



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

**“QUEM É AMIGO BRINCA COM OS OUTROS” (MICAEL):**

A amizade entre crianças num Jardim de Infância

**Ana Catarina Monteiro Rodrigues Menem**

(Nº 2017142)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA

**“QUEM É AMIGO BRINCA COM OS OUTROS” (MICAEL):**

A amizade entre crianças num Jardim de Infância

**Ana Catarina Monteiro Rodrigues Menem**

(Nº 2017142)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Prof. Doutora Catarina Tomás

**2019**

Ao Renato, ao Rap, à minha avó, ao meu irmão, aos meus pais, à Sara, à Rocio, ao João, ao Miguel, à Bia, à Madalena, ao Micas, ao Bruno, à Aua, à Olivia, à Aissa.  
A toda a minha família. Que o vosso amor me sustente o resto da (nossa) vida.  
E à professora Catarina Tomás pelo desafio, preocupação e superação constantes.

*Obrigada de coração a todos/as.*

## RESUMO

O presente relatório resulta da realização da Prática Profissional Supervisionada (PPS) na valência de Jardim de Infância (JI), no âmbito da obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, e espelha todo o trabalho desenvolvido no decorrer da mesma. Este trabalho contempla duas dimensões: (i) a descrição e análise do trabalho pedagógico desenvolvido entre 01 de outubro de 2018 até 21 de janeiro de 2019 na sala 2 de um jardim de infância público; e (ii) a componente investigativa, que emergiu de uma observação cuidada e atenta em relação ao contexto socioeducativo onde estive inserida, centrada nas conceções das crianças sobre a amizade e as interações que estabeleciam entre si. Esta temática procurou, ainda, ajudar-me e, à equipa educativa, a estabelecer a relação entre estas interações e a valorização e adequação da prática pedagógica na promoção de comportamentos sociais entre as crianças. Desta forma, apresento um estudo de caso exploratório de natureza qualitativa – *“Quem é amigo brinca com os outros” (Micael): A amizade entre crianças num Jardim de Infância*.

A análise dos dados obtidos em prol da presente investigação permite assegurar uma clara relação entre a noção de amigo/a e a manifestação de comportamentos sociais entre crianças, tais como: cooperação, entreatajuda, reconhecimento, partilha, entre outras e, com igual relevância, o ofício de brincar, no qual a(s) criança(s) associam os/as amigos/as a parceiros ativos e assíduos de brincadeiras, dentro e fora da sala de atividades. A noção de não ser amigo/a é associada à ausência de comportamentos sociais, incapacidade de regular emoções, ouvir o outro e comportamentos agressivos – conflitos físicos e verbais. Destaca-se, finalmente, o papel crucial da ação das adultas da sala na promoção da coesão do grupo e no reconhecimento, pelas crianças, como fazendo parte desse grupo.

**Palavras chave:** Amizade; Crianças; Jardim-de-Infância; Comportamentos sociais.

## **ABSTRAT**

This report results from the Supervised Professional Practice in kindergarten, in the scope of obtaining a master's degree in Pre-School Education, and reflects all the work developed during it. This work contemplates two dimensions: (i) the description and analysis of the pedagogical work developed between October 1, 2018 until January 21, 2019 in classroom 4 of a public kindergarten; and (ii) an investigative component that emerged from a careful and attentive observation regarding the socio-educational context in which I was inserted, focussed on children's conceptions of friendship and the interactions they established between them. This theme also sought to help me and the educational team to establish the relationship between those interactions and the valuation and adequacy of pedagogical practice in promoting social behaviours among children. Therefore, I present an exploratory case study of a qualitative nature – *“Who is a friend plays with others” (Micael): Friendship among children in kindergarten.*

The analysis of the data obtained from this investigation allows to assure a clear relation between the notion of friend and the manifestation of social behaviour between children, such as: cooperation, mutual aid, recognition, sharing, among others, and, likewise, the craft of playing, in which children associate their friends to active and assiduous play-partners, both inside and outside the classroom. The notion of not being a friend is associated with an absence of social behaviour, inability to regulate emotions, to listen to others and aggressive behaviours – physical and verbal conflicts. Finally, the crucial role of the adults in the classroom in promoting group cohesion and recognizing the children as part of this group is highlighted.

**Keywords:** Friendship; Children; Kindergarten; Social behaviour.

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. O contexto socioeducativo – Caracterização para a ação.....	2
1.1. Antes de entrar... – O meio.....	2
1.2. O Agrupamento de Escolas e o JI.....	3
1.3. As adultas do JI.....	4
1.3.1. As adultas da sala 2.....	4
1.3.2. Quais as suas intenções?.....	6
1.4. O espaço e o tempo da sala 2.....	8
1.5. As famílias da sala 2.....	12
1.6. As crianças da sala 2.....	13
2. A minha intencionalidade pedagógica – Análise reflexiva da intervenção em JI.....	23
2.1. Quais as minhas intenções e como as promovi?.....	24
2.2.1. ... com as adultas da sala 2.....	25
2.2.2. ... com as famílias da sala 2.....	26
2.2.3. ... com as crianças da sala 2.....	27
2.2. O que fiz e como fiz – Avaliação do processo de intervenção.....	29
3. “Quem é amigo brinca com os outros” (Micael): A amizade entre crianças num Jardim de Infância – A Investigação em JI.....	31
3.1. Porquê investigar a amizade? – Identificação e fundamentação da problemática.....	32
3.2. Revisão da literatura.....	34
3.3. Roteiro ético e metodológico.....	37
3.4. As conceções de amizade das crianças da sala 2 – apresentação e discussão dos dados.....	38
3.4.1. Conceção sobre a amizade.....	40
3.4.2. Conceção das crianças sobre ser amigo/a, não ser amigo/a e tipos de brincadeira.....	40
3.4.3. Interação entre pares.....	41
3.4.4. Os desenhos das crianças.....	45
3.4.5. Mapa da amizade – os populares e os não-populares.....	48
4. A criança como central – Construção da profissionalidade.....	51
5. Considerações finais.....	54

Referências .....	55
-------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB	Ciclo do Ensino Básico
CEF	Cursos de Educação e Formação
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA	Projeto Educativo de Agrupamento
PPS	Prática Profissional Supervisionada
PTT	Plano de Trabalho de Turma
TEIP	Territórios Educativos de Intervenção Primária

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Representação simbólica de formas humanas.....	45
Figura 2. Representação simbólica de formas humanas – início da esquematização. 46	
Figura 3. Representação simbólica de formas humanas - desenvolvimento do esquema visual.....	46
Figura 4. Representação simbólica da figura humana e do espaço onde ocorre a brincadeira - recreio exterior. ....	47
Figura 5. Representação simbólica da figura humana - garatuja. ....	47
Figura 6. Representação simbólica do eu e dos/as amigos/as.....	48

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Caracterização das crianças da sala 2.....	14
Tabela 2. Intenções para a ação com a equipa educativa, as famílias e as crianças..	24
Tabela 3. Árvore categorial sem unidades de registo.....	40

## INTRODUÇÃO

A Prática Profissional Supervisionada (PPS) em Jardim de Infância (JI) contempla as componentes prática e teórica, tendo ocorrido entre 01 de outubro de 2018 até 21 de janeiro de 2019 na sala 2 de uma organização socioeducativa pública tutelada pelo Ministério da Educação. A componente prática caracteriza-se pela intervenção educativa num contexto real, e a componente teórica, consiste na conceção de um relatório que espelhe o desenvolvimento de todo o processo de intervenção e investigação. Por conseguinte, pretende-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, que se construa um documento que evidencie e fundamente a sua intencionalidade pedagógica, a consolidação de saberes, o desenvolvimento de competências e atitudes que concorram para a construção de uma identidade pessoal assente na observação, reflexão e avaliação, apresentando, também, o trabalho desenvolvido com as crianças, as famílias e a equipa educativa. Concomitantemente, é espectável que se desenvolva uma investigação, visando a construção e demonstração de uma atitude investigativa.

Por conseguinte, o presente documento organiza-se em cinco capítulos, sendo estes: **(i) caracterização para a ação:** elaboração de uma caracterização detalhada do contexto socioeducativo onde ocorre a PPS, tendo em consideração todos os atores educativos que se relacionam naquele espaço; **(ii) análise reflexiva da intervenção em JI:** enumeração e avaliação das intenções definidas para a minha ação partindo das informações apresentadas no capítulo anterior e autoavaliação do processo interventivo; **(iii) investigação em JI:** apresentação do processo investigativo, bem como a definição e fundamentação atualizada e adequada da problemática escolhida para, posteriormente, definir as opções metodológicas e éticas tidas em conta durante o processo e, por último, apresentar e analisar os dados recolhidos, organizando-os numa árvore categorial; **(iv) construção da profissionalidade:** análise reflexiva e processual do percurso realizado ao longo da PPS em creche e em JI, evidenciado uma dimensão individual e coletiva quanto à construção da profissionalidade de educadora de infância; **(v) consideração finais:** balanço final das aprendizagens realizadas.

