

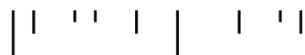


“Amigos são todos, pois é?” (DF) - A
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE AMIZADE NA
INFÂNCIA

Joana Ferreira

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

2021-2022



“Amigos são todos, pois é?” (DF) - A
CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE AMIZADE NA
INFÂNCIA

Joana Ferreira

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

2021-2022

| | ' ' | | ' ' |

Mal nos conhecemos
Inauguramos a palavra amigo!

Amigo é um sorriso
De boca em boca,
Um olhar bem limpo

Uma casa, mesmo modesta, que se oferece.
Um coração pronto a pulsar
Na nossa mão!

Amigo (recordam-se, vocês aí,
Escrupulosos detritos?)
Amigo é o contrário de inimigo!

Amigo é o erro corrigido,
Não o erro perseguido, explorado.
É a verdade partilhada, praticada.

Amigo é a solidão derrotada!

Amigo é uma grande tarefa,
Um trabalho sem fim,
Um espaço útil, um tempo fértil,
Amigo vai ser, é já uma grande festa!

Amigo,
Alexandre O'Neill

AGRADECIMENTOS

A elaboração de uma dissertação de mestrado é uma tarefa complexa. Durante o processo, confrontamo-nos com inúmeras incertezas, tristezas e adversidades, que nos fazem, por vezes, duvidarmos *de que* e *do que* somos capazes. Finalizada, porém, o que permanece na memória são as palavras e as ações dos que nunca duvidaram. Dos que, acima de tudo, me apoiaram e me deram energia para continuar, impossibilitando-me, assim, de (pensar em) desistir. A vocês, ser-vos-ei eternamente grata.

Muito obrigada...

... **mãe**, por acreditares em mim quando eu não consegui. Por me incentivares a ver sempre o lado positivo das coisas e por me ajudares a encontrar soluções quando o que almejava era a descoberta de certezas inquestionáveis. Por, diariamente, me teres transmitido a tua paixão pelo educar e pelo cuidar, recordando-me que, no final, todo o esforço e dedicação valeria a pena. Obrigada, acima de tudo, por creres que serei “*uma excelente educadora*”. Sei que não o dizes meramente por ser tua filha... Certo?

... **pai**, por acreditares, genuinamente, que sou a melhor e por o teres referido, incansavelmente, sempre que ousei duvidar das minhas capacidades e aptidões. Por me teres tranquilizado nos momentos de maior aflição e por teres vivido com tamanha felicidade as minhas conquistas. Obrigada, também, por nunca me teres deixado duvidar do orgulho que sentes e que, no fundo, sei teres sempre sentido por mim.

... **mana**, por me lembrares de descomplicar. Por me teres demonstrado acreditar em mim e, inconscientemente, me teres motivado a cada “*E então? Tu consegues na boa!*”. Pelo riso fora de hora e pelas incontáveis conversas sobre tudo e sobre nada que, embora possivelmente não o saibas, tanto me ajudaram a desanuviar. Se um dia me faltas, falta-me tudo.

... **Miguel**, por teres sido incansável comigo. Por me teres amparado, não me deixando, em momento algum, cair. Por, conseqüentemente, te teres apresentado como o meu grande e verdadeiro apoio durante esta conturbada, porém, gratificante viagem. Obrigada, acima de tudo, por teres procurado encontrar mil e uma formas de me ajudar quando eu reforçava, veemente e honestamente, ser a tua presença a mais valiosa ajuda. Reserve o que o futuro nos reservar, vais ser sempre tu.

... **Catarina, Inês C. e Inês P.**, por serem vocês. Por serem as *ICI* do meu *J*. Por terem recheado o meu percurso académico de vivências irrepetíveis e absolutamente memoráveis. Se o recorde com nostalgia é porque tive a sorte de vos encontrar. Juntas desde a primeira semana, divertimo-nos, desafiarmo-nos, crescemos e foi, juntas também, que formamos *O* grupo. Estava escrito.

... **Leonor, Liliana e Madalena**, por comigo, terem partilhado a alegria das conquistas e a angústia das incertezas. Pela paciência e pela compreensão. Pelas inestimáveis mensagens motivacionais. Por terem crido, verdadeiramente, que eu seria capaz. Chegar aqui não teria sido possível sem vocês.

... **professora Manuela Rosa**, por me dar a honra de, por si, ser orientada. Pela disponibilidade que demonstrou ter, não apenas para ouvir, mas também para tranquilizar. Pelas palavras certas no momento certo. Por me ter incentivado a refletir, ampliando, assim, o meu pensamento. Obrigada, também, por tê-lo feito demonstrando sempre acreditar em mim e nas minhas capacidades.

... **C e M (educadoras cooperantes)**, pelos ensinamentos e pela confiança que em mim e nas minhas aptidões depositaram. Obrigada pela amabilidade com que me receberam e pela liberdade que me deram para *agir*, mas, mais importante, pela liberdade que me deram para *ser*. Se hoje estou mais próxima de encontrar a resposta à questão “*Que educadora de infância quero ser?*”, devo-o, em boa parte, a vocês.

... **a todas as crianças** que cruzaram o meu caminho. Por me lembrarem que é tão mais feliz aquele que brinca. Pelas palavras carinhosas, pelos sorrisos reconfortantes e pelos abraços apertados. Por me desafiarem e por me testarem. Foi, inquestionavelmente, com vocês que mais aprendi.

Por vezes, a nossa própria luz apaga-se e é reacendida por uma faísca de outra pessoa.

Seja grato por aqueles que acendem a chama dentro de nós.

Albert Schweitzer

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular designada por Prática Profissional Supervisionada II, que decorreu num estabelecimento socioeducativo de jardim de infância, pertencente à rede privada, com um grupo de crianças com idades que variavam entre os três e os seis anos, no início do ano letivo vigente. Apresenta-se como uma reflexão daquela que foi a minha prática pedagógica e ação investigativa, enquanto estagiária-educadora em contexto, e intenta retratar o trabalho pela minha pessoa desenvolvido durante um período de, aproximadamente, quatro meses.

Já denotado o facto de a palavra “*amigo*” ser frequentemente utilizada, em diferentes ocasiões, tanto pelas crianças como pelas profissionais de referência da sala de atividades, foi apenas quando o DF me colocou a questão “*Amigos são todos, pois é?*” que surgiu a temática em estudo: *A Construção de Relações de Amizade na Infância*. A investigação, na qual participaram vinte e três crianças, uma educadora de infância, uma auxiliar de educação e doze famílias, visou compreender quais as conceções de amizade das crianças, caracterizar, no contexto socioeducativo, as formas de relação promovidas entre crianças e identificar estratégias promotoras das relações de amizade na infância.

O estudo assume, no seu desenho metodológico, uma natureza qualitativa e é norteado pelas diretrizes do estudo de caso. A recolha dos dados foi possibilitada pela utilização de inúmeras técnicas, como a observação participante, a consulta documental, a entrevista e o inquérito por questionário.

A sua análise e discussão comprovou que, de um modo geral, as crianças em idade pré-escolar demonstram já ter uma conceção formada acerca da amizade, saber identificar os amigos e os não-amigos e reconhecer os motivos na origem das amizades e não-amizades. Evidenciada a importância, pelas profissionais e pelas famílias, reconhecida à amizade na infância, enquanto potencializadora do desenvolvimento holístico da criança, constatou-se, ainda, a identificação de inúmeras estratégias promotoras da construção desta peculiar forma de relação, em contexto pré-escolar e familiar, pelas mesmas, o que confirma que, de facto, o adulto é, indiscutivelmente, uma das figuras que mais contribui para a concretização da criança enquanto ser social.

Palavras-chave: Criança; Pré-Escolar; Relações Sociais; Relações de Amizade.

ABSTRACT

This report arises in the context of the course Prática Profissional Supervisionada II, that took place in a kindergarten of the private sector, with a group of children whose ages ranged from three to six years old, in the beginning of the school year. It is a reflexion of what was my pedagogic practice and investigative action, as a trainee educator in context, and aims to describe the work I developed during a period of, approximately, four months.

The word "*friend*" was frequently used, in different situations, either by the children or the professionals of reference. However, it was only when I was asked this question "*Friends are everybody, is not?*" by DF, that the studied theme here arose: *The Construction of Friendships in Childhood*. The investigation, in which took part twenty three children, one kindergarten teacher, one educational auxiliar and twelve families, aimed, firstly, to understand the formulations of friendships by children, to characterize, in the socioeducational context, the types of relationships fostered between children, and, lastly, to identify strategies of promoting friendships during childhood.

This study takes, in its methodological design, a qualitative nature and is oriented by the guidelines of the case study. The collection of data was made possible through the use of countless techniques, such as the participant observation, the documental consultation, the interview and the survey by questionnaire.

Its analysis and discussion has proved that, generally, children in kindergarten ages appear to have a formed conception of friendship, being capable of identifying their friends and their non-friends as well as being able to pinpoint the reasons behind those friendships and non-friendships. Made an obvious fact by the professionals and the families, friendships in childhood are of the utmost importance as a driving force for the holistic development of the child. Moreover, there were also observed and identified countless strategies promoters of this peculiar type of relationship in kindergarten and familiar contexts, which validates that, as a matter of fact, adults, unquestionably represent one of they key contributors for the accomplishment of the child as a social being.

Keywords: Child; Kindergarten; Social Relationships; Friendship Relationships.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada	4
2.1. Caracterização do Meio	6
2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo	7
2.3. Caracterização da Equipa Educativa.....	10
2.4. Caracterização do Ambiente Educativo.....	13
2.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais.....	14
2.4.2. Organização do Tempo: o Dia-Tipo do Grupo de Crianças.....	16
2.4.3. Relações Interpessoais.....	22
2.5. Caracterização do Grupo de Crianças.....	23
2.6. Caracterização das Famílias.....	25
3. Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância	28
3.1. Intenções para a Ação Pedagógica.....	29
3.1.1. Intenções para a Ação com as Crianças	30
3.1.2. Intenções para a Ação com as Famílias	36
3.1.3. Intenções para a Ação com a Equipa Educativa	40
4. A Construção de Relações de Amizade na Infância: uma Investigação em Jardim de Infância	44
4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática.....	45
4.2. Revisão da Literatura	46
4.2.1. Amizade na Infância.....	46
4.2.2. A Construção de Relações de Amizade em Contexto de Jardim de Infância	49
4.2.3. O/A Educador/A enquanto Promotor das Relações de Amizade na Infância	50
4.3. Desenho da Investigação: Roteiro Metodológico e Ético.....	52
4.4. Apresentação e Discussão dos Dados	55
4.4.1. A Construção de Relações de Amizade na Infância, pelas Vozes das Crianças	56

4.4.2. A Construção de Relações de Amizade na Infância, pelas Vozes da Educadora de Infância Cooperante e da Auxiliar de Educação	64
4.4.3. A Construção de Relações de Amizade na Infância, pelas Vozes das Famílias das Crianças.....	73
4.4.4. Conclusões	77
5. Construção da Profissionalidade Docente	79
6. Considerações Finais	84
Referências	87

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Organização Temporal do Dia-Tipo do Grupo de Crianças	20
Tabela 2 – Categorias de Resposta à Questão “ <i>O que é, para ti, ser amigo?</i> ”	59
Tabela 3 – Análise Categorical das Respostas à Questão “ <i>Qual é a importância que atribui às relações sociais entre crianças em idade pré-escolar?</i> ”	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias de Resposta à Questão “ <i>O que é, para ti, a amizade?</i> ”	57
Figura 2 – Categorias de Resposta à Questão “ <i>Quem são os teus amigos?</i> ”	60
Figura 3 – Categorias de Resposta à Questão “ <i>O que mais gostas de fazer com os teus amigos?</i> ”	62
Figura 4 – Categorias de Resposta à Questão “ <i>De que modo promove as interações sociais entre o/a seu/sua filho/a e outras crianças?</i> ”	76

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PPS – Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular designada por Prática Profissional Supervisionada II, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Como principais objetivos de aprendizagem, a mesma visa que os estudantes desenvolvam e consolidem competências e saberes de intervenção educativa adequadas, que experienciem as dimensões do quotidiano da profissão em jardim de infância, que construam um modelo pessoal de intervenção educativa refletido e fundamentado e que implementem abordagens investigativas como motor essencial das mudanças das práticas pedagógicas (Ficha de Unidade Curricular, 2021-22).

Ao redigir o documento vigente, intentei apresentar aquela que foi a minha experiência de prática profissional supervisionada, de, sensivelmente, quatro meses, num estabelecimento socioeducativo de jardim de infância, onde me apresentei como estagiária-educadora numa sala de atividades heterogénea na sua organização. Tendo-me proposto realizar um exercício de consciência acerca da minha ação pedagógica e prática investigativa em contexto, exponho, no presente relatório, de forma reflexiva e fundamentada, o trabalho, pela minha pessoa, desenvolvido durante este espaço de tempo.

De modo a orientar a leitura do presente documento e a salientar as respetivas linhas estruturadoras, apresento de seguida, como se encontram organizados os diferentes capítulos que o constituem. Ora, no segundo capítulo – *Caracterização de uma Ação Educativa Contextualizada* – procurei caracterizar o meio, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, o ambiente educativo, o grupo de crianças e as famílias, de modo a aproximar o leitor da realidade que vivenciei quando inserida em contexto.

No terceiro capítulo – *Análise Reflexiva da Intervenção em Jardim de Infância* – destaco aquelas que foram as intenções que nortearam toda a minha prática pedagógica, em contexto, e que orientaram a minha ação com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa, os três eixos da comunidade educativa.

Já no quarto capítulo – *A Construção de Relações de Amizade na Infância: uma Investigação em Jardim de Infância* – apresento a problemática orientadora da investigação pela minha pessoa desenvolvida em contexto de jardim de infância, reviso a literatura acerca da temática em estudo, evidencio as minhas opções metodológicas e éticas e apresento e discuto os dados recolhidos, refletindo acerca dos mesmos.

No quinto capítulo – *Construção da Profissionalidade Docente* – reflexiono acerca daquelas que foram as minhas experiências de estágio em contexto de creche e de jardim de infância, salientando as aprendizagens significativas que foram, pela minha pessoa, consolidadas.

Por último, no sexto capítulo, são apresentadas as *Considerações Finais*.

2. CARACTERIZAÇÃO DE UMA AÇÃO EDUCATIVA CONTEXTUALIZADA

| | ' ' | | ' ' |

Face às políticas laborais que vigoram atualmente em Portugal e às mudanças socioculturais atuais, o tempo de qualidade que famílias e crianças partilham tem vindo a diminuir drasticamente (Cunha, 2019, citada por Inácio, 2019). Cunha, socióloga de profissão, afirma que somos, de facto, “dos países onde se passa menos horas com os filhos diariamente” (*idem*). Neste seguimento, a importância que vem sendo reconhecida e atribuída aos contextos socioeducativos tem ganho novas proporções e dimensões.

Ramos (2019) acredita que o jardim de infância assume um papel vital na aprendizagem e no desenvolvimento saudável da criança. Constate-se que por desenvolvimento, o autor não se refere meramente ao desenvolvimento cognitivo e emocional, mas também ao físico e social. A potencialização e maximização de tais processos pressupõe, no entanto, a existência de adultos/as responsáveis, empáticos/as e atenciosos/as, ou seja, pressupõe, no fundo, a existência de adultos/as responsivos/as.

Neste sentido, a figura do/a educador/a de infância e as práticas pedagógicas que o/a profissional assegura com a sua ação educativa em contexto parecem ser atualmente reconhecidas e valorizadas como nunca antes.

Uma vez que, na Educação de Infância, “a chave está na qualidade do contexto (...) [e] qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (Portugal, 2000, p. 86), importou, para mim, enquanto estagiária-educadora em contexto, adequar a minha ação educativa e prática pedagógica às características do contexto socioeducativo, do meio no qual o mesmo se encontra inserido, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e respetivas famílias.

Como consequência da procura pela compreensão de tais dimensões e aprofundado conhecimento da realidade socioeducativa com a qual contactaria de perto, durante um espaço temporal de, aproximadamente, quatro meses, surge apresentada nos subcapítulos que se seguem a caracterização criteriosa e reflexiva elaborada aquando da minha permanência no contexto socioeducativo.

Os dados utilizados resultaram de um cruzamento entre uma observação direta atenta, assegurada durante o período de duração da prática profissional supervisionada,

da qual provieram os registos das observações e as reflexões diárias e semanais¹, e a consulta documental do Projeto Educativo da organização socioeducativa e do Plano Curricular para a Educação Pré-Escolar.

2.1. Caracterização do Meio

Situado na zona oriental de Lisboa, o estabelecimento socioeducativo encontra-se localizado numa zona habitacional, que oferece resposta residencial às classes alta e média-alta. Consequentemente, constata-se como uma zona de alta afluência populacional.

O meio onde se encontra inserido o estabelecimento socioeducativo caracteriza-se como sendo um espaço público com diversos serviços e recursos, entre estes, jardins públicos, empreendimentos fabris, estabelecimentos de restauração, grandes superfícies comerciais, comércio de rua e pequenos lojistas.

Sendo o meio, «por si mesmo, um factor de motivação “natural” para a criança» (Roldão, 2004, p. 23) e uma vez que “o conhecimento da realidade próxima é o mais imediato e atractivo dos conhecimentos” (*idem*), os serviços e recursos pelo espaço disponibilizados surgiram como uma panóplia de possíveis experiências e novas vivências.

Fazendo-se acompanhar pela educadora de infância cooperante, pela auxiliar de educação, pela minha pessoa e, em esporádicas ocasiões, por familiares, o grupo de crianças, deslocou-se, por inúmeras vezes, ao espaço exterior envolvente ao jardim de infância, para a concretização e a fruição de atividades culturais e de lazer. Como situações exemplificativas compreendem-se a visita à padaria² e a visita ao

¹ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. **Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais**

² cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 16 de fevereiro de 2022, Excerto do **Registo de Observação nº 216**: “*O grupo de crianças, fazendo-se acompanhar pela educadora cooperante, pela auxiliar de educação e pela minha pessoa, desloca-se até uma padaria próxima às instalações da organização socioeducativa. Chegados ao destino, somos recebidos por dois padeiros, que animadamente nos saúdam e prontamente nos solicitam que entremos na zona de confeção do pão. / ... / Padeiro: Quem é que aqui sabe como é que se faz pão? / TM: Com água! / Padeiro: Com água, muito bem! / TS: Com óleo! / Padeiro: Não... / TM: Com farinha! / Padeiro: Com farinha! Mais? O que é que nós utilizamos quando queremos que a comida fique salgada? / GB: Sal! / Padeiro: Exatamente! O pão também tem sal na sua composição.*”

supermercado³ locais, nas quais as crianças contactaram com a comunidade próxima, a visita ao jardim público local, onde foi potencializado o contacto do grupo com a natureza, e a visita ao Castelo de Almourol⁴, na qual as crianças foram motivadas a observar, a questionar e a expressarem-se (Calle et al., 2008 & Cuenca, 2011, citados por Álvarez, 2014).

O meio é ainda caracterizado pelo vasto leque de estabelecimentos de ensino público e privado que oferece. A organização socioeducativa, na qual concretizei o segundo módulo da prática profissional, é parte integrante do segundo tipo de ensino mencionado.

2.2. Caracterização do Contexto Socioeducativo

A caracterização do contexto socioeducativo careceu de uma consulta atenta e reflexiva do Projeto Educativo e do Plano Curricular da Educação Pré-Escolar da organização educativa, onde se insere o jardim de infância no qual concretizei o segundo módulo da prática profissional. Foi objetivo da referida consulta, perceber como se encontrava estruturada a organização socioeducativa, qual a sua história, qual a sua missão e visão e quais os seus princípios orientadores.

O estabelecimento, que se situa numa freguesia do município de Lisboa, surgiu em 2010, com o intuito de dar “resposta à necessidade sentida pelas famílias de encontrar para os seus filhos uma formação de cariz humanista e grande qualidade académica” (Projeto Educativo). Neste sentido, é desde o dia da sua inauguração que apresenta como oferta educativa as valências de Jardim de Infância, 1º CEB, 2º CEB, 3º CEB e Ensino Secundário.

³ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 27 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 27**: “entramos no supermercado e deslocamo-nos primeiramente até à secção das frutas e, posteriormente, até à secção dos legumes. Durante a visita, a educadora cooperante e a mãe do TS vão colocando questões, às crianças, acerca das frutas e dos legumes que veem. Estas conhecem a sua maioria, mas ficam surpreendidas com a designação de alguns/algumas deles/as, como é o caso do tomate coração de boi e da couve coração de boi.”

⁴ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 15 de fevereiro de 2022, **Registo de Observação nº 212**: “*Durante a visita ao Castelo de Almourol, incentivo o DF a tocar, com uma das suas mãos, na parede da estrutura fortificada.* / Eu: Então, está fria ou está quente? / DF: Está fria, como aprendemos no Projeto dos Castelos! / Eu: Agora imagina o frio que quem aqui vivia, antigamente, passava!”

Com a missão de “ajudar a fazer desabrochar a personalidade única de cada (...) [criança], segundo um ideal de formação integral e um harmonioso desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual” (Projeto Educativo), a organização socioeducativa compromete-se a auxiliar as crianças na assunção progressiva da responsabilidade pela própria formação e na suscitação de hábitos que estimulem a criatividade e a adaptabilidade e que, conseqüentemente, permitam a aprendizagem ao longo da vida (*idem*).

Por acreditar que “perante as problemáticas sociais do mundo atual, as crianças devem ser educadas no sentido do respeito do serviço assumindo com o Outro um compromisso social sério, enquanto pessoas conscienciosas e sensíveis às diferenças culturais, económicas, étnicas e religiosas” (Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar), o estabelecimento socioeducativo identifica-se como um colégio cristão e assenta o seu Projeto Educativo no legado da Pedagogia Inaciana.

Este enfoque pedagógico “pressupõe uma educação humanista que radica numa espiritualidade” (*idem*), pelo que se constitui como parte integrante do Projeto Educativo um conjunto de propostas pastorais que permitem às crianças “o crescimento espiritual e a obtenção das bases para assumir compromissos de maturidade cristã” (Projeto Educativo).

Por crer que “o respeito pela inalienável liberdade de cada ser humano” (*idem*) é a matriz que se encontra na origem de todas as propostas verdadeiramente inacianas (*ibidem*), a organização socioeducativa incentiva o exercício democrático da vida em grupo e promove a sensibilidade e a preocupação social (Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar). O processo educativo é, pois, debatido em momentos de Conselho Cooperativo, onde se verifica uma «valorização dos processos de desenvolvimento, maturação e aprendizagem individuais e coletivos e onde o/a educador/a de infância surge como “moderador e enriquecedor dos processos de aprendizagem”» (*idem*).

Com o intuito de promover a autodescoberta e a autoaceitação nas crianças, o contexto socioeducativo desenvolve um currículo emergente adaptado aos seus interesses e às suas habilidades e fragilidades, o que pressupõe uma “reconstrução e adequação permanentes a um grupo em desenvolvimento e por isso em constante mudança relativamente às motivações, predisposições, necessidades e exigências” (*ibidem*).

A adoção da Metodologia de Trabalho de Projeto, que assenta “na investigação rigorosa e no registo gráfico das descobertas (...) [e que potencializa] a valorização das diferentes formas de expressão, da criatividade e das múltiplas inteligências” (Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar) das crianças, como forma de estruturar os conteúdos programáticos, pela organização socioeducativa, parece surgir em confirmação do que se encontra supramencionado.

A oferta educativa garante ainda: (i) sessões de Expressão Musical e de Expressão Motora, “asseguradas por especialistas nas respetivas áreas do desenvolvimento humano, assumindo-se [estas] como complemento do trabalho em regime de monodocência efetuado pelas educadoras na sala” (Projeto Curricular da Educação Pré-Escolar) e (ii) atividades de complemento curricular, “que as famílias e as crianças poderão escolher em função do que melhor complete e desafie a criança no seu próprio processo de crescimento” (*idem*).

Como perceptível na afirmação anteriormente citada, as famílias são consideradas em todo o processo educativo e, no mesmo, reconhecidas como verdadeiras parceiras, sendo que o enriquecem com a sua participação e envolvimento. Assim, a organização socioeducativa compromete-se a assentar as relações estabelecidas com as mesmas na cooperação, na colaboração e na partilha (*ibidem*).

