	“Não gostei”	“I.: Eu achei que queria pedir desculpa, porque eu disse que ia escrever uma crítica a ela.” (Excerto da Nota de Campo nº321, 16 de fevereiro de 2022)	1
		Amizade	Deixar de ser amigo	“Nesse momento, a educadora cooperante pergunta ainda ao FV porque é que ele estava a bater no Man., na casa de banho e ele responde que o Man. lhe disse que já não era mais seu amigo.” (Excerto da Nota de Campo nº 324, 17 de fevereiro de 2022)	1
		Brincar	Líder de brincadeira	“eu estava a brincar ao dominó com o FV e, o JM como é o chefe da brincadeira” (Excerto da Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)	1
		Atitude de Superioridade perante o <i>outro</i>		Durante a tarde, o Ben. termina um desenho e a auxiliar MJ diz-lhe que tem que escrever o seu nome. Neste momento, escuto o Ben. a dizer ao JA: “Vai buscar o meu cartão” e observo o JA a dirigir-se para o local onde estão expostos os cartões com os nomes das crianças. Como não consegue identificar o cartão do Ben. pede ajuda à auxiliar MJ. (Nota de Campo nº 290, 7 de fevereiro de 2022)	1
		Não reconhecer os colegas		“Esta semana o T. e a Lau. estão responsáveis pela tarefa dos lanches. Aquando dou o saco de uma criança ao T. para que este lhe entregue, reparo que a criança não é capaz de associar o nome que lhe disse à respetiva criança. Esta situação acontece para os restantes sacos de outras crianças, sendo necessário que eu aponte ou diga alguma característica da roupa, de modo que o mesmo lhe consiga entregar o saco. Outro comportamento observado é o facto de a criança que o T. procurar reparar que o mesmo tem o seu saco e diz “sou eu”. (Nota de Campo nº 93, 15 de novembro de 2021)	1
		Proximidade do outro	Sentar ao lado	“De manhã, na reunião em grande grupo, a Lau. está sentada numa cadeira e ao seu lado está um lugar vazio. Quando a Mar.	4

				<p>chega sentasse ao lado da Lau. e esta diz “Não te sentes aqui”. (Nota de Campo nº233, 19 de janeiro de 2022)</p> <p>“Durante a sessão de música, a professora R. explica às crianças que devem caminhar ao som da chuva, quando ouvirem a palavra “atchim” e virem que todos os amigos se vão sentar é que se sentam. Após esta explicação, o X. e o JM, ao ouvirem a palavra “atchim” correm para a roda e sentam-se, de modo a conseguirem ficar ao lado um do outro.No decorrer deste momento, observo que o JA demonstra sempre vontade em permanecer ao lado do Ben., mesmo que não exista espaço. O G., por sua vez, também quer permanecer ao lado destas crianças. Assim, num dos momentos oiço o Ben. a dizer ao JA “Da próxima vez senta-se noutra sítio, okay?”. Porém, o JA continua a sentar-se ao lado do Ben.” (Nota de Campo nº236, 19 de janeiro de 2022)</p> <p>“Na sala de atividades, a educadora pede às crianças que se sentem nas cadeiras. O Lu. senta-se numa cadeira e quando o Man. puxa a cadeira, que está ao lado do Lu. este diz “Não te sentas aqui.” Quando oiço isto, pergunto ao Lu. porque é que o Man. não se pode sentar ali e este responde “Porque ele está sempre a chatear-me”. (Nota de Campo nº 323, 18 de fevereiro de 2022)</p>	
		Processo de aceitação pelos pares	G.	<p>“G.: Não. Quero brincar com o Ben. Cristiana: Então vamos ver o que o Ben. e o JA estão a fazer... [dirigimo-nos para perto do Ben.] Cristiana: Ben., estás a brincar ao quê? Ben.: Aos Zoombies. [Afasto-me, para que o G. converse com o Ben.] G.: Posso brincar? Ben.: Não Cristiana: Então porquê? Ben.: Não me apetece [e vira as costas].” (Nota de Campo nº 194, 10 de janeiro de 2022)</p> <p>“O Ben., G. e JA sentam-se no tapete da área das construções e brincam com legos.” (Nota de Campo nº 196, 10 de janeiro de 2022)</p>	6