# **1. O CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO – CARACTERIZAÇÃO PARA A AÇÃO**

“[A] qualidade do ambiente educativo e [o] modo como este reconhece e valoriza as características individuais de cada criança, respeita e dá resposta às suas diferenças, de modo a que todas se sintam incluídas no grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 10).

De modo a situar e a atribuir sentido ao que desenvolvi durante a PPS, torna-se pertinente caracterizar o contexto físico, temporal e social do espaço onde estive inserida durante estes quatro meses. As características do contexto adequam-se às necessidades e desejos de adultos/as e crianças, contribuindo para as dinâmicas relacionais internas – adulto/a cuidador/a e criança, criança e criança – e dinâmicas relacionais externas – famílias e meio social (*idem*).

Por conseguinte, irei apresentar a caracterização do ambiente educativo – jardim de infância, famílias, equipa e grupo de crianças – e do meio em que este se insere, buscando, assim, fundamentar as minhas intenções para a ação. A presente caracterização parte de uma observação atenta e cuidada durante toda a PPS II, bem como dos registos e conversas informais com a equipa educativa de sala e da consulta do Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) e do Projeto de Trabalho de Turma (PTT).

## **1.1. Antes de entrar... – O meio**

Com o intuito de compreender a individualidade de cada criança, é imprescindível conhecer as experiências e espaços sociais que compõe a rotina diária da mesma (Ferreira, 2004). Isto posto, o meio envolvente ao Jardim de Infância (JI) e a(s) criança(s) são indissociáveis.

A organização socioeducativa onde decorreu a PPS II, de 01 de outubro de 2018 a 21 de janeiro de 2019, situa-se numa freguesia do distrito de Lisboa apresentando uma população, tendencialmente envelhecida, de 37 000 habitantes, sendo o setor dos serviços com maior destaque, no que diz respeito à atividade económica (PEA, 2017/2020). Concomitantemente, verifica-se um deterioramento das condições socioeconómicas das famílias, resultando no aumento de famílias com apoios sociais e no limiar da pobreza (*idem*). Um outro dado importante a referir é a elevada diversidade sociocultural (*idem*). O maior desafio apontado e reconhecido pela organização

educativa, prende-se com a fomentação de um sentido coletivo, solidário e cooperativo nas crianças e jovens que frequentam esta organização socioeducativa, tornando-os cidadãos de pleno direito com hábitos de vida em sociedade (*idem*). Em síntese, trata-se de uma população heterogénea que exige a adaptação e criação de estratégias de respostas pedagógicas, éticas e cívicas diversificadas, priorizando o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens que ingressam e frequentam a presente organização.

## **1.2. O Agrupamento de Escolas e o JI**

O Agrupamento de Escolas assume-se como uma organização socioeducativa pública, “aberta à comunidade, pautada pelo pluralismo e pela inclusão, valorizada e conhecida pela comunidade . . . através de uma imagem social muito positiva, pela sua relevância no ensino de qualidade, de exigência e humano” (PEA, 2017/2020, p. 8).

Esta organização encontra-se inserida num programa de Territórios Educativos de Intervenção Primária (TEIP), programa criado pelo Despacho nº 147-B/ME/96 do Ministério da Educação, tendo em vista a valorização dos intervenientes locais e da implementação de parcerias, criando “condições de igualdade e de oportunidades geradoras do sucesso escolar e educativo, . . . prevenindo . . . o abandono escolar” (PEA, 2017/2020, p. 12). Ainda assim, é meritório mencionar a disponibilização de serviços e pessoal técnico-pedagógico na efetivação de inclusão de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dispondo de técnicas especializadas e assistentes sociais. No geral, contempla as valências de pré-escolar (quatro salas), 1º, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 3º Ciclo vocacional e Cursos de Educação e Formação (CEF). Por fim, beneficia de algumas destas infraestruturas, na medida em que as crianças usufruem de uma colaboração com a comunidade próxima e alargada na realização das finalidades educativas, facilitando a relação entre os serviços e os/as pais/famílias, assim como na compreensão da importância e pertinência da educação pré-escolar (Silva et al., 2016).

O JI e o 1º CEB localizam-se num pavilhão dividido por andares – o JI no piso térreo e o 1º CEB no piso superior. As quatro salas da valência do pré-escolar estão interligadas por um corredor que dá acesso ao espaço exterior, recreio, ginásio e refeitório.

### **1.3. As adultas do JI**

A equipa educativa do JI é composta por seis educadoras, sendo que uma delas não tem um grupo de crianças e a outra é de educação especial, e cinco assistentes operacionais, sendo uma delas de apoio às crianças com NEE da sala 2 e 4. Da observação realizada, pode afirmar-se que *é notável o espírito de interajuda e comunicação permanente* na troca de informações inerentes ao bom funcionamento da organização, bem como na discussão de assuntos relacionados com as crianças e na organização articulada e cooperada entre todas as educadoras, planeando e proporcionando saídas ao exterior e/ou atividades/projetos entre as salas do JI e de outros anos de escolaridade. Esta articulação entre as diversas profissionais do JI e, também, do agrupamento de escolas contribui para o “desenvolvimento profissional e . . . melhoria das práticas com efeitos na educação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 29), de que a seguinte nota de campo é explicativa:

Durante a manhã, os estagiários de música deram um concerto para as salas do jardim-de-infância. Assim, todas as crianças do jardim de infância se deslocaram para o auditório da escola básica a fim de assistir ao mesmo. Sentaram-se nas cadeiras e o concerto começou. As músicas eram, quase todas, conhecidas das crianças, que *alegremente* balançavam o seu corpo ao som da melodia, batiam palmas marcando o ritmo, acompanhavam o texto cantando-o e trocavam sorrisos entre si e com os/as adultos/as presentes (Excerto do registo de observação nº 133, 11/12/2018).

#### **1.3.1. As adultas da sala 2**

A equipa educativa da sala 2 é composta por duas pessoas, a educadora cooperante e a assistente operacional que trabalham em conjunto há oito anos, dispondo de uma *relação articulada e de confiança*, como pode constatar. Ainda que tenham funções diferentes, a educadora assume um papel de destaque pelo permanente apoio, estímulo e supervisão nos momentos de grande e pequeno grupo e a assistente operacional encarrega-se da arrumação e limpeza da sala de atividades, em cooperação com as crianças responsáveis, preparação de materiais para as atividades, da muda da fralda de uma criança do grupo e da supervisão na sala de atividades e no espaço exterior à mesma – corredor, casa de banho, recreio e refeitório. Ao longo dos quatro meses que estive inserida neste contexto, presenciei a admissão

de uma nova auxiliar operacional, tendo esta uma ação centrada no apoio às crianças com NEE, dividindo o seu tempo diário igualmente por duas salas – sala 2 e sala 4.

Por intermédio da minha observação e de conversas informais com a equipa educativa pude apurar que o principal foco da mesma é a promoção de competências decorrentes da área da Formação Pessoal e Social contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sendo priorizado a valorização da(s) criança(s) e do seu papel ativo na construção de novas aprendizagens e competências.

A apropriação de valores e regras sociais é potenciada pelas adultas da sala por intermédio do incentivo de decisões, negociações e escolhas em grande grupo, bem como na responsabilização e reflexão individual e em coletivo relativamente a comportamentos e/ou atitudes. A título de exemplo, apresento um registo de observação que contempla uma decisão em grupo:

No decorrer da breve apresentação do mapa das tarefas, a Educadora referiu que havia muita agitação na roda e que estava a dificultar a troca de ideias e opiniões inerentes a este momento. Assim, a Educadora começou por propor: se calhar devíamos escolher os lugares na roda, por exemplo o Manuel, o Rodrigo e o Filipe quando estão juntos ficam muito agitados. Começou-se a ouvir alguns sim e acabou por haver uma votação. De forma democrática, todas as crianças votaram a favor ou contra a colocação de lugares fixos na roda até que todos conseguissem manter-se calmos e ordeiros durante aquele momento. Rapidamente a maioria ganhou (sim) e a Educadora, em conjunto com as crianças, negociou os lugares de cada um na roda, utilizando o critério: menino, menina (e assim sucessivamente) (Registo de observação nº 17, 04/10/2018).

Assim, a prática da educadora assenta nos pressupostos defendidos pela Escola Ativa, tomando uma índole pedagógica participativa e sócio construtivista (PTT, 2018/2019), criando oportunidades de cooperação, negociação, partilha de ideias e opiniões, interações, partilha de valores e regras sociais entre pares e criança(s)-adultas(s) como premissa para o desenvolvimento global da(s) criança(s).

Na área do faz de conta podem estar quatro crianças, sendo esta uma decisão tomada pelo grupo previamente. Não obstante, caso uma criança queira sair, as quatro crianças têm de falar e chegar a um acordo entre si, pois tem de arrumar esta área antes de sair. Por norma, as crianças tentam chegar a um consenso entre si, trocando argumentos na esperança de dissuadir ou convencer a ficar ou a sair daquela área. Só em último caso, recorrem à

Educadora na esperança de alguma ajuda em obter um acordo ou um consenso entre todos (Registo de observação nº 11, 03/10/2018).

