

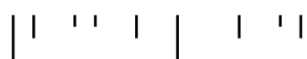


AS RELAÇÕES DE AMIZADE NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS

Mariana Pombo

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

2019-2020





AS RELAÇÕES DE AMIZADE NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 5 E 6 ANOS

Mariana Pombo

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

Orientadora: Professora Doutora Manuela Duarte Rosa

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, obrigada pelo apoio incondicional, por me deixares seguir o meu caminho e correr atrás do meu sonho, por “levar” com o meu *stress*, ansiedade e mau humor em alturas mais complicadas para mim. As palavras para ti nunca serão suficientes.

À minha irmã, por me deixar cuidar dela desde pequena, por me ensinar a ver o lado do outro, pelo carinho, pelas brigas e pela ajuda prestada nos textos em inglês.

Ao meu namorado, pelo apoio, pela companhia, pela segurança, pela confiança, pelo amor, por acreditar em mim. Continuaremos a caminhar passo a passo um ao lado do outro e a concretizar todos os nossos objetivos juntos!

À Mariana, por ter feito este percurso comigo, por me ajudar sempre que necessário, por me ouvir, por me fazer companhia, por me levar no seu carro, por me erguer a cabeça e o ânimo quando assim era preciso, pelas gargalhadas. Fizemo-lo juntas e conseguimos!

À Sofia, por tudo o que me ensinou e partilhou enquanto estive em Lisboa, por nunca me ter deixado ir abaixo, por me ter apoiado, por me ter feito rir, chorar e chatear, por ter realizado metade desta conquista comigo. Longe mas perto, sempre.

À professora Manuela, por valorizar o meu trabalho e ensinar-me a valorizá-lo, pelo carinho, pelas aprendizagens, pelo apoio e por me fazer ver a educação com outro olhar. Foi um enorme gosto tê-la como orientadora de estágio.

À equipa educativa, mas maioritariamente à educadora G. e à assistente operacional M., por partilharem o seu local de trabalho comigo, por me terem recebido tão bem, pelos mimos que me deram, por terem estado tão presentes e disponíveis, pelas aprendizagens, pelas partilhas, por todas as vivências que enriqueceram positivamente este meu percurso. Terão sempre um cantinho guardado no meu coração.

Por último mas não menos importante, obrigada a todas as crianças por me terem deixado fazer parte do vosso crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, por me terem deixado com os cabelos em pé, por me terem feito sorrir, pelos abraços que me deram, pela forma como me receberam e se despediram de mim, por tudo o que me ensinaram, por me terem deixado cuidar de vocês.

RESUMO

O presente relatório resulta da Prática Profissional Supervisionada que ocorreu em contexto de Jardim de Infância. Desta forma, o trabalho desenvolvido desde o dia 7 de outubro de 2019 até ao dia 23 de janeiro de 2020 com um grupo de vinte e cinco crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos foi alvo de análise e reflexão.

Para além disto, apresenta-se o trabalho de investigação realizado que emergiu das minhas observações, dos registos escritos e da caracterização do grupo de crianças, cuja questão principal é *Como se formam as relações de amizade?*. Assim, pretendeu-se conhecer as representações das crianças sobre a amizade, verificar se estas identificam outras crianças como suas amigas, compreender se as relações entre pares decorrem de interesses e/ou características comuns entre as crianças e conhecer a perspetiva das famílias e da educadora cooperante sobre a amizade, através do desenvolvimento de um estudo de caso exploratório que cruzou diversas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Uma vez que o ser humano é um ser naturalmente comunicativo, interage e cria relações com o(s) outro(s) em diversos momentos do dia a dia. À medida que as crianças vão interagindo, estabelecem relações com os pares e aprendem a desenvolver competências sociais. Através da sua ação natural, que ocorre em conjunto com outros indivíduos, as crianças começam a interagir preferencialmente com alguns deles, seja pela partilha de interesses ou pelas suas próprias características, formando assim relações de amizade. Outro aspeto que se concluiu através desta investigação é que, em idade pré-escolar, as crianças já têm as suas próprias conceções sobre a amizade, sendo que estas podem sofrer influência do modo como a educadora e os seus familiares perspetivam estas relações. Para além disto, estas crianças identificam outras como suas amigas, existindo nomeações recíprocas.

Palavras-chave: Relações entre pares; Amizade; Jardim de Infância.

ABSTRACT

This report results from the Supervised Professional Practice that took place in the Kindergarten context. In this way, the work developed from October 7th, 2019 to January 23rd, 2020 with a group of twenty-five children aged between 5 and 6 years old was the object of analysis and reflection.

In addition to this, the research work done that emerged from my observations, written records and the characterization of the group of children, whose main question is *How are friendly relationships formed?*. Thus, it was intended to know the children's representations about friendship, to verify if they identify other children as their friends, to understand if the relationships between peers stem from common interests and/or common characteristics among the children and to know the families' perspective and from the cooperative educator about friendship, through the development of an exploratory case study that crossed several techniques and instruments of data collection and analysis.

Since the human being is a naturally communicative being, interacts and creates relationships with the other(s) at different times of the day to day. As children interact, they establish relationships with peers and learn to develop social skills. Through their natural action, which occurs together with other individuals, children begin to interact preferentially with some of them, either by sharing interests or by their own characteristics, thus forming friendships. Another aspect that was concluded through this investigation is that, at pre-school age, children already have their own conceptions about friendship, which can be influenced by the way the educator and her family perceive these relationships. Furthermore, these children identify others as their friends, with reciprocal nominations.

Keywords: Peer relations; Friendship; Kindergarten.

ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
2. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
2.1. Para lá do gradeamento branco – O meio envolvente	4
2.2. Para cá do gradeamento branco – O contexto socioeducativo.....	5
2.3. A educadora, a assistente operacional e as monitoras das AAAF – A equipa educativa.....	6
2.4. Os espaços e o tempo – O ambiente educativo	7
2.5. As famílias	13
2.6. Carinhosas, curiosas, autónomas, comunicativas e participativas – As crianças	14
3. Análise reflexiva da intervenção	18
3.1. Com as crianças	19
3.2. Com as famílias	26
3.3. Com a equipa educativa	28
4. Investigação em Jardim de Infância	30
4.1. <i>Já não sou mais tua amiga!</i> (I.Pi.) – Identificação da problemática.....	31
4.2. As relações entre pares - Revisão da literatura.....	32
4.2.1. O desenvolvimento das relações entre pares	32
4.2.2. A formação de relações de amizade e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.....	34
4.3. Roteiro metodológico e ético	38
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	41
4.4.1. A amizade – Representações das crianças	42
4.4.2. Relações de amizade - Análise das observações, notas de campo e entrevistas às crianças	45
4.4.3. As amizades decorrem de características comuns e/ou interesses entre as crianças?.....	49
5. Construção da profissionalidade docente.....	53
6. Considerações finais	53
Referências.....	53
Anexo. Portefólio	Erro! Marcador não definido.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sociograma das interações estabelecidas entre as crianças.....	46
Figura 2. Sociograma das amigadas referidas pelas crianças.....	47

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Rotina diária	10
Tabela 2. Rotina semanal	12
Tabela 3. Análise categorial das respostas à questão "O que é a amizade?".	42
Tabela 4. Análise categorial das respostas à questão "O que é ser amigo?".	43
Tabela 5. Análise categorial das respostas à questão "No seu ponto de vista, qual a importância das relações de amizade nestas idades?".	44
Tabela 6. Análise categorial da resposta à questão "No seu ponto de vista, qual a importância das relações de amizade nestas idades?".	44
Tabela 7. Análise categorial das respostas à questão "Quem não são os teus amigos?".	49
Tabela 8. Análise categorial das respostas à questão "Quem não é teu amigo? Porquê?".	50
Tabela 9. Análise categorial das respostas à questão "Por que são amigos/as?".	51
Tabela 10. Análise categorial das respostas à questão "O que fazes com os teus amigos?".	52

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF	Atividades de Animação e Apoio à Família
JI	Jardim de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PE	Projeto Educativo
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, após ter intervindo durante catorze semanas na sala de atividades de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

O principal objetivo diz respeito à reflexão sobre a minha intervenção no contexto socioeducativo em que estive inserida, a fim de apresentar as aprendizagens que ocorreram enquanto educadora estagiária, os saberes consolidados e as dificuldades sentidas. A intervenção eticamente situada e influenciada por princípios e fundamentos pedagógicos deu origem a uma investigação sobre as relações entre pares desenvolvidas neste grupo de crianças. Assim, o relatório tem um carácter reflexivo, fundamentado e investigativo, ilustra um modelo pessoal de intervenção e respeita determinados princípios éticos, estando organizado por capítulos.

Neste sentido, no segundo capítulo apresenta-se a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, nomeadamente do meio envolvente, da equipa educativa, do ambiente educativo, do grupo de crianças e das suas famílias, tendo por base informação disponibilizada pela educadora cooperante, o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG), conversas informais com a equipa e a observação. No terceiro capítulo é feita uma análise reflexiva da intervenção com o grupo de crianças, com as famílias e com a equipa educativa, tendo por base a apresentação e avaliação das intenções que regeram a mesma. No quarto capítulo é introduzida a investigação em Jardim de Infância (JI), patenteando-se a problemática da mesma, a revisão da literatura e as opções metodológicas e éticas. Além disto, apresentam-se os dados recolhidos e discutem-se os resultados obtidos. No quinto capítulo é feito um balanço relativo à construção da profissionalidade docente e, por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais deste relatório.

2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO
| ' ' | | ' ' |

A fim de organizar a sua ação educativa e de definir as suas intencionalidades para com um grupo de crianças, todo e qualquer educador de infância deve primeiramente refletir acerca dos diversos contextos em que está inserido, uma vez que estes exercem influência sob as mesmas. Desta forma, o/a profissional poderá adequar a sua ação “às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5).

Assim, este capítulo encontra-se dividido em seis subcapítulos, sendo caracterizado no primeiro o meio envolvente, no segundo o contexto socioeducativo, no terceiro a equipa, no quarto o ambiente educativo, no quinto as famílias das crianças e no último subcapítulo o grupo de crianças.

A informação presente em cada uma destas divisões foi obtida em conversas informais com a educadora cooperante, com a assistente operacional e com as monitoras das Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); através de observações e da análise de diversos documentos da organização socioeducativa e da entrevista realizada à educadora.

2.1. Para lá do gradeamento branco – O meio envolvente

A organização socioeducativa onde decorreu a Prática Profissional Supervisionada (PPS) localiza-se no distrito e concelho de Lisboa.

No que diz respeito ao espaço público que envolve o estabelecimento, este é composto maioritariamente por estradas e zonas de habitação e por algumas áreas de lazer, cultura, educação, saúde e comércio. Tendo em conta a vasta rede de estradas mencionada, é fácil aceder a esta organização, quer seja a pé, de automóvel, autocarro, comboio ou metro.

Para além disto, o meio envolvente contém diversas áreas de circulação atrativas, sendo estas constituídas por amplos espaços verdes e passeios largos que permitem relaxar e/ou realizar atividades de diversos tipos, sejam estas de lazer ou desportivas. Estas características têm contribuído para o aumento do turismo nesta zona.

Tendo em conta as potencialidades oferecidas pelo meio, foram realizados alguns passeios ao exterior, nomeadamente aos espaços verdes, de lazer e recreio; e visitas de estudo a alguns locais culturais e de conhecimento, sendo que as crianças se deslocaram a pé ou de autocarro até aos mesmos.

2.2. Para cá do gradeamento branco – O contexto socioeducativo

Esta organização socioeducativa pertence a um agrupamento composto por três estabelecimentos da rede pública. De acordo com o Projeto Educativo, estas escolas devem estar interligadas, partilhando a mesma visão, missão e valores, de forma a orgulhar a comunidade escolar e a comunidade envolvente. Apesar disto, a identidade de cada organização socioeducativa deve ser preservada.

A visão que orienta o trabalho das equipas educativas que pertencem a este agrupamento assenta na “Liderança de processos de excelência para a aquisição, consolidação, reconhecimento e validação de saberes e de competências a nível científico, tecnológico, social, cultural e ambiental” (PE, 2015-2018, p. 4). Neste sentido, a sua missão pretende promover as aprendizagens ao longo da vida, preservando, reforçando e fomentando os valores sociais e de cidadania que a organização defende, sendo estes a transparência, equidade, competência, pedagogia, eficiência e o profissionalismo, valores presentes no PE. Desta forma, o PE que se encontra atualmente em construção pretende abordar assuntos relacionados com o planeta Terra, como por exemplo a reciclagem, a preservação do meio ambiente e a poluição, abordando os valores de cidadania associados aos mesmos.

Relativamente à oferta educativa, o agrupamento abrange “todos os níveis de educação, ensino e formação” (PE, 2015-2018, p. 5) desde o Jardim de Infância até ao ensino secundário, tendo ainda disponíveis alguns cursos profissionais.

Centrando na organização socioeducativa em que decorreu a PPS, atualmente esta encontra-se a funcionar apenas com as valências de pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, estando a ser construídas as instalações para o 2.º e 3.º ciclos. Deste modo, as crianças poderão continuar o seu percurso escolar no agrupamento e neste estabelecimento de ensino.

O edifício em funcionamento é alto e comprido, sendo constituído por três pisos. No piso térreo existem três salas de JI, uma sala de 1.º Ciclo, uma sala polivalente, zonas de arrumos, uma secretária, duas casas de banho para as crianças, um vestiário e uma sala para o pessoal docente. Por sua vez, o primeiro piso é formado por oito salas de 1.º Ciclo, duas salas de trabalho para o pessoal docente, um gabinete de

coordenação, duas salas de educação plástica¹, duas casas de banho para as crianças e seis zonas de arrumos. No segundo piso encontra-se a biblioteca, uma copa e um refeitório para o pessoal docente. Por fim, o espaço exterior é composto por algumas árvores altas e de copa grande, que propiciam uma vasta área de sombra, uma vez que este espaço é frequentado por todas as crianças da organização socioeducativa. Além disto, existe ainda um largo contentor que está a funcionar como refeitório, devido às alterações que estão a surgir nesta organização.

2.3. A educadora, a assistente operacional e as monitoras das AAAF – A equipa educativa

A equipa educativa deste estabelecimento de ensino é composta por diversos elementos, nomeadamente por: uma diretora, duas coordenadoras, três educadoras, nove professoras, diversas técnicas de ação educativa, vários membros dos serviços de AAAF, uma equipa de refeitório e um psicólogo.

Devido ao distanciamento e/ou proximidade relativamente a estes agentes educativos irei apenas caracterizar os que me estiveram mais próximos, sendo estes: a educadora cooperante, a assistente operacional e a equipa das AAAF.

Relativamente à educadora cooperante, esta é licenciada em educação de infância e exerce a profissão há 34 anos. Como se pode verificar ao analisar a entrevista realizada à mesma (Anexo Portefólio, Anexo A), a docente iniciou o seu percurso profissional na rede privada onde esteve durante 24 anos. No ano letivo de 2009/2010 passou a fazer parte da rede pública, mas só em 2011/2012 integrou a equipa que compõe este estabelecimento de ensino, sendo um dos membros do conselho geral há quatro anos. Quando questionada sobre a frequência de cursos ou ações de formação, a docente revela que frequenta pelo menos uma formação por ano por considerar “ser de grande importância a aquisição de novos conhecimentos” (Anexo Portefólio, Anexo A, questão B7).

No que diz respeito à metodologia utilizada, esta educadora não aplica as bases da sua formação inicial na sua totalidade, uma vez que o seu objetivo é adequar as diferentes metodologias a cada grupo de crianças que passa por si, consoante as suas particularidades.

¹ Nota: *educação plástica* é o termo designado pela própria organização socioeducativa.

Tendo em conta as minhas observações, a análise da entrevista à docente e do Projeto Curricular de Grupo e algumas conversas informais, verifica-se que a educadora se rege pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e que o modo como trabalha se relaciona com a sua própria forma de pensar e sentir a educação, adotando desta forma um modelo maioritariamente tradicional. Contudo, algumas estratégias e instrumentos utilizados rompem esse mesmo modelo, nomeadamente, o quadro utilizado para marcar as presenças, os instrumentos de registo da data e do tempo e as reuniões em grande grupo em que as crianças avaliam as suas atitudes e comportamentos nesse mesmo dia e/ou durante toda a semana que passou.

No que toca à assistente operacional da sala², esta não tem nenhum curso profissional, tendo começado a trabalhar na área da educação enquanto terminava os seus estudos no ensino secundário. Foi através da passagem por diversos estabelecimentos de ensino que adquiriu toda a sua experiência, acompanhando esta educadora há 8 anos e alguns elementos do grupo desde o ano letivo passado.