				<p>“No recreio, observo o G. a brincar com uma criança, do sexo masculino, de outra sala de atividades. As crianças brincam com os brinquedos trazidos de casa. A criança da outra sala de atividades tem na sua mão o brinquedo do G. e o G. tem na mão o brinquedo da outra criança.” (Nota de Campo nº 219, 14 de janeiro de 2022)</p> <p>“Quando vejo o Ben., o JA. e o G. a correrem pergunto-lhes o que estão a fazer e o Ben. responde “Estamos a fazer uma festa, olha nós precisávamos daqueles pneus.”” (Nota de Campo nº 220, 17 de janeiro de 2022)</p> <p>“No recreio e na sala de atividades, observei o G. e verifiquei que o mesmo está mais integrado no grupo. Hoje, no recreio brincou com o Ben. e na sala de atividades, não foi buscar o seu caderno para desenhar, atividade que faz frequentemente, sozinho. Na sala de atividades, brincou com a Mar., primeiramente explorando o dado oferecido pela sala da A. e de seguida, utilizou um recurso da área da matemática com a Mar.” (Nota de Campo nº 251, 24 de janeiro de 2022)</p> <p>“[...] as crianças relatam o seu fim-de-semana. Durante este momento, são visíveis progressos no discurso do G. Esta criança, todas as semanas, dizia apenas “Fui ao parque.”, pelo que era necessário que os adultos fossem fazendo questões de forma a tornar o discurso da criança mais complexo. No entanto, hoje, a criança descreveu, de forma detalhada, o que fez, onde e com quem no fim-de-semana. (Excerto da Nota de Campo nº 217, 24 de janeiro de 2022)</p>	
		Perceção das crianças mais velhas sobre as crianças mais novas e com NEE	“Ligação”	<p>“Na casa-de-banho, enquanto as crianças lavam as mãos assisto à seguinte conversa entre o JM e a I.:</p> <p>[I. anda em redor da MI para lhe dar um abraço]</p> <p>JM: Tu não tens uma ligação com ela.</p> <p>I.: Tenho sim.</p> <p>Cristiana: Como assim uma ligação?</p> <p>JM: Então, eu tenho uma ligação com o A. e o JL e o X. com a MI.” (Nota de Campo nº 139, 26 de novembro de 2021)</p>	1
	Papel do Educador	Responder às características	“acalmar”	<p>“Após alguns instantes o A. começa a puxar os cabelos a outra criança, a educadora, pacientemente, acalma-o explicando que</p>	1

		individuais de cada criança		aquele comportamento não é correto.” (Excerto da Nota de Campo nº11, 19 de outubro de 2021)	
	Apelar aos comportamentos pró-sociais		Entreajuda	“[...]enquanto outras continuam a arrumar. Nesse momento, a educadora cooperante, explica ao grupo que quando arrumam a sua parte, não se deve sentar, imediatamente, mas sim, ajudar os amigos que ainda estão a arrumar.” (Excerto da Nota de Campo nº11, 19 de outubro de 2021)	1
			Cooperação	“[...] a educadora cooperante coloca todas as caixas do faz-de-conta sobre as mesas e explica que está tudo misturado, o que faz com que quando querem brincar com determinado objeto não saibam onde está [...]seguidamente, em conjunto, organizamos as mesmas.” (Excerto da Nota de Campo nº111, 19 de novembro de 2021)	1
		Refletir sobre a prática	Estratégias	“A. continua a não comer e a magoar, puxando os cabelos, às crianças que se encontram mais próximas dele [...]a educadora reflete que talvez seja uma boa hipótese trocá-lo de lugar, isto é, em vez de ficar na ponta da mesa, ficar a meio, a almoçar mais perto de outras crianças. Deste modo, amanhã será implementada esta estratégia.” (Excerto da Nota de Campo nº 128, 23 de novembro de 2021)	1