Simultaneamente, pude comprovar a utilização de alguns instrumentos reguladores associados ao Movimento Escola Moderna (MEM), bem como a realização de projetos segundo a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), reuniões em grande grupo durante a manhã, realização de tarefas a pares, estímulo de interajuda e autonomia, favorecendo “uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras [crianças]” (Silva et al., 2016, p. 25).

Durante a tarde, o grupo fez o registo da visita ao museu da marioneta. O Martim (4 anos) pintou tanto com a caneta que fez um buraco na sua folha e, visto que era a sua segunda folha, a Educadora disse-lhe que não lhe dava mais folhas e que iria ensiná-lo a resolver o problema. Assim, explicou-lhe que tinha de cortar um pedaço de papel branco e colar por detrás da folha com fita cola no sítio do buraco. O problema ficou resolvido. Alguns instantes depois, a Aline (4 anos) tinha o mesmo problema e, tendo a Educadora reparado, disse ao Martim para ajudar a Aline a resolver o seu problema. Posto isto, o Martim explicou-lhe que tinha de ir buscar uma folha e cortar um bocadinho. De seguida, com um pouco de fita cola, colar o pedaço de papel por detrás do pedaço. A capacidade de explicação e ajuda do Martim para com a Aline foi muito interessante e valorizador para o mesmo (Registo de observação nº 88, 13/11/2018).

### **1.3.2. Quais as suas intenções?**

“A intencionalidade do/a educador/a . . . exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (*idem*, p. 13).

Tendo por base uma perspetiva socio-construtivista, a equipa educativa adota a valorização do papel ativo das crianças na construção dos seus conhecimentos, competências e saberes no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a educadora define as suas intenções tendo por base as características e especificidades individuais do grupo e de cada criança.

Primeiramente identifico a relação com a família como um pilar imprescindível na promoção do desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças, procurando uma articulação recorrente com a família de cada criança.

Assim, posso enumerar algumas intenções da educadora para a construção e operacionalização desta articulação, tais como: (i) encontros frequentes e/ou registos escritos para a troca de informação relacionada com a criança; (ii) colaboração das famílias nas vivência do grupo; (iii) exposição dos trabalhos desenvolvidos pela criança; (iv) reuniões de pais informativas e expositivas do que está a ser feito com a criança; e, por fim, (v) disponibilização de um período de tempo mensal por iniciativa da educadora ou dos pais para a troca de ideias e/ou informação sobre a criança.

De seguida, identifico a importância que a educadora confere à área de formação pessoal e social, assim como à promoção da igualdade de oportunidades. Quanto à primeira intenção mencionada, nomeio como principais intenções a promoção da autonomia, reforço da autoestima de cada criança, o cumprimento de regras de conduta social e o desenvolvimento da capacidade de responsabilização (PTT, 2018/2019). No que respeita à sua segunda, apuro a promoção de competências de ajustamento social, de cooperação, solidariedade, entajuda e integração social (*idem*).

O processo de avaliação das crianças tem por base os critérios específicos de avaliação concebidos pelo Departamento de Educação Pré-Escolar do agrupamento de escolas em questão. Esse departamento elaborou um dossier de registo de observação com instrumentos a serem selecionados pelas educadoras para a recolha de informação que considerem pertinente. Posteriormente, no final de cada período letivo, essa recolha irá resultar numa avaliação descritiva/interpretativa, contínua e reflexiva, partilhada com as famílias. A educadora elaborou um instrumento de autoavaliação para as crianças, permitindo-lhes consciencializarem-se das suas capacidades e necessidades. Concomitantemente, a mesma expõe o desenvolvimento do trabalho realizado às famílias nas reuniões de pais e, também, constrói um portefólio com as produções da criança, sendo que a criança organiza-o juntamente com a adulta e comenta as suas produções, recordando aprendizagens e competências privilegiadas no momento da conceção de uma determinada produção. Este portefólio representa um instrumento de trabalho da criança e de avaliação do processo de ensino-aprendizagem em constante evolução e construção (Marchão & Fitas, 2014). A avaliação das intenções, no que diz respeito à construção de uma relação eficaz com a equipa educativa do JI, é realizada em reuniões semanais e/ou mensais para se refletir e avaliar as práticas e o trabalho desenvolvido pelas educadoras da organização socioeducativas em questão. Através destas reuniões é possível discutir dinâmicas, apresentar e debater dificuldades e estratégias para as colmatar; assim como, refletir, planificar e avaliar propostas.

## 1.4. O espaço e o tempo da sala 2<sup>1</sup>

“Os espaços e tempos criam as condições necessárias para a formação orientada da criança, respeitando os seus direitos, nas mais variadas dimensões, tais como: linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos” (Gralik, Rocha, Steinbach & Buss-Simão, 2014, p. 113).

A organização do **espaço e materiais** da sala 2 tem por base os interesses das crianças e as intencionalidades da educadora. A título de exemplo, em conversa informal com a educadora, esta partilhou comigo que anteriormente à minha entrada na sala, a área da biblioteca e a estante de arrumação de materiais referente à área dos jogos de mesa e construções sofreu uma alteração devido à partilha de uma das crianças com o grupo, justificando que havia muita agitação nos momentos de utilização daquela estante, destabilizando as crianças que usufruíam da área da biblioteca. Sendo que, posteriormente, acordou-se entre todos a reorganização daquele espaço possibilitando a harmonização entre os interesses das crianças e da equipa. Esta articulação possibilita que a(s) criança(s) se sintam escutada(s), valorizada(s) e segura(s) (Silva et al., 2016). No entanto, um dos aspetos a ter em mente quando se entra na sala 2 é o facto de todas as paredes desta sala de atividades estar repletas das produções das crianças e, assim, possibilitar que qualquer indivíduo que possa ter a sorte de lá entrar, conseguir, de forma supérflua, contemplar e vislumbrar as aprendizagens e competências que aquele grupo, gradualmente, experiencia e adquire com o apoio e estímulo da educadora. Assim, ao entrarmos na sala 2 devemos ter em mente que *as paredes também falam* (Cardona, 2007) e exibem as conquistas das crianças, fazendo-as sentir-se valorizadas.

Este espaço detém uma zona de cabides, à entrada, uma arrecadação e um lavatório, ambos de livre acesso e uso das crianças. A casa de banho é no exterior da sala de atividades, sendo partilhada com a sala 1. Uma das paredes é composta por duas janelas amplas e estores automáticos, possibilitando a entrada de luz natural ao longo do dia, bem como momentos de pouca ou nenhuma iluminação quando assim fosse necessário.

---

<sup>1</sup> Ver o anexo B para consulta do dia-tipo e anexo C para consulta da planta da sala de atividades.

Partindo do “pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (*idem*, p. 21), a organização do ambiente educativo torna-se fundamental na construção de relações criança-criança, bem como criança-adulto/a, proporcionando novas experiências e descobertas (Mosimann & Koerich, 2009). Assim, o espaço e materiais da sala encontravam-se divididos em diversas áreas, sendo estas: área dos fantoches, área da garagem, área do faz de conta, área dos jogos de chão, área da ciência, área da matemática, área da biblioteca, área dos jogos de mesa e construções, área do computador, área da escrita, área do cavalete e área das artes visuais. A identificação de cada área é conseguida com símbolos pictográficos e/ou imagens reais acompanhados de código escrito e número de crianças que podem usufruir daquela área em simultâneo. Os materiais de cada área estão devidamente etiquetados com imagens reais e código escrito. Esta disposição e etiquetagem de áreas e materiais “confere estabilidade aos lugares, confecciona regras e ordens, esboça laços entre pessoas e coisas” (Ferreira, 2004, p. 84). Não obstante, a existência de espaços comuns a diferentes áreas, assim como a liberdade para reorganizar e/ou dispor mesas, cadeiras, estantes, entre outros, era prática comum entre crianças e adultas, valorizando-se uma relação aberta e interação entre espaços e materiais, subentendendo-se uma relação de poder e controlo entre adultas e crianças, no que concerne aquele espaço que é de todos/as (*idem*).

Durante os primeiros meses da PPS, no decorrer do incentivo das adultas, as crianças adquiriram comportamentos relativos à arrumação e zelo da sala de atividades e dos seus materiais, revelando-se “uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado” (Silva et al., 2016, p. 26) o espaço e materiais.

Após comerem as bolachas e beberem o leite, as crianças foram para o recreio. Contudo, reparei que a Francisca (5 anos), o Micael (5 anos) e a Leonor A. (5 anos) ficaram na sala. Inicialmente, fiquei distante para perceber o que estavam a fazer. Reparei que a Leonor A. e o Micael tinham vassouras e a Francisca uma pá. Entretanto, levantavam o tapete e varriam por baixo. Faziam montes de lixo. Entrei na sala.

Eu: O que estão a fazer?

Leonor A.: Estamos a varrer.

Micael: A sala está toda suja.

Eu: Pois é, está aqui imensa terra.

Micael: Foi de termos ido apanhar o lixo na relva.

Francisca: Pois foi. Quando viemos para a sala não limpámos os pés.

Eu: E isto ficou tudo sujo.

Leonor A.: E agora estamos a limpar para não ficar sujo

Eu: Muito bem, obrigada (Registo de observação nº 114, 03/12/2018).