Consciente da importância dos espaços físicos enquanto facilitadores do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o contexto socioeducativo preocupa-se com a “qualidade dos espaços, dos materiais e das estruturas educativas” (Projeto Educativo). Embora assincronamente, são vários os espaços físicos utilizados pelos diferentes níveis de ensino, como o refeitório, o auditório, os laboratórios científicos e a capela.

No que ao espaço interior destinado ao Pré-Escolar concerne, a organização socioeducativa conta com dez salas de atividades, uma sala de Expressão Motora, uma sala de Expressão Musical, uma biblioteca, um gabinete de direção, duas salas de convívio para a equipa educativa e três instalações sanitárias, sendo que duas são para usufruto das crianças e uma para utilização da equipa pedagógica. Uma característica física que é rapidamente apreendida por quem passa a porta do estabelecimento

socioeducativo é a forte luminosidade natural que provém das várias janelas panorâmicas existentes e que lhe confere um ambiente caloroso e convidativo.

Já o espaço exterior destinado ao Pré-Escolar encontrava-se dividido em cinco áreas distintas e, à data da minha saída do contexto socioeducativo, fisicamente delimitadas por fitas plásticas de sinalização, consequência das medidas impostas face à luta contra o vírus Covid-19. Eram estas o Toldo, a Horta, a Pista, o Campo e a Parede de Música.

Nas três áreas primeiramente supramencionadas, as crianças encontravam, à sua disposição, inúmeros recursos materiais, como: (i) baloiços, uma casinha de madeira e um barco de grande dimensão, no que à área do Toldo concerne; (ii) pneus, tábuas de madeira e utensílios de metal, no que à área da Horta diz respeito; e, por fim, (iii) triciclos, trotinetes e paletes de madeira, na área designada por Pista. A área do Campo e a área da Parede de Música caracterizavam-se apenas pelas marcas de tinta delineadas no chão de alcatrão, que, no caso da primeira área mencionada, delimitavam a área de um campo de futebol e, no que se refere à segunda área mencionada, o jogo da macaca.

Devido à atual realidade pandémica, as áreas exteriores eram, até ao momento em que abandonei as instalações da organização socioeducativa, utilizadas, no máximo, por dois grupos de crianças, em simultâneo, pelo que a fruição dos diferentes espaços pelos pares de grupos encontrava-se, naturalmente, organizada de forma rotativa.

Nesta área exterior, o Pré-Escolar conta ainda com um pequeno pomar e uma horta pedagógica, que possibilitam um contacto regular com a natureza, pelas crianças, e potencializam a fomentação do respeito pelo meio ambiente.

2.3. Caracterização da Equipa Educativa

Trabalhar em equipa significa “prover meios (...) para enfrentar situações complexas que individualmente não poderíamos administrar” (Meirieu, 2004, p. 17). É, portanto, politicamente, “no sentido nobre do termo, correcto prover meios para assumir a heterogeneidade dos seres humanos como uma riqueza e não lutar desesperadamente por [um] ideal de pureza e homogeneidade” (*idem*).

A organização socioeducativa parece reconhecer a importância que o trabalho em equipa, cooperativo e comunitário, assume na asseguuração de práticas educativas e

pedagógicas de qualidade, já que do seu Plano Curricular da Educação Pré-Escolar consta que cada educador/a, enquanto parte de uma equipa educativa mais abrangente, deve trabalhar em parceria com outros educadores e profissionais do colégio, de modo a “promover a construção do (...) projeto pessoal [de cada criança], concedendo-lhe um papel ativo no seu processo de (...) [desenvolvimento e aprendizagem], potenciando a sua motivação intrínseca e a sua vontade para aprender ao longo da vida” (Plano Curricular da Educação Pré-Escolar).

Da equipa pedagógica alargada do Pré-Escolar constituíam-se como parte integrante dez educadoras de infância, trezes auxiliares de educação, um professor de Expressão Musical, uma professora de Expressão Motora e a equipa técnica, composta por uma psicomotricista, uma psicóloga e uma terapeuta da fala.

Para cada sala de atividades constavam uma educadora de infância e uma auxiliar de educação de referência. A primeira permanecia com as crianças desde as 09h00m às 16h00m, com uma interrupção horária de duas horas, mais especificamente entre as 12h00m e as 14h00m. Após o horário letivo, ou seja, no horário de prolongamento, era a auxiliar de educação quem permanecia com as crianças que não usufruíam de atividades de complemento curricular.

Aplicadas as entrevistas semiestruturadas⁵, que apresentavam como dois dos objetivos conhecer o percurso académico e profissional da educadora de infância cooperante e da auxiliar de educação de referência da sala de atividades na qual me encontrei inserida para concretização da prática profissional e compreender algumas das suas práticas pedagógicas, constatou-se que a educadora de infância cooperante licenciou-se em Educação Básica, tendo concluído posteriormente uma Pós-Graduação em Linguagem e Dificuldades de Aprendizagem. Exerce funções de educadora há aproximadamente dezassete anos, sendo que os últimos doze foram já passados na organização socioeducativa em questão.

A profissional afirma adotar o modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna para organizar a sua prática, tendo atribuído especial enfoque, no que à sua implementação em contexto concerne, à utilização dos instrumentos de pilotagem, à

⁵ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1. **Guião da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante** e Subsecção 9.2. **Guião da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação**

forma como organiza o espaço e ao modo democrático como organiza o dia-a-dia da sala de atividades do jardim de infância.

Quando questionada acerca das relações e das interações estabelecidas entre a equipa educativa, a educadora de infância cooperante declarou considerar que, embora os restantes membros integradores da equipa pedagógica do Pré-Escolar demonstrassem ter visões e experiências diferentes das suas e um modo de trabalhar díspar do seu, o trabalho desenvolvido em equipa e as relações interpessoais que se estabelecem dentro da mesma verificam-se fundamentais na agilização e na significação do processo educativo, pois *“há muita coisa que se faz em equipa e com a equipa”*⁶.

No decorrer da prática profissional supervisionada, tive, de facto, a oportunidade de constatar que o ambiente que se vivenciava uma vez inserida na organização socioeducativa, era o de cooperação e de partilha. Tanto a educadora de infância cooperante como a auxiliar de educação demonstravam ter como preocupação constante dialogar antes de colocar em prática qualquer ação educativa, partilhando e discutindo ideias, receios, convicções e/ou preocupações, entre si, com outros elementos da equipa educativa e com a minha pessoa.

Quanto ao percurso profissional da auxiliar de educação, a mesma afirma ter concluído uma formação cuja valência lhe possibilitaria exercer funções de auxiliar de ação educativa, em 1997. Encontra-se a exercer há, aproximadamente, vinte e cinco anos, sendo que desempenha o papel de auxiliar de educação na organização socioeducativa em questão há dois anos, ou seja, desde 2020.

Também a equipa técnica, que, como referido anteriormente, era composta por uma psicomotricista, uma psicóloga e uma terapeuta da fala, trabalhava em parceria com a educadora de infância cooperante, pelo que assumia e desempenhava um papel fundamental na asseguaração do bem-estar e no processo de desenvolvimento integral e de aprendizagem das crianças.

A primeira efetuava duas visitas semanais fixas à sala de atividades, com a duração de uma hora cada: à segunda-feira, das 09h15m às 10h15m, e à terça-feira, das 14h00m às 15h00m. Quando se encontrava presente na sala de atividades, a

⁶ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão D1**

psicomotricista dinamizava propostas pedagógicas que promoviam, principalmente, o desenvolvimento da motricidade fina, e incentivava as crianças a adotar uma postura corporal correta quando sentadas. Mestre em Educação Especial, a profissional acompanhava com mais atenção o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança com necessidades educativas especiais, dando um suporte e um apoio especializado aquando da concretização de propostas pedagógicas, pela mesma.

Já as visitas efetuadas pela psicóloga à sala de atividades, contrariamente ao que se verificava com as visitas efetuadas pela psicomotricista, constatavam-se como pontuais e, portanto, sem uma periodicidade regular. A profissional deslocava-se à sala de atividades com o propósito máximo de observar e de interagir com uma das crianças do grupo, a VL1, que denotava o que à equipa educativa de sala parecia ser um comportamento de autoestimulação. Psicóloga e educadora de infância dialogavam ainda entre si de modo a compreender a evolução do fenómeno e de forma a encontrar estratégias no sentido de o atenuar.

Por fim, a terapeuta da fala visitava a sala de atividades apenas para solicitar a deslocação das crianças que se encontravam a ser acompanhadas pela mesma à sala onde decorriam as sessões de terapia da fala.

Sempre que justificável, a equipa técnica reunia-se com a educadora de infância cooperante, em momentos mais formais, para discutir estratégias e práticas pedagógicas que, idealmente, possibilitariam garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral, pleno e saudável das crianças.

2.4. Caracterização do Ambiente Educativo

As primeiras experiências na vida de um ser humano têm um carácter fundamental para a sua arquitetura cerebral, cuja composição se caracteriza pela existência de “biliões de conexões entre neurónios em diferentes áreas do cérebro” (Dawson & Fischer, 1994, citados por Almeida, 2020). Embora se possam formar novas conexões ao longo da vida, “os primeiros anos (...) são os mais ativos para o estabelecimento destas ligações neurais” (Almeida, 2020). É, portanto, seguro afirmar que as primeiras experiências na vida de um ser humano podem funcionar como protetores ou fatores de risco.

A ausência de um contexto caloroso, em jardim de infância, não determina a existência de problemas de desenvolvimento, mas aumenta o risco de tal acontecer. O/A educador/a de infância, a sua ação pedagógica e a qualidade do contexto que assegura são alguns dos agentes de diminuição do risco.

Consciente de que o processo educativo se realiza “num determinado tempo, (...) [se situa] num espaço que dispõe de materiais diversos e implica a inserção da criança num grupo em que esta interage com outras crianças e adultos” (Silva et al., 2016, p. 24) e de que o ambiente educativo, surge, por si mesmo, como um “educador” tanto das crianças como dos adultos, revelando-se de extrema importância enquanto componente curricular (Forneiro, 1998), o/a profissional na área da Educação Pré-Escolar deve, assim, ser (e estar) cons(ciente) da sua organização, devendo estruturá-la não só de modo a potenciar as curiosidades e os interesses das crianças e as aprendizagens já consolidadas pelas mesmas, como também de forma a potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e social.

2.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais

Dotada de uma forte iluminação natural, proveniente de uma janela panorâmica, a sala de atividades, de 50m² (Projeto Educativo), encontrava-se organizada em áreas de interesse claramente delimitadas. Desta delimitação resultavam seis áreas distintas⁷: a área da Biblioteca, a área da Casinha, a área da Escrita, a área das Ciências, a área da Garagem e a área dos Jogos.

A área da Biblioteca, como a sua designação permite antever, surgia como um espaço de grande oferta literária, tal era a quantidade e a variedade de livros à disposição de crianças e adultos. O tapete de trapilho retangular e colorido, disposto estrategicamente ao lado do móvel de madeira, cujas prateleiras, sem um critério específico, os organizava, conferia-lhe uma atmosfera de conforto e aconchego. O grupo de crianças reunia-se na área previamente apresentada para momentos como o conto e a escuta de histórias⁸, a discussão de propostas pedagógicas e a partilha de ideias e de saberes.

⁷ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 2.4.1. Organização do Espaço e dos Materiais, Figura 1: **Planta da Sala de Atividades**

⁸ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 19 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 68**: «As crianças encontram-

Já a área da Casinha caracterizava-se pela oferta de recursos materiais que nos remetem para as tarefas domésticas, como é exemplo disso, a máquina de lavar, o fogão, o lava-louça, os utensílios de cozinha, entre outros. Neste espaço, verificavam-se comumente observáveis os momentos de brincadeira conjunta e os comportamentos indicatórios de uma reprodução interpretativa⁹, que, à data da minha permanência no contexto socioeducativo, pareciam confirmar que, de facto, “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (Corsaro, 2009, p. 31).

Da área da Escrita constavam um computador fixo e inúmeros materiais de escrita, como lápis de carvão, borrachas, réguas, carimbos gráficos, entre outros. As crianças recorriam a este espaço aquando do desenvolvimento de projetos, à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto, e sempre que se verificava necessária a redação escrita dos próprios nomes em produções individuais.

Raramente frequentada pelo grupo de crianças, a área das Ciências caracterizava-se pela estante plástica e baixa, na qual se encontravam expostos variados recursos materiais de apoio ao desenvolvimento de experiências científicas, como espelhos, lupas, microscópios, balanças, entre outros.

A área da Garagem apresentava-se como um potencial espaço de fruição de inúmeros materiais de encaixe, como os LEGO, de blocos de construção e de miniaturas de animais e de meios de transporte. À semelhança da área da Casinha, também a área da Garagem parecia promover a brincadeira conjunta, já que, neste espaço e entre si, as crianças realizavam construções, idealizavam espontaneamente cenários e encetavam corridas com carrinhos.

Por último, a área dos Jogos era habitualmente visitada por pares ou pequenos grupos de crianças, quando era sua intenção desfrutar de jogos de estratégia, como o 4

se sentadas no tapete da área da Biblioteca enquanto leio a história, intitulada por “O Sapo Encontra um Amigo”, da autoria de Max Velthuijs.»

⁹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 11 de janeiro de 2022, **Registo de Observação n° 130**: “Sentada à mesa situada na área da Casinha, e em cima da qual se encontra um copo de plástico duro, a CS chama o MF, que equilibra, na sua mão direita, uma travessa circular. / CS: Marido! / MF: Sim?”

em Linha, de jogos de tabuleiro, como o Xadrez¹⁰, de quebra-cabeças, como o Tangram, e de *puzzles* variados. Imediatamente ao lado da área presentemente apresentada, constavam dois cavaletes e, devidamente organizados numa estante baixa de madeira, inúmeros recursos materiais das Artes Visuais, que possibilitavam, às crianças, explorarem a sua capacidade artística, como tintas (guaches e aguarelas), pincéis, plasticina, materiais riscadores (lápis de cor, lápis de cera, canetas de feltro de ponta fina e canetas de feltro de ponta grossa) e folhas de papel A3 e A4.

Quem pela porta da sala de atividades entrava, rapidamente se apercebia da sua forte componente estética, uma vez que as paredes interiores se encontravam decoradas por réplicas de ilustres obras artísticas famosas e pelas mais recentes produções individuais e coletivas das crianças.

Organizada a prática da educadora de infância cooperante pelo modelo pedagógico Movimento de Escola Moderna, também os instrumentos de pilotagem, entendidos como instrumentos de regulação da vida do grupo, que auxiliam “o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (Folque, 2012, p. 55), recheavam as paredes da sala de atividades. Eram estes o *Diário*, o *Mapa das Presenças*, o *Mapa de Tarefas*, o *Mapa do Tempo*, o *Calendário*, o *Calendário dos Aniversários*, a *Lista de Projetos*, a *Agenda Semanal* e o *Mapa “Quero mostrar, contar ou escrever”*.

2.4.2. Organização do Tempo: o Dia-Tipo do Grupo de Crianças

Cuidadosamente planeada pela educadora de infância de referência da sala de atividades, com a finalidade de a tornar domínio das crianças (Cardona, 1999), a organização do tempo era compreendida, pela profissional, como estruturada, porém

¹⁰ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 05 de novembro de 2021, **Registo de Observação nº 44**: “*O GB e o MF jogam xadrez, na área dos Jogos. O GB inicia a partida, deslocando o seu Rei até à casa onde se encontra um dos peões do MF. A criança recolhe a peça e, agora, é a vez do MF jogar. Quando este tenta executar exatamente a mesma jogada que o GB havia executado anteriormente, a criança afirma não ser permitido. Assim, a jogada do MF resulta na deslocação de um dos seus peões apenas em uma única casa. O GB repete as suas ações inúmeras vezes e o jogo termina quando a criança consegue recolher todas as peças do adversário, sem que este tenha conseguido conquistar uma única peça sua.*”

adaptável, o que assegurava, como seguidamente perceptível, o seu assentar numa rotina previsível, mas flexível.

As crianças começavam a entrar na sala de atividades, na qual a auxiliar de educação já se encontrava presente para as acolher, por volta das 08h00m. Às cadeiras, encontravam-nas dispostas, em U, ao redor de uma das mesas da sala de atividades.

Após a sua chegada, as crianças dirigiam-se ao *Mapa das Presenças*, instrumento de pilotagem afixado, aquando da minha permanência no contexto socioeducativo, na janela panorâmica da sala de atividades da qual provinha uma forte iluminação natural, no qual marcavam a presença, com recurso a uma caneta de feltro de ponta fina verde¹¹.

Era imediatamente após este feito que os pares de crianças responsáveis por alimentar os peixes, por marcar o *Calendário* e por marcar o *Mapa do Tempo*, se encarregavam de concretizar as **tarefas** que se haviam comprometido realizar, executando-as autonomamente¹². Simultaneamente, as crianças responsáveis de sala, no decorrer da semana em vigência, colocavam, em cima da mesa, ao redor da qual se encontravam as cadeiras organizadas em U, o *Plano do Dia* anterior, uma folha de papel A4, materiais riscadores, uma régua e o *Mapa “Quero mostrar, contar ou escrever”*, no qual as crianças que pretendiam partilhar algo com o grande grupo, em momento de conselho cooperativo, registavam, por escrito, o seu nome.

Às 09h10m, constatando-se o grupo já sentado nas cadeiras previamente organizadas, dava-se início à **Reunião Diária**, no decorrer da qual, numa primeira instância, as crianças que haviam redigido o seu nome no *Mapa “Quero mostrar, contar*

¹¹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 09 de fevereiro de 2022, Excerto do **Registo de Observação n° 197**: “À medida que vão chegando à sala de atividades, as crianças marcam a presença no *Mapa das Presenças* afixado à janela panorâmica, com recurso a uma caneta de ponta fina verde.”

¹² cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 25 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n° 18**: “A VL2 dá a mão ao VL1. As crianças deslocam-se até ao móvel no qual se encontram os materiais riscadores. A VL2 pega numa caneta de feltro amarela e dirige-se até ao *Mapa do Tempo*, fazendo-se acompanhar pelo VL1. A criança entrega a caneta, já sem tampa, ao VL1 e ajuda-o a desenhar um sol, colocando a sua mão por cima da dele.”

ou escrever” partilhavam vivências significativas¹³, novidades, ideias e/ou receios¹⁴ e/ou apresentavam objetos pessoais que gostariam de ver ser explorados pelos pares. Como resultado do questionamento ativo assegurado pela adulta responsável pela sua dinamização, ou seja, pela educadora de infância ou pela minha pessoa, este momento surgia como uma fonte de infindáveis e possíveis futuras propostas pedagógicas, a concretizar em contexto escolar.

Subsequente ao momento de partilha anteriormente retratado, surgia o momento destinado à avaliação do *Plano do Dia* anterior. Crianças e adulta dinamizadora faziam-no através de um código de cores definido, no início do ano letivo, pelo grupo – a cor laranja correspondia ao “fizemos”, a cor verde concernia ao “começamos, mas não acabamos” e a cor vermelha dizia respeito ao “não fizemos”. Posteriormente, procedia-se à elaboração do *Plano do Dia*, do próprio dia, momento durante o qual as crianças eram desafiadas a identificar, o que, em concordância com a *Agenda Semanal*, organizada no decorrer da Reunião de Conselho da semana anterior, faziam durante esse dia e quem o faria¹⁵.

Findada a Reunião Diária, as crianças deslocavam-se até à casa de banho, de modo a procederem à **higiene** e a suprirem as suas necessidades fisiológicas.

Era, então, por volta das 09h30m que as crianças se reuniam na zona dos cabides, onde, sentadas no banco que, na mesma, se encontrava incorporado, e após proferirem a oração, comiam o **lanche da manhã**, composto por uma maçã, por uma laranja, por uma

¹³ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 15 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 57**: “No decorrer da reunião de grupo da manhã, algumas crianças partilham novidades/vivências, aquando do momento das Comunicações. / RL: No fim de semana, eu estive num hotel que não podia ter varandas, porque era muito alto.”

¹⁴ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 10 de janeiro de 2022, Excerto do **Registo de Observação nº 124**: “C (educadora cooperante): Foi? Então e que história é essa dos óculos? Não queres usar óculos, DC? Ficas tão giro! / (...) / C (educadora cooperante): É que a mãe disse que estavas um bocado preocupado. Estavas preocupado? / A criança assente com a cabeça. / C (educadora cooperante): Mas porquê? Achaste que nós não íamos gostar de te ver de óculos? / DC: Eu achava que iam rir.”

¹⁵ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 25 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 19**: “C (educadora cooperante): (...) Muito bem. Então agora... O que vamos... / Enquanto elabora o registo escrito, a educadora cooperante partilha com o grande grupo o que está a escrever. As crianças, que já se encontram familiarizadas com os instrumentos de pilotagem utilizados, acompanham-na na verbalização das palavras já bem conhecidas. / C (educadora cooperante) e crianças (coro): Fazer? Quem faz? O que precisamos? / Em conjunto com a educadora cooperante, as crianças decidem o que vão fazer durante o dia de hoje.”

pera ou por uma banana. À medida que iam terminando de comer, as crianças regressavam à sala de atividades, espaço no qual desenvolviam a(s) **proposta(s) pedagógica(s)**, de modo individual ou em pequeno grupo, com o apoio das adultas de referência, que, em concordância com o *Plano do Dia*, se haviam proposto desenvolver. Em simultâneo, as crianças que aguardavam pela sua vez de realizar e/ou de participar na concretização das propostas pedagógicas e as que, por algum motivo, se demonstravam relutantes em se envolver nas mesmas, brincavam nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades¹⁶.

Por volta das 10h50m, era solicitado ao grupo que arrumasse o espaço de sala e que, em seguida, se sentasse no tapete da área da Biblioteca para a **audição do conto de uma história**. Findado este momento, e habitual e sensivelmente às 11h15m, as crianças deslocavam-se até à casa de banho para procederem à **higiene**, antes de se encaminharem, por volta das 11h30m, em direção ao refeitório, para o momento do **almoço**, com, aproximadamente, trinta minutos de duração.

Regressadas à zona dos cabides e após procederem, novamente, à **higiene**, as crianças sentavam-se no banco aí incorporado, resultando este no momento de transição que antecedia a deslocação do grupo, com partida às 12h20m, até uma das áreas do **espaço exterior**, para, aproximadamente, duas horas de brincadeira. Durante este momento, o grupo envolvia-se em jogos que visavam promover a comunicação oral, a concentração e a interação social¹⁷. Simultaneamente, as cinco crianças que faziam a sesta, deslocavam-se até às salas próprias para o efeito, fazendo-se acompanhar pela educadora de infância,

¹⁶ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 13 de dezembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 112**: «Desloco-me até ao interior da sala de atividades, na qual as crianças brincam nas diferentes áreas de interesse, e aproximo-me do DF, que observa uma “luta” de beyblades, entre o GB e o MCI. / Eu: DF, achas que me podes vir ajudar a pintar o painel? / DF: Eu não quero ir... / Eu: Tudo bem, não há problema. / DF: Está bem.»

¹⁷ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 03 de dezembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 96**: “Durante o momento de transição que sucede o almoço e antecede a deslocação das crianças até ao espaço exterior, para aproximadamente duas horas de brincadeira, a auxiliar de educação faz-se acompanhar pela CS, pela EA, pelo DT e pelo VL2, na sua deslocação até à biblioteca, espaço onde as crianças farão a sesta. Fico responsável pelas restantes crianças do grupo, que se encontram sentadas no banco incorporado da zona dos cabides. No compasso de espera, fazemos uma batalha de dança, na qual algumas crianças participam entusiasticamente, enquanto outras optam apenas por observar os pares dançar. As crianças soltam sonoras gargalhadas.”

pela auxiliar de educação ou pela minha pessoa e dos respectivos objetos de conforto (chucha, peluche, entre outros).

Era por volta das 14h00m, que as crianças, que se encontravam no espaço exterior, regressavam à sala de atividades, onde a educadora de infância as aguardava. Durante, aproximadamente, uma hora, desenvolviam-se **propostas pedagógicas**, normalmente, em grande grupo, e iniciavam-se produções individuais e/ou terminavam-se as inacabadas. As crianças que faziam a sesta regressavam, à sala de atividades, por volta das 15h10m, onde, comumente, brincavam nas diferentes áreas de interesse e, pontualmente, se juntavam aos pares na concretização da(s) proposta(s) pedagógica(s).