Outro dos agentes envolvidos no processo educativo das crianças é a equipa das AAAF, sendo que esta é composta por diversos monitores contratados pela Junta de Freguesia. Durante a manhã estes monitores recebem algumas crianças antes das educadoras chegarem à sua sala e, na parte da tarde, comunicam com as famílias e dinamizam atividades com o grupo, dando continuidade às regras estabelecidas na própria sala (Anexo Portefólio, Anexo A, questão I3). Como consta no PCG, estas atividades são apresentadas pelas monitoras das AAAF às educadoras e refletidas em conjunto, para que as últimas possam dar o seu contributo, uma vez que se deve privilegiar a livre escolha e a brincadeira. Para além disso, semanalmente, estas atividades são supervisionadas pelas educadoras de cada uma das salas.

Por fim, devido à articulação entre salas e ao trabalho colaborativo das três educadoras, as crianças contactam com as mesmas e com os restantes grupos de JI, sendo este um fator fundamental para o desenvolvimento social de todas as crianças.

2.4. Os espaços e o tempo – O ambiente educativo

Quando se entra nesta organização socioeducativa encontra-se logo à frente a receção, composta por um longo balcão branco. Nela estão alguns elementos das AAAF e outros agentes educativos, que ajudam tanto as crianças como os adultos que

² Dados obtidos numa conversa informal com a mesma.

colocam alguma questão ou façam algum pedido. À sua esquerda está uma sala polivalente utilizada pelas crianças enquanto estão nas AAAF ou para a realização de sessões de educação física. Esta é ampla, composta apenas por dois bancos suecos, e o seu chão é lavável, bem como as paredes.

Mais à frente encontra-se um longo corredor com portas de acesso às salas de JI e a uma sala de 1.º Ciclo. Se se caminhar pelo mesmo verifica-se que existe uma longa janela de vidro para cada uma destas salas e, lá ao fundo, uma porta de acesso ao exterior. Ao abrir esta porta constata-se que o espaço exterior é composto por uma zona coberta para os dias de chuva ou para os dias de grande calor, um baloiço com dois lugares, uma área de cordas e materiais de borracha, árvores de grande porte, bancos de cimento, chão de pedra, chão de borracha (junto aos baloiços e às cordas) e uma horta. Ainda neste espaço está um contentor, que funciona como refeitório enquanto as obras estão a decorrer.

Ao subir as escadas para os pisos superiores, as crianças frequentam ainda o polivalente do 1.º Ciclo para as sessões de *yoga*, sendo que estas são dadas pela mãe de uma criança desta escola; e a biblioteca, onde fazem as suas pesquisas e assistem a uma sessão de conto de histórias dinamizada pela professora que nela se encontra.

No que diz respeito à sala de atividades deste grupo de crianças, esta é espaçosa, acolhedora e bastante iluminada naturalmente, uma vez que existem janelas de grandes dimensões em dois lados da sala. Quando necessário, a luz natural é retirada ou minimizada, através da regulação das telas existentes nas janelas. As paredes são brancas, laváveis e de bom isolamento térmico e acústico. Quanto ao pavimento, este é lavável, resistente e de fácil manutenção. O mesmo acontece com a casa de banho existente na mesma, sendo esta partilhada com outro grupo de JI. Desta forma, as crianças poderão estabelecer diversas interações e aprender a viver em sociedade, uma vez que adquirem regras sociais.

Relativamente à organização do espaço da sala de atividades, existe uma zona de cabides e prateleiras, em que as crianças guardam os seus pertences e uma bancada com diversos materiais à disposição dos adultos. O restante espaço foi dividido em áreas pela educadora cooperante e pela auxiliar antes de o ano letivo começar para que, quando as crianças chegassem, pudessem criar pontos de referência. Na entrevista a docente revelou que, mais tarde, as crianças vão participando nesta organização, sendo retiradas ou introduzidas algumas áreas e/ou elementos que compõem as mesmas (Anexo Portefólio, Anexo A, questão D2).

Devido aos pedidos constantes das crianças para copiarem determinadas palavras escritas pelos adultos para as suas produções ou para os adultos soletrarem outras palavras enquanto as crianças escrevem letra a letra, a educadora faz uma proposta ao grupo: criar-se um espaço na sala dedicado à escrita de diversas palavras. Esta é aceite pelas crianças com um grande “Sim!” (Nota de campo de 15 de janeiro de 2020).

Assim, em janeiro, introduziu-se a área da escrita no local onde estavam anteriormente os jogos digitais (cf. Anexo Portefólio, Anexo B).

Tendo em conta que metade do grupo já esteve com esta educadora o ano passado, as áreas foram criadas de acordo com os seus interesses e necessidades, sendo estas: desenho, pintura, jogos de mesa, computador, modelagem, casinha, jogos de chão/construções, recorte e colagem, garagem e biblioteca³. Assim, importa referir que, ao criar este conjunto de espaços, a docente pretende que as crianças se tornem autónomas; ampliem as suas destrezas e competências relacionadas com a manipulação de diferentes objetos, bem como a sua organização espacial; desenvolvam a coordenação óculo-manual, a criatividade, imaginação e livre expressão, bem como as suas capacidades de concentração e de conhecimento; ampliem a sua linguagem, adquirindo vocabulário novo e construindo relações sociais, desenvolvendo estas competências; e aprendam a partilhar os materiais presentes na sala de atividades ou aqueles que trazem de sua casa.

Desta forma, a existência de materiais é diversificada e oferece uma vasta exploração sensorial. Para tal, os materiais estão colocados num móvel à altura das crianças, como por exemplo: brinquedos de plástico, lãs, tampas de garrafas, cápsulas, papéis, tecidos, plasticina e objetos de madeira.

Para além da existência das áreas referidas, na sala de atividades encontram-se ainda alguns instrumentos, como o mapa das presenças (para que as crianças marquem a sua presença autonomamente, tomem consciência de si, dos outros e do grupo, orientando-se espacialmente), o mapa do tempo (que pretende a familiarização com os diversos estados de tempo, relacionando-os com as estações do ano) e o calendário (para que as crianças desenvolvam a sua noção do tempo, identificando os dias da semana, os meses e os dias). Adicionalmente, são ainda expostas as produções das crianças pelas diversas paredes e vidros da sala, para que estas as possam contemplar e mostrar aos seus familiares e amigos.

³ As áreas foram nomeadas de acordo com a designação atribuída pela educadora cooperante.

No que concerne à organização do tempo, este encontra-se dividido de acordo com duas vertentes: a componente não letiva e a componente letiva. A componente não letiva decorre entre as 8h e as 8h45 e entre as 15h15 e as 19h. Neste período as crianças ficam encarregues aos profissionais das AAAF. Durante a componente letiva, que inicia às 8h45 e termina às 15h15, o grupo realiza várias dinâmicas com a educadora e a assistente operacional.

Apesar de flexível, existe uma rotina que guia as dinâmicas referidas. Desta forma, de acordo com Silva et al. (2016), as crianças sabem o que podem fazer nos diversos momentos e podem prever a sua sucessão. Assim, apresento na tabela seguinte a rotina diária do grupo, tendo esta os termos designados pela educadora cooperante.

Tabela 1

Rotina diária

Horário	Rotina diária
8h45-9h15h	Receção e acolhimento das crianças; Preenchimento do mapa das presenças; Realização de jogos de mesa.
9h15-9h45	Reunião de grupo no tapete; Preenchimento e exploração dos mapas que regulam a rotina (calendário e tempo).
9h45-10h	Higiene e lanche da manhã.
10h-10h30	Atividades no exterior/Recreio livre.
10h30-11h40	Atividade orientada (grande grupo/pequeno grupo/pares).
11h40-12h	Higiene e preparação para o almoço.
12h-13h30	Almoço; Recreio.
13h30-13h45	Higiene; Relaxamento.
13h45-14h	Hora do conto/Conversa em grande grupo.
14h-15h	Atividade orientada/Atividades autodirigidas.
15h-15h15	Higiene; Reunião do grupo para reflexão sobre o dia.

Nota. Tabela retirada do PCG (2019/2020).

Tal como referido e observado na tabela 1, a rotina diária destas crianças é composta por diversos momentos. Das 8h45 às 9h15 a educadora, a assistente operacional e eu recebemos as crianças que vêm das AAAF ou com as suas famílias e conversamos com alguns familiares; depois de colocarem os seus pertences nos cabides e prateleiras, as crianças marcam autonomamente a sua presença e aguardam a chegada dos restantes colegas, fazendo desenhos ou jogos de mesa. Entre as 9h15 e as 9h45 a educadora, eu e as crianças reunimo-nos no tapete para cantarmos o bom dia, marcarmos a data e registarmos o estado do tempo. Neste momento partilham-se também novidades. Nos quinze minutos seguintes as crianças vão à casa de banho fazer as suas necessidades e lavar as mãos para tomarem o lanche da manhã. A partir das 10h, até às 10h30, o grupo brinca livremente no espaço exterior. Entre as 10h30 e as 11h40 a educadora, eu e o grupo combinamos que atividade vamos realizar e concretiza-se a mesma, quer seja em grande grupo, em pequeno grupo ou a pares, enquanto as restantes crianças brincam nas áreas da sala. Nos vinte minutos seguintes o grupo vai novamente à casa de banho fazer as suas necessidades e lavar as mãos, encontrando-se frequentemente com as crianças do JI da sala ao lado. De seguida, sentam-se nos seus lugares e conversam ou cantam uma canção enquanto esperam por todos os colegas. Quando já todas as crianças têm as mãos lavadas é feito um comboio a pares e dirigimo-nos até ao refeitório. Desde as 12h até às 13h30 as crianças almoçam e brincam livremente no espaço exterior ou no polivalente. Às 13h30 a assistente operacional traz as crianças consigo até à sala de atividades. Durante os próximos quinze minutos quem precisar vai à casa de banho e faz-se um relaxamento em grupo na zona do tapete. A partir das 13h45 é contada uma história por mim ou pela educadora cooperante ou conversa-se em grupo sobre a temática que está a ser desenvolvida. Das 14h às 15h as crianças realizam atividades orientadas pelos adultos da sala ou atividades escolhidas por si. Às 15h fazem novamente a higiene e as suas necessidades e sentam-se nas suas mesas para refletir em grupo sobre o dia que passou. Quinze minutos depois as monitoras das AAAF entram na sala e levam as crianças para lanchar e efetuar outras atividades.

Desta forma, verifica-se que existem tempos do adulto e tempos das crianças, sendo que os tempos do adulto “decorrem da iniciativa explícita da educadora e implicam a sua relação formal com o grupo de crianças”, uma vez que é a educadora que toma a iniciativa, manipula ou domina, de modo a “exercer um controlo e uma autoridade sobre o grupo social infantil” (Ferreira, 2004, p. 94)., enquanto que os tempos

das crianças resultam das suas propostas, bem como da sua iniciativa “para se envolverem, movimentarem e implicarem nas mais diversas relações e interações e nas várias actividades (...) [, tendo assim] um papel activo e central na tomada de decisões” (Ferreira, 2004, p. 94).

Seguidamente, encontra-se uma tabela com a rotina semanal das crianças, que apresenta as actividades curriculares desenvolvidas ao longo da semana.

Tabela 2

Rotina semanal

Dia da semana	Terça-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Atividade	Educação física Horário: 9h15 – 10h	Yoga (quinzenalmente) Horário: 9h15 – 10h	Dia do brinquedo/Dia livre

Nota. Tabela retirada do PCG (2019/2020).

Como consta na tabela 2, às terças-feiras as crianças participam numa sessão de educação física dinamizada por mim ou pela educadora cooperante; e às quintas-feiras frequentam o *yoga*, dado pela mãe de uma criança que frequenta esta organização socioeducativa. As sextas-feiras são caracterizadas por serem um “Dia livre” ou o “Dia do brinquedo”, pelo facto de as crianças poderem levar os seus brinquedos de casa para brincarem livremente ao longo do dia e por não serem planeadas actividades. Os dois primeiros momentos referidos decorrem em grande grupo, enquanto que no “Dia livre” as crianças se podem organizar do modo que desejarem: em grande grupo, em pequenos grupos e/ou a pares. Quando estão todas envolvidas na mesma actividade ou tarefa, as crianças adquirem a noção que existe um todo, ou seja, que todas elas pertencem ao mesmo grupo e comunicam umas com as outras, interagindo de diversas formas. Ao organizarem-se em pequenos grupos, tanto no dia livre, como nas actividades que ocorrem no dia a dia, as crianças conseguem interagir mais proximamente, construindo relações positivas entre si. Por sua vez, o/a educador/a poderá atender mais facilmente às necessidades do grupo, observando mais atentamente as suas habilidades e capacidades. Nas organizações a pares, as relações que se estabelecem poderão ser ainda mais próximas do que aquelas que ocorrem em grande ou em pequenos grupos, pelo facto de estarem presentes menos pessoas.

2.5. As famílias

Tendo em conta que desde que nascem as crianças “vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e acções” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 99), é necessário conhecer, compreender e respeitar tanto as crianças como as suas famílias, de modo a contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Assim, e de forma a “retratar os traços estruturantes” (Ferreira, 2004, p. 66) do contexto familiar das crianças com que estou a intervir, tentei conhecer um pouco mais as suas famílias, recolhendo dados relativos aos seguintes aspetos: género, profissão, habilitações, estrutura familiar, participação no contexto e classe social. Estes dados foram obtidos através da análise documental fornecida pela educadora cooperante e de conversas informais com a mesma.

Ao confrontar a tabela que organiza os dados recolhidos (Anexo Portefólio, Anexo C) verifica-se que as famílias das crianças são compostas por uma figura feminina (a mãe) e por uma figura masculina (o pai). Outro dado que seria importante revelar para a caracterização das famílias diz respeito à média das idades por género. Porém, não foi possível obter esta informação.

Relativamente à profissão destes membros da família, apesar de três mães e cinco pais não terem fornecido esta informação à organização educativa, verifica-se que a maioria das mães das crianças exerce profissões em áreas administrativas, de direção e gestão e, a maioria dos pais, em áreas de engenharia, direção e gestão. No que concerne às suas habilitações, a maior parte das mães destas crianças são licenciadas (12), 5 delas são mestres, outras 5 têm apenas o secundário e outra mãe um doutoramento, sendo que duas outras pessoas não responderam a esta questão. Relativamente aos pais, a maior parte deles são licenciados (8), outros são mestres (7), outros apenas têm o secundário (6) e um deles uma pós-graduação, sendo que três deles não concederam esta informação. Tendo em conta as profissões e habilitações dos familiares e uma conversa informal com a educadora cooperante, supõe-se que todas estas famílias pertencem à classe média-alta.

No que diz respeito à estrutura familiar deste grupo de crianças, verifica-se que a maioria vive com os seus progenitores, apesar de 4 delas terem os pais separados. Relativamente às últimas crianças referidas, a docente revela que apesar da separação dos seus pais “há uma boa relação e entendimento no que diz respeito à criança” (Anexo

Portefólio, Anexo A, questão E3). Quanto ao número de irmãos, 16 crianças têm pelo menos um(a) irmã(o), 2 têm três irmãos, 1 tem dois irmãos e 6 crianças não têm irmãos, sendo que uma destas 6 tem um meio irmão da parte do pai (Anexo Portefólio, Anexo C).

Por último, ao analisar a entrevista da educadora cooperante e tendo em conta algumas conversas com a mesma, constatei que todas as famílias são convidadas a participar e a estarem envolvidas no dia a dia dos seus educandos. Neste sentido, a docente realiza uma atividade com as famílias no primeiro dia do ano letivo, tenta que estas participem no desenvolvimento de projetos, convida-as a ir à sala falar de determinado tema e muitas vezes são as próprias crianças que as levam e as envolvem.

De modo a que as crianças se sintam seguras e confortáveis no JI, os adultos com quem estas contactam devem ter em consideração os dados obtidos acima, potenciando os traços culturais de cada uma delas nas aprendizagens que vão ocorrendo ao longo do ano, existindo assim uma relação entre o JI e a família.

2.6. Carinhosas, curiosas, autónomas, comunicativas e participativas – As crianças

É com base nas minhas observações, na análise da entrevista realizada à educadora cooperante, na troca de informações entre mim e a assistente operacional e na análise de alguns documentos facultados que caracterizo o grupo de crianças com o qual realizei a PPSII.

Como se pode observar no Anexo D, presente no Anexo Portefólio, o grupo é constituído por 25 crianças, mais concretamente por 12 rapazes e 13 raparigas, de idades compreendidas entre os cinco e os seis anos. Quatro destas crianças têm a/o sua/seu irmã(o) na sala, pois existem dois pares de gémeos (F.P. é irmão gémeo de R. e A.C é irmã gémea de S.R.).