Ainda relativamente aos espaços frequentados pelas crianças: o refeitório, partilhado com outros anos de escolaridade, o ginásio, disponível para esta sala todas as terças entre as 9:30m e as 10:15m e o espaço exterior partilhado pelas quatro salas do jardim de infância entre as 11:00m e as 11:40m, tal como na hora de almoço entre as 12:45m e as 13:15m. O espaço exterior disponha de uma caixa de areia com possibilidade de se fechar nos dias de chuva, resguardando-a para futuras utilizações, uma estrutura com água e areia inutilizável, uma casa relativamente pequena, um escorrega de metal, um balancé, uma ponte e escorrega de plástico muito baixos e desadequados à faixa etária e desenvolvimento motor das crianças, sendo que se revelava pouco desafiador e estimulante para as mesmas. Tratava-se de um local amplo, com diversos tipos de chão, tais como alcatrão, mosaico, polimérico, pequenas porções de terra circundantes às árvores e uma parte coberta, possibilitando o uso deste espaço nos dias de chuva moderada. Tendo em conta os poucos estímulos e desafios do espaço exterior, as crianças optavam, em grande parte, por trazer brinquedos de casa para que, nos momentos de brincadeira no exterior, pudessem usufruir de objetos que lhe proporcionassem momentos prazerosos de criatividade, expressão de sentimentos e ideias, partilha, espontaneidade e comunicação. Visto que a brincadeira é a linguagem primária da criança (Silva & Sarmiento, 2017), sendo a mesma um ser autossuficiente na criação da sua brincadeira. Pois, “sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor” (*idem*, p. 41).

No que tange ao **tempo** e **rotina** da sala 2, este organiza-se, tendo por base, as necessidades e interesses das crianças, assim como as organizações de tempo e rotina da organização socioeducativa, como, por exemplo, a hora de almoço. Sendo esta cumprida pelas quatro salas em simultâneo. Assim, a organização da rotina permitia a apropriação de referências temporais que transmitissem segurança e previsão na progressão do dia-a-dia na sala de atividades (Silva et al., 2016). A título de exemplo, as crianças, por diversas vezes, alertavam as adultas da sala para o facto da aproximação da hora de arrumar, sendo que na maioria das vezes faltavam poucos minutos para tal – parecia que tinham um *relógio biológico-pedagógico* (Ferreira, 2005).

A consciencialização da organização temporal contribui para que as crianças antecipem e se orientem, autonomamente, relativamente à sucessão de acontecimentos, associando-os aos espaços em que estes ocorrem. Os diversos momentos na sala 2 proporcionavam a cooperação, a participação e planeamento dos tempos que contemplavam momentos estruturados pelas adultas e/ou espontâneos pelas e para as crianças. Progressivamente, a sucessão de momentos e tarefas a desempenhar, assim como as regras estabelecidas em conjunto com as crianças, começaram a ser cumpridas autonomamente, recorrendo às adultas em último caso.

O David (5 anos), a Aline (4 anos) e a Eva (4 anos) estavam na área do faz de conta a construir tendas com lenços e molas. A Catarina (4 anos) estava na área das artes a decorar o papel de embrulho para a prenda de natal. Entretanto, a Catarina terminou, foi buscar o seu cartão das áreas e dirigiu-se à área do faz de conta.

Aline: Educadora, a Catarina não pode vir para a casinha.

Educadora: Aline, tens de deixar a Catarina ver se pode ou não pode ir para a casinha. Ela sabe as regras, não é Catarina?

Catarina: Sim, eu estava a ver.

Aline: Mas não podes vir.

Educadora: Aline, a Catarina sabe as regras.

Aline: Já estão duas meninas aqui.

A Catarina afastou-se e foi para outra área (Registo de observação nº 126, 06/12/2018).

A promoção da autonomia, flexibilidade e planeamento eram conseguidas por intermédio da prática da educadora, bem como dos valores que a mesma defendia. Sendo que a criança é encarada pela educadora como um interveniente ativo “na organização e tomada de decisão sobre as suas escolhas e tarefas e uma responsabilidade social sobre as suas ações” (PTT, 2017/2018, p. 7).

Após a sessão de educação física no ginásio, o grupo volta para a sala de atividades, troca as sapatilhas pelos sapatos, veste a bata, come as bolachas e bebe o leite. Este momento é sempre uma correria e as crianças com alguma dificuldade em vestir a bata ou calçar/descalçar os/as/ sapatos/sapatilhas demonstram alguma impaciência, chamando as adultas e alertando-as para a urgência do seu apoio no cumprimento da tarefa. Porém, com o passar do tempo, algumas crianças começaram a adotar estratégias para se *desenrascarem* autonomamente (Excerto do registo de observação nº 107, 27/11/2018).

## **1.5. As famílias da sala 2**

“A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28).

A participação das famílias no quotidiano do JI concorre para a consideração de ambos os contextos – familiar e escolar – como “dois espaços sociais constitutivos” (Ferreira, 2004, p. 65). Assim, o entendimento dos “traços estruturantes dos seus contextos familiares” (*idem*, p. 66) contribuem para a perceção do que constitui e suscita as culturas de pares reproduzidas, posteriormente, no JI.

Assim, é possível afirmar, recorrendo à consulta documental, que seis famílias são monoparentais, sendo as restantes nucleares. As habilitações literárias mais destacadas é a licenciatura, tanto nos pais como nas mães, sendo os quadros intermédios e serviços gerais as profissões com maior destaque. Contudo, os níveis de escolarização não se coadunam com a caracterização apresentada no PEA, onde consta tratar-se de uma população “de nível socioeconómico bastante baixo e pouco alfabetizada” (PEA, 2017/2020, p. 14). Esta questão prende-se, em parte, pela inserção no agrupamento de uma escola cuja população é bastante díspar dos restantes estabelecimentos.

O intervalo de idades encontra-se entre os trinta e um e os quarenta anos. A maior parte das famílias reside no concelho e freguesia correspondente ao local onde o JI se encontra, sendo os transportes públicos a principal escolha de deslocação e/ou a pé, dado que algumas crianças comparecem no JI às 9h acompanhadas, maioritariamente, pela mãe e/ou pai, demonstrando disponibilidade e vontade em participar na rotina diária da criança. Quanto à nacionalidade, verifica-se a existência de uma mãe guineense, um pai cabo-verdiano, um pai e uma mãe brasileiros e um pai com dupla nacionalidade – portuguesa e francesa, sendo os restantes de nacionalidade portuguesa.

A comunicação entre a educadora e as famílias das crianças é conseguida, não só por intermédio de reuniões gerais e atendimento individual, como via e-mail e pelos *cadernos de recados* individuais de cada criança. Nestes cadernos é possível vislumbrar os diversos projetos, atividades e/ou saídas ao exterior que as crianças vão participando ao longo do ano letivo, potenciado a participação e articulação das famílias com e na sala de atividades:

A Educadora leu o recado no caderno da Salomé onde explicava que a mesma não iria ao jardim de infância no dia de Halloween porque eram cristãos e não concordavam com a celebração. (Excerto do registo de observação nº 61, 30/10/2018).

Por diversas vezes que presenciei o convite e incentivo da educadora perante as famílias das crianças para que se sentissem à vontade para realizar uma atividade ou participar num momento da rotina diária do grupo, a fim de contribuírem, dentro das formas que lhes fossem possíveis, nas aprendizagens e conquistas dos/as seus/suas filhos/as. Além disto, constatei uma enorme desinibição em convidar e permitir que as famílias entrem e se sintam bem vindas e acolhidas na sala 2, tornando aquele espaço das crianças, da equipa educativa e, também, das famílias (cf. T. Sarmiento, 2016). Este convite permite que aquele espaço seja de todos e para todos os/as cuidadores/as das crianças, promovendo a proximidade entre adultos/as e crianças e criando oportunidades de partilha e conversa sobre e para as crianças.

O Manuel (6 anos) chegou à sala com a mãe e explicou à Educadora que o seu triângulo de Natal vinha mais tarde. De seguida, a mãe partilhou que o Manuel, no dia anterior, esteve a ensinar aos pais e à irmã as palavras difíceis que aprendeu com as caixas que eu levei para a sala. A mãe do Manuel partilhou alegremente: esteve a ensinar-nos palavras difíceis, a palavra que ele mais gostou foi opaco, não foi filho? – o Manuel sorriu e acenou que sim com a cabeça – depois explicou o que era translúcido e transparente (Registo de observação nº 111, 30/11/2018).

Posto isto, considero que as famílias encaram o contexto socioeducativo como um espaço que aproxima o contexto familiar e escolar de cada criança, promovendo uma crescente participação e envolvimento dos/as pais/famílias – levando-me a constatar que a generalização da participação ativa ou passiva das famílias nem sempre é verificada (Sá, 2002).

## **1.6. As crianças da sala 2**

“A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Silva et al., 2016, p. 24).

O grupo de crianças da sala 2 é composto por vinte crianças, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Até ao final da PPS, sete crianças

completaram os seis anos, sendo que uma completou os cinco anos. As restantes doze crianças mantiveram-se com a mesma idade do início ao fim da PPS.

Tabela 1.

Caracterização das crianças da sala 2.