Após arrumarem a sala de atividades e se deslocarem à casa de banho, para, procederem à **higiene**, as crianças começavam a comer o **lanche da tarde**, composto por um iogurte e por um pão com manteiga/doce ou por um copo de leite e por um pão com chourição/mortadela, às 15h30m.

Por volta das 16h00m, algumas crianças, acompanhadas pelos/as respetivos/as familiares, começavam a abandonar as instalações da organização socioeducativa, enquanto outras usufruíam de atividades de complemento curricular e, outras ainda, permaneciam, com a auxiliar de educação, na sala de atividades ou no espaço exterior.

De modo a facilitar, ao leitor, uma compreensão clara do dia-tipo do grupo de crianças, anteriormente retratado, apresento, de seguida, a respetiva organização temporal, esquematizada numa tabela.

Tabela 1

Organização Temporal do Dia-Tipo do Grupo de Crianças

Intervalo Temporal	Descrição do Momento da Rotina Diária
08h00m – 09h00m	As crianças chegam à sala de atividades. Após a sua chegada, marcam a presença, encarregam-se de concretizar as tarefas que se haviam comprometido realizar e brincam nas diferentes áreas de interesse.
09h10m – 09h30m	Dá-se o primeiro momento de conselho cooperativo do dia – a Reunião Diária –, no decorrer da qual: (i) as crianças partilham vivências significativas, novidades, ideias e/ou receios e/ou apresentam objetos pessoais, que gostariam de ver ser explorados pelos pares, durante as comunicações; (ii) se

	avalia o plano do dia anterior; (iii) se elabora o plano do dia, que permitirá, às crianças, organizarem-se.
09h30m – 09h40m	Após procederem à higiene, suprirem as suas necessidades fisiológicas e proferirem a oração, as crianças comem o lanche da manhã.
09h40m – 10h50m	As crianças brincam nas diferentes áreas de interesse da sala de atividades, concretizam propostas pedagógicas, iniciam produções individuais e/ou concluem as inacabadas e desenvolvem projetos, à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto. Por vezes, deslocam-se até ao espaço exterior.
10h50m – 11h00m	O grupo procede à arrumação da sala de atividades.
11h00m – 11h30m	As crianças sentam-se no tapete situado na área da Biblioteca para a audição do conto de uma história. Posteriormente, deslocam-se até à casa de banho para procederem à higiene e suprirem as suas necessidades fisiológicas, vestem os respetivos casacos, nos dias de maior frio, e deslocam-se até ao refeitório para almoçarem.
11h30m – 12h00m	Já no refeitório, as crianças almoçam.
12h00m – 12h20m	Após procederem, novamente, à higiene, as crianças sentam-se no banco incorporado da zona dos cabides, resultando este no momento de transição que antecede a deslocação das crianças até uma das áreas do espaço exterior para, aproximadamente, duas horas de brincadeira. Durante este momento, o grupo envolve-se em jogos que visam promover a comunicação oral, a concentração e a interação social. As crianças que fazem a sesta, deslocam-se até às salas próprias para o efeito, fazendo-se acompanhar pela educadora de infância, pela auxiliar de educação ou pela minha pessoa.
12h20m – 13h45m	O grupo desloca-se até uma das áreas do espaço exterior.
13h45m – 14h00m	As crianças deslocam-se até à casa de banho, onde procedem à higiene, sentando-se, posteriormente, no banco incorporado da zona dos cabides. Aí, aguardam pela chegada da educadora de infância.
14h00m – 15h30m	As crianças desenvolvem propostas pedagógicas, normalmente, em dinâmica de grande grupo, e iniciam produções individuais e/ou terminam as inacabadas. Durante este intervalo de tempo, as crianças que fazem a sesta regressam, à sala de atividades, onde brincam nas diferentes áreas de interesse ou onde se juntam aos pares na concretização da(s) proposta(s) pedagógica(s).
15h30m – 16h00m	Após proceder à higiene, o grupo come o lanche da tarde.
16h00m – 17h00m	Algumas crianças abandonam as instalações da organização socioeducativa, acompanhadas pelos/as respetivos/as familiares, enquanto outras usufruem de

	atividades complementares e, outras ainda, permanecem na sala de atividades ou no espaço exterior, com a auxiliar de educação.
17h00m – 19h00m	No horário de prolongamento, todas as crianças do grupo permanecem com a auxiliar de educação.

Complementar ao dia-tipo, importa, ainda, mencionar a **Reunião de Conselho**, que, concretizada durante as tardes de sexta-feira, com a finalidade de se avaliarem alguns dos instrumentos de pilotagem – *Planos do Dia*, *Mapa “Quero Mostrar, Contar ou Escrever”* e *Diário* – e de se organizar a *Agenda Semanal*, possibilitava, às crianças, dialogarem, em momento de conselho cooperativo, acerca do que gostaram, não gostaram e fizeram, durante a semana que se encontrava prestes a terminar, solucionarem conflitos e decidirem, em grande grupo, o que, idealmente, gostariam de fazer no decorrer da semana seguinte.

Com “o intuito de privilegiar a perspectiva globalizante da ação educativa da Educação Pré-Escolar” (Plano Curricular da Educação Pré-Escolar), educadora de infância e professores especializados nas respetivas áreas do desenvolvimento humano colaboravam, entre si, de modo a planear e a assegurar sessões de Expressão Motora e de Expressão Musical. Assim, o grupo de crianças contava, ainda, com sessões de **Expressão Motora**, na segunda-feira, à tarde, das 14h00m às 14h50m, e na quinta-feira, de manhã, das 10h15 às 11h00m, e com sessões de **Expressão Musical**, na segunda-feira, à tarde, das 14h50m às 15h30m, e na quinta-feira, de manhã, das 09h15m às 10h00m.

2.4.3. Relações Interpessoais

Quando, pelo/a educador/a de infância, intencionalmente organizado de modo a promover as interações sociais, caracterizadas por Vygotsky (s.d.) citado por Silva e Arce (2010) como “um processo que se dá a partir e por meio de indivíduos com modos histórica e culturalmente determinados de agir, pensar e sentir” (p. 122), entre crianças e entre crianças e adultos, o ambiente educativo surge como um contexto facilitador da construção de relações interpessoais significativas, pelas crianças.

Isto porque a “relação que o/a educador/a estabelece com as (...) [mesmas] e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva et al., 2016, p. 28).

Ao refletir acerca do que foi, pela minha pessoa, observado em contexto, durante, aproximadamente, quatro meses, considero poder afirmar, seguramente, que se constatava clara e notável a preocupação que educadora de infância e auxiliar de educação demonstravam ter, não só, em relacionar-se com cada criança, respeitando o seu espaço, o seu tempo e as suas características individuais, como em assegurar-se de que esse respeito se verificava existente, também, entre pares.

Agindo “com espontaneidade na relação direta com as crianças sem planear e padronizar sua intervenção” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 3), as profissionais certificavam-se, ainda, de que as relações entre pares, por si, promovidas, assentavam em valores como a empatia¹⁸, o senso de justiça, a honestidade¹⁹, a colaboração, o respeito, a solidariedade e a partilha.

2.5. Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de crianças era, à data da minha inserção no contexto socioeducativo, constituído por vinte e dois elementos, sendo onze do sexo masculino e onze do sexo feminino. Com a posterior entrada de uma criança do sexo feminino para a sala de

¹⁸ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 10 de dezembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 107**: “No decorrer da comunicação do Projeto dos Ursos, a BR, que se encontra visivelmente nervosa, demonstra-se hesitante em levantar-se da cadeira na qual se encontra sentada e, como seria expectável, em partilhar com as salas 3 e 4 o que o grupo do projeto aprendeu durante o desenvolvimento do mesmo. O GB, que se encontra sentado na cadeira ao lado da sua, empurra-a, numa tentativa de a incentivar a levantar-se. / C (educadora cooperante): GB, vais parar com isso agora! A BR está nervosa e precisa da nossa ajuda. Gostavas que ela te empurrasse se te estivesse a sentir nervoso?”

¹⁹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 19 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 8**: “L (auxiliar de educação): GB, conta à C (educadora cooperante) o que é que aconteceu. / GB: Mas não é verdade! A criança parece visivelmente agitada. / L (auxiliar de educação): O GB esteve ao pé de mim, porque chamou nomes aos amigos. / A auxiliar de educação desloca-se novamente até ao exterior da sala de atividades. / GB: Mas é mentira! / RC: Era para enganar a L (auxiliar de educação). / C (educadora cooperante): O quê? L (auxiliar de educação), vem cá ouvir o que o RC está a dizer. / A auxiliar de educação entra novamente na sala de atividades. / RC: O MC1 disse para enganarmos a L (auxiliar de educação). / MC1: Mas a VL1 riu. / C (educadora cooperante): Eu não acredito no que estou a ouvir! Quer dizer que o GB ficou sem poder brincar, porque vocês disseram que ele vos tinha chamado nomes, quando não era verdade? / (...) / C (educadora cooperante): (...) Ainda bem que agora contaste a verdade, RC. Ainda bem!”

atividades, o grupo passou a ser composto por um total de vinte e três crianças, uma das quais com necessidades educativas especiais cujo diagnóstico não se encontrava ainda definido. Constituíam-se, na sua organização, como heterogéneo relativamente às idades, uma vez que as mesmas variavam entre os três e os seis anos.

Todas as crianças são de nacionalidade portuguesa, exceto duas, que são de nacionalidade brasileira.

O grupo de crianças revelava ser curioso, autónomo, comunicativo, participativo e perspicaz. Na sua maioria, as crianças eram já claramente capazes de expressar as suas vontades, necessidades e ideias e de manifestar os seus gostos e preferências. Apresentavam as suas opiniões, justificando-as seguidamente, colaboravam em dinâmicas de pequeno e grande grupo, manifestavam curiosidade pelo mundo que as rodeia e revelavam um gosto claro por aprender.

As crianças pareciam apreciar significativamente as sessões de Expressão Motora, nas quais cooperavam em situações de jogo e, nas quais, facilmente, cumpriam regras.

O grupo demonstrava ainda gostar de criar histórias e de se envolver em jogos sociais, em situações de jogo dramático e em brincadeiras de faz-de-conta. A afluência de crianças, comumente constatada, na área da Casinha, e o tempo despendido, pelas mesmas, neste espaço, parecia surgir como prova da identificação dos interesses do grupo supramencionados. Nesta área, as crianças brincavam, normalmente, em conjunto e eram vários os episódios de reprodução interpretativa observáveis²⁰.

Na sua maioria, as crianças revelavam ser capazes de utilizar naturalmente a linguagem com diferentes propósitos, de indicar o número de sílabas de uma palavra e de identificar posições relativas. Começavam também a referir palavras que acabavam e

²⁰ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 12 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 54**: «Observo a CS, que se encontra na área da Casinha, pegar, à vez, em cada um dos três copos de plástico que utilizou durante a sua brincadeira, e “passá-los por água” na torneira do lava-louça da cozinha, antes de os pendurar nos ganchos afixados no armário, arrumando-os.» e 15 de novembro de 2021, **Registo de Observação nº 58**: “Enquanto brinca na área da Casinha, a VL1 pega numa embalagem de pérolas perfumadas, para lavagem de roupa e, com a sua mão direita, leva-a ao nariz, inspirando profundamente de seguida. Depois, coloca o recipiente no interior da máquina de lavar e inclina-o, fingindo despejar o seu conteúdo.”

começavam da mesma forma²¹, a identificar algumas letras e alguns números, reproduzindo-os, e a utilizar o nome dos números para representar quantidades.

O grupo apresentava alguma dificuldade na resolução de conflitos, recorrendo com frequência às adultas de referência da sala de atividades para a mediação dos mesmos²², no ouvir o outro e no aguardar pela sua vez de falar. Além disto, algumas crianças demonstravam sentir alguma dificuldade em encarregarem-se de executar as tarefas que se haviam comprometido realizar e revelavam alguma insegurança nos seus discursos orais²³, em situação de grande grupo.

Cinco crianças apresentavam dificuldades ao nível da articulação verbal e, conseqüentemente, um atraso na linguagem, pelo que se encontravam a ser acompanhadas pela terapeuta da fala.

2.6. Caracterização das Famílias

A participação e o envolvimento das famílias, que se assumem como “a primeira e permanente responsável e promotora da formação global do seu educando” (Sarmiento & Sousa, 2010, p. 143), no dia-a-dia do jardim de infância, revela-se de uma importância extrema não só para as próprias famílias, como para as crianças, que “estão sujeitas a vários contextos” (Sarmiento & Figueiredo, 2009, p. 212). Assim, ao aspirarem assegurar uma educação mais sustentada, os contextos socioeducativos devem certificar-se de que estabelecem “uma relação (...) estreita entre a escola e a família” (*idem*).

²¹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 19 de janeiro de 2022, **Registo de Observação n° 155**: “O DF e a VL1 encontram-se sentados lado a lado, enquanto concretizam a proposta pedagógica que pressupõe a identificação dos cartões, pelas crianças, cuja palavra nos mesmos redigida por escrito se inicia pela mesma letra. / DF: Joana, vê o que eu e a VL1 descobrimos! ‘Tubarão’ e ‘tartaruga’ começa com a mesma letra. / VL1: Pois é! / Eu: Muito bem! Já vi que estão superatentos.”

²² cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 14 de janeiro de 2022, Excerto do **Registo de Observação n° 140**: “Ao observar atentamente o RL deslocar-se, determinado, na minha direção, apercebo-me que a sua expressão facial é de aborrecimento. / RL: Joana, a EC não me deixa brincar com ela e com a MC2! / Eu: Então porquê, RL? / RL: Porque ela diz que eu tenho que ser o empregado, mas eu não quero ser o empregado! / Eu: Eu acho que o melhor é chamarmos a EC para conversarmos os três.”

²³ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 17 de janeiro de 2022, **Registo de Observação n° 141**: “Observo o DF deslocar-se na minha direção. / DF: Joana, posso dizer uma coisa? / Eu: Primeiro podes dizer-me bom dia! / Abraço a criança. / DF: Bom dia. Eu quero comunicar uma coisa, mas eu tenho vergonha. / Eu: Mas vais comunicar o projeto, DF? / DF: Não, não é isso. Eu quero mostrar uma coisa, mas eu fico muito envergonhado.”

Do Plano Curricular da Educação Pré-Escolar consta que por reconhecer nas famílias os primeiros educadores das crianças, a organização socioeducativa considera a ligação escola-família como um princípio central da realização da vida em comunidade e da estruturação do ser humano, e um elo primordial para uma escola que visa a promoção dos valores cívicos, sociais e morais fora dos seus muros e ao longo da vida.

Ao transitar para a Educação Pré-Escolar, a criança é já portadora de um *habitus* e de uma biografia particular (Franses, 1995, citado por Ferreira, 2004), pelo que conhecê-la é também conhecer o seu contexto familiar.

Neste seguimento e uma vez que a situação pandémica que atualmente vivemos dificultou, em vários aspetos, o contacto que idealmente estabeleceria com as famílias, os dados utilizados para a caracterização das mesmas, foram, no seu todo, facultados pela educadora de infância cooperante, que prontamente me possibilitou a consulta das fichas de inscrição de cada criança do grupo.

Ao contrário do que seria expectável, não foi possível recolher dados no que às idades das famílias e estruturas familiares existentes dizia respeito, pelo que se procedeu apenas à recolha de informação relativa às atividades profissionais, à condição social e às nacionalidades das famílias.

Analisados os dados recolhidos, no que respeita à condição social das famílias, esta pode afirmar-se média-alta. Quando atentamente observada a tabela que reúne as atividades profissionais dos/as encarregados/as de educação²⁴, verifica-se que a maioria das habilitações académicas é de, no mínimo, grau licenciado.

No que respeita à nacionalidade das famílias das crianças, constatam-se vinte famílias portuguesas, duas famílias brasileiras e uma família luso-chinesa.

Ainda que as famílias se encontrassem autorizadas, pela direção pedagógica, a entrar, pontualmente, nas instalações da organização socioeducativa, para momentos de convívio e de partilha de saberes²⁵ e, em casos específicos, de modo a facilitar o processo

²⁴ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 2.6. Caracterização das Famílias, Tabela 2: **Atividades Profissionais dos Encarregados de Educação**

²⁵ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 03 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 40**: “O pai e a mãe do DC visitam a sala de atividades, com o intuito de dar a conhecer e a provar um fruto típico do Brasil: o açaí. Num primeiro momento, o DC apresenta os seus progenitores às restantes crianças do grupo, às adultas de

de adaptação dos/as seus/suas educandos/as ao jardim de infância²⁶, a verdade é que os planos de contingência aplicados face à luta contra o vírus Covid-19 resultaram numa redução drástica do tempo de qualidade que famílias, crianças e equipa educativa partilhavam no espaço interior do estabelecimento socioeducativo.

Assim, e uma vez que todas as crianças se faziam acompanhar pelos/as familiares à entrada e à saída da organização socioeducativa, era nestes momentos que a educadora de infância cooperante contemplava as tão essenciais oportunidades de dialogar e de contactar presencialmente com as famílias, de uma forma mais consistente e regular. Durante estas pontuais ocorrências, partilhavam-se conquistas da criança e escutavam-se possíveis preocupações e/ou inquietações, o que, à data da minha permanência no contexto socioeducativo, parecia confirmar a existência de uma relação de efetiva parceria entre famílias e equipa educativa.

No interior da sala de atividades, era ainda frequente observar-se a educadora de infância cooperante entrar em contacto, via telefónica, com os encarregados de educação, para, desse modo informal, solicitar as suas contribuições para o dia-a-dia da sala de atividades do jardim de infância, convidando-os, assim, a participar e a envolverem-se ativamente no processo educativo. As reuniões formais ocorriam, no mínimo, duas vezes por ano, sendo que poderiam ser agendadas outras, no decorrer do ano letivo, sempre que essa necessidade se verificasse.

referência da sala e à minha pessoa, dando-nos a conhecer os seus nomes e atividade profissional. Posteriormente, a mãe do DC começa por explicitar todo o processo pelo qual o fruto passa, desde o momento da sua colheita até ao momento em que é expedido para comercialização.”

²⁶ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 12 de janeiro de 2022, Excerto do **Registo de Observação nº 134**: «*A diretora pedagógica entra na sala de atividades enquanto ainda se encontra a decorrer a reunião de grupo da manhã. / R (diretora pedagógica): Hoje vão receber uma amiga nova! Ela chama-se JT e já viajou por muitos países. Quando ela chegar, têm que a receber com um “Bom dia, JT!”.* / ... / *Passados alguns minutos, a JT entra na sala de atividades, ao colo da mãe.*»

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| " | | | " |

O/A educador/a de infância, uma vez inserido/a num contexto de intervenção educativa, deve preocupar-se em adequar as suas práticas pedagógicas às características do próprio contexto, das crianças, das famílias e da equipa educativa, o que só se verifica possível quando o/a profissional rege a sua ação por uma intencionalidade pedagógica e, quando, acima de tudo, a atribui ao processo educativo.

Partindo deste pressuposto, foi tendo por base a caracterização criteriosa e reflexiva, apresentada no capítulo anterior, e as intenções educativas norteadoras da ação educativa da educadora de infância cooperante em contexto, que estabeleci as intenções que viriam a orientar a minha ação pedagógica.

De modo a delinear-las, refleti, séria e criticamente, sobre as minhas preocupações e os valores pelos quais me rejo, enquanto futura educadora de infância, devendo, no entanto, ressaltar que tive como intenção conciliá-los com os princípios orientadores privilegiados pela organização socioeducativa, uma vez que colaborar em equipa é o que permite atingir os melhores resultados no que à asseguarção de um contexto socioeducativo caloroso, qualificado e adequado concerne (Roldão, 2007).

3.1. Intenções para a Ação Pedagógica

O que caracteriza e distingue um profissional competente e idóneo na área da Educação Pré-Escolar, é, entre outras aptidões, a própria capacidade de reflexão. Capacidade esta que pressupõe que o/a educador/a reflita acerca da sua ação pedagógica em contexto, que, por sua vez, deve ocorrer tendo como sustentáculo intenções educativas delineadas e estruturadas com o intuito de garantir uma coerência ao processo de aprendizagem que o/a educador/a faz com o seu grupo de crianças (Rosa & Silva, 2010).

Enquanto estagiária-educadora, apresentei, neste seguimento, como intenção geral para a ação educativa em contexto, compreender, acompanhar e potencializar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todas e de cada uma das crianças e assegurar o seu bem-estar, tendo respeitado, para tal, o seu tempo, o seu espaço e as suas características individuais.

A concretização da intenção geral supramencionada pressupôs o seu desdobramento em intenções específicas para a ação pedagógica em contexto, a levar à

prática com os três elementos da comunidade educativa: as crianças, as famílias e a equipa educativa. São estas intenções que se encontram seguidamente apresentadas.

3.1.1. Intenções para a Ação com as Crianças

A intencionalidade educativa do/a educador/a de infância, que “caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem no modo como aprendem” (Silva et al., 2016, p. 13). Esta intencionalidade é o que lhe permite “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (*idem*).

Ao considerar que “a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser o *centro* – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo *de interações* que a estimulam e, simultaneamente, a limitam” (Vasconcelos, 2015, p. 30), importa, assim, que o/a educador/a de infância reflita acerca das oportunidades de aprendizagem que o ambiente educativo oferece. Ambiente educativo este cuja organização deve ser constante e intencionalmente planeada e avaliada, no sentido de compreender a sua contribuição para a educação das crianças. Uma vez que as mesmas “não se limitam a interiorizar: participam, resistem e reinventam” (Tomás, 2014, p. 139), a adequação do ambiente educativo às suas curiosidades e aos seus interesses pressupõe a sua reestruturação permanente “a um grupo em desenvolvimento e por isso em constante mudança relativamente às motivações, predisposições, necessidades e exigências” (Plano Curricular da Educação Pré-Escolar).

Por reconhecer na/à criança o seu papel enquanto agente ativo no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, verificava-se, para mim, fundamental apresentar-me como uma adulta afetuosa e responsiva, proporcionadora de vivências de qualidade e estimuladora da exploração livre e incessante. Assim, ao refletir acerca das intenções educativas que viriam a orientar a minha ação com as crianças, em contexto, questioneimei: Quais são os interesses, as capacidades e as fragilidades do grupo? Em que posso intervir? Que desafios posso propor?

Guiando-me pelas intenções norteadoras da ação educativa da educadora de infância cooperante em contexto, sem perder de foco, porém, o que me caracterizava

enquanto pessoa e futura educadora de infância, delinee as seguintes intenções para a ação com as crianças:

- (i) Estabelecer uma relação afetiva e vinculativa com cada criança, respeitando e valorizando as suas características individuais;
- (ii) Potencializar o processo de consolidação de aprendizagens significativas, através da criação de oportunidades que estimulem a curiosidade natural da criança;
- (iii) Promover a comunicação e a interação entre crianças.

Enquanto estagiária-educadora, denotava-se, para mim, fundamental que as crianças me reconhecessem como uma figura de referência, dentro e fora da sala de atividades, à qual poderiam recorrer como que a um *porto seguro*, no qual, indubitavelmente, receberiam aconchego e onde se sentiriam seguras. Neste sentido, defini a minha primeira intenção educativa para a ação com as crianças – ***Estabelecer uma relação afetiva e vinculativa com cada criança, respeitando e valorizando as suas características individuais.***

De modo a concretizá-la, procurei que as relações que fui desenvolvendo e consolidando com o grupo, se assentassem na responsividade e na afetividade, já que “toda a aprendizagem, mesmo a dos limites e da organização, começa com o carinho, a partir do qual as crianças aprendem a confiar, a sentir calor humano, intimidade, empatia e afeição pelas pessoas que as rodeiam” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 188).

Aquando da minha permanência no contexto socioeducativo, aconchegava as crianças, na sua chegada matinal à sala de atividades, com abraços reconfortantes, e intencionava serená-las, do mesmo modo, aquando da ocorrência de episódios que resultavam na experimentação de sentimentos e/ou de emoções menos positivos/as, pelas mesmas, como a tristeza²⁷, o medo²⁸ e a culpa. Nas ocorrências que assim o justificavam,

²⁷ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 26 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n° 25**: “A VN chora quando a auxiliar de educação a informa de que hoje irá à natação. Abraço a criança, procurando acalmá-la.”