Relativamente ao seu percurso institucional, 12 destas crianças já estavam com esta educadora no ano passado e, algumas das 13 crianças que entraram este ano já se conhecem “porque estiveram juntas noutras instituições” (Anexo Portefólio, Anexo A, questão E2), sendo estas da rede privada. Contudo, um dos rapazes entrou nesta organização socioeducativa no dia 7 de outubro e uma das raparigas no dia 4 de novembro, iniciando assim a sua adaptação.

A nível geral, estas crianças são carinhosas, curiosas, autónomas, comunicativas e participativas. Gostam de partilhar doces que fazem em casa com os seus familiares e acontecimentos que consideram importantes na sua vida, existindo assim um momento de partilha na reunião no tapete que ocorre de manhã. Para além disto, este grupo gosta de cantar, dançar, brincar ao faz de conta e no exterior, jogar diversos tipos de jogos e de fazer desenhos com dobragens. Assim, revelam ter bastante interesse nas áreas do faz de conta, das construções, da expressão plástica e da expressão motora.

Além destes aspetos, penso ser importante referir que o grupo é bastante recetivo a pessoas novas. Talvez por ser curioso e sociável. Esta característica foi patenteada ao longo da semana em que me receberam, bem como noutros períodos em que acolheram colegas novos, como se verifica no seguinte registo:

R. encontra-se na fila para marcar a presença. Sa. passa por ela, observando o que as crianças estão a fazer: umas já estão a brincar, outras estão nesta fila e outras a chegar.

R., ao ver a criança, diz-lhe: “Sa., tens de marcar a tua presença!”.

“Ela ainda não sabe R., podes ensiná-la” – refiro.

Posto isto, R. dá a mão a Sa.: “Anda, eu vou-te ensinar”. “Sabes onde está o teu nome?” – pergunta R. a Sa..

Sa. identifica a localização do seu nome, com o auxílio da auxiliar da sala.

De seguida, R. explica como deve fazer e Sa. marca a presença. (Nota de campo de 5 de novembro de 2019)

Ao longo do estágio foi bastante visível que este grupo é participativo, alegre, “questiona muito” e “adere com alguma facilidade às diferentes propostas”, como revela a educadora (Anexo Portefólio, Anexo A, questão E1). Na entrevista a docente afirmou que no início do ano letivo as crianças realizavam as atividades “a despachar para irem brincar, mas agora já se vai notando mais prazer e querem fazer o melhor que conseguem” (Anexo Portefólio, Anexo A, questão E1).

Apesar das potencialidades referidas, este grupo apresenta também fragilidades. Assim, revela ter algumas dificuldades em respeitar determinadas regras da sala, nomeadamente, ouvir o outro quando este está a falar e não gritar, tendo sido adotadas algumas estratégias pela equipa educativa no sentido de as tentar colmatar. Para além disto, apesar de em diversos momentos se observar que estas crianças têm interesse em ajudar o outro, por exemplo, quando alguém se aleija, verifica-se que perante um conflito de interesses, cada criança tenta levar a sua avante o mais

rapidamente possível. Desta forma, as crianças não conversam a fim de arranjar uma solução ou chegarem a um acordo e recorrem à violência.

Nos dias em que a rotina é modificada, seja pela receção de uma pessoa na sala de atividades ou por haver uma visita de estudo, o comportamento do grupo altera-se, tornando-se mais conflituoso. Assim, entende-se que as crianças sentem estas mudanças e conhecem as rotinas.

Para além destas fragilidades, o grupo apresenta “bastante dificuldade na aceitação de regras” (Anexo Portefólio, Anexo A, questão E1), apesar de as aplicarem facilmente aos outros quando estes erram; e demonstra ter alguns problemas de concentração. Adicionalmente, a assistente operacional afirma que este é um grupo que “trabalha bem, é conversador, [e que] tem 2 ou 3 elementos que destabilizam um pouco mais do que os outros, mas de modo geral consegue-se trabalhar bem com eles”⁴.

Apesar de este ser um grupo homogéneo relativamente às suas idades, no que concerne ao seu desenvolvimento e aprendizagem as crianças encontram-se em diferentes patamares. Desta forma, importa salientar que um dos rapazes está a ser acompanhado há cerca de um ano por uma equipa de intervenção precoce por ter “um atraso no desenvolvimento” (Nota de campo de 21 de novembro de 2019). Posto isto, é ao nível do subdomínio das artes visuais, do domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e do domínio da matemática, definidos por Silva et al. (2016), que se verificam as maiores disparidades.

Neste sentido, algumas crianças procuram que as suas produções tenham bastante pormenor, desenhando olhos com pestanas, brincos ou os pelos da barba, por exemplo, enquanto que outras ainda não têm estas preocupações; algumas delas pintam com o maior cuidado possível para que não existam espaços em branco e outras ainda não prestam atenção a estes pormenores; quando questionadas sobre qualquer assunto que envolva operações matemáticas, as crianças com o raciocínio mais desenvolvido querem dar respostas imediatamente, falando por vezes por cima do colega questionado, enquanto que outras precisam do auxílio do adulto para resolver essas questões.

Relativamente ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, todas as crianças têm a linguagem adquirida. Contudo, algumas delas ainda não conseguem pronunciar facilmente palavras que tenham 3 letras numa sílaba, principalmente se esta

⁴ Informação obtida numa conversa informal com a mesma.

tiver presente as letras S ou R, como por exemplo: bruxa. Apesar desta dificuldade, todas elas constroem frases, umas mais complexas que outras, e transmitem o que estão a pensar ou a sentir com facilidade. Para além disto, alguns elementos do grupo têm tido bastante interesse em adicionar texto às suas produções artísticas e em aprender a escrever, pedindo-me diversas vezes para soletrar determinadas palavras.

Sendo um grupo autónomo e conhecedor das rotinas, os momentos de higiene são controlados por dois chefes da casa de banho (um que marcou a data e outro que registou o tempo), não conferindo grande supervisão dos adultos. Por sua vez, a alimentação das crianças decorre também de forma autónoma, uma vez que todas comem sozinhas. Só quando a carne precisa de ser cortada ou não têm água no copo é que as crianças chamam o(s) adulto(s).

Relativamente às interações com os adultos, estas ocorrem diariamente através de trocas de afetos, de diálogos marcados pela partilha de acontecimentos e, por vezes, através de pedidos de resolução de conflitos entre pares. Por seu lado, as relações entre pares decorrem de forma harmoniosa e cooperada, apesar de surgirem alguns conflitos em momentos em que confrontam ideias, vontades ou pensamentos distintos, como se observa no seguinte registo:

T.P., F.M. e Ed. estão a jogar ao jogo da memória. De repente T.P. começa a chorar e a gritar. Percebo que está *frustrado*.

“Que se passa T.P.?” – pergunto. T.P. levanta-se da cadeira e corre para F.M., tentando bater-lhe. F.M. apercebe-se e levanta-se. Começam os dois a correr à volta da mesa. Aproximo-me. Tenho de agarrar T.P. para que a situação acalme. (...) “O que se passou?” – pergunto novamente a T.P.. “Foi ele! Ele não me deixa jogar e eu estava a jogar!” – grita.

“Ele estava a fazer batota” – diz F.M.. (...)

Depois de o problema estar resolvido, passados cerca de 5 minutos volto a olhar para as crianças. T.P. sorri enquanto joga com os colegas. Segundos depois vem ter comigo e diz “Eu ajudei! Eu ajudei o F.M. e agora ele está a ganhar!”, diz *orgulhoso e feliz* (Nota de campo de 15 de novembro de 2019).

Posto isto, estas crianças preferem brincar com os seus colegas e não sozinhas, tendo-se verificado a escolha constante dos mesmos pares para diversas brincadeiras nas áreas da sala ou no espaço exterior.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| ' ' | | ' ' |

Um/a educador/a de infância na sua prática pedagógica deve ter uma intencionalidade para as suas ações, sendo que estas devem ter em conta a caracterização do grupo que o/a docente tem a seu cargo. Foi, portanto, desta forma que defini as intencionalidades pedagógicas que regeram a minha prática no contacto com as crianças, com as famílias e com a equipa educativa.

A avaliação das intenções definidas decorre das minhas observações, da escrita e análise de notas de campo e de reflexões sobre a prática. Tanto nesta como nas restantes avaliações presentes neste relatório, considerou-se que a avaliação é um processo contínuo que respeita o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, tendo em conta os seus progressos ao longo do tempo (Portugal, 2012b).

3.1. Com as crianças

Após caracterizar o grupo de crianças com que estou a realizar a PPS defini as minhas intenções para a ação com as mesmas, tendo sempre por base as características apresentadas acima, nomeadamente, os seus interesses, necessidades, potencialidades e fragilidades. Para além disso, tive em conta a missão e a visão presentes no PE, bem como as intenções da educadora, sendo que estas pretendem “Essencialmente ajudar cada um a crescer ao seu próprio ritmo” e “Motivar para novas descobertas e novas aprendizagens” (Anexo Portefólio, Anexo A, questão E4).

Assim, as intenções relativas ao grupo de crianças, dizem respeito a: (i) assegurar o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem; (ii) promover a aquisição de valores essenciais para a vida em sociedade, como o respeito pelo(s) outro(s), pelas suas opiniões e vez de falar, sendo estas fragilidades apresentadas pelo grupo; (iii) proporcionar momentos que visam o estabelecimento de relações seguras entre as crianças e as crianças e os adultos da sala; e (iv) promover o desenvolvimento de relações entre pares.

A fim de concretizar a primeira intenção – assegurar o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem de cada criança – utilizei algumas estratégias, nomeadamente: responder às suas necessidades básicas, afetivas e sociais e envolver as crianças nos processos de planeamento, realização e avaliação. No que diz respeito às necessidades básicas, ao desenvolver os diversos momentos da rotina do grupo, independentemente daquilo que se estava a realizar, permiti a ida das crianças à casa de banho e à zona do lavatório da sala para beberem água. No meu ponto de vista e

segundo Portugal (2012a), quando as crianças têm garantidas “a satisfação das duas necessidades, estão reunidas as condições base para a[s] criança[s] reconhecer[em] bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar[em] em diferentes actividades e situações, acontecendo desenvolvimento e aprendizagens” (p. 5). Desta forma, depois de as crianças regularem as suas necessidades regressavam à tarefa que se estava a executar, estando mais atentas e abertas ao que as rodeia (Portugal & Laevers, 2010).

Relativamente à segunda estratégia – satisfazer as necessidades afetivas das crianças –, esta permitiu-me construir uma relação afetiva e segura com as mesmas, acalmando as suas ansiedades e fazendo-as refletir sobre essas inquietações, contribuindo para o seu desenvolvimento. Assim, conforme as crianças forem aprendendo a lidar com o que estão a sentir vão conseguindo autorregular as suas emoções, recuperando a sensação de bem-estar. A seguinte situação evidencia uma dessas situações:

So. vem ter comigo com as lágrimas nos olhos.

“Bom dia! Como está a menina?” – digo-lhe alegremente, tentando que a criança esqueça o que a está a pôr assim.

So. abraça-me e começa a chorar. Pego-a ao colo para a confortar.

“Que se passa?” – pergunto ao ouvido.

So. continua a abraçar-me e diz “A mãe...”.

“Querias que a mãe ficasse aqui mais um bocadinho?” – pergunto.

So. abana a cabeça, dizendo que sim.

“A mãe teve de ir trabalhar, já estive aqui um bocadinho contigo. Agora vamos brincar, depois vamos fazer o projeto e o tempo vai passar rápido, nem vais dar conta! Combinado?” – So. olha para mim – “Vamos estar todos entretidos, ocupados, e quando dermos por isso já a mãe vai estar aí, se calhar até com a mana!” – tento acalmá-la.

So. diz-me que sim, que quer ir brincar e fazer o projeto.

“Vamos lavar a cara?” – pergunto.

“Sim” – diz, parando de chorar.

Ponho So. no chão, dou-lhe a mão e vou com ela à casa de banho lavar a cara.

De seguida, So. marca a presença e escolhe uma tarefa enquanto espera pelos colegas (Nota de campo de 13 de novembro de 2019).

No caso desta criança, a compreensão dos seus sentimentos e o auxílio à antecipação dos acontecimentos que iam ocorrer ao longo do dia resultou na sua reflexão e retorno à calma. Estimulando o seu pensamento sobre a situação, a pouco e

pouco a criança vai sendo capaz de refletir e de se acalmar sem precisar de recorrer ao apoio do adulto. Adicionalmente, Silva et al. (2016) defendem que “Este cuidar ético envolve assim a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p. 24).

A terceira estratégia – satisfazer as necessidades sociais das crianças – está relacionada com a resolução de determinados conflitos e a compreensão dos sentimentos e emoções do(s) outro(s). A existência de conflitos não foi algo frequente neste grupo de crianças. Porém, quando algumas delas não conseguiram resolver algo do seu interesse sozinhas recorreram ao adulto para as auxiliar. Quando senti que essas crianças necessitavam do meu apoio para resolver uma determinada situação, pelas suas características e/ou dimensão, pedi-lhes que explicitassem os seus sentimentos, emoções e pontos de vista, “favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Silva et al., 2016, p. 25). Por outro lado, quando compreendi que o conflito era possível de resolver sem a intervenção de um adulto, estimei a(s) própria(s) criança(s) a fazê-lo e, por vezes, propus algumas estratégias de resolução. Desta forma, conforme os meses foram passando, as crianças foram-se tornando mais autónomas neste aspeto, adotando as suas próprias estratégias para resolver os conflitos, sendo que estes parecem ter diminuído.

Como forma de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, recorri à última estratégia, ou seja, ouvi as suas vontades e os seus interesses, estive atenta às suas necessidades e envolvi-as nos processos de planeamento, realização e avaliação, desenvolvendo as atividades a partir das suas próprias ideias, como se pode observar na seguinte transcrição:

“Muito bem! As flores também são filhos da Terra! Então e olhem, o que é que vocês gostavam de fazer com os filhos da Terra, que atividade gostavam de fazer?” – questiono.

“Podemos fazer o planeta Terra e depois saem de lá os filhos da Terra!” – diz I.P..

“Os filhos da Terra ficam pendurados na Terra, é isso?” – esclareço. A criança diz que sim. “Olha mas que boa ideia!” – elogio.

“Podemos desenhar a Terra em grande e fazer uns bebés que são os filhos da Terra” – sugere A.C..

“Uns meninos podem esponjar a Terra” – diz F.M.. (...)

“Tudo bem! Então eu acho que podíamos fazer assim, aproveitar a ideia da A.C. e do F.M., fazer a Terra e esponjar e depois juntamos a ideia da I.P. e saem de lá os filhos da Terra. O que acham?” – as crianças respondem que sim.

A educadora, que está sentada numa das mesas, põe o dedo no ar e pergunta se também pode dar uma ideia. (...) Aceitamos a sugestão e dividimos o trabalho pelos grupos, sendo que um dos elementos do mesmo diz o que gostava de fazer (Nota de campo de 20 de novembro de 2019).

Deste modo, compreendi que a aprendizagem é muito mais significativa para as crianças quando estas se envolvem desde o planeamento até ao término das tarefas, pelo facto de estas terem referido o gosto que tiveram em pensar no que se pode fazer, de que forma e com que materiais, tomando posteriormente uma decisão grupal. Assim, as crianças tornam-se as “protagonista[s] da sua aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 16) e aprendem umas com as outras, o que se traduz em aprendizagens coletivas e individuais e na apropriação de determinados valores relacionados com a vida em grupo.

Ao analisar as planificações emergentes (Anexo Portefólio, capítulo 3), considero que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diversas histórias e com as novas tecnologias; explorar conceitos matemáticos e os seus sentidos através da confeção de algumas receitas, experiências e produções plásticas; desenvolver as suas habilidades motoras e competências linguísticas, devido às partilhas que ocorreram no momento do tapete e às reflexões individuais e de grande grupo no final de cada semana; elaborar diversos desenhos com recurso a diferentes materiais; e adquirir valores e competências que permitem viver de forma harmoniosa em sociedade.

Tendo em conta as explicitações acima considero que esta intenção foi bem conseguida, uma vez que as crianças revelaram estar bem emocionalmente, se tornaram mais autónomas e independentes em relação às resoluções de conflitos, e participaram ativamente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, tomando consciência do mesmo.

Como forma de pôr em ação a minha segunda intenção – promover a aquisição de valores essenciais para a vida em sociedade, como o respeito pelo(s) outro(s), pelas suas opiniões e vez de falar – desenvolvi um projeto em conjunto com as crianças, utilizando a metodologia de trabalho de projeto. Este partiu do interesse do grupo e teve como objetivos (i) fazer com que as crianças se respeitem umas às outras, ouvindo-se, respeitando as diversas opiniões e a vez de falar; (ii) encontrar soluções livres de

discriminação e estereótipos; e (iii) promover a participação das crianças no desenvolvimento do projeto, envolvendo-as no processo de planeamento, realização e avaliação.