Criança	Sexo	Data de nascimento	Idade	
			Outubro de 2018 (início da PPS)	Janeiro de 2019 (fim da PPS)
Miguel	Masculino	08/10/2012	5 anos	6 anos
Rodrigo	Masculino	17/10/2012	5 anos	6 anos
<u>Carolina S.</u>	<u>Feminino</u>	<u>05/11/2012</u>	<u>5 anos</u>	<u>6 anos</u>
<u>Manuel</u>	<u>Masculino</u>	<u>09/11/2012</u>	<u>5 anos</u>	<u>6 anos</u>
<u>Salomé</u>	<u>Feminino</u>	<u>27/11/2012</u>	<u>5 anos</u>	<u>6 anos</u>
Diego	Masculino	11/12/2012	5 anos	6 anos
<u>Filipe</u>	<u>Masculino</u>	<u>28/01/2013</u>	<u>5 anos</u>	<u>6 anos</u>
Diogo	Masculino	02/02/2013	5 anos	
Afonso	Masculino	27/02/2013	5 anos	
Leonor R.	Feminino	18/04/2013	5 anos	
<u>David<sup>2</sup></u>	<u>Masculino</u>	<u>16/06/2012</u>	<u>5 anos</u>	
Francisca	Feminino	08/07/2013	5 anos	
Micael	Masculino	18/07/2013	5 anos	
<u>Carolina M.</u>	<u>Feminino</u>	<u>24/10/2013</u>	<u>5 anos</u>	
Leonor A.	Feminino	02/11/2013	4 anos	5 anos
Catarina	Feminino	28/03/2014	4 anos	
Aline	Feminino	08/04/2014	4 anos	
Tiago <sup>3</sup>	Masculino	16/04/2014	4 anos	
<u>Martim</u>	<u>Masculino</u>	<u>18/06/2014</u>	<u>4 anos</u>	
Eva	Feminino	03/07/2014	4 anos	

Nota: As crianças destacadas com o sublinhado já se encontravam a frequentar a presente organização socioeducativa, bem como a sala de atividades e equipa educativa, no ano letivo anterior (2017/2018).

No que respeita ao percurso institucional (Ferreira, 2004), constata-se alguma pluralidade, já que sete crianças frequentaram a sala em questão no ano transato, sete crianças transitaram de um JI particular nos arredores da organização socioeducativa em questão, cinco crianças provêm de diferentes contextos socioeducativos e uma criança frequenta pela primeira vez um JI, estando anteriormente em casa com a mãe e a avó (PTT, 2018/2019). Por consequência, as interações entre pares, foram

<sup>2</sup> Criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

<sup>3</sup> Criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

influenciadas pelas relações existentes anteriormente à entrada no presente grupo de crianças.

Quando as crianças se dispersaram pelas áreas optei por ficar na área das artes e começar por interagir com elas, fazendo-lhes perguntas sobre o que faziam, como se chamavam, a idade, o que estavam a fazer, entre outras, de modo a criar empatia e cativá-las a conversar comigo e a conhecerem-me. Todas as crianças que se distribuíram pelas áreas ficaram com mais uma ou duas crianças, acabando por iniciar atividades conjuntas com as mesmas. Contudo, duas crianças mantiveram-se à parte. O Tiago (4 anos) manteve-se perto da auxiliar Clara e/ou da educadora observando o que faziam e mexendo nos materiais que utilizavam. A Francisca (5 anos) esteve na área da biblioteca e na área da casa folheando e brincando sozinha. No recreio observei o mesmo comportamento em relação à Francisca, porém o Tiago andou livremente pelo recreio, interagindo espontaneamente com algumas crianças, mas com algum receio (Registo de observações nº 4, 01/10/2018).

Ainda assim, importa salientar a integração de duas crianças com NEE neste grupo de crianças. Uma das crianças, o David, já frequentara a organização socioeducativa e a presente sala de atividades com a equipa educativa anteriormente mencionada no ano letivo anterior. Por isso, a sua capacidade de apropriar-se do espaço e materiais existente era *autónoma e conhecedora* da dinâmica da sala. O David apresenta um Atraso Global de Desenvolvimento, sendo que adquiriu a marcha o ano passado e a linguagem tendo vindo a desenvolver-se no presente ano, e macrocefalia e dolicocefalia. O Tiago, a outra criança com NEE, está diagnosticado com Atraso Global de Desenvolvimento, sendo a linguagem um dos aspetos mais evidentes quando se conhece e convive com ele, demonstrando muitas dificuldades a este nível. Porém, esta criança encontra-se, ainda, em avaliação relativamente à genética, sendo acompanhada por uma unidade hospitalar.

A inclusão de crianças com NEE em ambientes educativos estimula a apropriação de regras e valores sociais imprescindíveis, assim como o reconhecimento das diferenças (Tomás, 2011). Assim, o conceito de inclusão caracteriza-se como um movimento educacional, social e político que privilegia o direito de todos os indivíduos a participarem ativamente e conscientemente na sociedade em que se inserem, assim como reconhecimento desta por intermédio de uma educação de qualidade, tendo em vista as necessidades, interesses e características de cada um (Freire, 2008). Por conseguinte, a inclusão privilegia a igualdade de oportunidades perante qualquer indivíduo, independentemente da sua dificuldade e/ou diferença do estereótipo típico de

um indivíduo. Porém, a diferença, por vezes, é impulsionadora da segregação, visto que a diferença converte o “desenvolvimento das potencialidades de cada um e a apropriação de competências” (*idem*, p. 6) um processo demorado e, por isso, motivador de exclusão educacional e social.

Posto isto, a inclusão tem por base quatro eixos fundamentais, sendo estes: (i) um direito fundamental, pois visa garantir a equidade educativa e curricular numa educação de qualidade e acessível a todos, independentemente das suas características individuais; (ii) repensar a diferença e diversidade, reconhecendo ritmos de aprendizagem, interesses e motivações distintos; (iii) repensar a escola, adaptando estratégias e recursos educativos a fim de potencializar o desenvolvimento do indivíduo; e, por fim, (iv) transformar a sociedade, fazendo-a compreender e aceitar a diferença como algo positivo e benéfico na formação pessoal e social de cada um (*idem*). Esta discussão insere-se no que Magalhães e Stoer (2006) denominam *inclusão social e escola reclamada* (Rodrigues, 2006).

O benefício de uma sociedade inclusiva traduz-se pelos comportamentos e valores que se adquire num meio social onde a diferença existe e é reconhecida, na medida em que se auferem a essa diferença a oportunidade de fomentar o espírito solidário, cooperativo e de interajuda.

O Tiago (4 anos) revela desconforto quando existe *muito barulho* ou *agitação* na sala, começa a chorar e a chamar por uma das adultas. Durante o momento de grande grupo, no tapete, estávamos todos a conversar relativamente aos triângulos de natal que algumas crianças já tinham começado a trazer de casa decorados. Entretanto, chegou a Salomé (6 anos) e, como era o seu aniversário, começámos todos a cantar os parabéns. Todavia, o Tiago começou a chorar e a chamar o Manuel (6 anos) – que está sempre sentado ao seu lado. Perante aquele *desconforto* do Tiago, o Manuel colocasse de joelhos à sua frente, tapa-lhe os ouvidos, aproxima a sua cara e diz “pronto Tiago, é os parabéns da Salomé, já passou” (Registo de observação nº 106, 27/11/2018).

Assim, conclui-se que uma sociedade inclusiva não suprime a diferença, mas permite que os indivíduos desenvolvam um sentimento de pertença a um grupo social que valoriza, respeita e reconhece a sua individualidade.

Algumas crianças estavam na área das artes visuais a terminar o registo do dia do pijama. A Educadora estava a dar apoio ao David (5 anos) e desafiando-o para que desenhasse o seu pijama, os seus óculos e questionando-lhe relativamente às cores que deveria utilizar, tendo em conta aquilo que era mencionado por ela. A Carolina S. (6 anos) comentou que o David estava com

dificuldades e não percebia porquê, pois “só tinha de desenhar o pijama, é muito fácil”. A Salomé (6 anos), num tom bastante assertivo e desaprovando a atitude da Carolina S. respondeu “Carolina, o David tem uma coisa muito grave, é *deficientia*, ele não consegue fazer algumas coisas” (Registo de observação nº 97, 20/11/2018).

No entanto, o comportamento do grupo de crianças perante ambas é *diferenciado* (cf. Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2012). O David demonstra um *comportamento agressivo* e *inconstante* perante os pares. Porém, apesar de, por várias vezes, morder, bater, pontapear, entre outros, as outras crianças, estas nunca respondiam com agressividade. Procuravam segurá-lo para que parasse e, verbalmente, explicavam que o comportamento do David era errado e que deveria parar.

Na hora do conto, o David (5 anos) continuava muito agitado. Quando o grupo se preparava para iniciar a história o Afonso (5 anos) intervém.

Afonso: Catarina, o David bateu-me outra vez

Eu: David, não é para bater aos amigos, olha para mim David!

O David evitou o contacto visual, mas insistiu.

Eu: David, olha para mim, não se bate nos amigos

O David olhou para mim e ficou sério. Começo por apresentar a história escolhida pelo grupo.