²⁸ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 22 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n° 74**: “*Observo a MC2 correr na minha direção. / MC2: Joana, a VL1 está a chorar! / Eu: Porquê, MC2? O que se passa? / Faço-me acompanhar pela MC2 quando me desloco em direção à VL1, que, aflita, chora e executa movimentos ascendentes e descendentes com os antebraços, ao nível da face. / Eu: O que aconteceu, VL1? / MC2: Ela tem medo do abelhão. / Envolve a criança nos meus braços, abraçando-a.*”

o abraço surgia acompanhado de palavras de conforto e consolo. O episódio seguidamente retratado surge como exemplo ilustrativo.

Assim que se apercebem da minha chegada à sala de atividades, por volta das 08h50m, o RC e o TM correm na minha direção e abraçam-me. Envolve-os nos meus braços, retribuindo o gesto.

Eu: Bom dia!

RC: Joana, quando tu ainda não estavas cá, o TM deu um pontapé nos brinquedos!

Eu: Isto é verdade, TM?

A criança começa a chorar, enquanto tenta explicar-se.

TM: Eu não sabia.

Baixo-me ao nível do olhar da criança, fixando-o.

Eu: Calma, TM, não é preciso chorar. Eu só quero perceber o que aconteceu.

TM: Eu não sabia.

Eu: O que é que tu não sabias?

A criança encolhe os ombros.

Eu: Não sabias que não podemos dar pontapés aos brinquedos?

TM: Sim, eu não sabia!

Eu: Então ouve, TM. Imagina que agora começávamos todos a dar pontapés aos brinquedos. Os brinquedos ficavam todos estragados e depois não tínhamos com que brincar.

A criança escuta atentamente as minhas palavras, enquanto mantém o seu olhar fixo no meu.

Eu: Já imaginaste como seria se não tivéssemos nem um brinquedo para brincar?

A criança assente com a cabeça.

Eu: Então não vai voltar a acontecer, está bem?

TM: Está bem.

Soluçante, a criança cessa as suas lágrimas e limpa os olhos com a mão. Envolve-a nos meus braços, abraçando-a.

cf. Portfólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 10 de fevereiro de 2022, **Registo de Observação nº 199**

Embora ingenuamente se acredite que para demonstrar afeto e carinho, o/a educador/a de infância deve abraçar e beijar regularmente as crianças (Bernardo, 2019) pelas quais é responsável, a verdade é que a afetividade pode ser expressa através de gestos simples como “sorrir, escutar, refletir, respeitar” (Mello & Rubio, 2013, p. 7), pois estes «são, entre tantos outros, necessidades que levam o sujeito a investir na afetividade, que é o “combustível” necessário para a adaptação, a segurança, o conhecimento e o desenvolvimento» (*idem*). Nesta linha de pensamento e porque a adoção de uma escuta ativa, pelo adulto, resulta no incentivo da produção de questões, pelas crianças, e não de

respostas (Rinaldi, 2001), intentei escutar para ouvir e não para responder, isto é, intencionei não só falar para que as crianças escutassem, como escutei para que as crianças falassem, tendo, para isso, respeitado e valorizado todas e cada uma das suas contribuições, nos vários momentos da rotina diária.

No geral, o grupo demonstrou-se bastante recetivo às minhas investidas de demonstração de afeto e carinho e embora inicialmente as crianças se evidenciassem mais inibidas nas suas manifestações claras de afeição, a verdade é que com o aumento de confiança que foram depositando, com o passar dos dias, na minha pessoa, estas investidas de demonstração de afeto e carinho começaram, como perceptível no registo de observação seguidamente apresentado, a revelar-se diárias e frequentes.

São 09h00m quando entro na sala de atividades. As crianças brincam nas diferentes áreas de interesse.

Eu: Bom dia!

VL1: Bom dia, Joana!

A criança esboça um grande sorriso, enquanto se desloca na minha direção e quando, posteriormente, me abraça.

VL1: Porque é que ontem não vieste?

Eu: Porque fui à minha escola. Tu já sabes que eu também tenho que ir à minha escola para aprender, não sabes?

VL1: Mas tu já aprendes muito aqui!

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 26 de novembro de 2021, **Registo de Observação nº 81**

As “primeiras atitudes curiosas das crianças acontecem bem cedo (...) [, quando] o bebê procura identificar os rostos (...) [e] as vozes das pessoas que cuidam dele, [e quando] demonstra reconhecer o cheiro de cada uma, principalmente da mãe” (Souza et al., 2017, p. 198). Na mesma linha de pensamento, Merleau-Ponty (2006) defende que é logo ao nascer, que a criança “demonstra interesse pelos fenômenos mais complexos que a cercam: por exemplo, pelos rostos, adquirindo assim uma verdadeira ciência da decifração numa época em que se poderia achar que ela só tem vida sensorial” (p. 469).

Também Silva et al. (2016) acreditam que é desde o seu nascimento que as crianças demonstram ser “detentoras de um enorme potencial de energia, [e] de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao (...) [meio] que as rodeia” (p. 9). Neste sentido e porque é através da exploração que as mesmas começam a atribuir

significados ao mundo em que vivem (*idem*), significava, sobretudo, para mim, não só surgir como uma figura ampliadora de oportunidades de natureza exploratória e não como alguém limitadora das mesmas (*ibidem*), como ainda, que com a minha ação pedagógica em contexto, eu pudesse *potencializar o processo de consolidação de aprendizagens significativas através da criação de oportunidades que estimulassem a curiosidade natural das crianças*.

Isto posto, e sendo a aprendizagem ativa a única “abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar” (Brickman & Taylor, 1996, p. 12), foi minha intenção, enquanto adulta responsável, no decorrer da prática profissional supervisionada em contexto de jardim de infância, que as mesmas participassem ativa e diretamente do/no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, e como o episódio seguidamente apresentado pretende retratar, as propostas pedagógicas²⁹, pela minha pessoa dinamizadas, surgiram, sempre, dos interesses, das curiosidades e das inferências das crianças, e não como atividades estruturadas e dirigidas, pois, na minha conceção, só assim se verificaria possível estimular o ímpeto exploratório das mesmas.

Quando concluo a leitura da história, intitulada de “Os Sete Cabritos”, da autoria de Xosé Ballesteros, solicito às crianças que identifiquem a sua passagem preferida e que a partilhem com o grande grupo.

VL1: Eu gostei quando o cabrito mais pequeno se escondeu no relógio!

Eu: Ele foi muito inteligente, não foi?

A criança assente com a cabeça.

Eu: E tu, TS? Do que é que mais gostaste na história?

TS: Eu gostei quando o lobo caiu ao rio.

Eu: Muito bem! E tu, RC?

RC: Os desenhos parecem de plasticina.

Abro novamente o livro. Desta vez, numa página aleatória. Elevo-o ao nível da face, de modo a que todas as crianças consigam ver as ilustrações que a capa fechada escondia.

Eu: As ilustrações parecem ter sido feitas com plasticina? É isso que estás a dizer, RC?

RC: Sim.

Eu: A mim também me parece!

VL1: Eu acho que é pintado.

²⁹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 6. **Propostas Pedagógicas**

Eu: Mas, VL1, a plasticina já é colorida! Sabem o que é que nós podíamos fazer? Podíamos escrever a nossa própria história. Depois, construíamos as personagens com plasticina e tirávamos fotografias.

(...)

Eu: O que acham? Parece-vos bem?

DC: E a relva também!

Eu: Sim, também podemos construir os cenários com plasticina!

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 10 de janeiro de 2022, Excerto do **Registo de Observação nº 127**

A adoção de práticas participativas teve um impacto positivo evidente na resposta que obtive do grupo, que estando já acostumado a uma metodologia ativa de aprendizagem, não deixou, em momento algum, de se demonstrar participativo e interessado. O entusiasmo pela procura do saber revelava-se notório em qualquer instante da rotina diária, mas era nos momentos destinados ao desenvolvimento e à concretização de projetos à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto que as crianças o manifestavam no seu exponente máximo, como perceptível na ocorrência seguidamente apresentada.

O TS desloca-se até à área da Biblioteca, pega numa enciclopédia e num livro acerca de anacondas e coloca-os em cima de uma das mesas da sala de atividades. (...) O DC folheia a enciclopédia até encontrar uma página com imagens de cobras. (...) Uma vez que o projeto foi desencadeado pela questão “Será que as cobras comem ratos?” e nenhum dos suportes físicos responde à mesma, as crianças deslocam-se até à área da Escrita, onde se encontra o computador, fazendo-se acompanhar pela educadora cooperante. Aqui, pesquisam acerca da alimentação das cobras e assistem a dois vídeos. O primeiro exhibe uma cobra a atacar as suas presas e o segundo, uma cobra a pôr um ovo. As crianças demonstram-se curiosas, durante este momento, sendo que colocam questões e fazem observações pertinentes.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 26 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 24**

Neste seguimento e no âmbito da concretização da unidade curricular intitulada de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, inserida no plano de estudos do segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de

Lisboa, desenvolvi, em conjunto com o grupo de crianças, o Projeto dos Castelos³⁰, que visou, entre outros aspetos, (i) promover a cooperação em dinâmica de grupo; (ii) identificar características gerais e específicas dos castelos e reconhecer o seu valor histórico; e (iii) estimular a autoconfiança.

Por último, propus-me a *promover a comunicação e a interação entre crianças*, uma vez que, sendo a criança um “ator social, competente” (Tomás, 2017, p. 16), é função do/a educador/a de infância apoiar as interações e as relações que cada uma estabelece com os pares, já que isso vai contribuir “para o desenvolvimento da autoestima e de um sentimento de pertença que (...) [lhe permitirá] tomar consciência de si (...) [mesma] na relação com os outros” (Silva et al., 2016, p. 25). Para além disso, o profissional estará, ainda, a auxiliá-la na assimilação de inúmeras e essenciais regras de convivência social.

As reuniões de grupo, concretizadas impreterivelmente todas as manhãs, as reuniões de Conselho, que, ocupando lugar à sexta-feira, assinalavam o fim da semana, e os momentos de transição, verificaram-se cruciais na possibilitação da concretização da presente intenção, sendo que foi durante estes momentos de partilha em grande grupo que as crianças partilharam novidades³¹ e ideias e confrontaram opiniões e saberes. Foi, indiscutivelmente, preconizada a “criança cidadã” (Sanches citada por Sarmiento & Carvalho, 2017, p. 9), “entendida como um agente ativo e dinâmico na construção de si própria e do mundo, [e] protagonista da sua aprendizagem” (Tomás, 2014, p. 139).

3.1.2. Intenções para a Ação com as Famílias

As famílias são, de modo inquestionável, o primeiro agente educativo da criança, pelo que se revela crucial que a equipa educativa estabeleça uma relação de cooperação, cordialidade e respeito com as mesmas e as reconheça e valorize como efetivas parceiras no processo educativo. Deve, porém, fazê-lo sem nunca esquecer que a construção de uma verdadeira relação de parceria pressupõe o estabelecimento de “interações mútuas

³⁰ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 7. **Projeto dos Castelos**

³¹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 15 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação nº 57**: “*No decorrer da reunião de grupo da manhã, algumas crianças partilham novidades/vivências, aquando do momento das Comunicações.* /RL: No fim de semana, eu estive num hotel que não podia ter varandas, porque era muito alto. /GB: Do tamanho do colégio? /RL: Não, porque o colégio é grande em comprimento e não em altura.”

de suporte entre [agentes educativos] que se (...) [foquem] em corresponder às necessidades das crianças e famílias, com competência, compromisso, comunicação positiva e confiança” (Kaiser & Stainbrook, 2010, citados por Mata & Pedro, 2021, p. 24).

Assim, e partindo do pressuposto de que famílias e equipa educativa são coautores da mesma criança, as minhas intenções para a ação com as famílias passaram por:

- (i) Criar relações positivas e de confiança;
- (ii) Envolver as famílias no processo educativo, valorizando as suas contribuições para o dia-a-dia das crianças no jardim de infância.

Embora a situação pandémica que atualmente atravessamos tenha dificultado, em vários aspetos, o contacto, pela minha pessoa, estabelecido com as famílias das crianças, verificaram-se, ainda, inúmeras oportunidades proporcionadoras dessa convivência. Foram essas ocasiões que, em parte, possibilitaram a concretização das intenções para a ação com as famílias previamente apresentadas.

Identificados os princípios e os valores pelos quais considero fundamental reger a minha ação educativa, no que à relação com as famílias das crianças concerne, delineou-se a primeira intenção, a de *criar relações positivas e de confiança* com as mesmas.

Partiu-se do pressuposto de que a consolidação de uma relação verdadeiramente positiva e de confiança, entre agentes educativos, pressupunha, por parte dos elementos da equipa educativa, a adoção de “atitudes positivas em relação às famílias e às relações destas com os profissionais, (...) [devendo as mesmas ser consideradas como capazes e competentes, e um] (...) compromisso em relação a uma comunicação eficaz (Ratcliff & Hunt, 2009, citados por Mata & Pedro, 2021, p. 24).

Deste modo, enquanto estagiária-educadora, procurei, aquando da minha inserção no contexto socioeducativo, apresentar-me às famílias. Idealmente, ter-me-ia apresentado presencialmente, porém, os planos de contingência aplicados face à luta contra o vírus Covid-19, impossibilitaram, pelo menos num momento inicial, qualquer contacto mais próximo que poderia vir a estabelecer com as famílias das crianças.

Já conformada com esta nova realidade, foi a 18 de outubro de 2021, dia em que iniciei o segundo módulo da prática profissional supervisionada, que solicitei à educadora de infância cooperante o envio, através da plataforma digital do *Teams*, utilizada pela

equipa educativa alargada, da minha carta de apresentação às famílias³². Desta constava a minha identificação, o período de tempo pelo qual permaneceria na organização socioeducativa e, o mais importante, as principais intenções para a minha ação com as crianças³³ e com as famílias³⁴.

Quando, num primeiro momento, o constrangimento que me impossibilitaria de estabelecer relações presenciais com as famílias aparentava ser ainda intransponível, as crianças e a sua participação na relação escola-família-escola assumiram um papel fundamental no sentido da minha aproximação às famílias, pois possibilitaram-me *estar perto estando longe*. Isto porque no seu “brincar ao faz-de-conta”, as crianças transacionavam e negociavam, com os pares, “as suas experiências familiares, em trânsito entre a casa/família e o JI” (Ferreira, 2006, p. 44), permitindo-me entrever características específicas dos respetivos contextos familiares.

Tal constatação propiciou a compreensão de que as crianças são “capazes de usar conhecimentos e competências sociais para (...) [no mundo adulto] participarem e, ao mesmo tempo, de o reconstruir e ressignificar afirmando-se diretamente perante ele” (Ferreira, 2006, p. 36), pelo que se revela, assim, urgente abandonar a visão simplista que reduz as relações escola-família-escola à interação entre dois grupos sociais – as famílias e os educadores (Silva, 2003, citado por Ferreira, 2006) – para que a visão que reconhece e valoriza o papel das crianças, em todo o processo, ganhe espaço.

Após perceber que embora impossibilitadas de entrar nas instalações da organização socioeducativa, devido às medidas de segurança adotadas face à luta contra o vírus Covid-19, as famílias entravam, esporadicamente, com o consentimento da direção pedagógica, para momentos de partilha de saber e de convívio com a equipa

³² cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 4.3.2.1. **Carta de Apresentação**

³³ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 4.3.2.1. **Carta de Apresentação**, Excerto da Carta de Apresentação: “Por considerar que a qualidade da ação educativa em contexto é, entre outros aspetos, definida pela capacidade do/a profissional na área da Educação de a adequar às características do grupo, assentarei as relações a estabelecer com cada criança na responsividade e na afetividade, para que juntas possamos aprender e crescer.”

³⁴ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 4.3.2.1. **Carta de Apresentação**, Excerto da Carta de Apresentação: “por reconhecer a importância do envolvimento das famílias na escola e no processo educativo, encontro-me inteiramente disponível para responder a qualquer questão, que possa surgir, referentemente à minha prática educativa em contexto e/ou às minhas intenções pedagógicas.”

educativa e crianças, procurei, durante os mesmos, encetar diálogos respeitosos e adequados, centralizados na criança.

Como referido anteriormente, na área da Educação Pré-Escolar, revela-se urgente encarar as famílias como competentes no processo educativo dos/as seus/suas educandos/as. Ao crer que as mesmas devem ter, ao seu dispor, profissionais competentes que encontram nas suas opiniões e contribuições uma mais-valia para a sua prática pedagógica, denotou-se, para mim, fundamental *envolver as famílias no processo educativo, valorizando as suas contribuições para o dia-a-dia das crianças no jardim de infância*.

As oportunidades proporcionadoras da minha convivência presencial com as famílias, como supramencionado, ainda que inúmeras, revelaram-se escassas, pelo que o apoio da educadora de infância cooperante na concretização da segunda intenção alinhavada para a ação com as famílias, se verificou fundamental. No decorrer da prática profissional supervisionada, a profissional facultou-me o conhecimento das contribuições, que considerava mais significativas, das famílias, para o dia-a-dia das crianças no jardim de infância tendo-me, assim, mantido sempre ao corrente, não só do que acontecia na espaço-sala como nos diferentes seios familiares.

O projeto de intervenção mencionado no capítulo anterior³⁵, desenvolvido à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto, apresentou-se como mais uma ocasião potencializadora da relação estagiária-educadora/famílias. Isto porque, tendo a sua divulgação ocorrido à entrada do estabelecimento socioeducativo, tive a oportunidade de estabelecer inúmeras interações conversacionais e presenciais com as famílias. Algumas revelaram-me, até, como seguidamente retratado, que, no caso, as suas educandas conversavam, em contexto familiar, acerca da minha pessoa, o que pressupõe que, de facto, as crianças consubstanciam “uma ordem social instituinte que não só as organiza e influencia entre pares, como organiza e influencia os adultos” (Ferreira, 2004, citada por Sarmiento & Marques, 2006, p. 80).

³⁵ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 7. **Projeto dos Castelos**

Enquanto apoio a distribuição dos flyers, pelas crianças responsáveis pela divulgação do Projeto dos Castelos, às famílias, observo a CS deslocar-se na minha direção, fazendo-se acompanhar pela mãe.

Eu: Bom dia!

A criança corre na minha direção, pelo que me coloco ao nível do seu olhar e a abraço.

Mãe da CS: Bom dia! Então é você a Joana?

Eu: Sim, sou eu! Muito prazer.

Desfeito o abraço, a CS dá-me a mão.

Mãe da CS: Bem, é que não faz ideia da quantidade de vezes que a CS fala de si lá em casa! Ela só me falava de uma Joana e eu pensava que era uma amiga nova, mas depois ela disse-me “É uma crescida, mãe. É a professora!”.

...

Mãe da CS: Então muito obrigada por todo o cuidado que teve com a CS e pela amizade também!

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 18 de fevereiro de 2022, **Registo de Observação nº 222**

3.1.3. Intenções para a Ação com a Equipa Educativa

As intenções que se estabelecem para a ação com a equipa educativa assumem uma grande importância para o trabalho a ser desenvolvido em qualquer contexto socioeducativo, uma vez que a assecuração de práticas pedagógicas adequadas e a garantia de um contexto de qualidade pressupõe um trabalho de cooperação e de colaboração, baseado no respeito e na partilha.

Por acreditar que é ao construir uma relação de verdadeira parceria com os restantes elementos da equipa educativa que o/a educador/a de infância mais facilmente certifica a concretização dos seus pressupostos pedagógicos, as minhas intenções para a ação com a equipa educativa passaram por:

- (i) Estabelecer uma relação positiva com a equipa educativa, promovendo um clima relacional de confiança e diálogo;
- (ii) Cooperar em equipa de modo a proporcionar vivências significativas de aprendizagem às crianças.

Uma vez inserida no contexto socioeducativo, procurei ***estabelecer uma relação positiva com a equipa educativa, promovendo um clima relacional de confiança e***

diálogo, pois uma comunicação honesta é o que permite criar, dentro da equipa educativa, uma confiança mútua, já que os/as profissionais passam a conhecer-se a si próprios e aos seus colaboradores (Hohmann & Weikart, 2011, p. 131). A promoção de um clima relacional de diálogo permitir-lhes-á, ainda, “trocar experiências e saberes, (...) colocar dúvidas, atenuar inquietações e ultrapassar dilemas” (p. 33), já que este tem “capacidade para a transformação” (Moss, 2010, p.15).

Neste sentido, e porque “as interações que se estabelecem dentro da equipa [devem] alicerçar[-se] na partilha de diferentes perspetivas” (Tavares, 2010, p. 52), procurei, enquanto estagiária-educadora, conversar diariamente com a educadora de infância cooperante e com a auxiliar de educação acerca das minhas intenções para a ação com as crianças em contexto, das propostas pedagógicas que apreciaria ver colocadas em prática com o grupo e de pontuais inquietações.

Este clima relacional de confiança e diálogo foi claramente facilitado pelas profissionais, que me acolheram prontamente como mais um membro da equipa educativa de sala e que, conseqüentemente, facilitaram, em vários aspetos, a minha adaptação ao contexto³⁶. Era comum partilharem, com a minha pessoa, as contribuições e/ou inquietações confidenciais pelas famílias, durante o momento de entrada/saída das crianças na/da organização socioeducativa e/ou através da plataforma digital do *Teams*. A educadora de infância cooperante fazia ainda questão de me presentear com um *feedback* regular e positivo e de comigo, debater ideias.

Na introdução ao presente subcapítulo verifica-se mencionado que a asseguuração de práticas pedagógicas adequadas e de qualidade pressupõe um trabalho cooperativo entre as várias partes integrantes de uma mesma equipa educativa. Partindo deste pressuposto e por crer convictamente no mesmo, delinee a segunda intenção para a ação

³⁶ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 19 de outubro de 2021, **Registo de Observação nº 9**: “*Durante a concretização de uma proposta de recorte e colagem, pelas crianças, sento-me na cadeira que se encontra ao lado da cadeira do MF (criança com necessidades educativas especiais). / C (educadora cooperante): Olha Joana, aqui tens mesmo que ajudar, está bem? Fazes assim. / A educadora cooperante posiciona-se atrás do MF, segura na sua mão e corrige a sua posição, ajudando-o assim a recortar a página de uma revista. Seguindo o exemplo da profissional, coloco-me na posição na qual a mesma se encontrava há apenas uns instantes atrás e auxilio a criança durante a execução da proposta.*”

com a equipa educativa, a de *cooperar em equipa para proporcionar vivências significativas de aprendizagem às crianças*.

Uma equipa caracteriza-se para Wenger (2006) como um grupo de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e que, ao interagirem entre si, de forma regular, aprendem a fazê-lo melhor. No que à área da Educação concerne, cooperar com os diferentes elementos da equipa educativa pressupõe construir, conjuntamente, orientações, finalidades e sentidos, que possibilitem ir ao encontro das características, dos interesses e das fragilidades do grupo de crianças (Santana, 2007).

Ora, tendo como finalidade comum, potencializar e maximizar o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças, seria ignorante da parte de qualquer elemento de uma equipa educativa tentar fazê-lo de forma isolada, já que “o eu tende a ser substituído pelo nós nas narrativas sobre o trabalho docente” (Formosinho & Machado, 2009, p. 94).

Neste sentido e porque “na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Silva et al., 2016, p. 24), procurei, como perceptível no registo de observação seguidamente apresentado, no dia em que iniciei a minha prática profissional, informar-me perto da educadora de infância cooperante acerca de possíveis características individuais mais significativas das crianças, cujo desconhecimento poderia, hipoteticamente, resultar no trespasse não premeditado dos limites individuais das mesmas, pela minha pessoa.

As crianças regressam às áreas de interesse onde se encontravam no momento anterior à minha entrada na sala de atividades.

C (educadora cooperante): Pronto Joana, tens alguma dúvida?

Eu: Não, obrigada! Gostaria apenas de perguntar se há algo que eu deva saber acerca de alguma criança.

C (educadora cooperante): O MF tem necessidades educativas especiais... Penso que é só isso.