Para que tal acontecesse, e considerando que os/as educadores/as são modelos que as crianças seguem, ouvi a opinião de todas as crianças; apoiei as suas propostas; auxiliei-as quando necessário; geri o diálogo do grupo em momentos de partilha, uma vez que as crianças falam regularmente umas por cima das outras; compreendi o modo como as crianças observam a diferença; e questionei a fim de entender alguns pontos de vista e de desenvolver a linguagem, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do grupo. Outras estratégias utilizadas dizem respeito a chamar a atenção das crianças, fazendo-as refletir sobre o seu comportamento; promover o trabalho em equipa e a cooperação nas diversas atividades realizadas através da organização a pares, em pequenos grupos e em grande grupo. Através do trabalho em grande grupo as crianças desenvolvem a atenção e o respeito pelo outro, o seu sentido crítico e tomam decisões baseadas na negociação. A pares ou em pequenos grupos confrontam os seus pontos de vista e colaboram umas com as outras, existindo assim uma aprendizagem cooperada.

Considerando que as crianças se apropriaram das estratégias referidas acima e dos modelos fornecidos pelo(s) adulto(s), verifico que houve uma grande evolução por parte das mesmas. Inicialmente o grupo dispersava, conversava e brincava bastante enquanto outras crianças estavam a falar; não respeitavam a sua vez de o fazer, falando por cima umas das outras; e quando não concordavam com a opinião do(s) outro(s) não a tentavam compreender. Porém, com o avançar do tempo o comportamento das crianças foi registando algumas alterações, pois raramente falaram por cima de alguém e começaram a tentar compreender o ponto de vista dos outros elementos do grupo. Nos seguintes registos está presente um caso que reflete a ação das crianças no início do projeto desenvolvido, espelhando as suas atitudes iniciais (i) e outro que evidencia o respeito pela vez de o outro falar e pela sua opinião, tendo o diálogo ocorrido de forma harmoniosa (ii):

(i) Eu e as crianças do projeto dirigimo-nos até às mesas do lado de fora da biblioteca para falarmos sobre o mesmo.

A conversa inicialmente decorre com algumas conversas paralelas. Mas, de forma a que todas as crianças estejam atentas e participem no mesmo, chamo a atenção e estas ficam focadas (Nota de campo de 7 de novembro de 2019).

(ii) “A sério, não existem brinquedos só para meninos ou só para meninas?” – pergunto.

“Não!” – responde o grupo. “Os meninos podem emprestar os brinquedos às meninas” – diz A.C.. “E as meninas aos meninos” – acrescenta S.C.. “Todos podem emprestar todos os brinquedos e brincar com todos os brinquedos!” – exclama M.I. (Nota de campo de 17 de dezembro de 2019).

A minha terceira intenção – proporcionar momentos que visam o estabelecimento de relações seguras entre as crianças e as crianças e os adultos da sala – relaciona-se um pouco com a primeira, no que diz respeito a assegurar o bem-estar das crianças, respondendo às suas necessidades afetivas. Ao estabelecer relações seguras e calorosas, as crianças sentir-se-ão felizes, seguras, confortáveis e apoiadas pelos adultos da organização socioeducativa, mais concretamente pelos da sua sala de atividades.

A educadora está a conversar com Cl. e o seu pai ao pé dos cabides. Eu estou a receber as crianças, observando a marcação das presenças (e auxiliando quando necessário), conversando sobre o fim de semana e brincando com elas nas áreas (Nota de campo de 28 de outubro de 2019).

Analisando o registo acima, atenta-se que recebi o grupo de crianças todas as manhãs, cumprimentando-as com um beijinho e/ou um abraço e conversando com elas, continuando assim a prática da educadora. Além disto, sempre que possível brinquei com o grupo nestes e noutros momentos. Através de conversas informais e de algumas reflexões apresentadas à docente, incentivei também a sua participação nas brincadeiras das crianças, a fim das relações se tornarem mais próximas e seguras.

Ao participar nas brincadeiras das crianças partilhei o controlo com elas, existindo assim um clima de reciprocidade, de “auto-realização e de confiança e respeito mútuos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 77); observei os seus interesses e capacidades, o que permitiu pensar em atividades de acordo com estas observações; estabeleci relações autênticas, pois respondi de forma atenta aos seus interesses, questões e afirmações, sendo eu própria: calorosa, honesta, atenta, dando *feedback* do modo como agiam, respeitando as crianças e apoiando as suas brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2011).

Através do planeamento de algumas atividades, mais concretamente as de educação física, proporcionei momentos que promoveram o estabelecimento destas relações, como jogos com diferentes dinâmicas e tipos de organização do grupo. É de salientar que participei em todas as atividades pensadas por mim, pelas crianças e pela

docente, como forma de continuar a construir relações entre as crianças e a equipa educativa. Para além disto, no espaço exterior ou até mesmo na sala de atividades, incentivei as crianças a brincarem com os seus pares e a resolverem alguns conflitos que surgiam.

Uma vez que a meio do estágio as crianças já recorriam tanto a mim como à restante equipa educativa para resolver determinadas situações, para partilhar as suas vivências ou para participar nas suas brincadeiras, considero que esta intenção foi bem conseguida. Penso que por se ter criado uma relação próxima e segura entre mim e o grupo é que este me cumprimentou todas as manhãs, se despediu de mim calorosamente, pedindo abraços e beijos, e criou alguns conflitos para ver quem se sentava mais perto de mim no tapete, por exemplo.

Tendo em conta que “a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo e das relações com as outras crianças” (Silva et al., 2016), pretendi promover o desenvolvimento de relações entre pares a partir das relações que construí com as crianças, sendo esta a minha quarta intenção.

As relações de amizade foram bastante evidenciadas pelas crianças desde muito cedo, existindo grupos coesos formados por diversos elementos. Porém, uma ou outra criança quase não interagia com os pares e brincavam sozinhas variadas vezes. Uma delas começou a relacionar-se com outras crianças, o que não aconteceu com Mat.. Assim, decidi promover o desenvolvimento de relações entre esta criança e os seus pares, integrando-a no grande grupo. Para que tal acontecesse aproveitei os seus saberes e vontade de partilhar para ensinar ao grupo novas canções, sendo este um interesse comum.

Mat. repete os versos ensinados pela sua avó. O grupo não conhece esta canção.

“Olha, gosto muito dessa música!” – diz a auxiliar.

“Eu também gosto! Podíamos aprender esta música que a Mat. nos está a ensinar” – refiro para o grande grupo.

Mat. repete outras tantas vezes até que todos consigamos aprender a letra da canção. Estando esta aprendida, F.M. exclama “Podíamos fazer uns gestos!”.

“Olha que boa ideia F.M.! Lembraste de alguns?” – respondo.

“Sim! Olha assim” – F.M. canta acompanhando a canção com gestos inventados por si. Uma vez que não lhe ocorre nenhum para o último verso faço uma proposta, aceite pelas crianças.

Por fim, reproduzimos todos os gestos enquanto cantamos a canção mais umas vezes (Nota de campo de 6 de dezembro de 2019).

A partir de algo que só esta criança conhecia, as restantes criaram uma coreografia e, talvez sem se aperceberem, valorizaram Mat., a sua proposta e o seu conhecimento. Desta forma, enquanto esperámos por outras crianças no momento do tapete que ocorre de manhã voltámos a cantar a canção acompanhada pelos gestos.

Observando a criança que apenas andava de baloiço no espaço exterior (Mat.) e o comportamento do restante grupo, começaram a existir algumas mudanças com o passar do tempo. Por exemplo, em vez de Mat. estar a andar sozinha no baloiço, outras crianças passaram a andar ao mesmo tempo que ela, formando uma fila em que alternavam a vez para andar. Deste modo, esta intenção começou a “dar alguns frutos”, apesar de requerer continuação por parte da equipa agora que terminei a PPSII.

Ao longo do decorrer da PPSII refleti sobre a minha prática, identificando pontos positivos e negativos, adequando a minha ação sempre que necessário. Considero o ato de refletir bastante importante, pois “implica uma consideração cuidadosa e activa daquilo em que se acredita ou se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências que daí resultam” (Ponte, 2002, p. 8).

3.2. Com as famílias

Tendo em conta que as crianças funcionam como “go between, mensageira[s] e repórter[es]” (Perrenoud, citado por Ferreira, 2004, p. 65) entre o JI e a família e que estes são os “universos de socialização” (Ferreira, 2004, p. 65) das crianças nesta altura da sua vida, é necessário definir intenções para a ação com a família das mesmas.

Desta forma, as minhas intenções para com a família passam por: (i) informá-las acerca do trabalho desenvolvido com os educandos; (ii) estabelecer uma relação de confiança e cooperação; e (iii) incluir a sua participação e envolvimento na vida do JI.

A fim de informar as famílias acerca do trabalho desenvolvido com os seus educandos perguntei à educadora cooperante se podia criar uma zona para colocar um quadro informativo feito em conjunto com as crianças, com informação do que aconteceu ao longo de uma semana. Uma vez aceite a proposta da docente, questionei as crianças se o queriam fazer e, em conjunto, seleccionámos a informação a apresentar às famílias, que materiais íamos utilizar e onde a íamos colocar. No final das semanas um pequeno grupo de crianças realizou esta tarefa comigo. Apesar de o quadro

informativo ter uma zona aberta a sugestões e comentários escritos pelas famílias e de algumas crianças terem pedido o seu contributo, nenhuma família colaborou de forma escrita. Porém, considero que correspondo às minhas expectativas no que toca à intenção definida, uma vez que as crianças foram discutindo a informação com as famílias, partilhando o *feedback* comigo.

Para além disto, expus as produções das crianças, tanto no interior da sala como no vidro que dá acesso à parte exterior da mesma. No que diz respeito à criança que elaborei o portefólio do seu desenvolvimento e aprendizagem, enviei à família informações, pedidos de autorização e colaboração.

Com o objetivo de estabelecer uma relação de confiança e cooperação entre as famílias e o JI, participei na reunião de pais, comunicando de forma calma e clara; e nos momentos em que as recebi na sala de atividades conversei com elas, ouvindo-as e partilhei informações relativas aos seus educandos e/ou a algum do trabalho desenvolvido, estando totalmente disponível. Devido à abertura que alguns familiares estabeleceram para comunicar comigo, penso que foi criada uma relação de confiança e alguma cooperação, como se verifica no registo seguinte em que uma família se dirigiu até mim questionando como poderia ajudar em casa com as questões do projeto desenvolvido com as crianças:

“Ah ok! Boa. Então e como podemos ajudar lá em casa?” – pergunta o pai de I.Pi..

“Como quiser, eu não lhe vou pedir nada que não possa fazer. Como quiser ajudar e participar poderá fazê-lo que nós aceitamos. Se quiser apenas conversar pode conversar, se quiser pesquisar com ela também o pode fazer, e se quiser trazer algumas coisas que vão encontrando nessa pesquisa pode trazer para a sala, assim vamos analisando tudo aquilo que nos chega em conjunto” – respondo.

“Tudo bem, então nós vamos ver. Vamos continuar a falar com ela e vemos como vai correndo” – continua o pai.

“Tudo bem, obrigada!” – digo (Nota de campo de 18 de novembro de 2019).

Relativamente à participação e envolvimento das famílias na vida do JI, penso que poderia ter feito muito mais. Durante a PPSII apenas convidei uma mãe a apresentar um livro escrito por si e outra mãe de outra sala desta organização socioeducativa a participar no projeto desenvolvido. A verdade é que o contacto com as famílias ao longo dos meses de estágio não foi muito, uma vez que a maioria das

crianças frequentam as AAAF, entrando antes de mim, e que eu saia antes de estas se irem embora com os seus familiares.

Ao analisar o percurso vivenciado considero que o contacto que tive com as famílias não foi tanto quanto eu gostaria. Contudo, considerando as ações desenvolvidas para concretizar as intenções referidas acima, penso que nos momentos em que contactei com as mesmas agi corretamente, estando sempre disponível para as receber, ouvir e dialogar.

3.3. Com a equipa educativa

Tal como Hohmann e Weikart (2011) afirmam, “O trabalho em equipa é um processo interactivo”, ou seja, exige comunicação e relação entre todos os membros da equipa educativa e “implica um clima de apoio e de respeito mútuo”, para que tudo funcione da melhor forma (p. 130).

Assim, as intenções tidas em conta durante a PPS para com a equipa educativa dizem respeito (i) à promoção de um ambiente colaborativo e de cooperação entre os agentes educativos e (ii) ao desenvolvimento de um trabalho significativo para as crianças, sendo este apoiado na reflexão partilhada sobre a prática pedagógica.

De modo a promover um ambiente colaborativo e de cooperação entre mim e a equipa educativa comuniquei com esta de forma clara, tendo por base o respeito e a confiança; partilhei e dei continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora, tanto em momentos da rotina como nas atividades planeadas pela mesma; colaborei com a assistente operacional nas suas tarefas e em diversos momentos do dia; refleti em conjunto com a educadora cooperante sobre a minha prática e sobre a sua, sempre que esta me pediu para o fazer; dei a minha opinião em relação às propostas que esta me apresentava, partilhando assim informação e conhecimentos de modo bidirecional.

“Então Mariana, como achas que correu [a sessão de educação física]?” – pergunta-me a docente.

Face a esta questão, mostro o meu desagrado em relação à forma como o grupo reagiu, penso que, por ser eu a dinamizar a sessão; e ao modo como me deixei afetar pela falta de controlo.

(. ...) a educadora dá-me *feedback* em relação à sessão, à sua organização e ao tempo do relaxamento. No final da mesma a docente sugere que para a próxima semana organizemos uma sessão em conjunto.

O apoio que recebi nesta conversa, bem como as críticas construtivas, fizeram-me refletir, animar um pouco e pensar que preciso de arranjar estratégias que permitam controlar melhor o grupo, não me preocupando face à primeira dificuldade (Nota de campo de 29 de outubro de 2019).

Através deste registo verifica-se que os diversos momentos de diálogo, as partilhas e a entajuda entre estes agentes educativos, maioritariamente entre mim e a cooperante, permitiram construir uma relação de apoio e confiança e melhorar a minha prática enquanto estagiária e futura educadora.

Ao trabalhar de acordo com os princípios referidos acima os adultos trocam ideias sobre observações que fazem relativamente às crianças, partilham conhecimentos e ideias, sugerem propostas que vão ao encontro dos interesses, características e necessidades do grupo e pensam em novas estratégias de atuação. Assim, poderão apoiar melhor o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança, desenvolvendo um trabalho significativo para as mesmas que parte da reflexão partilhada sobre a prática pedagógica. Neste sentido, as observações, conhecimentos e informações que eu, a educadora cooperante e a assistente operacional trocámos durante a PPSII permitiram desenvolver um olhar mais atento em relação às crianças e adotar estratégias com vista a um maior apoio do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Desta forma, considero que as intenções foram bem conseguidas, uma vez que criei uma ótima relação com a educadora, a assistente operacional e outros membros educativos, baseada no respeito, na confiança e na cooperação. Assim, penso que as experiências proporcionadas às crianças foram enriquecedoras, uma vez que existiu um trabalho colaborativo entre a equipa educativa e a participação e envolvimento das crianças na planificação, execução e avaliação.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

| ' ' | | ' ' |

“O desenvolvimento social faz-se através de duas vertentes contraditórias: a necessidade de relação de proximidade com os outros e o desejo de afirmação e de autonomia pessoal” (Silva et al., 2016, p. 25).

Ao longo do decorrer da PPSII estas foram duas características evidenciadas pelas crianças no que diz respeito às relações entre pares. Por um lado, eram explanadas as relações de amizade existentes no grupo através da formação de pequenos grupos coesos; por outro, devido à vontade de se afirmarem e de mostrarem aos pares que são autónomos, surgiram alguns conflitos que colocaram em causa relações de amizade entre crianças. Assim, ouviu-se diversas vezes “Já não sou mais tua amiga!”. Porém, passadas umas horas a situação era resolvida e a amizade ficava restabelecida novamente.

A fim de compreender a perspetiva das crianças sobre as relações de amizade e de que forma é que estas influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem, decidi realizar uma investigação que me permitisse saber mais sobre o assunto.

4.1. *Já não sou mais tua amiga!* (I.Pi.) – Identificação da problemática

Antes de iniciar a PPSII as relações entre pares já eram um tema que me interessava estudar, uma vez que estão presentes em toda a vida do ser humano. Através da observação do contexto em que estava inserida verifiquei que as crianças utilizam bastante a palavra *amigo/a*, demonstram ter preferência em brincar com as mesmas crianças e parecem conferir um grande significado às relações que estabelecem com os outros. Porém, apesar da importância atribuída pelo grupo às relações entre pares, confrontei-me diversas vezes com situações que as punham em causa, como explicita o seguinte registo:

As crianças estão a brincar livremente no recreio.