Catarina: David para, não se bate. Oh Catarina, o David bateu-me

Eu: David, acabei de falar contigo, não se bate nos amigos

Prossigui com o início da história quando reparo, pelo canto do olho que o David levanta a mão e bate na Catarina, novamente.

Eu: David, já disse que não se bate nos amigos, estou a ficar triste contigo

Educadora: David, levanta-te. Agora o David ouve as histórias aqui sentado na cadeira, longe dos amigos, para não estar sempre a bater (Registo de observação nº 91, 14/11/2018).

Por consequência, as crianças tendem a rejeitar o David e a recriminar as suas ações. Pois, como disse anteriormente, o David consegue ser muito agressivo com as restantes crianças, mas também bastante meigo.

Durante a sessão de música, o David (5 anos) e o Tiago (4 anos) ficaram ao pé da Educadora. O David é um pouco brusco nos seus movimentos, sendo que, por vezes, aperta e puxa o Tiago ou outro amigo com alguma agressividade. Reparei que o David estava a tentar dar beijinhos ao Tiago. Concomitante, o Manuel (6 anos) colocou-se de joelhos e começou a dizer aiiii enquanto olhava para o David e o Tiago.

Eu: Calma Manuel, o David está a dar beijinhos ao Tiago.

Manuel: Mas ele estava assim – abrindo e fechando o maxilar, como se quisesse morder algo, mas sem dentes.

Eu: O David está a beijá-lo, se estivesse a magoar o Tiago não achas que ele estava a chorar? Olha para eles.

Manuel: Mas ele pode magoar.

Eu: Eu sei, mas o Tiago está a retribuir e a dar-lhe festinhas. Se estivesse magoado, estaria a chorar ou a afastá-lo.

Manuel: Pois, ele já fez isso.

Eu: “Acho que está tudo bem, tem calma.

Manuel: “Pois é” (Registo de observação nº 119, 04/12/2018).

Em relação ao Tiago, o grupo revelava uma grande preocupação, proteção e carinho. Ao contrário do David, o Tiago manifesta-se como uma criança meiga, calma e brincalhona. Raramente se torna agressivo e não gosta de muito barulho e/ou agitação. Como tal, o grupo tende a acarinhar com mais facilidade o Tiago do que o David. Entretanto, a promoção de interajuda e cooperação perante o Tiago e o David, assim como com as restantes crianças, é tido como uma premissa essencial e prioritária na prática da educadora, valorizando os momentos propícios para que a interajuda, cooperação, empatia e apreço pelo outro sejam adquiridos por todas as crianças.

A Leonor A. (4 anos) demonstra alguma dificuldade em ser contrariada, sendo bastante persistente em levar a sua vontade avante. Assim, em grande grupo, no tapete, a Leonor A. levantou-se insistindo que queria dizer uma coisa à Educadora. A Educadora lembrou-a que quando estamos no tapete, não é para levantar. Ela teimou que queria falar, a Educadora acabou por acompanhá-la até à sua almofada dizendo: tens de ficar sentada, e a Leonor A. acaba por gritar e responder não.

Educadora: A Leonor A. tem de aprender a ouvir.

Leonor A.: Não.

Educadora: Sim.

Leonor A.: Não.

Educadora: O que se passa Leonor? Hoje não dormiste bem?

Leonor A.: De manhã o pai quer que eu diga bom dia à menina e eu não quero dizer.

Educadora: Qual menina?

Leonor A.: No portão.

Educadora: Não queres dizer porquê?

Leonor A.: Porque tenho vergonha.

Educadora: Já percebi, alguém já teve vergonha? Podiam contar como conseguiram deixar de ter vergonha, para ajudarmos a Leonor.

Filipe (5 anos): Eu já tive vergonha, mas depois ultrapassei, agora só sinto medo às vezes.

Manuel (6anos): Eu roía as unhas quando tinha vergonha

Educadora: Vês Leonor? Os teus amigos também tinham vergonha quando tinham quatro anos como tu.

Afonso (5 anos): “Eu nunca tive vergonha”

Leonor R. (4 anos): Quando eu tinha vergonha escondia os olhos com as mãos.

Diego (5 anos): Eu escondia-me atrás da camisola da mãe.

Educadora: Como é que fizeste para não ter vergonha?

Diego: Treinei em casa e depois deixei de ter vergonha.

Francisca (5 anos): Eu tenho um livro para perder a vergonha.

Educadora: Quando eu fui ao dentista, estava muito nervosa e o médico deu-me uma bola antisstress para apertar assim na mão e eu fiquei melhor.

Salomé (5 anos): Podíamos dar uma bola dessas à Leonor.

Educadora: Eu vou arranjar uma bola dessas aqui para sala e quando precisarem, apertam assim na mão. (Registo de observação nº 58, 25/10/2018).

No que tange à partilha e em conversas de grande grupo, as crianças revelam *alguma dificuldade* em esperar pela sua vez para falar e ouvir o outro. De um modo geral, eram crianças muito participativas, interessadas e curiosas. A sua concentração e focalização numa determinada atividade era comprometido quando o tempo era bastante extenso ou quando havia muita agitação e/ou excitação perante essa atividade.

Após a arrumação da sala, as crianças sentam-se no tapete à medida que acabam de arrumar a área onde estavam. O Diego (5 anos) foi buscar o livro das canções e começaram a cantar. O grupo estava bastante agitado. O Filipe (5 anos), o Manuel (6 anos) e o Rodrigo (6 anos) saltavam, mandava-se para o meio do tapete e o Tiago (4 anos) ia atrás. O Afonso (5 anos) arrastava-se pelo tapete. O David (5 anos) puxava o Miguel (6 anos). Uma confusão. Alertei para que parassem. Não serviu de nada.

Eu: Não, não. Parou! Não há mais cantorias. Impressionante. Nem a cantar as canções que vocês querem conseguem estar sentados ou mesmo a dançar, ficam completamente desorganizados a empurrarem-se. Só disparates! Começo a achar que devíamos ficar sentados no tapete em silêncio até ser hora de ir para o CAF.

Algumas crianças: Não.

Eu: Então, agora vou mostrar uma coisa que os meninos e meninas que estiveram ali comigo descobriram.

Martim (4 anos): Eu vou buscar.

Eu: Manuel apaga a luz por favor.

Salomé (6 anos): Está aqui o boneco.

Martim: Eu tenho a lanterna.

Eu: Martim seguras na lanterna e eu seguro no boneco, pode ser?

Martim: Sim.

Assim, partilhámos com o grupo a forma que encontrámos de dar cor às personagens e/ou cenários para o teatro de sombras. Em grande grupo conversámos sobre as descobertas que fizemos e se consideravam pertinente utilizar estas descobertas nas restantes personagens e/ou cenários que estávamos a desenvolver. De seguida, arrumei as coisas.

Eu: Agora sentem-se lá em roda e vamos jogar... Ao telefone estragado.

Manuel: Boa!

Durante o jogo, o grupo mostrou-se interessado e mais calmo. Recordei-os que tínhamos de estar em silêncio para ouvir bem a palavra ao nosso ouvido. Percebi que com uma pequena alteração, o grupo ficou mais calmo e interessado na minha proposta, quebrando com o ciclo de agitação do momento anterior. Por vezes, é importante dar espaço para que as crianças façam o que querem, mas também é essencial acabar com esse espaço quando o grupo dispersa e desinteressa-se pela atividade que propôs.

(Registo de observação nº 116, 03/12/2018).

É essencial dar espaço para que as crianças possam escolher e/ou sugerir o que querem fazer. Contudo, é igualmente imprescindível saber intervir e propor outra atividade a fim de as cativar e concentrá-las em algo que lhes interesse e/ou desafie. A criação de oportunidades de participação das crianças em decisões, atividades, tarefas, entre outros, beneficia os processos de vivência democrática (Tomás, 2011; Trevisan, 2012).

Por sugestão da educadora, realizei uma pesquisa relativamente a imagens que ilustrassem as palavras difíceis da tabela do projeto. Porém, deparei-me que uma das palavras, divino, era um pouco difícil de associar a uma imagem e/ou símbolo concreto. Portanto, pensei sobre o assunto e concluí que faz todo o sentido perguntar ao grupo o que achariam mais apropriado. Assim, apresentei as imagens ao grande grupo e realizámos a sua colagem. Ao final do dia, mostrei a tabela a todos e fomos analisando a imagem e estabelecendo a relação com a palavra escrita. Quando cheguei ao final da tabela, partilhei com o grupo:

Eu: Bem, mas eu tive um grande problema quando andei a procurar imagens para as nossas palavras e, se olharem, falta aqui uma imagem.

Francisca (5 anos): Eu já tive reparado e ia-te perguntar porquê que faltava aí um.

Eu: E reparaste muito bem Francisca, eu vou ler a palavra para falarmos um pouco sobre ela, pode ser?

Todos: Sim.

Eu: Esta palavra é divino, lembram-se o que queria dizer?

Rodrigo (6 anos): Era uma coisa que gostávamos.

Eu: É algo assim, é verdade. Querem que leia o que disseram para se lembrarem?

Todos: Sim.

Eu: Nós descobrimos que divino era uma coisa maravilhosa.