A educadora cooperante explica-me ainda como está organizado o espaço, salientando a designação das diferentes áreas de interesse da sala de atividades.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 18 de outubro de 2021, **Registo de Observação n.º 2**

Enquanto estagiária-educadora, tive ainda como preocupação dar a conhecer as propostas pedagógicas às profissionais de referência da sala de atividades, ainda na sua fase de planeamento, de modo a assegurar que, para a equipa, se constatava unânime que: em primeiro lugar, a proposta verificava-se adequada ao grupo de crianças; em segundo lugar, ia ao encontro dos seus interesses, das suas curiosidades e das suas fragilidades; e, em terceiro lugar, surgia em articulação com o trabalho que se encontrava a ser desenvolvido em sala.

4. A CONSTRUÇÃO DE
RELAÇÕES DE AMIZADE NA
INFÂNCIA: UMA INVESTIGAÇÃO
EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

No presente capítulo são apresentadas a temática e a questão-problema orientadora da investigação desenvolvida em contexto de jardim de infância, encontrando-se, de seguida, salientadas as razões que estiveram na base do seu surgimento. Posteriormente, reflito acerca da temática, recorrendo a bibliografia específica e a evidências da minha ação educativa em contexto, para tal. Ulteriormente, evidencio e justifico as minhas opções metodológicas e éticas, fazendo, para isso, referência às técnicas e aos instrumentos de recolha de dados, que possibilitaram a análise e a compreensão da problemática em estudo.

4.1. Identificação e Fundamentação da Problemática

A problemática central que orientará a minha investigação em jardim de infância surgiu quando, após algumas semanas inserida no contexto socioeducativo, o DF me colocou a questão “*Amigos são todos, pois é?*”. O registo de observação seguidamente apresentado pretende retratar o momento exato em que tal ocorrência se dá.

À medida que vão terminando de lanchar, as crianças deslocam-se até à zona dos cabides e vestem os casacos, de modo a poderem deslocar-se até ao espaço exterior na companhia da auxiliar de educação.

...

Encontro-me na sala de atividades a afixar produções das crianças no placar de cortiça quando oiço uma voz exclamar o meu nome.

TM: Joana!

Dirijo o meu olhar na direção de onde a voz ecoa. O TM encontra-se à porta da sala de atividades com o seu casaco na mão.

Eu: Sim?

TM: Podes ajudar-me a vestir o casaco?

Eu: TM, primeiro tenta vestir o casaco sozinho, está bem? Depois, se vires que não estás mesmo a conseguir, podes pedir ajuda a um amigo.

O DF, que ainda não terminou de lanchar e que, conseqüentemente, ainda se encontra no interior da sala de atividades, escuta o diálogo.

DF: Amigos são todos, pois é?

Eu: Não sei. O que é que tu achas, DF?

DF: Eu acho que são todos!

cf. Portfólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 03 de dezembro de 2021, **Registo de Observação n° 97**

Tendo já, por essa altura, denotado que a palavra “amigo” era frequentemente utilizada, em diferentes ocasiões, tanto pelas crianças como pelas profissionais de referência da sala de atividades, e após me ter apercebido que também eu começava a utilizar o termo nas minhas interações conversacionais com as crianças, questionei-me qual seria a conceção que as mesmas teriam de ‘amizade’ e, porque tinha como intenção para a ação com as crianças promover a comunicação e a interação entre pares, de que modo estas relações interpessoais se estabeleceriam em contexto de jardim de infância³⁷.

Assim, a temática que emergiu e que, de seguida, investigarei e aprofundarei, prende-se com as *Relações Sociais* e a questão-problema orientadora da investigação é “*Como se constroem as relações de amizade na infância?*”.

Este estudo tem como objetivos: (i) compreender quais as conceções de amizade das crianças; (ii) caracterizar, no contexto socioeducativo, as formas de relação promovidas entre crianças; e (iii) identificar estratégias promotoras das relações de amizade na infância.

4.2. Revisão da Literatura

Compreender as amizades é tão fascinante quanto vivê-las.

Agnaldo Garcia

4.2.1. Amizade na Infância

Em tempos investigada como uma subárea das relações interpessoais, a amizade na infância, caracterizada por Wisniewski e Tolentino (2011) como uma “relação de reciprocidade, voluntária e não-obrigatória baseada no prazer pela companhia do outro e cujo custo-benefício costuma ser positivo” (p. 11247), é atualmente reconhecida como uma área autónoma “de investigação, merecedora de elaborações teóricas e procedimentos metodológicos particulares” (Garcia, 2005a, pp. 285-286), uma vez que

³⁷ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, Excerto da **Reflexão Diária de 10 de janeiro de 2022**: «Comumente utilizada por crianças e adultos, a palavra “amigo” surge, quase diariamente, na sala de atividades na qual me encontro inserida. Ao escutar, durante o dia de hoje, o DF verbalizá-la (...), questionei-me: Qual é a conceção que as crianças têm de amizade? Como se constroem as relações de amizade em contexto de jardim de infância?»

“representa uma importante forma de socialização, com características próprias e uma literatura específica” (Garcia, 2005a, p. 286). Aliadas à conseqüente reconceptualização da infância e da criança (Cunha et al., 2017), as transformações da sociedade contemporânea ocidental, que pressupuseram, entre outros aspectos, a institucionalização, definida como “o processo sociohistorico [sic] da localização das crianças do segmento etário dos 3-6 anos em contextos diferenciados da família que, na sua forma e função social de provisão e proteção, se apresentam segregados, estruturados e organizados de modo compartimentado” (Ferreira, 2006, p. 32), parecem surgir na origem da importância crescente que vem sendo reconhecida e atribuída às relações de amizade na infância (Garcia, 2005a).

Em contacto com o meio social e imersa numa rede de relacionamentos, desde o seu nascimento (Garcia, 2005b, p. 7), a criança estabelece inúmeras interações sociais com diversas crianças e adultos, estreando-se, assim e aquando desse momento, no mundo das relações interpessoais. Com o passar dos anos, os relacionamentos pela mesma consolidados, numa primeira fase do seu desenvolvimento, diversificar-se-ão e tornar-se-ão mais numerosos, sucedendo-se a relação com os pares e/ou a relação com crianças com idades próximas, passarem a ocupar “um lugar cada vez mais importante, ao lado dos relacionamentos familiares” (*idem*).

É nessa altura que, habitualmente, surgem as primeiras relações de amizade na infância. Geralmente pautada por características homofílicas – amigo(s)/a(s) com a mesma idade, do mesmo sexo e com atitudes e condutas idênticas (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11249) –, na primeira infância, e, por sua vez, identificada como uma das mais importantes fontes de gratificação e prazer (Vale, 2009), para a criança, em idade pré-escolar, esta forma particular de relacionamento parece possuir “um papel central na aquisição significativa da aprendizagem, não apenas dentro de uma perspectiva cognitiva como também afetiva e social” (Teberosky, 1987, citado por Lopes & Magalhães, 2003, p. 89). Isto porque “os relacionamentos [, entre amigos/as,] se dão por meio de atividades e comunicação, que envolvem comportamentos, manifestações verbais, sentimentos, percepções, atribuições, ou seja, processos psicossociais e afetivos e cognitivos” (Garcia & Pereira, 2008, p. 29).

Alguns estudos realizados sobre a amizade na infância, têm demonstrado, de facto, que essa é uma importante ferramenta para a saúde emocional e para a proteção social da criança (Ricardo & Rossetti, 2011), já que para além de ser no(s)/a(s) amigo(s)/a(s) que a mesma encontra uma importante fonte de apoio emocional (Prinstein, La-Greca, Vernberg & Silverman, 1996; Booth, Rubin & Rose-Krasnor, 1998, citados por Garcia, 2005a), é, também, na relação com o(s)/a(s) mesmo(s)/a(s) que descobre uma maior estabilidade, amplia a noção de empatia e adquire uma compreensão empática, consolida aptidões de resolução de conflitos, aprendendo progressivamente a controlar possíveis impulsos agressivos, se ajusta às normas sociais, desenvolve a autoconfiança, a autoestima (Ricardo & Rossetti, 2011) e a comunicação, acede a novas formas de pensar e amplia o conhecimento (Lazarotto, 2021).

Também o autoconceito, caracterizado por Neves e Faria (2009) como “a percepção ou representação que o sujeito tem de si próprio” (p. 208), se encontra diretamente relacionado com as relações de amizade construídas na infância ou, mais especificamente, com o comportamento grupal que, nas mesmas, se verifica expresso, uma vez que “ao entrar em consonância com os modelos morais através da amizade, (...) [a criança] passa a monitorar o próprio comportamento na tentativa de ser fiel a tais modelos” (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11249). Começa, assim, desse modo e ainda que não conscientemente, a internalizar valores morais (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11245), cuja aquisição lhe possibilitará adquirir um “repertório comportamental que facilita a sua convivência social” (Furnham, 1989; Howes, 1983, citados por Lopes & Magalhães, 2003).

A variedade de funções que se sugere às amizades das crianças inclui, pois, e como anteriormente perceptível, a provisão de apoio emocional e social, pelo que a ausência de amigos/as lhes trará o “sofrimento da solidão” (Parker & Arsher, 1993, citado por Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11244). Verifica-se, portanto, seguro afirmar que esta forma específica de relacionamento se constitui “um fator de socialização que pode promover positiva ou negativamente o ajustamento intrapessoal e interpessoal” (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11243) das crianças, interferindo diretamente na qualidade de vida das mesmas (Garcia, 2005a).

4.2.2. A Construção de Relações de Amizade em Contexto de Jardim de Infância

A escola é atualmente reconhecida como a instituição que, por excelência, potencializa o desenvolvimento de atitudes pessoais, valores e competências interpessoais (Vale, 2009), nas crianças, com a finalidade de as tornar aptas para “assumir diferentes papéis enquanto cidadãos e membros ativos na sociedade a que pertencem” (Brás & Reis, 2012, p. 137). Historicamente, porém, associa-se à escola a nobre, no entanto, singular função de “instruir e educar, transmitindo a herança cultural da humanidade” (Garcia, 2005b, p. 77) às crianças, integrando-as e dando-lhes a consciência da sua participação no mundo civilizado (*idem*), o que parece, claramente, relegar a relevância e a importância cívica desta privilegiada instituição, na realização das crianças como seres sociais (Garcia, 2005b), para o fosso, há muito abandonado, no qual repousavam os pressupostos teóricos, antigamente, pouco estudados e discutidos.

Enquanto *locus* para a cidadania onde é promovida a “cultura do outro” (Martins, 1992, citado por Vasconcelos, 2007, p. 111), o jardim de infância surge como um dos ou, mesmo, como o primeiro pilar da “socialização pública da criança” (Sarmiento, 2006).

É, pois, nesse espaço social que a mesma se envolverá em oportunidades privilegiadas de interação com os respetivos pares (Brás & Reis, 2012, p. 137), através das quais, não só, desenvolverá, com segurança, as suas competências sociais e emocionais (Vale, 2009), como construirá a sua identidade e expandirá a sua rede de relacionamentos.

Aliados estes pressupostos ao facto de promover a coexistência, a convivência e a cooperação entre crianças com a mesma idade, do mesmo sexo e com atitudes e condutas semelhantes, características que surgem, por sua vez e como anteriormente mencionado, na génese das relações de amizade construídas na infância (Wisniewski & Tolentino, 2011), este tipo de estabelecimento socioeducativo assume-se, assim, como o contexto ideal para o desabrochar desta forma particular de relacionamento entre crianças.

Ao ultrapassar os muros de casa (Garcia, 2005b), a amizade, apontada por Lopes e Magalhães (2003) como “o melhor contexto para uma aprendizagem significativa (...), por ser um contexto real e de relevância pessoal para a criança” (p. 89) encontra, nas organizações socioeducativas, espaço para florescer, pois é, na verdade, aí, que não só os

“amigos se conhecem e se encontram (...) de forma inevitável” (Garcia, 2005b, p. 77) e convivem, brincando e compartilhando interesses comuns, conhecimentos e necessidades (Lopes & Magalhães, 2003), como é, nesses espaços sociais, que, acima de tudo, as ações individuais das crianças, quando isoladas, sem sentido, ganham significado (Ferreira, 2002).

Por representar “uma das principais instituições para a socialização da criança” (Garcia, 2005b, p. 77) e embora não premeditadamente, o jardim de infância desempenha um papel de destaque na asseguarção da construção de relações de amizade, pelas crianças, em idade pré-escolar, ao “permitir e favorecer o estabelecimento e a manutenção” (*idem*) das mesmas. Ainda que fazer e manter amigos se verifique como um efeito colateral da frequência das crianças no jardim de infância, “o sistema educacional (...) [deveria] lembrar-se desse lado da vida humana” (*ibidem*), já que “as amizades carregam, em seu bojo, as sementes para a construção de uma sociedade democrática e igualitária” (Garcia, 2005b, p. 95) e influenciam, substancialmente, a vida presente e futura das crianças.

4.2.3. O/A Educador/a enquanto Promotor das Relações de Amizade na Infância

Quando, ao sair do convívio exclusivamente familiar, transita para o jardim de infância, a criança “passa a lidar com novas exigências sociais” (Lopes & Magalhães, 2003, p. 89), o que pressupõe a sua adaptação “às novas tarefas cognitivas e interpessoais, muitas vezes bem diferentes daquelas experienciadas em casa” (*idem*). A transição do contexto familiar para o contexto formal de educação, caracterizado por Filho (2006) citado por Reda e Ujii (2009), como “um processo de socialização construtivo entre pares educativos (...) [e] um espaço de relações, mediações e interações dialógicas para todos os envolvidos diretos e indiretos no processo” (p. 10084), pode resultar na experimentação de emoções e/ou de sentimentos negativos, como o medo, a tristeza e a solidão, por parte da criança.

Estudos acerca da amizade na infância têm demonstrado que “a presença de um amigo na pré-escola pode facilitar o ajustamento da criança [novata], por funcionar como uma fonte de suporte para o enfrentamento e adaptação às novas exigências sociais e

escolares” (Lopes & Magalhães, 2003), mas não é só. A construção de relações de amizade, pela criança em idade pré-escolar, novata ou veterana, pode, também, influenciar significativamente o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Almejando promover a consolidação de relações de amizade na infância, com a intenção de assegurar a experimentação de uma sensação de bem-estar, pelas crianças e de potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, o/a educador/a de infância deve procurar desenvolver um currículo potencializador e fomentador desta particular forma de relacionamento e criar um ambiente propício à sua implementação (Vale, 2009).

Como pode fazê-lo? Bem, na verdade, o/a profissional na área da Educação Pré-Escolar acaba por desempenhar, por si mesmo/a, um papel fundamental na promoção da construção de relações de amizade, pelas crianças, isto porque surge, para as mesmas, como um modelo por excelência no que se refere às relações interpessoais, ou seja, através do seu comportamento, o/a educador/a de infância transmite, “mesmo inconscientemente, mensagens às crianças” (Vale, 2009, p. 133) sobre como se devem relacionar com os pares e os valores pelos quais se devem reger nas suas interações sociais.

Ao assegurar uma organização cívica e democrática do ambiente educativo, onde as crianças são incentivadas, pela sua “postura flexível e dialogante” (Vale, 2009, p. 135), a respeitarem-se mutuamente, a exprimirem as suas opiniões, a trabalharem em cooperação e a entenderem as perspectivas umas das outras (Silva et al., 2016), o/a educador/a de infância estará, por exemplo, a transmitir-lhes que *existem* dentro de um grupo e, desse modo, na relação com o outro.

Progressivamente, as crianças começam a aperceber-se que, em contexto de jardim de infância, alguns dos seus pares demonstram ter interesses idênticos aos seus e que, por vezes, apreciam até brincar nos mesmos espaços físicos e com os mesmos recursos materiais, encetando brincadeiras semelhantes às suas. O/A educador/a de infância deve potencializar a constatação do fenómeno, por parte das crianças, ao auxiliá-las a identificar semelhanças entre si, já que as “semelhanças, e não [as] diferenças, têm sido consideradas a alma das amizades e, ver no outro alguém como nós, é o primeiro passo para nos aproximarmos” (Garcia, 2005b, p. 91).

Acontece, porém, que a amizade, reconhecida pelas crianças como um valor fundamental, não sendo um processo estável e pacífico, nem sempre é fácil de alcançar (Trevisan, 2007). Apesar de o lado positivo da amizade ser frequentemente enfatizado, “esta também tem [o] seu lado negativo ou obscuro, como no caso dos conflitos e da agressividade entre amigos” (Garcia, 2005b, p. 35), não se revelando, portanto, isenta de tensões (Cunha et al., 2017).

Neste sentido, o/a educador/a de infância deve não só incentivar as crianças a resolverem autonomamente os conflitos que vão surgindo no dia-a-dia de jardim de infância, através do diálogo, apresentando-se como um mero, porém, imprescindível mediador/a, como, também, deve aspirar auxiliá-las na compreensão de que a ocorrência de conflitos no seio de uma relação de amizade não ditará, obrigatoriamente, o seu fim.

Na verdade, é hoje sabido que os conflitos se verificam mesmo entre amigos, chegando, por vezes, a sua existência a “ser útil ou mesmo [a] acentuar a relação” (Garcia, 2005b, p.42) de amizade, o que pressupõe encará-lo “como algo que é necessário encorajar em termos de surgimento, no pressuposto de que (...) é algo de benéfico para estimular a inovação e criatividade dos comportamentos, das atitudes e das cognições” (Caetano et al., 2011, p. 583).

4.3. Desenho da Investigação: Roteiro Metodológico e Ético

Tendo estabelecido como principal objetivo para a minha investigação, em contexto de jardim de infância, *compreender como se processa a construção de relações de amizade na infância*, revelou-se imprescindível perceber qual a conceção de ‘amizade’, pelas vozes das crianças, da educadora de infância, da auxiliar de educação e das famílias das crianças; caracterizar, no contexto socioeducativo, as formas de relação promovidas entre crianças; e identificar estratégias promotoras das relações de amizade na infância.

Neste seguimento, de modo a concretizar tais intenções, norteiei a minha investigação tendo por base as diretrizes do **método do estudo de caso**, que se caracteriza como sendo “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2001, p. 32). Neste tipo de método, a

intenção do/a investigador/a “vai para além do conhecimento desse valor intrínseco do caso, visando concetualizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar; contudo o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo” (Yin, 2001, p. 126), pelo que deve apenas ser privilegiado se o objetivo do/a investigador/a for o estudo intensivo de um ou poucos casos (Latorre et al., 2003, citado por Meirinhos & Osório, 2010).

Visando uma **tipologia explanatória**, a investigação desenvolvida intentou a procura de “informação que (...) [possibilitasse] o estabelecimento de relações de causa-efeito, ou seja, (...) [a procura da] causa que melhor (...) [explicasse] o fenómeno estudado e todas as suas relações causais” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 57).

Assim, priorizei uma **abordagem qualitativa**, dado que, caracterizando-se esta como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 16), os dados recolhidos considerados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (*idem*).

Uma vez apresentadas as linhas metodológicas orientadoras para a minha ação investigativa em contexto de jardim de infância, importa agora refletir especificamente acerca das técnicas e dos instrumentos adotados para a recolha dos dados.

Entende-se por técnica qualquer conjunto de processos baseados em conhecimentos científicos, e não empíricos, utilizados para obter certo resultado (Pardal & Correia, 1995). No decorrer da minha prática profissional supervisionada, recorri à **observação participante**, na qual o/a investigador/a, que se encontra previamente inserido/a num determinado contexto, toma “notas sobre comportamentos e atividades das pessoas do cenário escolhido, fornecendo observações múltiplas durante a realização do seu estudo qualitativo” (Alves, 2017). Do processo retratado resultaram três instrumentos de recolha de dados, caracterizados, por Alves (2017), como ferramentas essenciais para o “procedimento lógico da investigação empírica”, denominado de

recolha de dados: os registos das observações³⁸, as reflexões diárias e semanais³⁹ e os registos fotográficos.

Realizei **entrevistas semiestruturadas** à educadora de infância cooperante, à auxiliar de educação e às crianças, já que esta técnica “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (Triviños, 1987, p. 152). Tal aspeto permitiu firmar a credibilidade e a autenticidade dos dados recolhidos.

Foram ainda aplicados **inquéritos por questionário** às famílias. Esta técnica de recolha de dados baseia-se “numa sequência de questões escritas, que são dirigidas a um conjunto alargado de indivíduos, envolvendo as suas opiniões, representações, crenças e informações factuais, sobre eles próprios e o seu meio” (Quivy & Campenhoudt, 2008, citados por Santos & Henriques, 2021). Os questionários aplicados definem-se como **abertos**, já que utilizam questões de resposta aberta e, conseqüentemente, proporcionam ao sujeito uma maior liberdade de resposta (Amaro et al., 2004/2005).

Para a consolidação de aprendizagens mais aprofundadas acerca da temática em estudo, efetuei uma **consulta documental** exaustiva e reflexiva do Projeto Educativo da organização socioeducativa e do Plano Curricular da Educação Pré-Escolar.

Autores como Fiorentini e Lorenzato (2009) consideram que as opções éticas adotadas pelo/a investigador/a exigem do/a mesmo/a “um compromisso com a verdade e um profundo respeito aos sujeitos que nele/[la] confiam” (p. 194).

Assim, denota-se seguro afirmar que a concretização de uma investigação clara, transparente e rigorosa jamais se constará uma realidade se o/a investigador/a descurar a importância que a dimensão ética representa para a garantia de uma ação adequada e de qualidade. Nesta perspetiva, procurei, enquanto estagiária-educadora, respeitar todos/as os/as intervenientes do processo educativo e investigativo, nunca tendo sobreposto, para tal, os meus interesses pessoais aos interesses pessoais dos/as mesmos/as e certificando-me de que o seu sigilo fosse assegurado, em todos os momentos.

³⁸ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. **Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais**

³⁹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. **Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais**

De modo a garantir a orientação da minha ação pedagógica e prática investigativa, em contexto, tendo por base opções éticas de qualidade, elaborei um **roteiro ético**⁴⁰. Para assegurar a sua adequação ao propósito pretendido, apoiei a sua concretização na Carta de Princípios para uma Ética Profissional (2012) e nos 10 Princípios Éticos e Deontológicos no Trabalho de Investigação com Crianças, identificados por Tomás (2011).

4.4. Apresentação e Discussão dos Dados

Participaram no estudo vinte e três crianças (doze do sexo feminino e onze do sexo masculino), cujas idades variavam entre os três e os seis anos.

Explicar o processo de seleção, inclusão e exclusão das crianças (Tomás, 2011), almejando torná-lo claro e transparente, aos olhos do leitor, pressupõe, também, referir que a entrevista semiestruturada aplicada a vinte e dois dos elementos do grupo não foi aplicada à criança com necessidades educativas especiais, tendo a mesma contribuído, *apenas*, com a sua voz, com as suas ações e, portanto, com a sua participação em contexto, para os registos das observações, por mim redigidos, aquando da minha permanência na organização socioeducativa.

À semelhança da educadora de infância e da auxiliar de educação de referência da sala de atividades, também as famílias das crianças participaram no estudo. Importa, porém, esclarecer que embora tenha chegado, a todas, o convite de participação, em forma de inquérito por questionário, apenas doze das vinte e três famílias responderam ao mesmo, participando efetivamente.

Os dados apresentados e discutidos nos subcapítulos que se subseguem resultam, assim, da análise dos dados recolhidos através dos registos das observações⁴¹, fruto da aplicação de uma observação direta em contexto, das entrevistas semiestruturadas aplicadas à educadora de infância cooperante, à auxiliar de educação e a vinte e duas crianças e, ainda, do inquérito por questionário aberto aplicado a doze famílias.

⁴⁰ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 4.3.2. Roteiro Ético, Tabela 3: **Roteiro Ético**

⁴¹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 10.5. **Árvore Categrorial dos Registos das Observações**

Após a interpretação dos dados obtidos são, por último, evidenciadas algumas conclusões acerca da temática central da investigação, pela minha pessoa desenvolvida, em contexto de jardim de infância, constituindo-se, a constatação das mesmas, o produto de uma cuidada, crítica e rigorosa triangulação dos dados.

4.4.1. A Construção de Relações de Amizade na Infância, pelas Vozes das Crianças

Encetada, em contexto de jardim de infância, uma investigação cuja questão-problema orientadora se verifica “*Como se constroem as relações de amizade na infância?*”, revelava-se, na minha conceção, impensável desenvolvê-la desprovida de uma participação direta das principais visadas nesta particular forma de relacionamento: as crianças.