		Promover a inclusão	Partilha dos com o grande grupo dos novos gestos do AM	“[...]partilha com as crianças os novos gestos que o AM aprendeu durante as férias de Natal. (Excerto da Nota de Campo nº 197, 10 de janeiro de 2022) [...] [o AM trouxe um livro de casa] [...]A educadora senta-se com o AM e juntos contam a história [...]A medida que a educadora lia a história, o AM. ia fazendo os respetivos gestos.” (Excerto da Nota de Campo nº 202, 10 de janeiro de 2022)	2
		Valorizar as atitudes das crianças	Valorizar a atitude positiva após o conflito	“Le. explica que, nesse momento, a SM estava a “gozar” com ela e ela lhe bateu, porém menciona também que depois pensou no que tinha feito e lhe pediu logo desculpa. A educadora cooperante refere que a Le. teve uma boa atitude ao ter pensado sobre isso, e ter compreendido que não é assim que se resolvem os problemas, assim como ter pedido desculpa.” (Excerto da Nota de Campo nº 48, 29 de outubro de 2021)	2

				“EC: O facto de vocês não teres desistido, I. e Mar. e ido ter com a Lau. só mostra que vocês são crescidas mesmo. Eu fico cheia de orgulho. Porque vocês não desistiram da Lau., mesmo ela estando a ser antipática com vocês. Foi uma excelente atitude mesmo.” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)	
		Mediador		“Educadora: Expliquem lá a situação [...] Educadora: O que tens a dizer sobre isto, Lu?” (Excerto da Nota de Campo nº90, 29 de outubro de 2021) “[...]é dada a palavra ao X. para explicar a situação” (Excerto da Nota de Campo nº118, 19 de novembro de 2021)	2
		Possibilitar momentos de Diálogo e Reflexão, em grande grupo, sobre os conflitos		“Educadora: Alguém quer comentar ou falar sobre isto que o Lu. acabou de dizer?” (Excerto da Nota de Campo nº90, 29 de outubro de 2021) “algumas crianças comentam a situação e evidenciam que não se deve cuspir” (Excerto da Nota de Campo nº118, 19 de novembro de 2021)	2
		Promover a compreensão do outro		“A educadora cooperante explica ao grupo que o Man. tem 3 anos e que esta é a primeira vez dele numa escola. Educadora cooperante: Tudo isto é novo para o Man. O Man. não estava habituado a ter um grupo de pessoas assim tão grande à volta dele. Lembram-se, ao princípio, que o Man. não percebia porque é que não podia comer sempre que quisesse, porque é que tinha que esperar pela hora do lanche? O Man. não sabia bem estas regras. Como também ele não sabe que quando há uma fila, não se pode ultrapassar os que vão à frente. Mas o Man. tem que ouvir o que as pessoas lhe dizem. Já pediste desculpa à I.?” (Nota de Campo nº 310, 10 de fevereiro de 2022)	1
		Levar a criança a refletir sobre as suas atitudes/comportamentos		“A educadora refere que levar com cuspo é muito desagradável e coloca o FV no lugar do X., perguntando ao mesmo como é que ele se sentia se alguém lhe cuspiu e a criança refere que não gostaria.” (Excerto da Nota de Campo nº 118, 19 de novembro de 2021) “Lau.: Mas eu depois disse que não preciso de amigos. EC.: Isso é mentira. Ninguém vive sem amigos. Imagina que vinhas ter comigo para me contar qualquer coisa e eu tapava os	2

				ouvidos. Como é que te ias sentir? [...]Não digas que não precisas de amigos. Imagina o que é passares o dia inteiro aqui na escola sem nenhum amigo para brincar. Ias-te sentir bem?” (Excerto da Nota de Campo nº321, 16 de fevereiro de 2022)	