Manuel (6 anos): Era isso.

Eu: Então eu pensei que podíamos todos decidir que imagem colocar aqui para sabermos que aqui neste espaço está escrito divino.

Rodrigo (6 anos): Podemos pôr uma imagem de espaguete à bolonhesa”

Eu: “É uma boa ideia, mais alguém tem alguma ideia?”

Salomé (5 anos): Podemos pôr a nossa cara assim... A ver uma coisa divina” – abrindo a boca como se estivesse espantada.

Eu: Olha é uma boa ideia e púnhamos uma foto de todos?

Salomé: Sim, todos a fazer cara divina.

Miguel (6 anos): Também podemos fazer assim... Cara divina – colocando a língua sobre os lábios, como se estivesse a saborear algo.

Eu: O que acham desta ideia?

Todos: Sim, cara divina.

Eu: Então vá, ponham-se lá com cara divina e eu tiro uma foto, sim?

Rapidamente se aproximaram e começaram a fazer as suas caras divinas.

(Registo de observação nº 26/11/2018).

As crianças, de um modo geral, manifestavam um *enorme interesse* em atividades associadas à educação física, música, conto de histórias e dramatização das mesmas. No que diz respeito às histórias, a hora do conto realizava-se todos os dias após a hora de almoço, com exceção da quinta-feira, sendo este um momento valorizado e de extrema importância para o grupo. A dramatização era uma das preferências do grupo, sendo a área do faz de conta e dos fantoches com mais afluência de crianças, verificando-se, por diversas vezes, a proposta espontânea das crianças em dinamizar teatros para o restante grupo ao final do dia. Simultaneamente, a área das artes visuais e dos jogos de mesa e construções também se encontra entre as preferências do grupo, sendo estas as áreas que detinham mais lugares disponíveis para as crianças usufruírem das mesmas em conjunto. As áreas que se encontram fora da maioria dos interesses das crianças é a área da matemática, da escrita e da ciência. Apesar do desinteresse pela área da matemática e da escrita, o grupo exhibe conhecimentos e competências ligadas às mesmas. Dado que, quando assim é pertinente, a educadora aborda conhecimentos ligados a essas áreas.

No momento de grande grupo, no tapete, o Filipe (5 anos) questiona a Educadora relativamente ao seu nome engraçado que fora inventado o ano passado. Inicialmente, não percebi do que se tratava.

Educadora: Então, vamos ver como é o teu nome – levantando a mão no ar e os dedos continua – Fi-li-pe, o primeiro bocadinho é Fi portanto...

Filipe: Era Fifi.

Educadora: Exatamente.

Manuel (5 anos): Então e o meu?

Educadora: O teu nome é Ma-nu-el, o primeiro bocadinho é Ma, portanto fica Mama.

Micael (5 anos): E o meu Educadora?

Educadora: Mi-ca-el fica Mimi.

Francisca (5 anos): É o meu?

Educadora: Fran-cis-ca fica Franfran. E Aline? É A-li-ne, fica Aa.

Salomé (5 anos): E o meu Educadora?

Educadora: Sa-lo-mé fica Sasa, agora o Diogo. É Di-o-go fica Didi. E o Diego é Di-e-go fica Didi. Olha os vossos nomes engraçados são iguais, ficam Didi.

O grupo soltou uma gargalhada graças aquela coincidência engraçada.

Miguel (6 anos): E eu Educadora?

Educadora: Mi-guel fica Mimi, olha é igual ao Micael. (Registo de observação nº 46, 17/10/2018).

Acerca das fragilidades do grupo, atrás mencionadas como a partilha e capacidade de esperar pela sua vez e ouvir o outro, enunciado, também, a dificuldade em resolver problemas entre pares. Sendo que, na maioria das vezes, procuram o apoio das adultas na busca de soluções e/ou consensos para a resolução de problemas sociais e emocionais, tais como: partilha de um brinquedo, permissão para participar na brincadeira, cooperar com o/a amigo/a, entre outros. Assim, as adultas procuravam dar espaço para que as crianças resolvam os seus problemas autonomamente, dando ênfase à autonomia e/ou cooperação na sua resolução, procurando a negociação entre os intervenientes.

Por fim, considero essencial mencionar a enorme preocupação e consciencialização para com o ambiente.

Hoje choveu, finalmente. As crianças não falavam de outra coisa. Mostravam as roupas molhadas e diziam que havia muito trânsito por causa da chuva.

Rapidamente, começaram a debater por que razão a chuva era importante.

Miguel (6 anos): A chuva é importante para regar a horta da pedrita.

Leonor R. (5 anos): A chuva é importante por causa das flores.

Miguel: Foi o que eu disse.

Educadora: Tu só falaste na horta da pedrita, a Leonor falou no geral, não foi?

Leonor R.: Foi.

Afonso (5 anos): A chuva é importante por causa das árvores.

Aline (4 anos): E das flores.

Leonor R.: Eu já tinha dito as flores.

Educadora: Pois foi, estavas distraída Aline.

Manuel (5 anos): Se não regarmos as flores, elas ficam de cabeça para baixo, assim – exemplifica, baixando a cabeça na direção do chão.

Educadora: As flores murcham, é isso que queres dizer Manuel?

Manuel: Pois é isso. (Registo de observação nº 39, 15/10/2018).

Tal como a capacidade de colocar em prática conhecimentos e/ou aprendizagens realizadas noutros contextos e/ou situações.

O terceiro quadro, *a menina no espelho*, revelou-se bastante interessante.

Associaram a representação da menina em duplicado a um registo aplicado pela Educadora, onde as crianças tinham de desenhar a sua simetria (Excerto do registo de observação nº 100, 21/11/2018).

Porém, o aspeto mais encantador deste grupo prendesse com a capacidade crítica e reflexiva que possuem na análise de situações e/ou comentários entre pares e/ou com adultos/as. Sendo a situação desencadeadora do projeto por mim desenvolvido com o grupo um desses exemplos:

Após o teatro de sombras, quando entrei na sala, as crianças estavam sentadas em roda no tapete a conversar sobre as sombras chinesas.

Francisca (5 anos): Eu pensava que quem fazia as sombras chinesas eram os chineses.

Filipe (5 anos): Eu pensava que o teatro era com pessoas verdadeiras porque apareceu uma menina a falar, no início.

Educadora: Se calhar temos de ir descobrir porque que se chamam sombras chinesas.

Francisca: Oh Catarina, porque que se chamam sombras chinesas, sabes?

Eu: Não faço ideia, eu acho que era interessante irmos descobrir, o que é que acham?

Todos: Sim. (Registo de observação nº 43, 16/10/2018).

## **2. A MINHA INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA – ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI**

A intencionalidade pedagógica do/a educador/a exige uma atitude reflexiva no que tange à prática e permite “atribuir sentido à ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, tendo em conta a caracterização anteriormente apresentada, irei apresentar as intencionalidades educativas que fundamentaram e nortearam a prática pedagógica que construí

gradualmente ao longo da PPS. De seguida, irei avaliar o meu percurso ao longo destes quatro meses e refletir sobre as aprendizagens que realizei a partir das diversas experiências que tive no contexto socioeducativo com as crianças, as famílias e adultas que me acompanharam do início ao fim.

## **2.1. Quais as minhas intenções e como as promovi?**

Durante a minha presença neste contexto, fui observando e conversando com a equipa educativa com o principal propósito de compreender quais as suas preocupações, dificuldades e ambições perante as crianças e, também, as famílias. Assim, delineei uma intenção objetiva de adequar a minha ação em prol da equipa e dos recursos disponibilizados pelo estabelecimento. À medida que fui conhecendo as crianças individual e coletivamente, fui compreendendo os seus desejos, necessidades, potencialidades e fragilidades, assim, comecei, também, a adequar-me a elas e a integrar-me no seu leque de adultos/as significativos/as. Consequentemente, aprendi que é imprescindível construir a minha identidade como futura educadora através de uma atitude reflexiva, avaliativa e interventiva sobre a minha ação, tanto em momentos planeados como espontâneos entre mim e as crianças, a equipa e as famílias.

Posto isto, exponho as minhas intenções para a ação na tabela 2 e nos três subtópicos seguintes, tendo por base os atores educativos com que interagi e relacionei, construindo, assim, os objetivos e estratégias que me comprometi a atingir.

*Tabela 2.*

Intenções para a ação com a equipa educativa, as famílias e as crianças.

<b>Intenções para a ação</b>	
<b>Equipa educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Desenvolver um trabalho cooperativo com a equipa, planeando e dinamizando propostas pedagógicas em conjunto com a mesma;</li> <li>➤ Contribuir para o diálogo, discussão e reflexão em conjunto sobre os interesses, necessidades e características das crianças.</li> </ul>
<b>Famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Criar uma relação pautada pelo respeito mútuo, baseada na cooperação e no diálogo;</li> <li>➤ Partilhar informações relativamente a acontecimentos e/ou experiências da(s) criança (s).</li> </ul>
<b>Crianças</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Privilegiar uma relação afetiva e segura com as crianças;</li> <li>➤ Respeitar os ritmos de cada criança;</li> <li>➤ Promover e garantir o seu direito de participação;</li> <li>➤ Conceber propostas pedagógicas adequadas às necessidades e desejos das crianças;</li> </ul>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Privilegiar interações positivas entre pares;</li><li>➤ Promover comportamentos sociais como a cooperação, a entreatajuda, a responsabilização, o sentimento de pertença, entre outros.</li></ul> |
|--|---|

### **2.2.1. ... com as adultas da sala 2**

“A participação dos vários elementos da equipa da sala na reflexão sobre o processo pedagógico e as aprendizagens das crianças, . . . permite que haja articulação e coerência entre práticas no processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 19).