Assim, partindo de uma perspetiva valorativa das suas vozes, foi aplicada, após elaboração do respetivo guião⁴², uma entrevista semiestruturada, a vinte e dois dos elementos do grupo, cujo principal objetivo visava a perceção das conceções de amizade das crianças, em idade pré-escolar. Composta por seis questões – *O que é, para ti, a amizade?*, *O que é, para ti, ‘ser amigo’?*, *Quem são os teus amigos?*, *Porque são teus amigos?*, *O que mais gostas de fazer com os teus amigos?* e *Quem não é teu amigo? Porquê?* – esta técnica de recolha de dados ou, mais especificamente, a respetiva aplicação objetivava, ainda, possibilitar a compreensão das relações sociais estabelecidas pelas crianças, no contexto socioeducativo, com os pares e a identificação das causas na origem das relações de amizade construídas.

Analisadas categorialmente as respostas⁴³ à primeira questão colocada – “*O que é, para ti, a amizade?*” – aquando da aplicação das entrevistas semiestruturadas às crianças constata-se que, as mesmas fizeram referência a comportamentos pró-sociais (3 ou 13,63%), caracterizados por Francia (2021) como ações encetadas por um indivíduo ou por um grupo que visam beneficiar e/ou ajudar o outro, assegurando, desse modo, o seu bem-estar, mas não só. Referiram, também, uma ação partilhada (3 ou 13,63%), os

⁴² cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3. **Guião da Entrevista aplicada às Crianças**

⁴³ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 10.3. **Árvore Categorial da Entrevista aplicada às Crianças**

amigos enquanto categorial social (duas ou 9,09%), um/a amigo/a específico/a (duas ou 9,09%), um sentimento (uma ou 4,55%), um elemento natural (uma ou 4,55%) e uma ação na relação com um animal (uma ou 4,55%).

Não se tendo constado estabelecido um número limite para as respostas com as quais as crianças poderiam contribuir no *feedback* a cada uma das seis questões que compunham a entrevista semiestruturada, algumas mencionaram, ainda, simultaneamente, comportamentos pró-sociais e uma ação partilhada (duas ou 9,09%) e o bem-estar e a natureza (uma ou 4,55%). Já alguns elementos do grupo, como evidenciado no gráfico circular seguidamente apresentado, admitiram não saber o conceito de amizade (4 ou 18,18%), enquanto outros optaram por não responder à questão (2 ou 9,09%).

Figura 1

Categorias de Resposta à Questão "O que é, para ti, a amizade?"



Entre as crianças que apontaram comportamentos pró-sociais como definição do conceito de amizade, as respostas variaram. Algumas afirmaram considerar que a amizade é gostar muito dos amigos (duas), enquanto outras demonstraram acreditar que é dar abraços (duas) e outra, ainda, que é estar disponível (uma).

Em contrapartida, as crianças que mencionaram uma ação partilhada, comprovaram crer, unanimemente, que a amizade é brincar (5). Esta promoção do brincar, enquanto atividade conjunta, a categoria definicional possibilita antever e descortinar o espaço que esta atividade espontânea, voluntária, prazerosa e flexível (Smith, 2013) ocupa na génese da construção de relações de amizade na infância.

Em oposição aos elementos do grupo que, fazendo referência aos amigos enquanto categoria social, afirmaram considerar que a amizade são os amigos (2), as crianças que identificaram um/a único/a amigo/a na resposta à primeira questão da entrevista semiestruturada, demonstraram acreditar que a definição do conceito de amizade se encontra espelhado nas progenitoras (duas). Embora pouco se saiba “sobre as semelhanças e diferenças entre as amizades típicas (com outra criança de idade próxima) e aquelas relatadas entre pais e filhos” (Garcia, 2005a, p. 290), a verdade é que se tem, de facto, constatado, em pesquisas, que algumas crianças tendem, como em ambos os casos anteriormente apresentados, a indicar o pai ou a mãe como amigo/a, chegando, por vezes, a reconhecê-lo/a como o/a melhor amigo/a (*idem*).

Outros aspetos foram, ainda, como anteriormente mencionado, apontados pelas crianças na tentativa de definir o conceito de amizade. O elemento do grupo que, por exemplo, fez menção ao bem-estar (e, em simultâneo, à natureza), afirmou considerar que a amizade é sentir-se bem na relação com o outro (1), enquanto a criança que identificou um sentimento salientou que a amizade é estar feliz (uma), o que comprova que “na infância intermediária, uma amizade que traz satisfação para os sujeitos não é somente (...) [caracterizada pelas] atividades compartilhadas ou (...) [pela] troca de objetos” (Garcia, 2005b, p. 11), mas também pelas emoções compartilhadas (*idem*).

Por último, importa, ainda, referir que o membro do grupo que indicou, com a finalidade de caracterizar a amizade na infância, um elemento natural, afirmou considerar que esta particular forma de relacionamento são as flores (1), em oposição à criança que

mencionou uma ação na relação com um animal, que demonstrou crer que a amizade é andar a cavalo (uma).

Em resposta à segunda questão – “*O que é, para ti, ‘ser amigo’?*” –, as crianças apontaram, como perceptível na tabela de frequências de seguida exibida, ações partilhadas (9 ou 41%), entre as quais o brincar (8) e o jogar (uma), comportamentos pró-sociais (duas ou 9%), entre os quais gostar do amigo (uma) e deixar o outro brincar (uma), sentimentos/emoções (2 ou 9%), como a diversão (uma) e a gratificação (uma) e um/a amigo/a específico/a (uma ou 4%), no caso, a auxiliar de educação. Elementos do grupo mencionaram ainda, simultaneamente, um comportamento pró-social e uma ação partilhada (3 ou 14%), como o ser boa pessoa e o brincar (1), o ajudar e o brincar (1) e o dar abraços e o brincar (1), respetivamente.

Tabela 2

Categorias de Resposta à Questão “O que é, para ti, ‘ser amigo’?”

Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ações Partilhadas	9	41
Comportamentos Pró-Sociais	2	9
Sentimentos/Emoções	2	9
Amigos Específicos	1	4
Comportamento Pró-Social e Ação Partilhada	3	14
“Não Sei”	3	14
Não Responde	2	9
Total	22	100

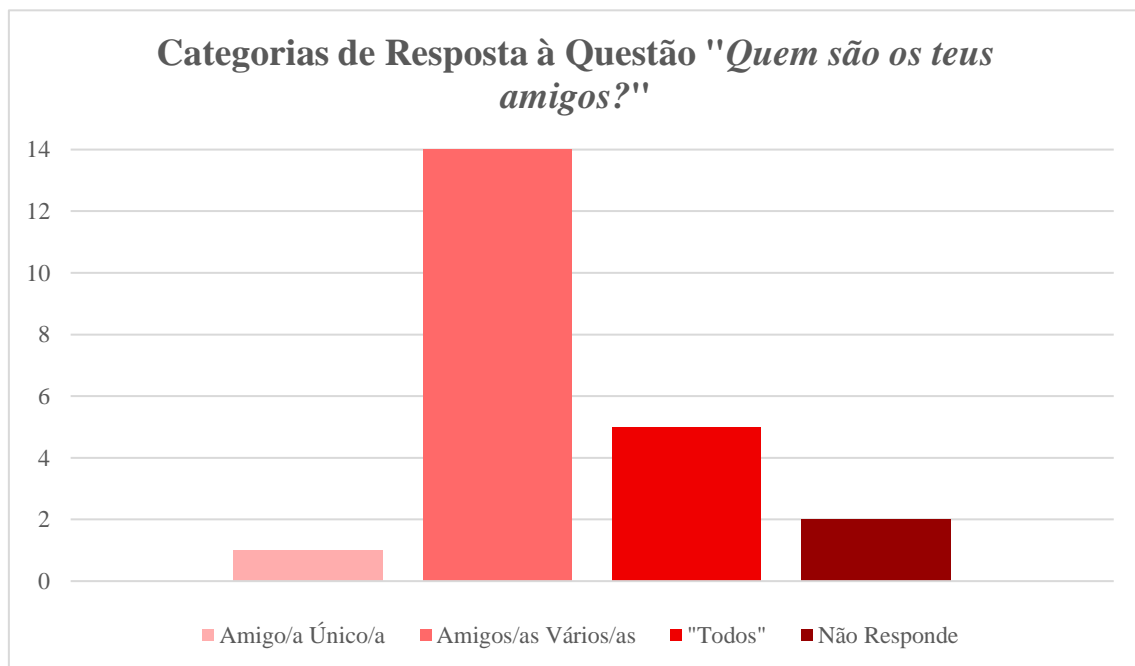
À semelhança do que se verifica nas respostas à primeira questão colocada, também algumas crianças demonstraram não conhecer a aceção de ‘ser amigo’, tendo

afirmado não a saber (3 ou 14%), enquanto outras optaram por não responder (duas ou 9%).

Quando convidadas a responder à terceira questão – “*Quem são os teus amigos?*” –, vinte crianças fizeram-no prontamente. Assim como perçável no gráfico de barras seguidamente apresentado, uma salientou o nome de um/a único/a amigo/a, catorze identificaram o nome de vários/as amigos/as e cinco afirmaram considerar que os pares se caracterizavam, na sua totalidade, como seus amigos, enquanto duas optaram por não responder.

Figura 2

Categorias de Resposta à Questão “Quem são os teus amigos?”



Na origem das relações de amizade estabelecidas, com os/as seus/suas amigos/as, em contexto de jardim de infância, os elementos do grupo identificaram, ao responderem à quarta questão – “*Porque são teus amigos?*” – um comportamento pró-social (2), o brincar enquanto atividade conjunta (12), a partilha de espaços educativos (1) e o tempo de convivência (1). Quatro crianças afirmaram, ainda, não saber responder à pergunta colocada, enquanto duas se recusaram fazê-lo.

Entre as crianças que posicionaram um comportamento pró-social na génese das relações de amizade construídas, em contexto, as respostas convergiram, já que ambas fizeram referência à ajuda provida pelos pares, em situação de necessidade pessoal.

As respostas atribuídas à quarta questão pelos elementos do grupo que, por sua vez, centralizaram o brincar, enquanto atividade conjunta, na origem da construção de relações de amizade na infância, parecem reforçar, por seu turno, a ideia de que brincar, esse sim, se “constitui um processo privilegiado para fazer e encontrar amigos/as” (Trevisan, 2007, citado por Cunha et al., 2017).

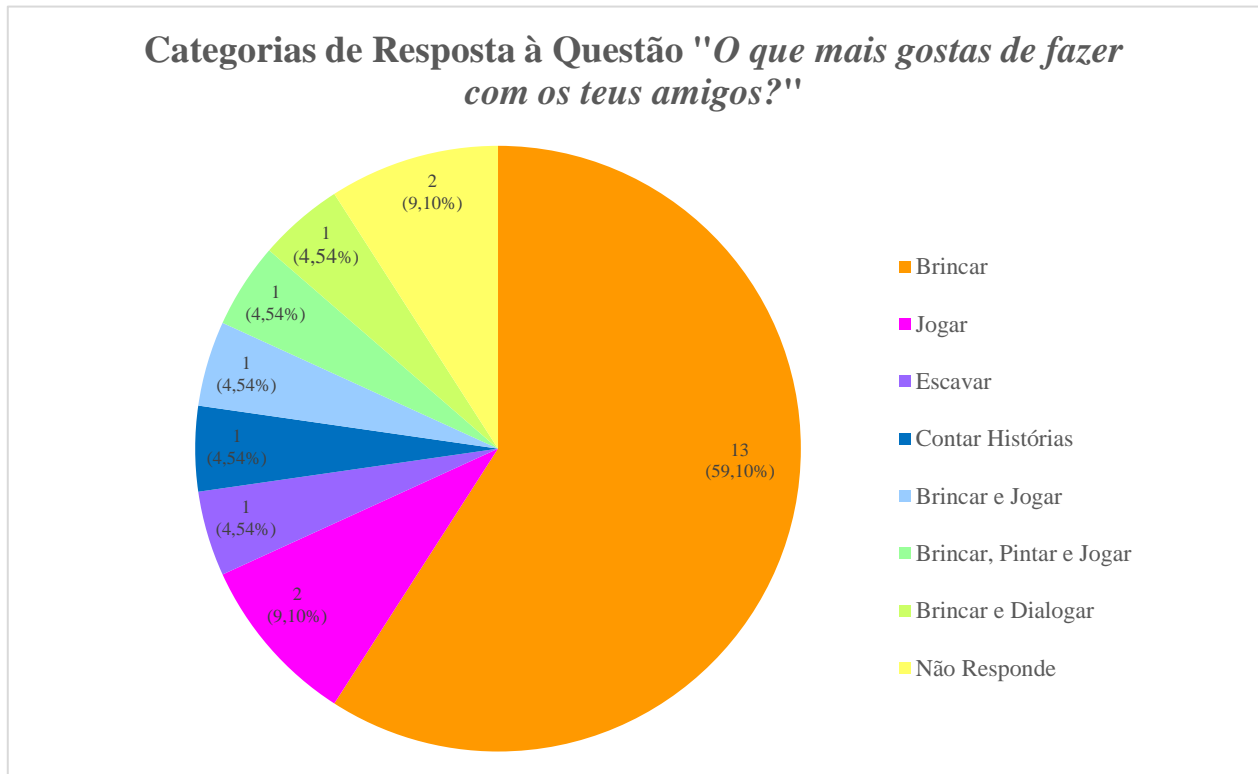
Importa, ainda, mencionar a criança que apontou a partilha de espaços educativos e a criança que indicou o tempo de convivência, entre pares, como determinante para o estabelecimento de relações de amizade na infância. Isto porque, contrariamente aos membros do grupo que localizaram um comportamento pró-social e o brincar no núcleo desta particular forma de relacionamento, as duas crianças confessaram reconhecer nos pares, potenciais amigos, unicamente pelo simples facto de frequentarem a mesma organização socioeducativa e de se constituírem indivíduos que conheceu “*há muito tempo atrás*”⁴⁴, respetivamente.

Ao responderem à quinta questão – “*O que mais gostas de fazer com os teus amigos?*” –, as crianças demonstraram privilegiar as atividades em comum, o que parece confirmar que, de facto, se constituem “fundamentais para as amizades, especialmente na infância” (Garcia, 2005b, p. 19). Apontaram, especificamente, o brincar (13 ou 59,10%), o jogar (duas ou 9,10%), o escavar (uma ou 4,54%) e o contar histórias (uma ou 4,54%). Elementos do grupo mencionaram ainda, simultaneamente, atividades como brincar e jogar (1 ou 4,54%), brincar, pintar e jogar (1 ou 4,54%) e brincar e dialogar (1 ou 4,54%), enquanto outros optaram por não responder à questão (2 ou 9,10%), como se verifica explícito no seguinte gráfico circular.

⁴⁴ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.17. **Transcrição da Entrevista aplicada à RS, Questão B4**

Figura 3

Categorias de Resposta à Questão "O que mais gostas de fazer com os teus amigos?"



A evidente discrepância entre a percentagem reconhecida ao brincar e as percentagens atribuídas às restantes atividades conjuntas mencionadas vêm fortalecer a ideia de que esta atividade própria da criança se verifica de extrema relevância para a construção e a manutenção das relações de amizade na infância, o que, talvez, se justifique pelo facto de ser “ao brincarem, [que] as crianças (...) aprofundam as relações sociais” (Ferreira, 2002, citada por Cunha et al., 2017, p. 128).

Das treze crianças que afirmaram gostar de brincar na companhia dos/as amigos/as, cinco especificaram o tipo de brincadeira que apreciavam encetar quando inseridas no contexto socioeducativo: brincar “aos pais e às mães”⁴⁵ (BR, 6 anos), brincar “aos desenhos”⁴⁶ (CS, 3 anos), brincar “com os beyblade”⁴⁷ (RC, 5 anos), brincar “aos

⁴⁵ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à BR, Questão B5**

⁴⁶ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.2. **Transcrição da Entrevista aplicada à CS, Questão B5**

⁴⁷ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.15. **Transcrição da Entrevista aplicada ao RC, Questão B5**

*dinossauros*⁴⁸ (TM, 5 anos) e brincar “*aos cães*”⁴⁹ (VL1, 4 anos). Também dois dos quatro elementos do grupo que referiram apreciar jogar com os/as amigos/as, especificaram o(s) seu(s) jogo(s) de eleição: jogar “*cartas do Pokémon*”⁵⁰ (DF, 5 anos) e jogar “*à bola*”⁵¹ (DF, 5 anos e TS, 5 anos). Já a criança que afirmou gostar de conversar com os/as amigos/as não partilhou o teor ou o conteúdo dos diálogos.

No *feedback* à sexta e última questão – “*Quem não é teu amigo? Porquê?*” – as crianças confessaram ter um/a não-amigo/a (7), ter dois/duas não-amigos/as (duas), ter três não-amigos/as (3), não ter nenhum não-amigo/a (5) e não saber responder (3). Dois elementos do grupo decidiram, ainda, não contribuir com a sua resposta.

O membro do grupo mais vezes nomeado como não-amigo, pelos pares – o GB – , inclui-se, contrariamente ao que seria expectável, na categoria de crianças que afirmou considerar não ter nenhum não-amigo/a. A criança chegou, até, na resposta que atribuiu à terceira questão (“*Quem são os teus amigos?*”), a, na verdade, demonstrar considerar que os pares eram, na sua totalidade, seus amigos. Tal constatação parece comprovar que ainda que a reciprocidade se constitua uma dimensão básica das amizades, nem todos os amigos são mútuos, podendo alguns caracterizarem-se como unilaterais (Garcia, 2005b).

As causas alegadas, pelas crianças, para a existência de relações de não-amizade no contexto socioeducativo variaram. Algumas afirmaram não brincar com o(s)/a(s) não-amigo(s)/a(s) (7), enquanto outras mencionaram o conflito interpessoal (3), que ainda que “inevitável entre os membros de qualquer grupo de crianças verdadeiramente participativo” (Formosinho et al., 1996, p. 22) e entre amigos (Garcia, 2005b), é, como perceptível, por vezes percebido “pelas crianças como um fator de distanciamento, dificultando [, assim,] o estabelecimento de amizades” (Garcia, 2005a, p. 287).

De modo a finalizar, importa, ainda, referir que duas das crianças que haviam identificado, pelo menos, um não-amigo afirmaram não conhecer as causas na origem da

⁴⁸ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.18. **Transcrição da Entrevista aplicada ao TM, Questão B5**

⁴⁹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.21. **Transcrição da Entrevista aplicada à VL1, Questão B5**

⁵⁰ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.5. **Transcrição da Entrevista aplicada ao DF, Questão B5**

⁵¹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, 9.3.5. **Transcrição da Entrevista aplicada ao DF, Questão B5 e Subsecção 9.3.19. Transcrição da Entrevista aplicada ao TS, Questão B5**

não-amizade, resultando as suas respostas à sexta e última questão num “*não sei*”⁵² hesitante.

4.4.2. A Construção de Relações de Amizade na Infância, pelas Vozes da Educadora de Infância Cooperante e da Auxiliar de Educação

O adulto é, indiscutivelmente, uma das figuras que mais contribui para a concretização da criança, em idade pré-escolar, enquanto ser social. Compreender a construção das relações de amizade, em contexto de jardim de infância, pressupõe, portanto, descortinar e entender o modo como o/a educador/a de infância e o/a auxiliar de educação de referência influenciam o desabrochar e o solidificar desta particular forma de relacionamento entre crianças.

Almejando, desse modo, caracterizar as formas de relação promovidas entre crianças e identificar as estratégias promotoras das relações de amizade na infância, no contexto socioeducativo, adotadas, foi aplicada uma entrevista semiestruturada à educadora de infância cooperante e uma entrevista semiestruturada à auxiliar de educação. Quando categorialmente analisadas⁵³ as respostas às questões colocadas, a importância pelas profissionais reconhecida às relações sociais entre crianças enquanto potencializadoras de um desenvolvimento holístico, fez-se destacar significativamente.

A educadora de infância começou por confessar acreditar que “*as relações sociais entre pares são (...) cruciais*”⁵⁴. Justificando, de seguida, a sua crença demonstrou considerar que é quando inserida num grupo onde interage com outras crianças de idade próxima que a criança cresce e se desenvolve, o que parece ir ao encontro do que é por Gomes (2016) defendido. A autora refere que as relações interpessoais têm uma forte influência no desenvolvimento da criança, já que é na convivência com os pares, que a mesma exercita “as habilidades que possui e, ao perceber [as] suas limitações, (...)”

⁵² cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.3.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à BR, Questão B6** e Subsecção 9.3.2. **Transcrição da Entrevista aplicada à CS, Questão B6**

⁵³ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 10.1. **Árvore Categorial da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante** e Subsecção 10.2. **Árvore Categorial da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação**

⁵⁴ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G1**

[adquire] novas habilidades” (Lopes & Magalhães, 2003, p. 89) sociais, emocionais e cognitivas, para interagir.

Ainda que, à semelhança da educadora de infância cooperante, tenha evidenciado o caráter fundamental das relações sociais no crescimento e no desenvolvimento das crianças, em idade pré-escolar, referindo que “*crecem a relacionar-se com o outro*”⁵⁵, a auxiliar de educação optou, no entanto, por reforçar a sua relevância de uma perspectiva que privilegia o adulto “por vir” e não a criança “a ser”. Isto porque completou a afirmação anteriormente citada, declarando: “*o que lhes vai permitir ser um adulto muito melhor em comparação com aqueles meninos que estão fechados em casa e que não se relacionam com outras crianças. Este relacionamento entre eles é fundamental para as suas vidas futuras*”⁵⁶.

Notoriamente expressa a importância, pela educadora de infância cooperante e pela auxiliar de educação, atribuída às relações sociais, entre crianças em idade pré-escolar, importava, de seguida, não só compreender de que modo eram, no contexto socioeducativo, promovidas, como também caracterizá-las.

Relembrando-me reger a sua ação educativa e prática pedagógica pelos pressupostos da Pedagogia Inaciana e intentando ilustrar o modo como promovia as interações sociais entre pares, a educadora de infância cooperante, declarou potencializar, no grupo, o “*magis inaciano*”⁵⁷, isto é, a “*maior aptidão, seja ela física, cognitiva, de representação*”⁵⁸ de cada criança. A profissional acreditava que ao incentivar as crianças a identificarem e a reconhecerem, nos pares, as suas “*mais valias*”⁵⁹, auxiliava-as a desenvolverem um respeito mútuo e a influenciarem-se “*muito positivamente*”⁶⁰. Em adição, afirmou, ainda, motivar as crianças a partilhar recursos materiais (“*quando os trazemos é para todos, não é para mim, não é o meu brinquedo. Fica naquela área,*

⁵⁵ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.2.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação, Questão C2**

⁵⁶ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.2.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação, Questão C2**

⁵⁷ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G2**

⁵⁸ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G2**

⁵⁹ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G2**

⁶⁰ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G2**

disponível, para todos”⁶¹) e promover a resolução de conflitos, apelando, enquanto mediadora, à empatia e à emoção («*na resolução de conflitos, o que eu digo sempre é “(...) Como é que tu te estás a sentir? Como é que fizeste o teu amigo sentir-se?”*, porque se não for pelo sentimento, pela emoção, pela empatia, então não se chega, na minha opinião, a lado nenhum»⁶²).

À semelhança da educadora de infância cooperante, também a auxiliar de educação apontou a resolução de conflitos como estratégia promotora das interações sociais entre pares: “*deixo que sejam eles a resolver os próprios conflitos, entre si*”⁶³. Incentivado, na Educação Pré-Escolar, de modo a, entre outras finalidades, ser identificada uma solução do conflito conjunta e justa para a totalidade das partes envolvidas, o processo designado de resolução de conflitos promove, efetivamente, a interação social entre crianças, já que implica o confronto e a partilha das “suas próprias perspetivas imparciais e incompletas” (Schaffer, 1999, p. 381), através do diálogo.

Ainda que o discurso das profissionais não o tenha elucidado, constatava-se evidente a preocupação que ambas demonstravam ter em garantir o assentar das relações sociais promovidas, entre pares, não só em valores como a partilha e a empatia, implícitos nas citações anteriormente transcritas, como em valores, como perceptível nos registos das observações seguidamente apresentados, como...