“Posso brincar contigo?” – pergunta I.Pi. a C.D..

“Não” – responde C.D..

“Ok, então também já não sou mais tua amiga!” – diz-lhe, virando costas a seguir

(Nota de campo de 13 de novembro de 2019).

Ao deparar-me com este contraste considerei que as crianças estabelecem ligações afetivas com outros elementos do grupo e questioneei-me se realmente existem relações de amizade entre as crianças. Assim, decidi investigar *Como se formam as*

relações de amizade?, sendo esta a questão da investigação e os seus objetivos os seguintes:

- a) Conhecer as representações das crianças sobre a amizade;
- b) Verificar se as crianças identificam outras como suas amigas;
- c) Compreender se as relações entre pares decorrem de interesses e/ou características comuns entre as crianças;
- d) Conhecer a perspectiva das famílias e da educadora cooperante sobre a amizade.

4.2. As relações entre pares - Revisão da literatura

4.2.1. O desenvolvimento das relações entre pares

O ser humano é um ser naturalmente comunicativo que, conseqüentemente, interage e cria relações com os outros. De acordo com Rubin, Bukowski, Parker e Bowker (2008), uma interação diz respeito a uma troca social entre dois indivíduos, em que as suas ações são interdependentes e “o comportamento de cada ator é tanto uma resposta quanto um estímulo para o comportamento do outro” (p. 3). As interações permitem desenvolver relações e estas são consideradas entre pares quando ocorrem entre duas pessoas ou mais.

Desde os seus primeiros anos de vida que as crianças interagem e começam a criar relações com adultos e outras crianças, sendo “seres sociais plenos” (Trevisan, 2007, p. 3). Inicialmente, relacionam-se maioritariamente através da linguagem não verbal uma vez que não utilizam a linguagem escrita nem a linguagem falada (Corraze, 1982, citado por Mesquita, 1997). Assim, as crianças recorrem a outros modos de comunicar, como por exemplo através de objetos, observações, sorrisos, vocalizações, choro, toque, entre outros. Desta forma, entende-se que as linguagens das crianças são múltiplas (Sarmiento, 2011), pois não existe apenas um meio para comunicar.

Tal como Brazelton (2013) afirma, no segundo ano de vida, quando as crianças já são capazes de se relacionar com os outros de forma harmoniosa, aprendem “quando dominar e quando submeter-se (. ...), quais os sinais que significam que têm de ceder e quais os que significam que pode[m] assumir a liderança” (p. 492). Consoante as crianças vão adquirindo estas aprendizagens vão aprendendo também a relacionarem-se com os outros.

Na perspectiva de Arezes e Colaço (2014), os contextos de creche e de pré-escolar fornecem as principais interações entre pares, em que as crianças aprendem “a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais” (p. 112). De acordo com Costa (2011), as interações são “o elemento primordial para o desenvolvimento humano” (p. 18), uma vez que permitem desenvolver habilidades sociais.

Segundo Hay (2005), a capacidade de interagir de forma harmoniosa com os pares depende das habilidades emocionais, cognitivas e comportamentais das crianças que se desenvolvem nos dois primeiros anos de vida, sendo estas: “(a) administração da atenção conjunta; (b) regulação de emoções; (c) inibição de impulsos; (d) imitação de ações do outro; (e) compreensão de relações de causa e efeito; e (f) competência linguística” (p. 2).

Desta forma, verifica-se que, ao relacionar-se com os seus pares, as crianças socializam e desenvolvem a sua capacidade de autorregulação, controlam os seus impulsos e aprendem normas e papéis sociais (Colaço, 2004, citado por Ribeiro, 2014). Ao desenvolverem estas competências sociais as crianças passam a recorrer com mais frequência à linguagem verbal, deixando de utilizar com tanta ocorrência a linguagem não verbal. Entenda-se por linguagem verbal “a forma discursiva, falada ou escrita, na qual mensagens, idéias ou estados emocionais são expressos” (Mesquita, 1997, pp. 158-159).

Hay, Payne e Chadwick (2004) afirmam que as crianças em idade pré-escolar utilizam as suas habilidades de conversação com diferentes propósitos, por exemplo, para contar histórias, partilhar vivências e criar brincadeiras de “faz de conta”. Assim, as crianças dedicam mais tempo a comunicar com colegas e adultos, tornando a sua linguagem e vocabulário mais fluentes (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Neste sentido, os mesmos autores defendem que a “competência conversacional é um fator que afeta o modo como cada criança interage com sucesso e é aceite pelos seus pares” (p. 89).

A partir das interações que as crianças estabelecem com os outros aprendem a relacionar-se, a “conviver e [a] respeitar as mais variadas formas de cultura existentes no meio social” (Bona, 2012, p. 241). Para Trevisan (2007) as crianças são agentes sociais ativos e criativos que produzem a sua própria cultura enquanto contribuem “para a produção das sociedades adultas” (p. 3), pois são seres em processo de ação social influenciados e que influenciam a mesma.

Um elemento que faz parte das culturas da infância, ou seja, da vida das crianças, é o brincar (Ferreira & Tomás, 2016). O facto de as crianças brincarem com

os pares é uma forma de adquirirem as aprendizagens expressas no parágrafo anterior, uma vez que se relacionam com outros indivíduos, expressando e compreendendo emoções e vontades. Deste modo, considera-se que brincar é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das mesmas (Bona, 2012) e que deve ser o elemento central nas culturas infantis, pois este é um direito seu que tem de ser salvaguardado e promovido em contexto de jardim de infância (Ferreira & Tomás, 2016, p. 453).

Quando as crianças brincam recriam a realidade a partir das experiências que vivenciaram anteriormente com outros atores sociais, reproduzindo-a através de sistemas simbólicos. É deste modo que as crianças aprendem a significar as suas ações e a interpretar o mundo que as rodeia, desenvolvendo as suas capacidades de atenção, memória e percepção (Bona, 2012). Assim, pode-se afirmar que brincar “É uma atividade social, com contexto cultural e social” (Monteiro & Delgado, 2014, p. 110).

Nos momentos de brincadeira os contextos onde estas ocorrem são partilhados pelas crianças. Portanto, por vezes podem surgir conflitos entre elas. O facto de estas terem de os resolver para que a brincadeira continue resulta no seu processo de aprendizagem, pois a criança interage e dialoga com o(s) outro(s) a fim de resolver o conflito (Bona, 2012). Assim, a linguagem é tanto uma forma de comunicação como de interação com os pares.

Na perspetiva de Duarte, Alves e Sommerhalder (2017), através das brincadeiras as crianças criam amigos e inimigos muito facilmente devido ao confronto com situações como as referidas acima. Desta forma, “o brincar oferece uma organização para a iniciação de relações emocionais, ao gerar o desenvolvimento dos contatos sociais” (Winnicott, 1982, citado por Duarte, Alves & Sommerhalder, 2017, p. 158). Para Papalia, Olds e Feldman (2001), as crianças definem com quem passar o seu tempo, com base nas suas experiências anteriores. Aquelas que “têm experiências positivas mútuas frequentes têm mais probabilidades de se tornarem amigas” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 383).

4.2.2. A formação de relações de amizade e o desenvolvimento e aprendizagem das crianças

Tal como referem Duarte, Alves e Sommerhalder (2017), “A infância, como construção social, é influenciada pela cultura e momento histórico” (p. 156). Assim, as mudanças que ocorrem na sociedade provocam alterações na infância. Desta forma, as

crianças, sujeitos sociais, contactam cada vez mais cedo com outros indivíduos exteriores ao seu contexto familiar, sendo que estes as poderão acompanhar durante vários anos. Portanto, a construção de relações de amizade é potenciada pelas mudanças que ocorrem na sociedade (Garcia, 2005).

Tal como afirmam Hay, Payne e Chadwick (2004), nos anos pré-escolares as crianças adquirem a capacidade de interagirem com os seus pares em diversos grupos. Ao passarem mais tempo com os mesmos, algumas crianças começam a interagir preferencialmente com outras (Hay, Payne & Chadwick, 2004, p. 90), partilham o mesmo espaço de brincadeira e aprendem “diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação (...), capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras, etc” (Trevisan, 2007, p. 12). Desta forma, surgem os primeiros grupos, brincadeiras coletivas e as primeiras relações de amizade (Bona, 2012).

Segundo vários autores, como por exemplo, Garcia e Pereira (2011), a amizade desempenha um papel fundamental no que diz respeito à vida social das crianças, quer a nível emocional, como social e cognitivo. Para Ricardo e Rossetti (2011), estas relações entre pares “contribuem [ainda] para o desenvolvimento intelectual e afetivo do[s] indivíduo[s], pois visam relações ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e” (p. 83) contribuir para o desenvolvimento do outro. Apesar de concorrer para o desenvolvimento integral das crianças, este conceito não é fácil de definir.

De acordo com Garcia (2005), a amizade é uma importante forma de socialização, pois tem presentes duas dimensões: numa incluem-se valores como cooperação e apoio social prestado ao(s) outro(s) – comportamentos pró-sociais – e noutra conflitos e agressividade – comportamentos antissociais. Segundo o mesmo autor os comportamentos pró-sociais são os que mais se evidenciam nas relações de amizade. Contudo, quando o conflito e a agressividade estão presentes os amigos tentam resolver a situação, o que pode não acontecer com “não amigos” (Garcia & Pereira, 2008 e Maunder & Monks, 2019). Na perspetiva de Corsaro (1997, citado por Trevisan, 2007) a socialização não deve ser vista apenas como um contributo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, mas como “um processo de apropriação, reinvenção, e reprodução” (p. 4), pois o mais importante é o coletivo e a forma como as crianças negoceiam, partilham e criam cultura com adultos e outras crianças.

Conforme as crianças se vão desenvolvendo e aprendendo tornam-se capazes de identificar os seus amigos, de avaliar as suas relações entre pares e de compreender

o conceito de amizade (Garcia, 2005). Porém, as suas representações acerca do que é a amizade vão-se alterando, uma vez que as crianças se vão “tornando cada vez mais capaz[es] de pensar sobre [os] seus relacionamentos, ou seja, de pensar sobre o outro numa perspectiva mais empática” (Ricardo & Rossetti, 2011, p. 84). O desenvolvimento da empatia permite que as crianças compreendam os sentimentos dos outros, relacionando-os com sentimentos que elas próprias já vivenciaram (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, poderão adequar o seu comportamento pondo em prática as suas competências emocionais. Hohmann e Weikart (2011) referem que “A empatia ajuda as crianças a fazer amizades e a desenvolver o sentimento de pertença” (p. 67).

De acordo com Vale (2009), as crianças devem ser capazes de gerir as suas emoções, uma vez que estas influenciam a forma como os indivíduos se relacionam uns com os outros, na medida em que a ação social das crianças é “constituída de significados subjetivos nos quais podemos encontrar a componente emoção, como essencial a essa mesma acção” (Weber, s.d., citado por Trevisan, 2007, p. 8). Todavia, Hay, Payne e Chadwick (2004) referem que “a capacidade que as crianças têm de exibir e regular emoções está relacionada com a qualidade das amizades entre pares” (p. 92). Assim, a regulação das emoções influencia o modo como as crianças se relacionam e a qualidade das relações de amizade influem a forma como as crianças regulam e expõem essas mesmas emoções. Desta forma, “As crianças que percebem melhor as emoções têm mais relações positivas nas suas interações com pares (. ...), interagem com mais sucesso (...) [e são] melhor[es] a negociar as disputas entre os seus pares” (Vale, 2009, p. 130), uma vez que são capazes de perceber as emoções dos outros e falar sobre as mesmas.

Neste sentido, verifica-se que “as crianças aprendem umas com as outras sobre as emoções e seu controle, no contexto de interação do grupo de pares” (Trevisan, 2007, p. 10). Seguindo esta linha de pensamento, as competências sociais e emocionais das crianças são desenvolvidas, nomeadamente “a auto-consciência, o controlo dos impulsos, a empatia, a escolha de perspectiva, a cooperação, [e] a resolução de conflitos” (Vale, 2009, p. 131).

Tendo em conta que as amizades assentam num relacionamento diádico próximo proporcionam segurança, proteção, intimidade e confiança, criam um sentimento de valor próprio e facilitam a aprendizagem de novas habilidades e o desenvolvimento dos intervenientes (Bukowski, 2001, citado por Maunder & Monks, 2019, p. 212). A formação destes vínculos gera bem-estar, adaptação aos colegas e à

“escola” e o sentimento “de relação, conexão e pertencimento” (Maunder & Monks, 2019, p. 212). De acordo com Cordeiro (2012), para as crianças os amigos são “uma segurança, um recurso e um apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional” (p. 392).

Até aqui foram evidenciados os aspectos positivos que as relações entre pares produzem nas crianças. Porém, como afirmam Maunder e Monks (2019), estas podem contribuir para o desenvolvimento social e emocional das crianças tanto de forma positiva como negativa. Segundo Vale (2009), diversos estudos têm demonstrado “que há crianças que não conseguem atingir uma competência satisfatória nas suas relações sociais, ou porque não adquiriram competências ou porque simplesmente não as conseguem usar com confiança, o que as vai tornar socialmente retraídas ou mesmo rejeitadas” (p. 136). Outro exemplo é apresentado por Garcia (2005), que refere que quanto mais agressiva é uma criança, menor é a “sua aceitação social pelos colegas em termos de amizade” (p. 287). Esta rejeição por parte dos colegas poderá diminuir a autoestima do sujeito, ao contrário do que acontece com as crianças que estabelecem relações de amizade recíprocas, sendo que estas se sentem melhor consigo mesmas, são mais sociáveis, felizes e pró-sociais (Mauder & Monks, 2019, p. 212). Assim, entende-se que a capacidade que uma criança tem de se relacionar de modo positivo com os pares “é afetada pelas suas habilidades e temperamento, bem como por fatores familiares e ambientais em todos os momentos do desenvolvimento” (Hay, 2004, p. 100), uma vez que a competência emocional é indissociável do contexto cultural.

Esta (não) aceitação e (im)popularidade parecem ter grande relevância para as crianças, pois, como menciona Vale (2009), as capacidades sociais proporcionam formas de “dar e receber recompensas sociais positivas, as quais vão, por sua vez, aumentar a interação social” (p. 136).

Por fim, apresento os conceitos que nortearam a investigação desenvolvida, nomeadamente: as relações entre pares definidas por Rubin, Bukowski, Parker e Bowker (2008) como as interações que ocorrem entre duas pessoas ou mais, e o conceito de amizade definido por Garcia e Pereira (2011) e Ricardo e Rossetti (2011) como uma relação entre pares diádica e recíproca caracterizada por trocas afetivas e emocionais, sendo que estas dependem das habilidades e características dos indivíduos e são influenciadas por fatores familiares e ambientais (Hay, 2004).

4.3. Roteiro metodológico e ético

A fim de compreender quais são as representações das crianças acerca da amizade, se as relações entre pares decorrem de interesses e/ou características comuns entre crianças e de conhecer a perspectiva das famílias e da educadora cooperante sobre a amizade realizei uma investigação de natureza qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características, sendo estas: (i) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47), pois é este quem recolhe os dados de diversas formas; (ii) é descritiva, uma vez que os dados são apresentados em palavras ou imagens que contém citações ilustrativas; (iii) interessa-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; (iv) os dados são analisados de modo indutivo; e (v) atribui especial importância ao significado, no sentido em que “Os investigadores (...) estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (p. 50). Todas estas características foram evidenciadas ao longo deste estudo.

Uma vez que a investigação incide nas relações que as crianças estabelecem entre pares e que esta surgiu da minha vontade em compreender um fenómeno social complexo (Yin, 1994, p. 12), nomeadamente, a amizade, desenvolvi um estudo de caso exploratório. Um estudo de caso, segundo Bogdan e Biklen (1994), “consiste na observação detalhada de um contexto” (p.89), sendo exploratório pelo facto de se querer estudar um determinado tópico.

Na perspectiva de Yin (1994), o foco do estudo de caso assenta nos fenómenos contemporâneos que ocorrem dentro do contexto da vida real. Assim, este método de investigação permite identificar as características holísticas e significativas dos acontecimentos que ocorrem num determinado contexto, sendo este a sala de atividades e o espaço exterior da organização socioeducativa onde decorreu a PPSII. Para tal é necessário passar pelas fases de investigação apresentadas por Yin (1994), sendo estas: definição do problema, plano de investigação, recolha de dados, análise dos mesmos, composição e relatos.

Tratando-se de um estudo de caso, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados são diversos. Estes podem recorrer a “documentação, registos de arquivo, entrevistas, observação directa, observação participativa, e artefactos físicos” (p. 97). Porém, nem todos foram utilizados.