		Clarificar o propósito da coluna “Não Gostei” no diário		“[...] A educadora cooperante explica que os conselhos e as críticas servem para pensar nas coisas e melhorarmos e não para nos zangarmos ou castigar” (Excerto da Nota de Campo nº118, 19 de novembro de 2021) “tu és livre de escrever as críticas todas que quiseres. Escrever críticas às pessoas não faz mal nenhum. Só faz bem. E se alguém vos disser “se me escreveres uma crítica, já não sou mais teu amigo”, essa pessoa é que está errada. É mesmo por sermos amigos das pessoas que escrevemos críticas.” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)	2
		Reforçar que resolver um problema é difícil		“E se, às vezes, nem os adultos conseguem resolver as coisas uns com os outros, ainda é mais difícil para as crianças.” (Excerto da Nota de Campo nº 321, 16 de fevereiro de 2022)	1
		Promover a partilha de experiências e saberes		“Numa conversa em grande grupo, a Mar [diz] <i>No recreio não posso correr muito, porque estou com uma tosse que pode vir expetoração</i> ”. Seguidamente o Sa. questiona “ <i>o que é essa coisa que a Mar. estava a dizer?</i> ” Educadora: Expetoração? Explica lá o que é a expetoração Mar. Mar: É uma coisa que está nos pulmões.” (Excerto da Nota de Campo nº51, 2 de novembro de 2021) “Antes da avaliação do dia, a Lau. mostra um raio X que fez hoje de manhã. Lau: eu fiz um raio X no ombro, para ver se o ombro estava bom ou não. Educadora: O que é um raio X, tu consegues explicar? Lau: Um raio X é tirar uma fotografia no ombro.” (Excerto da Nota de Campo nº 57, 3 de novembro de 2021) “Após o conselho semanal, o X. mostra “um dente de tubarão” que trouxe de casa. Educadora: Queres contar-nos alguma coisa que tu saibas sobre os dentes dos tubarões? X: São fortes. Educadora: E mais? X: São afiados	6

				<p>Educadora: Lembras-te do ano passado quando fizemos o projeto do tubarão o que é que aprendemos sobre os dentes? X: Quando um dente cai, cresce logo um.” (Excerto da Nota de Campo nº 67, 5 de novembro de 2021)</p> <p>“De manhã, na reunião em grande grupo, a SS mostra um ramo com azeitonas. Educadora: O que trazes aí? SS: Um ramo de azeitonas. Educadora: Como se chama a árvore das azeitonas? SS: hmmmmm (Sa. levanta o braço) Educadora: Queres ajudar Sa.? Sa.: Sim, é Oliveira. Educadora: Muito bem! E o que fizeste com as azeitonas? SS: Levei-as ao lagar. Educadora: Quem sabe o que é um lagar? (Excerto da Nota de Campo nº68, 8 de novembro de 2021)</p> <p>“[...] iam acrescentando informações que sabiam sobre os gatos (“Eu sei que os gatos se lavam uns aos outros com a língua” - FP.) ou até evidenciando o que aprenderam (“Aprendi que os gatos têm a língua áspera- FV.).” (Nota de Campo nº 238, 20 de janeiro de 2022)</p> <p>“Mat.: Aprendi que os pavões comem minhoca e frutos. Lau.: Aprendi que os pavões fazem o acasalamento com as pavoas e que comem insetos e frutos. FV.: Aprendi que os pavões têm um espigão para afastar os inimigos. SS.: Aprendi que os papagaios não se compram e que as gaivotas comem peixes. I.: Aprendi que as gaivotas vivem 35 anos e que os pica-paus picam as árvores para apanhar comida. SM.: Aprendi que os pica-paus têm a saliva pegajosa. Ben.: Aprendi que os pica-paus picam as árvores para comer” (Nota de Campo nº 307, 10 de fevereiro de 2022)</p>	
--	--	--	--	---	--