... o senso de justiça e a honestidade.

Depois de algum tempo no espaço exterior, as crianças regressam à sala de atividades e sentam-se no tapete situado na área da Biblioteca. A educadora cooperante pega numa cadeira e senta-se à frente do grupo.

C (educadora cooperante): GB, portaste-te bem?

O GB assente com a cabeça. A auxiliar de educação, que se encontra a afixar imagens nas paredes exteriores da sala de atividades, entra quando escuta a questão da educadora.

L (auxiliar de educação): GB, conta à C (educadora cooperante) o que é que aconteceu.

GB: Mas não é verdade!

A criança parece visivelmente agitada.

L (auxiliar de educação): O GB esteve ao pé de mim, porque chamou nomes aos amigos.

A auxiliar de educação desloca-se novamente até ao exterior da sala de atividades.

⁶¹ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G3**

⁶² cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G3**

⁶³ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.2.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação, Questão C3**

GB: Mas é mentira!
RC: Era para enganar a L (auxiliar de educação).
C (educadora cooperante): O quê? L (auxiliar de educação), vem cá ouvir o que o RC está a dizer.
A auxiliar de educação entra novamente na sala de atividades.
RC: O MC1 disse para enganarmos a L (auxiliar de educação).
MC1: Mas a VL1 riu.
C (educadora cooperante): Eu não acredito no que estou a ouvir! Quer dizer que o GB ficou sem poder brincar, porque vocês disseram que ele vos tinha chamado nomes, quando não era verdade?
(...)
C (educadora cooperante): Já viste como é que está o GB, MC1?
MC1: Mas a VL1 riu.
C (educadora cooperante): Não importa, MC. É verdade que tiveste dois amigos que não foram capazes de te dizer que o que estavas a fazer era errado, mas tu contaste uma mentira. Ainda bem que agora contaste a verdade, RC. Ainda bem! Já viste como é que está o GB, MC1?
MC1: Está triste.
C (educadora cooperante): Não está triste, está destroçado!
(...)
C (educadora cooperante): Agora vão-se levantar e vão pedir desculpa ao GB.
O RC, o MC1 e a VLI levantam-se. O GB sai do conforto dos braços da auxiliar de educação, nos quais permaneceu até ao momento, desloca-se até junto das três crianças e posiciona-se à sua frente.
C (educadora cooperante): Olhem bem para o GB. Vejam como ele está destroçado e peçam desculpa.
À vez, cada uma das crianças pede desculpa. De seguida, dão um abraço de grupo.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 19 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n° 8**

... a colaboração.

Durante a presente semana, o VLI e a VL2 são os responsáveis por registar o estado meteorológico de cada dia, no Mapa do Tempo.
L (auxiliar de educação): VL2, ajuda o VL1 no registo do tempo, se faz favor.
A VL2 dá a mão ao VLI. As crianças deslocam-se até ao móvel no qual se encontram os materiais riscadores. A VL2 pega numa caneta de feltro amarela e dirige-se até ao Mapa do Tempo, fazendo-se acompanhar pelo VLI. A criança entrega a caneta, já sem tampa, ao VLI e ajuda-o a desenhar um sol, colocando a sua mão por cima da dele.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 25 de outubro de 2021, **Registo de Observação n° 18**

... o respeito.

Durante o momento da reunião de grupo da manhã, a educadora cooperante pergunta às crianças o que gostariam de fazer durante o dia de hoje, para além do que haviam planeado fazer na semana anterior e que se encontra evidenciado na agenda semanal, através dos símbolos icónicos desenhados pelas próprias crianças. Várias crianças dão diversas sugestões, mas nenhuma parece agradar a VL2.

C (educadora cooperante): VL2, se estás sempre a dizer ‘não não não’, qual é a tua sugestão?

A criança permanece em silêncio.

C (educadora cooperante): Dissemos que íamos fazer os blocos lógicos, disseste que ‘não’. Dissemos que íamos fazer o jogo da bola, disseste que ‘não’. Então qual é a tua sugestão?

A educadora cooperante não obtém resposta.

C (educadora cooperante): É que quando dizemos que não queremos fazer uma coisa, temos que dar uma sugestão, porque assim não estás a respeitar os amigos que estão a ter ideias.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 26 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n.º 23**

... a solidariedade.

C (educadora cooperante): Então, qual é que vai ser o nosso desafio? O que é que todos nós, aqui na sala, nos vamos comprometer a fazer, com o exemplo de vida de Santo Inácio? A ver o melhor uns...

GB: Aos outros.

C (educadora cooperante): O que é que nós vamos prometer?

As crianças permanecem em silêncio.

C (educadora cooperante): Nada? O que é que podemos melhorar?

LA: Ajudar um amigo que está a chorar.

C (educadora cooperante): Então, ajudar quando um amigo chora.

A educadora cooperante regista por escrito as palavras da LA.

C (educadora cooperante): O que é que podemos fazer mais?

RL: Brincar com os amigos quando estão sozinhos.

C (educadora cooperante): Então, ver os amigos que estão...

GB: Que é isso que vocês não fazem.

C (educadora cooperante): ... sozinhos e brincar com eles.

A educadora cooperante escreve as palavras verbalizadas pela criança na folha A3, na qual havia registado por escrito a contribuição da LA, anteriormente.

C (educadora cooperante): Muito bem! O que é que Santo Inácio nos ensinou mais?

VL1: Podemos ajudar e ensinar coisas.

C (educadora cooperante): Podemos ensinar o que já sabemos, não é?

Crianças (coro): Sim!

VL1: Também podemos perguntar se podemos ajudar.

C (educadora cooperante): Boa! Perguntar quem é que precisa de ajuda.

Mais uma vez, a educadora cooperante regista por escrito as palavras da criança.

C (educadora cooperante): Às vezes nós estamos um bocado desatentos, não é? Então temos que estar com o quê? Muita...

Crianças (coro): Atenção!

C (educadora cooperante): Então temos que confortar um amigo que chora, ver os amigos que estão sozinhos e brincar com eles, ensinar o que já sabemos e perguntar quem é que precisa de ajuda. São estes os quatro compromissos que nós assumimos?

Crianças (coro): Sim!

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 03 de novembro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n° 39**

Valores, estes, que começavam, por sua vez, como perceptível nos registos das observações de seguida apresentados, a surgir, progressivamente, subjacentes nas interações sociais estabelecidas entre pares.

A VN chora quando a auxiliar de educação a informa de que hoje irá à natação. Abraço a criança, procurando acalmá-la. A EC aproxima-se de nós.

EC: Porque é que a VN está a chorar?

Eu: A VN está triste, porque não quer ir à natação.

EC: VN, eu também vou à natação e é muito divertido! Só temos que fazer o que o professor diz e essa parte não é divertida, mas eu gosto!

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 26 de outubro de 2021, Excerto do **Registo de Observação n° 25**

Depois de, à vez, terem escolhido um adereço natalício da caixa de cartão que se encontra ao centro da zona dos cabides, as crianças, a educadora cooperante e a auxiliar de educação colocam-nos, preparando-se, em seguida, para tirar uma fotografia de grupo. A educadora cooperante apercebe-se, porém, que a LS não selecionou um adereço.

C (educadora cooperante): LS, escolhe um adereço!

L (auxiliar de educação): TS, ajuda a LS.

A criança desloca-se até à caixa dos adereços, apercebendo-se, assim, que se encontra vazia. Durante breves instantes, o TS olha em seu redor, parecendo tentar desvendar que par estaria disposto a ceder o seu adereço. Depois, tira os óculos que tinha já colocado no seu rosto e coloca-os no rosto da LS.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 10 de dezembro de 2021, **Registo de Observação n° 105**

As crianças encontram-se sentadas no banco incorporado da zona dos cabides, enquanto comem o lanche da manhã – uma maçã.

C (educadora cooperante): Ora, muito bem! Quem já acabou de comer pode entrar na sala, porque temos muitos trabalhos para tirar das paredes. Temos que tirar o Natal da nossa sala!

O TS levanta-se e desloca-se até ao interior da sala de atividades. Começa por retirar as produções individuais que se encontram afixadas imediatamente ao lado da porta.

...

Quando se apercebem que não conseguem alcançar os desenhos afixados no ponto mais alto do placar de cortiça, o GB e a BR empilham várias cadeiras, formando duas pilhas. O GB sobe para a pilha à esquerda e a BR sobe para a à direita. Ainda assim, a primeira criança não consegue alcançar uma das produções.

GB: BR, ajudas-me? Podes tirar desse lado?

A BR ajuda o GB, retirando os pioneses que mantinham o desenho, ao qual a criança não conseguia chegar, afixado no placar de cortiça e entregando-lho de seguida.

cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Secção 5. Registos das Observações e Reflexões Diárias e Semanais, 10 de janeiro de 2022, **Registo de Observação nº 126**

Desafiada a partilhar a sua conceção de ‘amizade na infância’, a educadora de infância cooperante começou por confessar apregoar a ideia de que “*somos todos amigos*”⁶⁴, embora tenha reconhecido não saber, à data da aplicação da entrevista semiestruturada, se, de uma perspetiva pedagógica, se verificava correto, ou não, fazê-lo: «*Eu, por acaso, faço uma coisa que não sei se, pedagogicamente, porque nunca refleti muito sobre isso, é correta ou errada. Eu digo muito “Nós somos todos amigos!”*»⁶⁵. Posteriormente, a profissional demonstrou considerar que, na infância, as relações de amizade são caracterizadas não só pelo cuidado, pela entajuda, pelo respeito e pelo afeto, ações e sentimentos que, normalmente encetadas/manifestados pelas crianças e consequentemente entre pares, conferem, a esta particular forma de relacionamento, um caráter social, moral e emocional, como também pela partilha de espaços.

Já a auxiliar de educação, quando convidada a partilhar a sua conceção de ‘amizade na infância’, optou, por sua vez, por reforçar a importância que o surgimento e a manutenção desta “sublime e carismática” (Afonso, 2016) relação interpessoal, em contexto de jardim de infância, representa para a criança enquanto “futura cidadã”

⁶⁴ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G4**

⁶⁵ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G4**

(Archambault, 1964, citado por Vasconcelos, 2015, p. 33): “*Eu acho que essas amizades são as mais benéficas para a vida futura, porque são as amizades que começam quando ainda somos pequeninos. (...) A amizade é fundamental para o nosso mundo futuro. Sem a amizade nada se faz, nada se constrói.*”⁶⁶.

Subsequentemente incentivada a partilhar a sua opinião acerca do impacto exercido pela organização heterogénea do grupo de crianças, privilegiada no contexto socioeducativo, na construção de relações de amizade, a educadora de infância cooperante revelou acreditar que, ainda que a heterogeneidade enquanto característica organizacional do grupo se caracterize como fundamental “*na desmistificação do que é a convivência entre pares de diferentes idades*”⁶⁷, do “*ponto de vista da relação e da amizade*”⁶⁸ apresenta-se como “*um desafio*”⁶⁹. Procurando explicitar o seu ponto de vista, a profissional completou o seu raciocínio, afirmando: “*quando as crianças transitam de outros contextos, é difícil, para elas, deixar de ter aquele estigma do é pequenino e, portanto, não é para brincar, mas sim para cuidar*”⁷⁰.

A auxiliar de educação, por sua vez, confessou acreditar que, no contexto socioeducativo, a influência exercida pela heterogeneidade etária pela qual se caracterizava a estrutura organizacional do grupo de crianças, na construção de relações de amizade, evidenciava-se positiva, já que, na sua conceção, as crianças mais velhas ajudavam as mais novas e as mais novas, ao reconhecerem nas mais velhas, um modelo, iam “*tentando seguir as suas pisadas*”⁷¹.

Ciente de que a investigação que se encontrava a ser desenvolvida em contexto de jardim de infância visava, entre outros objetivos, identificar estratégias promotoras das relações de amizade na infância, importava, por último, questionar a educadora de

⁶⁶ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.2.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação, Questão C4**

⁶⁷ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G5**

⁶⁸ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G5**

⁶⁹ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G5**

⁷⁰ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G5**

⁷¹ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.2.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação, Questão C5**

infância cooperante e a auxiliar de educação de modo a que as estratégias, pelas mesmas, adotadas nesse sentido, surgissem notoriamente ressaltadas.

Assim, foi, por fim, colocada a questão “*Quais as estratégias para a promoção da construção de relações de amizade pelas crianças?*”, à qual a educadora de infância cooperante respondeu afirmando não orientar, intencionalmente e nesse sentido, a sua ação educativa por estratégias específicas. Crente de que a promoção das relações de amizade, no contexto socioeducativo, passava “*mais pela [própria] atitude*”⁷², educava para o respeito («*Pela forma como, ao vê-los interagir entre si, eu digo “Presta atenção ao teu amigo e respeita-o.”*»⁷³), para a inclusão (“*Tento que eles se respeitem uns aos outros e que não excluam ninguém, quer seja mais novo ou mais velho, quer tenha dificuldades ou não.*”⁷⁴) e para a empatia («*Depois, claro, os valores promovidos durante a Reunião de Conselho, quando pergunto “Como fizeste o outro sentir-se? (...)”*»⁷⁵), potencializando, assim, simultaneamente, o desenvolvimento da consciência pessoal e social de todas e de cada uma das crianças do grupo.

À semelhança da educadora de infância cooperante, também a auxiliar de educação afirmou educar para a empatia, na tentativa de ilustrar o modo como, com a sua ação educativa em contexto, promovia as relações de amizade entre pares: «*Quando eles se magoam entre si, eu pergunto “O que é que se faz ao amigo?” e digo “Vai pedir desculpa ao amigo e perguntar se está bem. Não é virar costas, sem saber se o amigo está bem! Nós não podemos pensar só em nós, também temos que pensar no amigo. Se o amigo está bem, nós ficamos bem!”*»⁷⁶.

⁷² cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G6**

⁷³ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G6**

⁷⁴ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G6**

⁷⁵ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.1.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Educadora de Infância Cooperante, Questão G6**

⁷⁶ cf. Portefólio da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.2.1. **Transcrição da Entrevista aplicada à Auxiliar de Educação, Questão C6**

4.4.3. A Construção de Relações de Amizade na Infância, pelas Vozes das Famílias das Crianças

Já consciente, quando ainda inserida no contexto socioeducativo, de que a “família exerce uma ampla influência sobre a vida social (...) [dos] seus filhos e, em particular, sobre [as] suas amigas” (Garcia, 2005b, p. 71), revelava-se, no meu parecer, fundamental assegurar a participação das famílias das crianças na investigação.

Aspirando compreender as concepções dos encarregados de educação acerca da construção de relações de amizade na infância e perceber de que forma influenciavam o processo, apliquei, aos mesmos, um inquérito por questionário aberto⁷⁷. Elaborado através da plataforma digital do *Google Forms* e composto por três questões, foi enviado, às famílias, pela educadora de infância cooperante, via *Teams*, em formato de hiperligação. Ainda que inquiridas vinte e três famílias, apenas doze responderam ao mesmo, participando, efetivamente, na investigação.

Analisadas categorialmente as respostas⁷⁸ à primeira questão colocada aquando da aplicação do inquérito por questionário às famílias das crianças – “*Qual é a importância que atribui às relações sociais entre crianças em idade pré-escolar?*” – constata-se que três famílias referiram, de facto, a importância que atribuíam às relações sociais (25%), enquanto nove optaram por caracterizá-las, em função da sua importância (75%).

Assim como perceptível na tabela de frequências seguidamente apresentada, entre as famílias que mencionaram, efetivamente, a importância, por si, atribuída às relações sociais entre crianças em idade pré-escolar, as respostas convergiram. As três definiram-na como elevada (25%). Em contrapartida, entre as famílias que caracterizaram as relações sociais em função da sua importância de modo a responder à primeira questão, as respostas divergiram. Sete qualificaram-nas como muito importantes (58,34%), uma como essenciais (8,33%) e uma outra como fundamentais para o desenvolvimento da criança (8,33%).

⁷⁷ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.4. **Guião do Inquérito por Questionário aplicado às Famílias**

⁷⁸ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 10.4. **Árvore Categorial do Inquérito por Questionário aplicado às Famílias**

Tabela 3

Análise Categral das Respostas à Questão “Qual é a importância que atribui às relações sociais entre crianças em idade pré-escolar?”

Categorias	Subcategorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Caracterização das Relações Sociais em função da sua Importância	Muito Importantes	7	58,34
	Essenciais	1	8,33
	Fundamentais para o Desenvolvimento da Criança	1	8,33
Importância atribuída às Relações Sociais	Elevada	3	25
Total		12	100

Em resposta à segunda questão – “Qual é a sua opinião acerca das relações de amizade entre crianças em contexto de jardim de infância e como se constroem?” –, sete famílias evidenciaram, como solicitado, a sua opinião acerca das relações de amizade, entre crianças em idade pré-escolar, procurando, posteriormente, explicar como ocorre, do seu ponto de vista, o respetivo processo de construção, enquanto duas famílias partilharam, apenas, a sua opinião acerca das relações de amizade na infância e três contribuíram, exclusivamente, com a sua conceção acerca de como são construídas.

Entre as nove famílias que partilharam a sua opinião acerca das relações de amizade na infância, seis revelaram considerá-las muito importantes para o desenvolvimento holístico da criança, já que contribuem para a aquisição de competências cognitivas, sociais e/ou emocionais (5) e influenciam a construção da sua personalidade (uma); duas caracterizaram-nas, meramente, como essenciais; e uma demonstrou concetualizá-las como “*uma construção social (...) alimentada*”⁷⁹ pelas famílias, não tendo, no entanto, explicitado o seu ponto de vista.

Já entre as famílias que contribuíram com a sua conceção acerca de como, na sua opinião, são construídas as relações de amizade, em contexto de jardim de infância (10),

⁷⁹ cf. Portefólio Individual da Prática Profissional Supervisionada em Jardim de Infância, Subsecção 9.4.9. **Transcrição do Inquérito por Questionário aplicado à Família I**

as respostas, divergiram, tendo sido identificadas três categorias de resposta distintas: em que contexto(s) se constroem, o modo como se constroem e porque se constroem.

As famílias que optaram por indicar o(s) contexto(s) em que se constroem as relações de amizade na infância (4), mencionaram o contexto pré-escolar (3) e o contexto pré-escolar e familiar, em simultâneo (uma). A família que preferiu, por sua vez, explicitar o modo como se constroem as relações de amizade na infância (uma), afirmou acontecer espontaneamente. E, por último, as famílias que escolheram identificar as causas na origem do desabrochar desta particular forma de relacionamento, em contexto de jardim de infância (5), referiram a identificação de interesses em comum, pelas crianças (uma), a partilha implicada na convivência em grupo (uma), e, ainda, a partilha de tempos e espaços e o brincar conjunto (duas) e a identificação de interesses em comum, pelas crianças, e a partilha de tempos e espaços, simultaneamente (uma).

Ao responderem à terceira e última questão – *Considera importante promover interações sociais entre o/a seu/sua filho/a e outras crianças e, conseqüentemente, facilitar a construção de relações de amizade pelo/a mesmo/a? Se sim, de que modo promove essas interações?* – as famílias demonstraram, na sua totalidade, considerar importante promover as interações sociais entre o/a seu/sua filho/a e outras crianças, facilitando, desse modo, a construção de relações de amizade pelo/a mesmo/a.

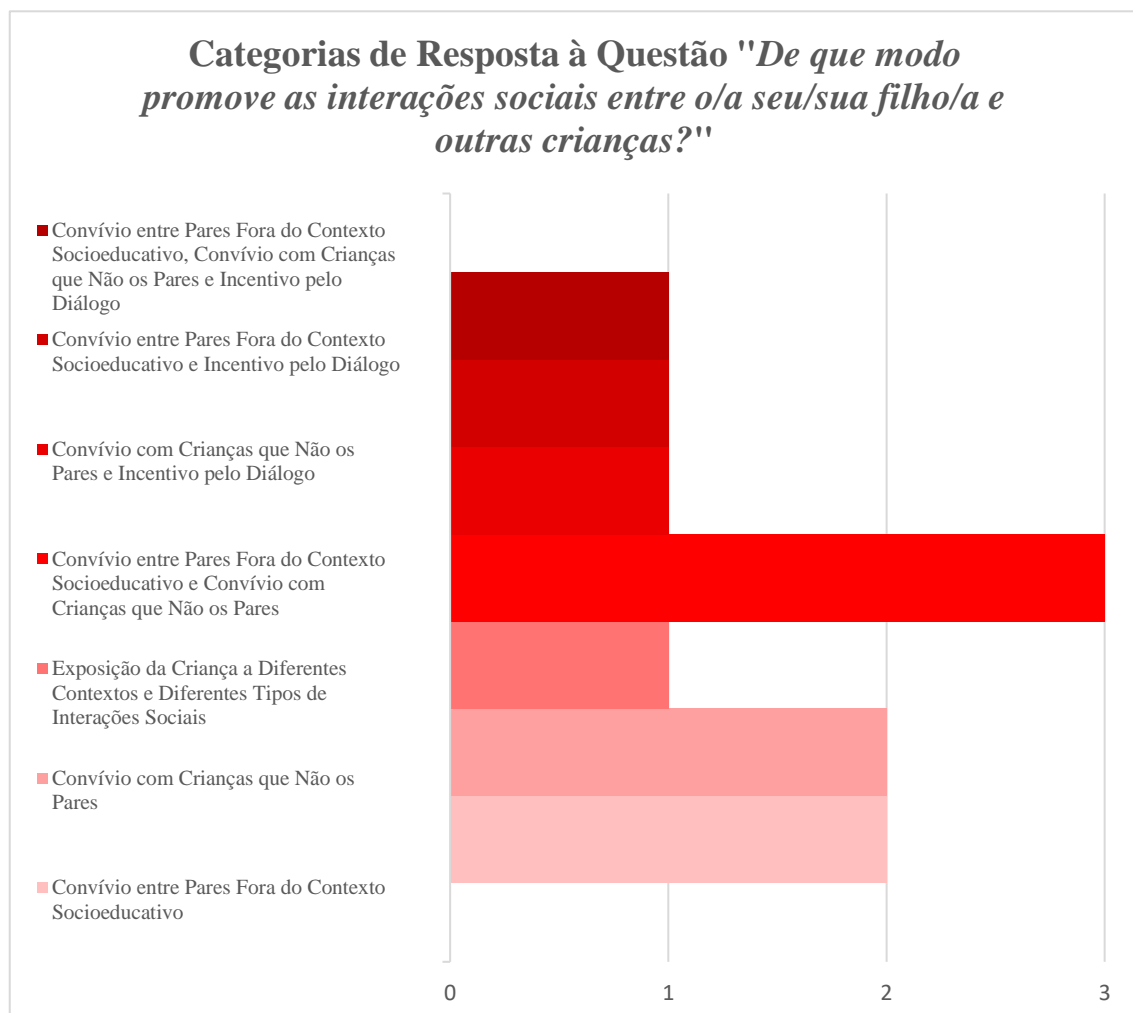
Procurando explicitar de que forma promoviam essas interações, duas famílias afirmaram facilitar o convívio entre o/a seu/sua educando/a e os pares fora do contexto socioeducativo, criando, para tal, momentos de encontro e programas conjuntos. Duas famílias referiram potencializar o convívio entre o/a seu/sua filho/a e outras crianças que não os pares: (i) entre as quais, familiares e filhos/as de amigos/as de idade próxima (uma) e (ii) em ambiente familiar (uma). Uma outra família declarou, ainda, expor a criança a diferentes contextos e a diferentes tipos de interação social, embora não os tenha enumerado ou explicitado.

Outras famílias mencionaram, também, ainda que, como perceptível no gráfico de barras seguidamente apresentado, simultaneamente, facilitar o convívio entre o/a seu/sua educando/a e os pares fora do contexto socioeducativo e potencializar o convívio entre o/a mesmo/a e outras crianças que não os pares (3); potencializar o convívio entre o/a seu/sua filho/a e outras crianças que não os pares e dialogar, com o/a mesmo/a, acerca

das suas relações de amizade e/ou sobre os/as respetivos/as amigos/as (uma); facilitar o convívio entre o/a seu/sua educando/a e os pares fora do contexto socioeducativo e dialogar, com o/a mesmo/a, acerca das suas relações de amizade e/ou sobre os/as respetivos/as amigos/as (uma); e, por último, facilitar o convívio entre o/a seu/sua educando/a e os pares fora do contexto socioeducativo, potencializar o convívio entre o/a mesmo/a e outras crianças que não os pares e dialogar, com a criança, acerca das relações de amizade, pela mesma, construídas e/ou sobre os/as respetivos/as amigos/as (duas).