A técnica de recolha de dados a que dei primazia durante a minha intervenção pedagógica foi a observação, que “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, pp. 24-25). Inicialmente as observações foram principalmente não participantes, a fim de registar as relações que iam ocorrendo entre as crianças. Contudo, com o passar do tempo, passaram a existir também observações participantes devido à relação afetiva que fui estabelecendo com o grupo, que me chamava para participar nas suas brincadeiras.

Tanto as observações não participantes como as observações participantes deram origem a notas de campo, ou seja, ao “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha [,] (...) reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150), sendo estas características próprias dos investigadores e necessárias à recolha de dados de uma investigação. Por sua vez, as notas de campo potenciaram a construção de uma tabela relativa às interações que as crianças estabeleceram em diversos momentos de brincadeira, que ocorreram tanto na sala de atividades como no espaço exterior da organização socioeducativa, em que áreas ocorreram ou que brincadeiras se desenvolveram, e que tipos de interações foram registadas.

Com o objetivo de auxiliar a escrita das notas de campo e a construção das tabelas referidas recorri aos registos fotográficos para captar algumas brincadeiras das crianças. Estes registos foram tirados rapidamente sem qualquer perícia técnica (Bogdan & Biklen, 1994) e facilitaram a identificação de todas as crianças que participaram numa determinada brincadeira, quais as interações que ocorreram nesse momento e em que área se desenvolveu.

Através da organização dos dados referidos acima construí ainda um sociograma, a fim de compreender melhor quais as relações existentes entre as crianças deste grupo, caracterizando-o, uma vez que “Os sociogramas são representações gráficas das relações existentes em um [num] grupo de indivíduos” (Vaz, 2009, p. 67).

Tal como afirma Trevisan (2014) “a infância e os seus mundos, as relações sociais que se estabelecem, e as culturas da infância deverão ser estudadas de modo próprio, tendo em conta a perspetiva das próprias crianças e não apenas dos adultos” (p. 51). Assim, com o objetivo de conhecer as representações das crianças sobre a amizade, de verificar se estas identificam outras como suas amigas e de compreender

se as relações entre pares decorrem de interesses e/ou características comuns entre elas, entrevistei cada uma das crianças individualmente para que as respostas não fossem influenciadas. Antes de iniciar a entrevista disse a cada uma delas que “Há umas coisas que eu não sei e como ainda estou na escola gostava que (...) me ajudassem a perceber um bocadinho mais sobre isso” (Nota de campo de 17 de janeiro de 2020), para que as crianças compreendessem que elas também têm conhecimento e podem ajudar e/ou ensinar os adultos. Tendo obtido resposta positiva por parte de todas elas, enquanto me respondiam registei sempre o que diziam, pois estas eram informações importantes e que me iriam ajudar. Toda esta informação recolhida foi categorizada e organizada em sociogramas e em tabelas, de modo a simplificar o processo de análise.

Porém, não importa apenas conhecer a perspetiva das crianças, pois estas estão inseridas em diversos contextos sociais e culturais que interferem nas suas vivências pessoais. Tal como Kramer (2009, citado por Duarte, Alves & Sommerhalder, 2017) refere

As interações são a vivência das práticas sociais, a arena onde as crianças internalizam os signos sociais: regras, normas, valores, formas e condições de ser e estar no mundo. Nas interações elas aprendem as formas de ser e estar na escola, com todas as singularidades que permeiam essas instituições. Tais signos e a maneira como eles são valor[iz]ados socialmente e pelo grupo familiar da criança mostram-se fundamentais no processo de desenvolvimento (p. 156).

Assim, entrevistei também a educadora cooperante, a fim de compreender se a sua ação tem impacto na forma como as crianças vivem as relações entre pares. A entrevista é semiestruturada pelo facto de as questões presentes no guião poderem ser alteradas e de existir a possibilidade de fazer novas perguntas e/ou de acrescentar informação para além daquilo que se está a questionar. Desta forma, as questões presentes no guião são abertas, para que a docente possa ter liberdade de resposta. Para além disto, enviei questionários a todas as famílias com questões abertas de forma a perceber se o modo como as crianças interagem dentro do contexto pré-escolar é ou não influenciado pelas experiências que vivem com as mesmas.

Uma vez que foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados, poderão combinar-se diferentes perspetivas e métodos de pesquisa, identificar aspetos distintos dentro da mesma problemática e fornecer diferentes ângulos de análise (Tuzzo & Braga, 2016). Seguindo este método, conhecido por triangulação,

os resultados obtidos não derivam apenas de uma perspetiva, mas da combinação de “olhares múltiplos (...) que se complementam” (Tuzzo & Braga, 2016, p. 141), tornando assim a informação mais objetiva e credível.

Todo o desenvolvimento da investigação, bem como as minhas ações e práticas docentes, estão profundamente dependentes das minhas crenças, valores e princípios éticos, pois, a meu ver, a ação de um/a educador/a não se consegue separar daquilo que esse/a indivíduo é enquanto pessoa. Neste sentido, ao longo da PPSII segui os princípios e compromissos apresentados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI, 2012), sendo eles: competência, responsabilidade, integridade e respeito, bem como os princípios éticos e deontológicos presentes no texto de Tomás (2011), nomeadamente, custos e benefícios, respeito pela privacidade e confidencialidade, consentimento/assentimento e possível impacto nas crianças e na equipa educativa.

Todos estes princípios deram origem ao roteiro ético presente em anexo que explica mais pormenorizadamente o modo como estes foram postos em prática, estando complementados por notas de campo que ilustram alguns acontecimentos (Anexo Portefólio, capítulo 5).

4.4. Apresentação e discussão dos resultados

O estudo de caso desenvolvido decorreu entre o dia 7 de outubro de 2019 e o dia 22 de janeiro de 2020, na sala de atividades e no espaço exterior da organização socioeducativa, com as 25 crianças deste grupo.

De forma a conhecer as representações das crianças sobre a amizade analisaram-se as respostas obtidas nas entrevistas e cruzaram-se esses mesmos dados com a perspetiva das famílias e da educadora cooperante, conhecidas através da resposta a um questionário e a uma entrevista, respetivamente, a fim de compreender se as suas perspetivas influenciam o modo como as crianças vivenciam estas relações. Os dados recolhidos através de observações e notas de campo caracterizam as relações existentes no grupo de crianças e permitem compreender se as relações de amizade decorrem de interesses e/ou características comuns entre as crianças. Para esta análise foram ainda utilizadas as respostas a determinadas questões da entrevista realizada às crianças.

4.4.1. A amizade – Representações das crianças

Depois de entrevistar as crianças e a educadora e de recolher informação através dos questionários respondidos pelas famílias as respostas obtidas foram transcritas e sujeitas à análise do seu conteúdo (Amado, 2014). Assim, as tabelas apresentas ao longo do capítulo evidenciam a síntese resultante da análise categorial das diversas respostas dadas pelos participantes (Anexo Portefólio, capítulo 6). Torna-se ainda necessário salientar que a soma dos dados obtidos na coluna da frequência, em qualquer tabela, poderá não corresponder ao número de intervenientes, uma vez que uma resposta se pode enquadrar em mais do que uma categoria.

De seguida apresentam-se os dados obtidos na entrevista realizada às crianças, relativos à questão “O que é a amizade?”.

Tabela 3

Análise categorial das respostas à questão "O que é a amizade?".

Indicadores	Frequência
Sentimento	11
Pessoas	7
Afetos	4
Brincar	3
Desconhecimento	2
Atividades	1
Partilha	1
Um dia	1

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada individualmente às crianças.

Quando questionadas sobre “O que é a amizade?” as crianças ou ficaram pensativas, dando uma resposta ponderada, ou responderam imediatamente, evidenciando o seu conhecimento. Tal acontecimento pode dever-se ao facto de as crianças se basearem nas suas próprias experiências para definirem o conceito (Trevisan, 2007). Através da observação da tabela 3 verifica-se que apenas 2 delas revelam não saber o que é a amizade.

Relativamente aos restantes dados obtidos, 11 crianças atribuem o significado da palavra amizade a um sentimento, como o amor, a felicidade e a alegria; 7 relacionam a palavra com determinadas pessoas presentes na sua vida, como a família e os amigos; 4 crianças associam a amizade a afetos, 3 ao brincar e 1 a atividades, enquanto

outros elementos a relacionam com a partilha (1) e com um dia específico (1), “o dia do amor” (resposta da criança).

A fim de compreender um pouco mais a perspetiva das crianças sobre o assunto perguntei-lhes “O que é ser amigo?”, estando a informação obtida presente na tabela seguinte.

Tabela 4

Análise categorial das respostas à questão "O que é ser amigo?".

Indicadores	Frequência
Brincar	11
Afetos	5
Amizade	2
Sentimento	2
Ter comportamentos pró-sociais	2
Desconhecimento	2
Ajudar	1
Partilhar	1
Atividades	1
Conhecer o outro	1

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada individualmente às crianças.

Através da análise da tabela 4, verifica-se que para 11 crianças ser amigo é brincar com o(s) outro(s); para 5 é dar afetos, como abraços e beijos; para 2 é ter comportamentos pró-sociais, ou seja, “não fazer mal aos amigos” (resposta de uma criança); e para 1 criança é ajudar os outros. Outras 2 crianças afirmam que ser amigo está relacionado com a amizade; 2 dizem que é um sentimento; e outras crianças revelam que é partilhar (1), fazer atividades (1) e conhecer o(s) outro(s) (1), enquanto que 2 crianças desconhecem o que é ser amigo.

Com o objetivo de compreender se a ação da educadora cooperante e as vivências com as famílias têm impacto na forma como as crianças perspetivam as relações de amizade, analisam-se de seguida as respostas obtidas nos questionários enviados às famílias (Anexo Portefólio, capítulo 6.2.) e na entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo Portefólio, capítulo 6.3.). Saliento que 14 famílias responderam às questões enviadas.

Tabela 5

Análise categorial das respostas à questão "No seu ponto de vista, qual a importância das relações de amizade nestas idades?".

Subcategoria	Indicadores	Frequência
Nível de importância	Muito importante	7
	Importante	4
Razões	Desenvolvimento social	11
	Valores	4
	Construção do "eu"	3
	Desenvolvimento emocional	3
	Sentimentos/Afetos	3
	Criatividade	2
	Desenvolvimento cognitivo	2
	Impacto no futuro	2

Nota. Dados recolhidos nos questionários enviados às famílias.

Como se pode observar ao analisar a tabela 5, 7 famílias consideram muito importantes as relações de amizade entre crianças de pré-escolar, enquanto que 4 consideram importante. Os motivos associados a essa importância dizem respeito à aquisição de valores (4), à construção do "eu" (3), à manifestação de sentimentos/afetos (3), ao desenvolvimento social (11), emocional (3), cognitivo (2) e da criatividade (2) das crianças e ao impacto que as relações de amizade podem ter no futuro (2) das mesmas.

Tendo em conta a importância atribuída pelas famílias a estas relações, todas elas afirmam que os/as seus/suas educandos/as se relacionam com outras crianças fora do contexto pré-escolar. Analisando as respostas obtidas, verifica-se que estas interações ocorrem entre filhos dos amigos dos pais, primos, vizinhos, familiares, amigos desta e de outras organizações socioeducativas e entre outras crianças que frequentam as mesmas atividades fora do contexto pré-escolar (Anexo Portefólio, capítulo 6.2.).

Tabela 6

Análise categorial da resposta à questão "No seu ponto de vista, qual a importância das relações de amizade nestas idades?".

Subcategoria	Indicadores
Nível de importância	Muito importante
Razões	Desenvolvimento social
	Valores
	Desenvolvimento emocional
	Impacto no futuro

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada à educadora.

Analisando a tabela 6, verifica-se que a educadora considera muito importantes as relações de amizade entre as crianças, pelo facto de influenciarem o desenvolvimento social e emocional das mesmas, de contribuírem para a aquisição de determinados valores e de terem impacto no futuro das crianças.

Tendo em conta a análise dos dados obtidos na entrevista à docente e nos questionários enviados às famílias, considero que as perspetivas das famílias e da educadora podem influenciar as vivências e o modo como as crianças veem a amizade. Assim, concluo que as representações partilhadas pelas crianças nas entrevistas individuais e o facto de algumas delas identificarem crianças exteriores ao seu contexto pré-escolar como suas amigas derivam destas influências. Por exemplo, 11 crianças associam a amizade a sentimentos que lhes provocam sensações de bem-estar e felicidade, uma vez que “É uma coisa que nos alegra, nos faz sorrir” (resposta de uma criança). Por sua vez, estes sentimentos podem decorrer de interações que as crianças estabelecem com diversas pessoas, sendo este um dos indicadores que ocorreu com mais frequência nas respostas do grupo, por exemplo ao “encontrar[em] amigos da escola antiga” (resposta de uma criança) ou “visitar[em] pessoas que gostamos” (resposta de outra criança), sejam estas pessoas familiares ou amigos. Uma vez que as crianças afirmam que a amizade acontece entre elas e indivíduos de que gostam, assume-se que se trocam afetos, como abraços e beijinhos referidos pelas mesmas.

4.4.2. Relações de amizade - Análise das observações, notas de campo e entrevistas às crianças

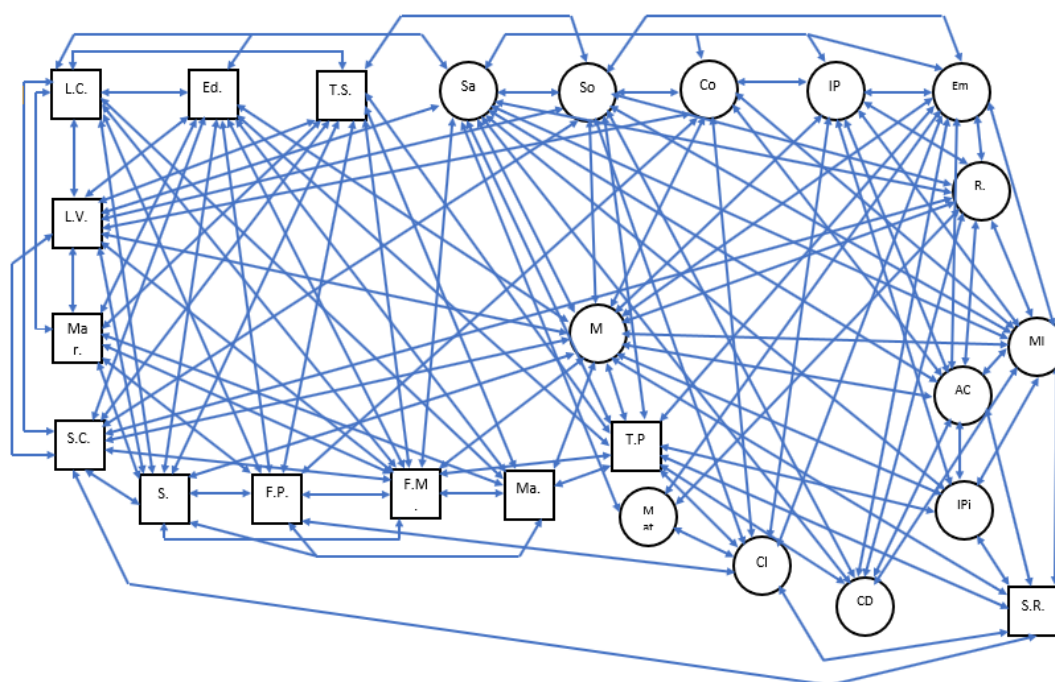
Considerando que as vivências proporcionadas pelas famílias das crianças promovem o desenvolvimento de relações entre pares, tendo em conta que a educadora utiliza a palavra *amigo* sempre que se refere a outra criança e que esta propicia momentos de cooperação e interação entre as crianças, poderá assumir-se que este grupo está predisposto a relacionar-se com outros indivíduos, dentro ou fora do contexto pré-escolar.

Assim, observei em contexto pré-escolar diversos momentos de brincadeira entre as crianças, tendo estas ocorrido tanto no espaço exterior como no interior da sala de atividades. Tal como afirma Trevisan (2015), “o espaço é (...) configurador de modos distintos de relação entre crianças e adultos e ainda entre crianças” (p. 148) e, segundo Bona (2012), todos eles podem ser considerados “significativos e ricos para o processo

de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 248) das mesmas, pois possibilitam outras formas de interação. Ao analisarem estes momentos o/a(s) educador/a(s) conhecem “o pensamento, [os] interesses e [os] valores das crianças” (Sommerhalder & Alves, 2011, citados por Duarte, Alves & Sommerhalder, 2017, p. 154), compreendendo as relações que estas estabelecem entre si. Desta forma, organizei os dados recolhidos (Anexo Portefólio, capítulo 6.4.) e construí um sociograma referente às relações entre pares deste grupo de crianças (figura 1), caracterizando-as.

Figura 1

Sociograma das interações estabelecidas entre as crianças



Nota. Dados recolhidos através de observações e notas de campo.

Com o objetivo de facilitar a análise do sociograma, o género feminino encontra-se representado por um círculo e o género masculino por um quadrado, sendo que todas as interações representadas correspondem a relações recíprocas.

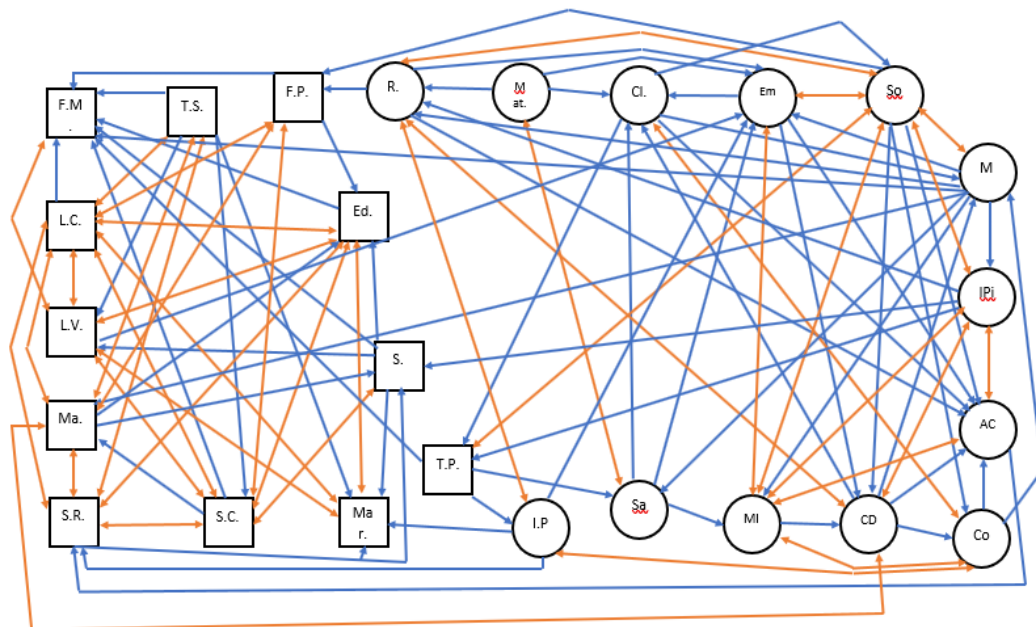
Através da análise das 130 interações observadas verifica-se que as crianças se relacionam bastante umas com as outras, tanto raparigas com raparigas, como rapazes com rapazes e raparigas com rapazes. Das 25 crianças que participaram na investigação, observaram-se 21 a interagirem pelo menos uma vez com uma criança do sexo oposto. Das 130 interações 70 correspondem a relacionamentos entre crianças de géneros diferentes, o que corresponde a aproximadamente 54% do total das relações observadas.

Apesar da diversidade de interações que o grupo apresenta há crianças que se relacionam mais com outras crianças, tendo associado um maior número de ligações (setas). Ao contabilizar o número de ligações de todas as crianças é possível concluir quem são os elementos do grupo mais e menos “populares” (Garcia, 2005). A criança mais “popular” é a que estabeleceu o maior número de interações com diferentes crianças, enquanto que a menos “popular” estabeleceu o menor número de interações. Desta forma, o elemento do grupo “popular” é M., que se relacionou com 17 crianças diferentes, e o menos “popular” Mat., que interagiu apenas com 4 elementos do grupo.

Apesar das observações e registos caracterizarem as relações entre pares de uma determinada forma, não significa que as crianças tenham a mesma representação acerca das interações que estabelecem umas com as outras. Neste sentido, na entrevista pedi-lhes que nomeassem os seus amigos. A organização destes dados deu origem ao seguinte sociograma.

Figura 2

Sociograma das amigas referidas pelas crianças



Nota. Dados recolhidos através de entrevistas realizadas às mesmas.

Comparando as figuras 1 e 2, as diferenças entre as mesmas são notórias. Na figura 1 as ligações entre crianças estavam distribuídas homogeneamente, ou seja, evidenciavam-se interações entre rapariga-rapariga, rapariga-rapaz e rapaz-rapaz. Contrariamente, neste sociograma, observam-se dois subgrupos (Vaz, 2009). No lado

esquerdo encontra-se o subgrupo das interações que ocorrem maioritariamente entre rapazes, e no lado direito o subgrupo das relações desenvolvidas maioritariamente entre raparigas. Desta forma, compreende-se que apesar de as crianças se relacionarem praticamente todas umas com as outras, quando questionadas sobre os/as seus/suas amigos/as identificam possivelmente as relações mais próximas, ou seja, as suas relações de amizade.

Tendo em conta que uma das características da amizade é o facto de ela ser recíproca (Maunder & Monks, 2019), as ligações a cor de laranja representam essas mesmas amizades. Para tal, as crianças nomearam os seus amigos que, por sua vez, também as identificaram. As ligações a azul são amizades não recíprocas, ou seja, nomeadas apenas por um membro de um par de crianças. Num total de 104 ligações existem 42 amizades recíprocas (40%) e 62 não recíprocas (60%), dados díspares em relação ao sociograma anterior que se caracteriza por existir 100% de relações recíprocas.

Ao analisar a figura 2 regista-se uma semelhança e uma alteração em relação ao sociograma anterior no que diz respeito às crianças mais e menos “populares”. A criança menos “popular” continua a ser Mat., enquanto que a mais “popular” passou a ser F.M..

A auxiliar diz-me que F.M. deu uma valente bofetada a T.P..

“Por que batestes ao T.P.?” – pergunto a F.M..

“Porque eu disse para ele parar no triciclo e ele continuou e depois eu parei-o, ele queria continuar e eu bati-lhe” – responde-me (Nota de campo de 15 de outubro de 2019).

Como se evidencia na situação acima, ao contrário de M., a criança mais “popular” através das minhas observações e registos, F.M. nem sempre é pró-social com os seus colegas nem com os adultos da sala, tendo-se observado diversas situações de desafio para com os adultos e algumas agressões aos colegas. Porém, de acordo com Hay (2005), em algumas situações o comportamento antissocial “associa-se positivamente com competência social” (p. 3), o que resulta na aceitação da criança pelos seus pares. Por este motivo F.M. é considerado o elemento mais “popular” do grupo.

4.4.3. As amizades decorrem de características comuns e/ou interesses entre as crianças?

Através da observação da figura 2, constata-se que apesar de a educadora se referir às crianças como *amigas*, estas não se consideram todas amigas umas das outras. Assim, pedi ao grupo para me referir os “não amigos” através da resposta à questão “Quem não são os teus amigos?”.

Tabela 7

Análise categorial das respostas à questão “Quem não são os teus amigos?”.

	Criança entrevistada	Criança(s) identificada(s)	
		Género masculino	Género feminino
Género feminino	A.C.	F.M., S.C., ED., S., F., L.C., Mar.	Sa.
	C.D.	F.M.	
	Cl.	L.C.	
	So.	S., Mar., F.M., T.S., L.C., L.V.	
	M.	F.P., T.P., S.C.	
	M.I.	F.M., F.P., L.V.	I.P.
	I.Pi.	T.S., F.P., F.M.	Sa., I.P.
	I.P.	S., S.C.	
	Co.	L.C., L.V., Ma., Mar., Ed.	
	Mat.	F.M., T.P., Mar.	
	Em.	Mar., L.V.	
	Sa.	F.M.	M., I.P., Co., I.Pi., So.
	R.	F.M., L.V., L.C., T.P., S., Ma., T.S., Ed., S.C., S.R.	M.I.
	Género masculino	S.C.	T.P.
S.R.		L.V., T.P., F.M.	Sa., C.D., Co., Em.
S.		T.S., L.C., F.P.	
T.P.			I.Pi., R., T.S., L.V., F.P.
L.C.			I.P., M.I., R., A.C.
L.V.		S.R.	Sa.
Ma.			M.I., I.P., Sa.
F.M.		S.	
Ed.		F.M., S., S.C.	
Mar.		S.R.	I.P., Em., Mat.
T.S. e F.P.			As meninas.

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada individualmente às crianças.

Como se verifica ao analisar da tabela 7, todas as raparigas mencionam como “não amigos” pelo menos um rapaz e 3 delas pelo menos uma rapariga. Por sua vez, 7

dos 12 rapazes identificam outros rapazes como seus “não amigos” e 8 referem pelo menos uma criança do género feminino. Considero importante destacar ainda que duas crianças do género masculino identificam todas “As meninas” (resposta de T.S. e F.P.) como suas “não amigas” por não brincarem e não gostarem de brincar com elas.

Comparando estes dados com os obtidos no sociograma anterior, observa-se uma discrepância e duas regularidades. No que diz respeito à discrepância, apesar de as raparigas referirem maioritariamente os rapazes como sendo “não amigos”, quando questionadas sobre as suas amigas 8 destas crianças (62%) identificam pelo menos um rapaz como sendo seu amigo. No que diz respeito às crianças do género masculino, apenas 3 delas (25%) mencionam como suas amigas pelo menos uma criança do género oposto, o que faz com que o seu subgrupo seja evidenciado no sociograma referido, sendo esta a primeira regularidade observada. Outra regularidade consiste no facto de as crianças do género feminino identificarem os rapazes como seus “não amigos”, por considerarem as raparigas como suas amigas, como explana o sociograma da figura 2.

Desta forma, entende-se que as relações entre estas crianças decorrem de características comuns entre elas, ou seja, as raparigas estabelecem amizades maioritariamente com raparigas e os rapazes com outros rapazes. Cordeiro (2012) afirma que a tendência natural da criança é “escolher amigos parecidos com ela” (p. 393), em termos de idade, género (Garcia & Pereira, 2011) ou até mesmo pela forma de brincar (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Após identificarem os seus “não amigos” as crianças apresentaram diversas razões através da resposta a outra questão – “Quem não é teu amigo? Porquê?”.

Tabela 8

Análise categorial das respostas à questão “Quem não é teu amigo? Porquê?”.

Indicadores	Frequência
Não brincam	16
Comportamentos antissociais	4
Não há partilha	3
Não gostam de brincar uns com os outros	3
Não há protecção	1
Não gostam deles	1
Não fazem outras atividades	1
Não se ajudam	1

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada individualmente às crianças.

Considerando a informação presente na tabela 8, 16 crianças não consideram outras crianças como suas amigas por não brincarem juntas; 4 por outros elementos manifestarem comportamentos antissociais; 3 por não existir partilha; 3 por não gostarem de brincar uns com os outros; 1 por não se sentir protegida; 1 por não gostar dessas crianças; 1 por não fazerem atividades com ela; e 1 por não haver entreajuda.

Ao cruzar alguns destes dados verifica-se que o grupo atribui grande importância à sua atividade natural, brincar, pelo que (não) considera seus/suas amigos/as as crianças que (não) o fazem, e tem consciência da presença dessa atividade nas suas relações com os outros.

De seguida apresentam-se as razões da existência de amizade entre crianças, apresentadas pelas mesmas.

Tabela 9

Análise categorial das respostas à questão "Por que são amigos/as?".

Indicadores	Frequência
Brincam juntos	13
Gostam das mesmas brincadeiras	5
Gostam uns dos outros	4
Ajudam-se	2
Partilham	2
Outros	3

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada individualmente às crianças.

De acordo com as respostas do grupo, presentes na tabela 9, constata-se que 13 crianças consideram outras como suas amigas pelo facto de brincarem juntas; 5 por gostarem das mesmas brincadeiras; 4 por gostarem umas das outras; 2 por existir partilha, principalmente de brinquedos; e 2 por as ajudarem. Adicionalmente, 3 crianças referem outras razões para serem amigas de outros elementos do grupo, nomeadamente, "Porque esta sala tem de ter amigos" (resposta de Mat.), "Porque são da minha equipa de amigos" (resposta de L.V.) e "Porque temos muita amizade" (resposta de M.). Desta forma, verifica-se que a primeira criança considera obrigatória a existência de relações de amizade; a segunda afirma que as crianças são suas amigas por, simplesmente, fazerem parte do seu grupo de amigos; e a última identifica a existência de amizade como motivo de as crianças serem suas amigas.

Tendo em conta as respostas do grupo em relação a esta questão, considero importante relacioná-las com as obtidas na pergunta "O que fazes com os teus amigos?", uma vez que estas são bastante semelhantes.

Tabela 10

Análise categorial das respostas à questão "O que fazes com os teus amigos?".

Indicadores	Frequência
Brincar	21
Atividades	10
Partilhar	5
Dar afetos	1
Confiar	1
Proteger	1

Nota. Dados recolhidos na entrevista realizada individualmente às crianças.

Ao analisar os dados presentes na tabela 10 verifica-se que 21 crianças afirmam que brincam com os amigos, sendo que 13 consideram a razão de serem amigos o facto de brincarem juntas; 10 elementos do grupo referem que fazem atividades com os seus amigos, como “desenhos” (resposta de A.C.), “jogar à bola” (resposta de Ma.) ou “às escondidas” (resposta de I.Pi.), respostas que podem ser relacionadas com gostar das mesmas brincadeiras; 5 crianças mencionam que partilham com os amigos, sendo que 2 consideram a partilha uma razão para serem amigas de outras crianças; 1 criança refere que dá afetos aos seus amigos, resposta que relaciono com 4 crianças serem amigas de outras porque gostam umas das outras; por fim, 1 elemento do grupo afirma que confia nos seus amigos e 1 outro que estes ficam ao pé de si, resposta que associei à proteção que as relações entre pares podem oferecer às crianças.

Deste modo, é possível afirmar que as crianças interagem de acordo com os seus interesses e que constroem relações afetivas com os seus pares, daí a existência de respostas relacionadas com afetos, confiança, segurança e proteção. Relacionando os dados apresentados com as minhas observações (Anexo Portefólio, capítulo 6.4), verifica-se que as crianças que brincam com outras numa determinada área as consideram suas amigas, como é o caso de L.C., L.V. e Ed. que se nomearam uns aos outros quando questionados “Quem são os teus amigos?” (ver figura 2). Tal como Hohmann e Weikart (2011) afirmam, as crianças de idade pré-escolar parecem estabelecer relações e amizades próximas através da partilha de interesses.

Para concluir, verifica-se que as crianças iniciam as interações de diversas formas, por exemplo através de objetos, observações, sorrisos ou vocalizações. Quando brincam ou observam as brincadeiras de outros, adquirem conhecimentos que lhes permitem iniciar diversas interações, sendo que estas são mantidas através da

regulação do seu comportamento. A pouco e pouco, as aprendizagens que decorrem das relações entre pares vão sendo interiorizadas pelas crianças.

Conforme os indivíduos vão passando mais tempo com outros, seja pela preferência de brincadeiras, pela semelhança de idades ou de género, começam a formar-se relações de amizade. Porém, é necessário que esta relação seja recíproca e que as crianças envolvidas sejam capazes de regular as suas emoções e comportamentos. Uma vez que as preferências por pares se relacionam com as características comportamentais de cada criança (Hay, 2004), crianças com comportamentos antissociais podem relacionar-se com outras que tenham esta semelhança.

Importa ainda referir que as relações entre pares são influenciadas e influenciam o modo como as crianças interagem nos seus diversos contextos sociais, como a família e a organização socioeducativa que frequentam, com os indivíduos que fazem parte destes. Todavia, não são apenas o contexto familiar e pré-escolar que moldam a forma como as crianças se relacionam, pois as características individuais diferem de criança para criança, sendo um fator fundamental para a formação de relações de amizade. Desta forma, a socialização que ocorre nestas idades irá ter impacto no futuro das crianças, influenciando o modo como estas se irão relacionar na sociedade (Garcia & Pereira, 2011).

Tendo em conta a informação apresentada e discutida, pode-se afirmar que os momentos de brincadeira promovem as relações de amizade entre as crianças, desenvolvendo a empatia, a autoestima e o bem-estar das mesmas, pelo facto de a amizade agir “como um fator de proteção social” (Ricardo & Rossetti, 2011, p. 84). Neste sentido, constata-se que as relações de amizade são importantes para o desenvolvimento social e emocional das crianças, mas também para o seu desenvolvimento cognitivo, na medida em que a amizade e os restantes conceitos inerentes adquirem diversos significados durante o processo de desenvolvimento das crianças.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| ' ' | | ' ' |

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (Sarmento, 2009, p. 48).

Dada como terminada esta etapa formativa, torna-se fundamental refletir acerca do percurso percorrido ao longo da PPSI e II, a fim de analisar o processo de construção da minha identidade profissional e as relações criadas com os diversos agentes educativos com quem tive o prazer de me cruzar, uma vez que este não é um processo solitário.