Figura 4

Categorias de Resposta à Questão "De que modo promove as interações sociais entre o/a seu/sua filho/a e outras crianças?"



4.4.4. Conclusões

Em suma, conclui-se, comprovando-se, assim, que pensá-la não é um privilégio reservado aos adultos (Garcia, 2005b), que, de um modo geral, as crianças, em idade pré-escolar, demonstram já ter uma conceção formada acerca da amizade.

Intencionando definir o conceito, mencionaram comportamentos pró-sociais, entre os quais dar abraços, estar disponível e gostar muito dos amigos, o brincar enquanto ação partilhada, o bem-estar, a felicidade, as progenitoras, os amigos enquanto categoria social, a natureza, flores como elemento natural e a ação de andar a cavalo. Embora evidente o facto de algumas definições se aproximarem mais explicitamente da definição, de facto, reconhecida universalmente à amizade – “relação de reciprocidade, voluntária e não-obrigatória baseada no prazer pela companhia do outro e cujo custo-benefício costuma ser positivo” (Wisniewski & Tolentino, 2011, p. 11247) –, em oposição a outras, percebe-se, ainda assim, que “as crianças (...) pensam sobre o tema de forma complexa” (Garcia, 2005b, p. 49).

Após comprovarem saber, claramente e na sua maioria, identificar os amigos no grupo, as crianças demonstraram acreditar constar, na origem das relações de amizade construídas em contexto de jardim de infância, o sentimento de entreajuda, o brincar enquanto atividade conjunta, a partilha de espaços educativos e o tempo de convivência.

Apologista de que, em contexto pré-escolar, todos são amigos, visto cuidarem e serem cuidados, ajudarem e serem ajudados e respeitarem e serem respeitados, a educadora de infância cooperante exteriorizou, por sua vez, crer que a amizade surge naturalmente pela convivência em grupo e pela partilha de espaços físicos. Já a auxiliar de educação, não tendo definido claramente o conceito de amizade, revelou considerar ser fundamental para as crianças enquanto futuras cidadãs.

Analisadas, também, as conceções de amizade na infância, pelas famílias, partilhadas, constata-se que a maioria opta por caracterizar esta particular forma de relacionamento em função da sua importância, afirmando ser essencial para o desenvolvimento holístico da criança, enquanto a minoria define, de facto, o conceito, referindo constituir-se uma construção social alimentada pelos pais. No que ao respetivo processo de construção concerne, as famílias demonstram acreditar que as relações de amizade na infância se solidificam em contexto pré-escolar e familiar, espontaneamente,

aquando da identificação de interesses em comum, pelas crianças, e da partilha de tempos e de espaços e através do brincar conjunto.

Profundamente humana e, por isso, universal, a Pedagogia Inaciana, mais “do que um método, (...) lança as bases do ensino e aprendizagem de um modo consciente e comprometido de habitar o mundo” (Projeto Educativo). Assente o projeto educativo da organização socioeducativa no referido enfoque pedagógico e, pelo mesmo, regida a ação educativa e prática pedagógica da educadora de infância cooperante e da auxiliar de educação, as relações sociais, pelas profissionais, promovidas entre pares, no contexto socioeducativo, alicerçavam-se em valores como o senso de justiça, a honestidade, a colaboração, o respeito e a solidariedade.

Valores, estes, que se constatou começarem, por sua vez, a surgir, progressivamente, nas interações sociais estabelecidas entre pares, confirmando, assim, que, em contexto pré-escolar, a atuação dos adultos significativos para a criança influenciam consideravelmente o desenvolvimento da sua competência social (Vale, 2009).

Constatou-se, de igual modo, que com a finalidade de promover a construção de relações de amizade, entre pares, a educadora de infância cooperante procurava, com a sua ação educativa, potencializar, no grupo, o *magis* inaciano de todas e de cada uma das crianças e incentivá-las a partilhar recursos materiais. Apelava, ainda, à semelhança da auxiliar de educação, enquanto mediadora, à empatia e à emoção, aquando da resolução de conflitos pelas crianças.

Após demonstrarem considerar, na sua totalidade, revelar-se fundamental promover as interações sociais entre o/a seu/sua educando/a e outras crianças, potencializando, desse modo, a construção de relações de amizade, pelo/a mesmo/a, as famílias afirmaram, por sua vez, facilitar, nesse sentido, o convívio entre o/a seu/sua educando/a e os pares fora do contexto socioeducativo, potencializar o convívio entre o/a seu/sua educando/a e outras crianças que não os pares, expor o/a seu/sua educando/a a diferentes contextos e a diferentes tipos de interação social e, ainda, dialogar com o/a seu/sua educando/a acerca das respetivas amizades e/ou sobre os amigos.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Quando a 6 de abril de 2021 iniciava a prática profissional supervisionada em contexto de creche, estava longe de conceber o impacto que tanto essa experiência, como a experiência que viria a ter, mais tarde, em contexto de jardim de infância, viriam a ter na minha conceção do que é ser educadora de infância e do que significa, verdadeiramente, trabalhar *para* e *com* as crianças.

É, de acordo com Nascimento (2007), desde a formação inicial, que se deve realizar uma “socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, promovendo o conhecimento da realidade da profissão e permitindo o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão” (p. 208). Ao complexo processo anteriormente retratado denominamo-lo de construção da identidade profissional.

Marcelo (2009) refere, no que à construção da profissionalidade docente concerne, especificamente, que educadores e professores consolidam, verdadeiramente, as suas aprendizagens quando envolvidos em situações reais de ensino, avaliação, observação e reflexão, constatando-se as experiências mais ricas e eficazes aquelas que lhes permitem confrontar os seus conhecimentos com a respetiva colocação em prática, em contexto.

Se, de facto, há algo que aprendi com a minha permanência, num momento inicial, em contexto de creche e, posteriormente, em contexto de jardim de infância, e com a minha agência, enquanto estagiária-educadora, em ambos, é que se verifica inexequível para o/a educador/a de infância assegurar práticas pedagógicas de qualidade se não assentes numa intencionalidade educativa, que implica, por sua vez, uma reflexão diária acerca das finalidades e sentidos que o/a profissional atribui à sua ação educativa e dos modos como a organiza (Silva et al., 2016).

Quando, inicialmente, me deparei com aquela que seria a minha nova realidade – a de que todos os dias, depois de terminar o dia de estágio, deveria refletir acerca do mesmo, confrontando, por escrito, os meus pensamentos e as práticas pedagógicas, pela

minha pessoa, adotadas –, devo confessar não ter sido imediatamente capaz de perceber a relevância do exercício. Na minha concepção, a minha mente já se encontrava suficientemente ocupada pela reflexão daquela que havia sido a minha ação educativa e prática pedagógica em contexto, durante o dia, e, portanto, não se expressava realmente fundamental a sua redação diária. Atualmente, sou capaz de perceber a ingenuidade que assolou o meu pensamento nesse compasso inicial.

Ainda que, por vezes, seja apenas quando me distancio das minhas vivências que consigo realmente reconhecer-lhes a importância e a pertinência, nesta ocasião, considero não ter sido necessário esse distanciamento para que fosse capaz de compreender a importância que a adoção de uma atitude permanentemente reflexiva, pelo/a educador/a de infância, desempenha na potencialização da “reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques et al., 2007, p. 130). Foi, na verdade, ao elaborar as primeiras reflexões diárias, ainda em abril de 2021, que me apercebi que “é através do confronto entre o que pensamos e o que colocamos em prática que ocorrem as reestruturações das práticas pedagógicas do profissional educativo” (*idem*).

Finalizada a concretização de ambos os módulos da prática profissional supervisionada, considero, agora, que a reflexão, que na sua génese deve aparecer apoiada numa observação direta, atenta e possibilitadora do registo de “toda a informação pertinente para uma intervenção adequada” (*ibidem*), surge, para qualquer profissional na área da Educação Pré-Escolar, como uma ferramenta essencial na asseguaração do respeito pela criança e pela sua capacidade de ação (Luís, 2014).

Quando ainda inserida nas diferentes organizações socioeducativas, confirmei, na relação com os grupos, que «as crianças (...) pequenas não se desenvolvem bem em ambientes “escolarizados”, onde realizam actividades em grupo dirigidas por um adulto, mas em contextos calorosos e atentos às suas necessidades individuais» (Portugal, 2000, p. 88). Foi, portanto, também, na relação com os grupos que constatei que o/a educador/a de infância deve almejar potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança nunca esquecendo, porém, que “na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados” (Silva et al., 2016, p. 24).

Almejando assegurar a experiencição de uma sensação de bem-estar, pelas crianças, o/a educador/a deve, no dia-a-dia de creche e de jardim de infância, assumir o papel de observador/a, de modo a perceber quais as habilidades, as fragilidades e os interesses do grupo, uma vez que só assim se constará possível organizar o ambiente educativo em concordância com as suas características e necessidades individuais.

A imposição que em mim insurgiu, mais forte do que nunca, durante a concretização de ambos os módulos da prática profissional supervisionada, de respeitar o tempo e o espaço de cada criança, fez-me partir em busca da resposta à questão: *Como posso fazê-lo?* Tendo assente as relações estabelecidas com as crianças na responsividade e na afetividade, compreendi que é através de uma escuta cuidada e de uma atenção individualizada da/à criança que o/a educador/a percebe o que é o melhor para cada uma e adquire ferramentas para adequar a sua intervenção.

O que na fase final da Licenciatura em Educação Básica denominava de *atividades*, atualmente prefiro designar de *propostas pedagógicas*, pois aprendi que tudo o que é proposto pelo adulto, seja em contexto de creche ou em contexto de jardim de infância, deve surgir exatamente como isso – uma proposta – e não em formato de atividade estruturada e inflexível, uma vez que só assim se verifica possível respeitar o tempo e o espaço da criança, potenciar o seu ímpeto exploratório e a sua curiosidade natural e reconhecê-la como agente ativo no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A identidade profissional é nada mais nada menos do que o resultado de múltiplas e sucessivas socializações. A sua construção pressupõe, assim, a congregação não só das necessidades dos indivíduos, como também dos valores dos diferentes grupos (Sousa, 2003). Neste seguimento, importa, ainda, referir que na relação com as equipas educativas, confirmei que assegurar práticas pedagógicas adequadas e garantir um contexto de qualidade, em estabelecimentos socioeducativos de creche e de jardim de infância, pressupõe um trabalho de cooperação e de colaboração, baseado no respeito e na partilha. Todos os elementos da equipa educativa devem, nesse sentido, ser convidados a participar na organização do ambiente educativo e no delineamento de intencionalidades pedagógicas, sendo que o processo educativo é enriquecido à laia de uma visão compartilhada.

Embora o contacto, pela minha pessoa, estabelecido com as famílias das crianças se tenha verificado menos regular quanto seria expectável, as interações conversacionais que estabeleci com as mesmas permitiram-me, ainda assim, confirmar que é, de facto, urgente encará-las como parceiras no processo educativo, sendo que a sua participação e o seu envolvimento no dia-a-dia de creche e de jardim de infância é tão importante para as próprias famílias, como o é para as crianças. Constituindo-se, os pais, pessoas consideravelmente significativas para a criança e o seu contexto relacional mais próximo, importa que o/a educador/a de infância adote práticas de envolvimento parental, já que têm um grande impacto “na motivação e nos resultados de aprendizagem (...) [das crianças, manifestando-se] no apoio à construção de valores educativos e recursos motivacionais, no incentivo ao esforço realizado pela criança, na partilha de expectativas sobre os processos de aprendizagem” (Mata & Pedro, 2021, p. 10).

Proença e Mello (2009) acreditam que “para compreendermos a identidade [profissional] na totalidade, faz-se necessário compreender o mundo e a humanidade em movimento, com suas contradições” (p. 56). Exatamente por a considerar mutável, ainda não encontrei uma resposta definitiva à questão “*Que educadora de infância quero ser?*”. Sigo apenas com a convicção de que com a minha ação educativa em contexto de creche e de jardim de infância, almejo, atualmente, ser uma profissional que reflete diariamente acerca da sua prática pedagógica, adequando-a às características e às necessidades individuais do grupo e que garante, assim, um ambiente educativo de qualidade, onde é preconizada a *criança cidadã, competente e participativa*, potencializado o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e onde é assegurado, acima de tudo, o seu bem-estar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Almejando consciencializar o leitor acerca da importância, pela minha pessoa, reconhecida às vivências proporcionadas pela concretização de ambos os módulos da Prática Profissional Supervisionada, inicio o penúltimo capítulo do presente relatório do mesmo modo que terminei o antepenúltimo: confessando acreditar encontrar-me, neste momento, mais próxima do que nunca de descobrir qual a resposta à questão “*Que educadora de infância quero ser?*”. Ainda que consciente de que o meu percurso formativo não termina com a entrega do documento vigente, revela-se, na minha conceção, evidente a influência exercida, pela concretização da PPSI e da PPSII, na construção da minha identidade profissional.

Se ao finalizar a Licenciatura em Educação Básica, reconheço atualmente, tinha, apenas, uma vaga noção do que significa verdadeiramente trabalhar *para e com* crianças, concluído o Mestrado em Educação Pré-Escolar, considero, agora, saber onde me posiciono e, conseqüentemente, o que defendo, enquanto educadora de infância.

Ainda que, tal como mencionado no capítulo anterior, “para compreendermos a identidade [profissional] na totalidade, (...) [se faça] necessário compreender o mundo e a humanidade em movimento, com suas contradições” (Proença & Mello, 2009, p. 56), sigo com a esperança de, um dia, poder afirmar-me e caracterizar-me como uma profissional que reflete diariamente acerca da sua ação educativa e prática pedagógica, aspirando adequá-las às características e às necessidades individuais do grupo, e que garante, assim, um ambiente educativo de qualidade, onde é preconizada a *criança cidadã, competente e participativa*, potencializado o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e onde é assegurado, acima de tudo, o seu bem-estar.

A componente investigativa das unidades curriculares intituladas de Prática Profissional Supervisionada I e Prática Profissional Supervisionada II impactou, por sua vez, o meu processo de construção da profissionalidade docente, pois possibilitou-me confrontar a teoria com a realidade e, conseqüentemente, conceber as abordagens investigativas enquanto “motor essencial das mudanças das práticas pedagógicas” (Ficha de Unidade Curricular, 2021-2022).

Norteadas pelas diretrizes do estudo de caso e assumindo uma natureza qualitativa, a investigação desenvolvida em contexto de jardim de infância e no quarto capítulo explanada, visava compreender quais as conceções de amizade das crianças, caracterizar,

no contexto socioeducativo, as formas de relação promovidas entre crianças, e identificar estratégias promotoras das relações de amizade na infância. Concluída, constatou-se que, de um modo geral, as crianças em idade pré-escolar, demonstram já ter uma concepção formada acerca da amizade, saber identificar os amigos e os não-amigos e reconhecer os motivos na origem das amizades e não-amizades. Educadores/as de infância e famílias influenciam, substancialmente, o estabelecimento de relações de amizade, pelas crianças, comprovando, assim, ser o adulto uma das figuras que mais contribui para a concretização das mesmas enquanto seres sociais.

Ainda que os objetivos do estudo tenham sido, na sua totalidade, alcançados, teria sido, do meu ponto de vista, interessante perceber, na prática e através de uma observação direta, de que modo as famílias, impedidas de entrar nas instalações da organização socioeducativa, salvo raras exceções, incentivavam e/ou promoviam, de facto, a construção de relações de amizade, pelas crianças, em contexto pré-escolar.

REFERÊNCIAS

| " | | " |

- Afonso, M. (2016). *Os Relacionamentos – Amizade I*. Plenty Vision. Consultado a 13 de junho de 2022 em <https://mafaldaafonso.wixsite.com/materapeuta/single-post/2016/09/12/os-relacionamentos-amizade-i>
- Almeida, T. (2020). *Arquitetura do cérebro e Educação de Infância*. PrimeirosAnos.PT: Um Blogue sobre Educação de Infância baseado em Investigação. Consultado a 15 de maio de 2022 em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2020/02/12/arquitetura-do-cerebro-e-educacao-de-infancia/>
- Álvarez, J. S. (2014). Una propuesta didáctica en el entorno urbano para la formación en valores sociales en educación infantil. In J. P. Blanch & A. S. Fernández (Coords.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 107-118). Universidade Autónoma de Barcelona.
- Alves, D. V. (2017). *Métodos, instrumentos e técnicas de recolha de dados*. Ciência e Educação. Consultado a 09 de maio de 2022 em <https://cienciaeducacao.com/2017/11/24/metodos-instrumentos-e-tecnicas-de-recolha-de-dado/>
- Amaro, A., Póvoa, A. & Macedo, L. (2004/2005). *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Bernardo, N. (2019). *Afetividade na Educação Infantil: A importância do afeto para o processo de aprendizagem*. Nova Escola. Consultado a 3 de maio de 2022, em <https://novaescola.org.br/conteudo/17883/afetividade-na-educacao-infantil-a-importancia-do-afeto-para-o-processo-de-aprendizagem>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, A. T. & Reis, C. S. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135-147.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. (2002). *A criança e o seu mundo* (1.^a ed.). Editorial Presença.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa: Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Caetano, A., Neves, J. & Ferreira, J. (2011). *Manual de psicossociologia das organizações*. Escolar Editora.
- Cardona, M. J. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Muller & A. M. Carvalho (Orgs.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. Cortez.
- Cunha, M., Tomás, C. & Fonseca, C. (2017). “Amizade é...felicidade! (Freng, 5 anos)”. *As relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano do jardim de Infância* [Dissertação de doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>
- 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, *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! Relações sociais entre crianças num jardim-de-infância* (pp. 65-78). Edições Afrontamento.
- Ferreira, M. (2006). 'Tá na hora d'ir pr'à escola!'; 'Eu não sei fazer esta senhor professor!': Ou brincar às escolas na escola (JI) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. *Interações*, 2, pp. 27-58.
- Ficha da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II* (2021-22). Escola Superior de Educação de Lisboa. Consultado a 13 de junho de 2022 em https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/FUC_202122_9006105.pdf
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2009). *Investigação em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos* (3.^a ed.). Campinas.
- Folque, M. A. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (1996). *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. Texto Editora.

- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998). A organização dos espaços na educação infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em educação infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre.
- Francia, G. (2021). *Comportamento Pró-social: O que é, características, tipos e como desenvolvê-lo*. Psicologia-Online. Consultado a 15 de junho de 2022 em <https://br.psicologia-online.com/comportamento-pro-social-o-que-e-caracteristicas-tipos-e-como-desenvolve-lo-921.html>
- Garcia, A. (2005a). *Psicologia da Amizade na Infância: Uma revisão crítica da literatura recente*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Garcia, A. (2005b). *Psicologia da Amizade na Infância: Uma introdução*. Vitória.
- Garcia, A. & Pereira, P. C. (2008). Amizade na Infância: Um estudo empírico. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 25-34.
- Gomes, R. M. (2016). As Aptidões Sociais na Infância: Identificar para intervir. *Interações*, 42, 70-95.
- Hohmann, M. & Weikart, P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Inácio, A. M. (2019). “Somos dos países onde se passa menos horas com os filhos diariamente”. Diário de Notícias. Consultado a 10 de maio de 2022 em <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/12-jul-2019/baixos-salarios-emprego-precario-e-ausencia-de-habitacao-desmotivam-familias-de-ter-filhos-11103776.html>
- Lazzarotto, T. (2021). *A importância da amizade de infância para o desenvolvimento infantil*. Quindim. Consultado a 2 de junho de 2022 em <https://quindim.com.br/blog/amizade-de-infancia/>
- Lopes, L. W. & Magalhães, C. M. (2003). *Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises*. Universidade Federal do Pará.
- Luís, J. de F. (2014). *A Intencionalidade Educativa do Educador de Infância num Contexto de Pedagogia – Em participação* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13853>

- Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: Constantes e desafios. *Autêntica*, 1(1), 109-131.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Mata, L. & Pedro, I. (2021) *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e pedagogia da criança*. Martins Fontes.
- Meirieu, P. (2004). “Ninguém ensina sozinho”: verdadeiro ou falso? In Hardy, M. & Platone, F, *Ninguém Ensina Sozinho: Responsabilidade colectiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio* (pp. 15-18). Porto Alegre.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Revista de Educação*, 2(2), 49-64.
- Mello, T. & Rubio, J. de A. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1).
- Moss, P. (2010). Prefácio. In A. Paige-Smith & A. Craft (Eds.). *O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil* (pp. 13-19). Porto Alegre.
- Nascimento, M. A. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(2), 207-218.
- Neves, S. P. & Faria, L. (2009). *Auto-conceito e Auto-eficácia: Semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pardal, L & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche: Perspectivas de formação teóricas e práticas. Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância. *Revista do GEDEI*, 1.
- Proença, M. G. & Mello, L. S. (2009). Ser Professor: Identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. *Série Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, 28, 53-64.

- Ramos, N. (2019). *Jardim de Infância: Qual a importância na vida das crianças?*. IHaveThePower. Consultado a 09 de maio de 2022 em <https://blog.ihavethepower.net/educacao/jardim-de-infancia-importancia-para-criancas/>
- Reda, M. G. & Ujiie, N. T. (2009). *A Educação Infantil e o Processo de Adaptação: As concepções de educadoras de infância*. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE.
- Ricardo, L. S. & Rossetti, C. B. (2011). *O Conceito de Amizade na Infância: Uma investigação utilizando o método clínico*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in Early Education: The international reggio exchange*, 8(4).
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. (2007). Intencionalidade da Ação Educativa na Educação Infantil: A importância da organização do tempo e do espaço nas atividades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 14(15), 123-137.
- Roldão, M. do C. (2004). *Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. do C. (2007). A cooperação é preciso. *Revista Noesis*, 71, 24-30.
- Rosa, M. & Silva, I. (2010). Por dentro de uma prática de jardim de infância, a organização do ambiente educativo. *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, X(1), 43-63.
- Santana, I. (2007). Cooperação entre professores. *Revista Noesis*, 71, 31-33.
- Santos, J. R. & Henriques, S. (2021). *Inquérito por Questionário: Contributos de conceção e utilização em contextos educativos*. Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>
- Sarmiento, M. J. (2006). *A construção social da cidadania na infância*. IV Congresso da Texto Editora.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Humanidades e Inovação*, 4(1). Universidade do Minho.
- Sarmiento, T. & Figueiredo, B. (2009). *(RE)Pensar a participação dos pais na escola*. Universidade do Minho.

- Sarmento, T. & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2, 59-86.
- Sarmento, T. & Sousa, M. (2010). *Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo* (pp. 141-156). Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133>
- Schaffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Instituto Piaget.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.
- Silva, J. & Arce, A. (2010). Infância, Conhecimento e Função Docente nos Documentos dos MEC destinados à Educação Infantil: Uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, 39, 119-135.
- Smith, P. (2013). *Play*. University of London.
- Sousa, M. (2003). *Currículo de formação inicial e emancipação*. Faculdade de Psicologia e de Ciência de Educação.
- Souza, C. A., Danadel, T. B. & Kunz, E. (2017). *Sobre como tolhemos a curiosidade das Crianças*. Motrivivência. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n51p192>
- Tavares, S. (2010). Relações pedagógicas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. (2014). *As Culturas da Infância na Educação de Infância: Um olhar a partir dos direitos da criança*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Tomás, C. (2017). Para Além de Uma Visão Dominante sobre as Crianças Pequenas: Gramáticas críticas na educação de infância. *Humanidades e Inovação*, 4(1). Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Trevisan, G. (2007). *Afectos e Amores entre Crianças – A construção de sentimentos na interação de pares* [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1027>

- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.
- Vale, V. do (2009). *Do Tecer ao Remendar: Os fios da competência socio-emocional*. Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na construção da cidadania*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4.
- Wenger, E. (2006). *Communities of Practice: A brief introduction*. BE. Consultado a 09 de maio de 2022 em <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wisniewski, M. & Tolentino P. C. (2011). *As Relações de Amizade na Infância: Fator de socialização e desenvolvimento pessoal*. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Artmed Editora.