Considerando que a construção da identidade profissional se desenvolve “a partir do cruzamento entre a identidade individual e a identidade colectiva” (Sarmento, 2009, p. 49) e que as interações provenientes dessas identidades se traduzem num certo modo de ser e de agir, os/as educadores/as de infância têm implícitos os seus próprios valores, crenças e princípios. Neste sentido, durante o meu processo de formação apercebi-me de que esses meus valores, princípios e crenças vão ao encontro dos referidos na Carta de Princípios Éticos para uma Ética Profissional (APEI, 2012), sendo estes a competência, a responsabilidade, a integridade e o respeito.

Através deste despertar para a dimensão ética associada à minha futura profissão, tomei ainda consciência de que esta não se aplica apenas à relação que se desenvolve com as crianças, mas que se estende “a todos os aspectos do desempenho profissional” (Rosa, 2011, p. 26), como

a dimensão ética do próprio educador como pessoa; a dimensão do conhecimento teórico posto em prática (...); a dimensão de parceria com os pais e famílias (...); [e] a dimensão de participação nas equipas de pares (Rosa, 2011, p. 26).

Ou seja, a dimensão ética deve ser aplicada no trabalho com as crianças, com as famílias, com a equipa educativa, com a instituição e comunidade envolvente.

Toda a informação obtida por parte dos/as profissionais da educação influencia a ação dos/as mesmos/as, no sentido em que é a partir das características do grupo, das suas famílias e de cada um destes indivíduos que o/a educador/a define as suas intenções. Assim, as potencialidades, fragilidades, necessidades, interesses e outras particularidades das crianças e das suas famílias devem ser respeitadas e mantidas em sigilo profissional (APEI, 2012).

Uma vez que uma das minhas intenções foi sempre assegurar o bem-estar e desenvolvimento das crianças, através da minha experiência em contexto de creche compreendi que os conceitos *cuidar* e *educar* estão extremamente interligados. Como referi numa das minhas reflexões,

já tinha presente que os educadores/as (...) educam as crianças (...) [mas, para além disso, também apoiam] o desenvolvimento das mesmas, tendo em conta os aspetos relacionados com a saúde, a segurança, o afeto, as interações e a brincadeira (14.^a reflexão semanal – PPSI).

Ao longo deste percurso aprendi que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, pelo que tentei respeitar os ritmos de todas as crianças com que contactei, bem como as suas próprias potencialidades, fragilidades e interesses, adequando as propostas educativas às suas características. Na seguinte transcrição verifica-se que enquanto o grupo já explora e utiliza diversas cores nas suas produções, T.P. ainda não o faz. Porém, a criança não deixou de realizar a atividade nem foi obrigada a executá-la da mesma forma que os seus colegas por não querer desenhar com outras cores.

as crianças vão para os seus lugares nas mesas de trabalho e começam a desenhar (. ...) Todas as crianças exploram as diversas cores e materiais (lápiz de cor, lápis de cera e canetas de feltro) nas suas produções, exceto T.P. que apenas utiliza caneta de feltro de cor verde (Nota de campo de 4 de dezembro de 2019).

A fim de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, em contexto de creche, planeei atividades em conjunto com a equipa educativa e apresentei propostas pensadas por mim, tendo em conta as minhas observações em relação às crianças. Todavia, raramente questioneei o grupo sobre as suas vontades e interesses. Desta forma, um dos aspetos a melhorar da PPSI para a PPSII seria o método de planeamento das atividades a realizar, uma vez que estas devem ser pensadas em conjunto com as crianças.

Assim, durante a PPSII a minha preocupação em colmatar esta dificuldade esteve bastante presente, o que me fez refletir e adotar estratégias que tornassem as crianças participantes ativas (Rosa, 2011) no processo de planeamento, execução e avaliação. Ao adotar este princípio e ao observar que as crianças são sujeitos capazes de contribuir para este processo, familiarizei-me com o mesmo e pu-lo em prática a maior parte das vezes que desenvolvi atividades/tarefas com o grupo. Deste modo,

aprendi que o facto de planear com as crianças e com a equipa é tão enriquecedor para mim como para as mesmas, uma vez que as crianças tomam decisões, fazem parte de todo o processo desenvolvido e observam as suas produções “como algo seu, da sua autoria, construída em conjunto pelo grupo” (Anexo Portefólio, capítulo 4, 7.^a reflexão semanal). Para além disto, esta participação e voz das crianças “constitui um meio de formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem e permite, ainda, que o grupo beneficie da diversidade de capacidades e saberes de cada criança” (Silva et al., 2016, p. 16), o que contribui para as aprendizagens coletivas e individuais e para a apropriação de determinados valores relacionados com a vida em grupo.

Tal como referi numa das minhas reflexões, verifiquei que se aprende muito a brincar e passei a valorizar bastante esta ação natural da criança (Kishimoto, 2010, p. 1). Assim, incluí na minha ação pedagógica momentos dedicados à brincadeira livre, uma vez que nestes as crianças também aprendem e se desenvolvem a partir das interações que estabelecem umas com as outras. Neste sentido, a promoção das relações entre pares é outro aspeto valorizado por mim, na medida em que através destas interações as crianças aprendem a socializar, autorregular-se, controlar os seus impulsos e aprendem normas e papéis sociais (Colaço, 2014, citado por Ribeiro, 2014, p. 27).

Para além da construção de relações afetivas entre criança-criança, considero fundamental o desenvolvimento de relações afetivas, de respeito, confiança e apoio entre criança-educador/a. Assim, este foi sempre um dos meus objetivos em qualquer das PPS. Todavia, para existir um bom ambiente de trabalho, desenvolvimento e aprendizagem não se pode criar apenas uma relação com as crianças, sendo necessário construir laços com a equipa educativa e com as famílias das mesmas. Tal como Hohmann e Weikart (2011) afirmam, “O trabalho em equipa é um processo interactivo” (p. 130), ou seja, exige partilha de informações, comunicação, relação entre todos os membros e a existência de um clima de apoio e respeito para que tudo funcione da melhor forma. Portanto, ao longo das duas PPS construí relações com as educadoras cooperantes e com as assistentes operacionais com base na confiança, no respeito, na cooperação e colaboração. Através das partilhas e das reflexões entre as duas equipas esclareci dúvidas que foram surgindo, compreendi como deveria agir em determinadas situações, adotei alguns comportamentos e atitudes que as docentes tinham para com os grupos de crianças e aprendi a posicionar-me perante determinados aspetos.

No que diz respeito à relação entre creche ou JI e as famílias, desde o meu primeiro dia em contexto de estágio que tentei promover a participação e envolvimento das famílias e a comunicação entre estes dois meios em que as crianças estão inseridas. Uma vez que antes de entrar para o contexto de creche ou JI as crianças já fazem parte de outros ambientes, como o familiar, é fundamental a articulação entre estes dois meios a fim de partilhar vivências das crianças, promover o bem-estar dos adultos e dos mais pequenos, o desenvolvimento holístico, o crescimento e a aprendizagem das crianças e conhecer outras características das famílias. Por estes motivos, penso que a relação escola-família deve ser promovida por todos os agentes educativos, a fim de se dialogar e agir em “consonância em relação aos objectivos a atingir, às estratégias e atitudes a adoptar” (Simões, 2009, p. 41).

Outra aprendizagem que derivou destas experiências profissionais foi o facto de a rotina ter uma grande importância para as crianças, pois é a sua referência para “aprenderem a lidar com o tempo (...) e [com as] suas responsabilidades” (Rodrigues & Garms, 2007, p. 127), entenderem o modo como as situações sociais em que estão inseridas se organizam e identificarem as regularidades do seu dia a dia. Tanto o grupo de creche como o de pré-escolar apresentaram alterações a níveis de humor, disposição e comportamento como se pode verificar no seguinte registo: “como este dia saiu um pouco da rotina do grupo, e pelo facto de as crianças terem andando na rua, quando regressámos à organização educativa as crianças choraram e estavam agitadas, devido ao cansaço” (Reflexão de 1 de março de 2019 - PPSI). Perante o confronto com situações como esta aprendi que deve existir uma rotina estruturada, mas flexível e atenta às necessidades das crianças.

Terminada a PPSI, uma das minhas maiores dificuldades era escrever sobre as reflexões acerca da minha prática, pois eram “bastante pensadas, não ocorrendo de forma natural, e não cumpriram o objetivo de compreender ou saber mais sobre um determinado assunto que sucedeu numa determinada semana” (14.^a reflexão semanal – PPSI). Porém, com o objetivo de melhorar a minha ação com o grupo, com as famílias e com a equipa educativa, pedi auxílio à minha supervisora e penso que evolui bastante no ponto de vista reflexivo. A partir do momento em que compreendi a finalidade das reflexões que aprendi a questionar atitudes, ações, práticas e modos de fazer, encontrando estratégias que me permitiram melhorar. Para tal, foi necessário avaliar-me, avaliar as crianças, observar, registar e planear. Como Cardona (2017) afirma, “observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se

desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (p. 150), pois para melhorar uma ação anterior é necessário passar por todos estes processos, aplicar uma nova estratégia, observar as suas consequências para depois a poder avaliar e assim sucessivamente.

Relativamente à avaliação das crianças, esta teve por base as minhas observações e registos, sendo que estes podem “ser posteriormente analisados, interpretados e refletidos” (Silva, 2012, p. 52). Através das observações consegui refletir e fazer algumas questões à equipa docente, compreendendo melhor algumas ações de determinadas crianças e obtive informações que me permitiram fazer o planeamento com o grupo, atendendo às suas características e evolução. Para além disto, através da elaboração do portefólio do desenvolvimento e aprendizagem de uma criança de JI (Anexo Portefólio, capítulo 7), pude ultrapassar algumas dificuldades sentidas na realização do primeiro. A elaboração deste documento permitiu-me desenvolver um olhar atento sobre cada criança, analisando o caminho percorrido por cada uma delas através de “uma descrição rica e compreensiva do [seu] desenvolvimento e (...) aprendizagem” (Parente, 2004, p. 53), sendo este processo de avaliação essencial para a minha prática futura.

No que diz respeito aos estudos desenvolvidos nas duas PPS, compreendi a importância das relações entre pares para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; que estas identificam as suas amigas e o porquê de existirem; como se formam estas relações, sendo que estas decorrem maioritariamente de interesses e características semelhantes entre as crianças; e de que modo é que os adultos podem agir de forma a promover o desenvolvimento de relações entre pares.

Tendo em conta “que o estágio final é o culminar da formação inicial para a profissão” (Rosa, 2011, p. 25), tenho consciência de que o meu percurso como educadora de infância ainda está numa fase inicial e não estará terminado brevemente, uma vez que a aprendizagem é constante e ocorre ao longo da vida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

|' '' | | ''

O jardim-de-infância, formando as crianças a nível pessoal e social, (...) prepara-as para uma efectiva prática de cidadania: aprendem a importância do respeito, como é difícil negociar diferentes pontos de vista mantendo a amizade, aprendem acerca da diversidade (...), da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007, p. 113).

Tal como afirma a autora citada acima, é essencial preparar as crianças para as suas práticas de cidadania, formando-as a nível pessoal e social. Desta forma, estas irão respeitar o(s) outro(s), compreender as suas perspetivas e opiniões, respeitar a diversidade, cuidar da saúde e do meio ambiente e desenvolver relações de amizade.

Como referido no corpo deste relatório as relações entre pares potenciam o desenvolvimento global dos indivíduos e das suas competências sociais. Assim, as crianças regulam as suas emoções e comportamentos, aprendendo a relacionar-se com o outro e a respeitar as diversas culturas (Bona, 2012). Tendo em conta que brincar é a atividade natural das crianças, quando estas brincam relacionam-se, comunicam, partilham, recriam a sua realidade e expressam e compreendem emoções. Neste sentido, o brincar é essencial para a formação de amizades e para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo ser o elemento central das culturas infantis.

Uma vez que as relações de amizade são recíprocas proporcionam segurança, proteção, confiança e bem-estar (Maunder & Monks, 2019 e Cordeiro, 2012). Porém, as crianças não se devem sentir seguras e apoiadas apenas pelos seus pares, mas também pelos adultos da sala. Deste modo, o/a(s) docente(s) deve(m) respeitar e valorizar as crianças, ouvi-las, deixá-las tomar decisões, valorizar os seus saberes e apoiá-las nas suas decisões e preocupações, acalmando-as (Silva et al., 2016).

Através da investigação realizada pude compreender a organização social do grupo e conhecer a perspetiva das crianças relativamente a essa organização. Adicionalmente, entendi que as representações e ações dos adultos têm influência na forma como as crianças vivem as relações de amizade.

Posto isto, quando for educadora de infância pretendo pôr em prática todas as aprendizagens e competências adquiridas, mantendo um olhar atento às particularidades de cada criança, das suas famílias e dos contextos educativos, promovendo as relações entre crianças e adultos, potenciando o seu desenvolvimento e aprendizagem e continuando a investigar assuntos relacionados com a prática.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: Uma prática em contexto de creche. *Interacções*, 10(30), 110-137.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Consultado em <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/carta%20etica-%20final.pdf>
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bona, A. (2012). Interação entre pares: A linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos. In A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers (Orgs.), *Práticas pedagógicas na educação infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 241-252). Nova Harmonia.
- Brazelton, T. B. (2013). *O grande livro da criança* (13.^a ed.). Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (2017). Planear e avaliar na educação pré-escolar: A realidade portuguesa das últimas décadas. *Revista Linhas*, 18(38), 143-159.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança: Do 1 aos 5 anos* (6.^a ed.). A Esfera dos Livros.
- Costa, D. L. (2011). *Interações criança-criança no pátio da escola e no abrigo: O comportamento de cuidado entre pares* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal do Pará.
- Duarte, C., Alves, F. & Sommerhalder, A. (2017). Interações entre crianças em brincadeira na educação infantil: Contribuições para a construção da identidade. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 28(2), 153-173.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.

- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). "Já podemos ir brincar?" – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In I. Cortesão et al. (Eds.), *Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança - «Travessias e Travessuras em Estudos da Criança»* (pp. 445-465). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: Uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294.
- Garcia, A. & Pereira, P. (2008). Amizade na infância: Um estudo empírico. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(1), 25-34.
- Garcia, A. & Pereira, P. (2011). *Amizade na infância: Um estudo empírico no Projeto Caminhando juntos de Vitória*. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Hay, D. (2005). *Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. <http://www.encyclopedia-crianca.com/relacoes-entre-pares/segundo-especialistas/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o>
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *Currículo em movimento: Perspectivas atuais*, pp. 1-20.
- Maunder, R. & Monks, C. (2019). Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. *British Journal of Developmental Psychology*, 37, 211-229.
- Mesquita, R. M. (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação. *Revista Paulista de Educação Física*, 11(2), 155-163.

- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: Uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*, 19, 107-115.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Mc Graw Hill.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: Sete jornadas de aprendizagem* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012b). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: O sistema de acompanhamento das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-744.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Ribeiro, L. (2014). *A interação entre pares em creche e jardim-de-infância: As suas potencialidades no desenvolvimento da criança* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Ricardo, L. & Rossetti, C. (2011). O conceito de amizade na infância: Uma investigação utilizando o método clínico. *Construção Psicopedagógica*, 19, 82-94.
- Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. (2007). Intencionalidade da ação educativa na educação infantil: A importância da organização do tempo e do espaço das atividades. *Nuances: estudos sobre educação*, 14(15), 123-137.
- Rosa, M. (2011). A formação ética dos futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., Parker, J. G. & Bowker, J. C. (2008). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Developmental psychology: An advanced course* (pp. 1-82). Wiley.
- Sarmiento, M. J. (2011). Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: A. J. Filho & P. D. Prado (Orgs.), *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância* (pp. 27-60). Autores Associados.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Silva, I. L. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 151-170). Psicosoma.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Simões, A. C. L. (2009, abril). A colaboração jardim de infância, família e comunidade?. *Cadernos de Educação de Infância*, (86), 41-42.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2007). *Amor e afectos entre crianças – A construção social de sentimentos na interacção de pares*. In L. V. Dornelles (Org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Editora Vozes.
- Trevisan, G. (2014). “Somos as pessoas que temos de escolher, não são as outras pessoas que escolhem por nós.” – Infância e cenários de participação pública: uma análise sociológica dos modos de codecisão das crianças na escola e na cidade [Dissertação de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35121>

- Trevisan, G. (2015). Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 142-154.
- Tuzzo, S. A. & Braga, C. F. (2016). O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: O metafenômeno como gênese. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(5), 140-158.
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: Os fios da competência socio-emocional. *Exedra*, (2), 129-146.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa estudo de caso – Desenho e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.