Ao longo deste estágio percebi a importância e a imprescindibilidade que é o trabalho em equipa para criar e disponibilizar as condições necessárias para que as crianças usufruam de espaços-tempos adequados às suas necessidades e características. O trabalho em equipa revelou-se como uma peça fulcral na criação de um ambiente educativo adequado às crianças, com objetivos e intencionalidades apropriadas às mesmas e, também, no desenvolvimento de atitudes participativas e cooperativas no planeamento e avaliação dos objetivos, intencionalidades e propostas pedagógicas constantemente (re)pensadas e (re)adequadas à realidade com que a equipa se depara diariamente.

Assim sendo, optei por uma postura disponível e acessível, a fim de cooperar, partilhar e fundamentar ideias e sugestões para a implementação de propostas pedagógicas, de modo a **contribuir para o diálogo, discussão e reflexão em conjunto sobre os interesses, necessidades e características das crianças**. Consequentemente, procurei integrar-me e adequar-me com a ação e intencionalidade da equipa para, progressivamente, ser reconhecida como um elemento válido e capaz da equipa educativa, desenvolvendo **um trabalho cooperativo** com a mesma em todos os momentos da rotina diária. Apesar da minha adaptação à equipa ter-se constituído como gradual, as conversas informais com a educadora cooperante e a sua *provocação* em fazer-me refletir e repensar a minha prática e conhecimentos, contribuiu para a crescente preocupação e focalização em integrar-me na equipa educativa e evidenciar-me como um elemento capaz e necessário da mesma.

## 2.2.2. ... com as famílias da sala 2

“A comunicação das intenções do/a educador/a e do seu projeto curricular de grupo aos pais/famílias é uma ocasião para os envolver no processo de planeamento e . . . participarem no processo educativo do jardim de infância” (*ibidem*).

O contexto familiar é dos mais importantes para a criança, pois é através da família que a criança é apresentada ao mundo (Bhering & Nez, 2002). Assim sendo, a participação das famílias na vida educativa da criança possibilita a criação de **uma relação pautada pelo respeito mútuo, baseada na cooperação e no diálogo**, estabelecendo uma parceria eficaz, como, por exemplo, se pode verificar no registo seguinte:

A chegada das crianças é realizada com alguma agitação. País a entrarem e a sair, crianças a chegar e a querer partilhar mil e uma experiências. Não obstante, a Educadora demonstrasse disponível a tudo e a todos, ouve e transmite recados/comentários relativamente a uma criança com o pai/mãe/avó. Hoje de manhã, já estávamos sentados no tapete, partilhando opiniões e ideias, enquanto iam marcando a presença um a um. Entretanto, chegou a Catarina (4 anos) com a mãe. Reparei que a mãe da Catarina se aproximou da Educadora, agachando-se e trocaram *dois dedos de conversa*. Posto isto, a mãe despede-se da Catarina e saí da sala. Olhei para a Educadora e esta desabafava de for despercebida “a mãe da Catarina queixou-se de empurrões, julgo que seja o David, senta-te ao pé deles”. E assim o fiz. Realmente, entrevi várias vezes devido ao comportamento agressivo do David em relação à Catarina, bem com à Carolina M (Registo de observação nº 34, 11/10/2018).

Em conjunto, equipa educativa e famílias, operaram na criação de um ambiente seguro, **partilhando informações relativamente a acontecimentos e/ou experiências da criança**. Assim, apoiam-se mutuamente em prol das crianças. Gradualmente, comecei a interagir e relacionar-me com as famílias, sendo que algumas reconheciam o carinho e atenção que as crianças me dedicavam, viabilizando o reconhecimento do meu papel na vida diária das crianças:

Desde do início da semana que o Tiago (4 anos) chega à sala ao colo da mãe e, assim que me vê, aponta para mim dizendo “Catarina”. Sorri e digo-lhe “bom dia Tiago”. A mãe aproximasse com o Tiago dizendo “em casa está sempre a falar na Catarina”. Sorri e disse “que bom! Queres vir para o meu colo?”, responde-me sim esticando os braços. De seguida, aponta para o nariz

e diz “nariz”. Solto uma gargalhada e digo “vamos limpar o nariz?”, acena que sim com a cabeça. Começa a tornar-se uma rotina (Registo de observação nº 98, 21/11/2018).

A participação das famílias nas dinâmicas diárias da sala e/ou nas descobertas e conquistas realizadas pelas crianças na sala de atividades revelou-se um aspeto significativo e, pessoalmente, muito valorizado e reconhecido pela equipa educativa. Sendo que a educadora cooperante convidava (e recordava) as famílias que podiam (e deviam) ir à sala e desenvolver atividades com as crianças e/ou, simplesmente, participar num dos momentos da rotina diária. A título de exemplo, constatei a participação de duas mães, na hora do conto, dinamizando uma história para o grande grupo. Concomitantemente, em prol do projeto *porque se chamam sombras chinesas?* desenvolvido com o grupo, as famílias constituíram-se como agentes ativos e interessados na pesquisa de informação e na estimulação do interesse e envolvimento das crianças no mesmo (ver anexo D).

Contudo, a participação das famílias deve ser tida em consideração nas mais variadas formas em que esta ocorra sem cair no erro de rotular a participação ou não participação das famílias esquecendo os fatores sociais, económicos e situação de emprego como influências diretas na forma como estas vêm a sua relação com o jardim de infância (Sá, 2002). Em suma, preocupei-me em saber ouvir e acolher as famílias, assim como as suas dúvidas, opiniões e ideias, mostrando-me disponível e compreensiva em auxiliá-las e fazê-las sentir ouvidas, seguras e acolhidas.

### **2.2.3. ... com as crianças da sala 2**

“A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, . . . [valorizando] o que a criança faz, dando-lhe feedback construtivo . . . [contribuindo] para a construção da sua identidade e autoestima” (Silva et al., 2016, p. 19).

As crianças devem **privilegiar de uma relação afetiva e segura** com os seus cuidadores, pelo que considero essencial, desenvolver uma ação e intencionalidade com base na satisfação das necessidades de afeto, de proximidade física, de ser abraçado/a, de relações afetivas, calorosas e atentas (Portugal, 2012). Ao garantir a satisfação das necessidades da criança, estão criadas as condições necessárias para que esta conheça e usufrua do bem-estar emocional e físico para que se desenvolvam as suas competências e aprendizagens, assentes em finalidades educativas (*idem*).

Visto que uma relação saudável entre a criança e o/a educador/a potencia o desenvolvimento de valores como o amor, a empatia, sentido de si próprio, aceitação, entre outros (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Traves, 2014). Em síntese, a construção de uma relação diádica emocional entre adulto/a-criança consiste na dependência prolongada no tempo e no espaço entre ambos, criando as condições fundamentais para a promoção do desenvolvimento global da criança. Simultaneamente, procurei reconhecer a(s) criança(s) como “sujeito e agente do processo educativo” (Silva et al., 2016, p. 9), contribuindo para o desenvolvimento global das suas competências e capacidades.

Progressivamente se tem vindo a construir a noção de que as crianças são «actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz”» (Tomás, 2007, p. 45). Em consequência, acredito numa ação pedagógica de poder partilhado entre adultos e crianças através de estratégias que permitam a participação ativa das crianças na “formulação de regras, direitos e deveres” (*idem*, p. 48). Assim, pretendi **respeitar os ritmos de cada criança e promover e garantir o seu direito de participação** iniciando e implicando a colaboração e influência da criança sobre o processo e os seus resultados – *processos participativos* (*idem*). Assim, nos diversos momentos e oportunidades que surgiram de atividades propostas ou momentos espontâneos, seguindo a prática da educadora cooperante, priorizei a palavra da(s) criança(s), as suas ideias, sugestões e valores, possibilitando que todos, crianças e adultas, aprendêssemos e partilhássemos os nossos saberes, interesses e opiniões:

Após a hora do conto, mostrei a tela ao grupo.

Carolina S. (6 anos): A tela já está, eu acabei os bocadinhos que faltam.

Salomé (6 anos): Então agora temos de pintar.

Eu: Era mesmo isso que eu vos queria perguntar.

Salomé: Podemos pintar com as cores do arco-íris.

Eu: Eu tinha pensado sugerir-vos pintarmos de preto.

Salomé: Às riscas.

Carolina S.: Em xadrez.

Eu: Mas às cores?

Salomé: Às riscas como uma zebra, branco e preto.

Eu: Parece-me uma boa ideia. Então e o xadrez?

Carolina S.: Branco e preto.

Eu: Como querem decidir?

Carolina S.: Temos de votar.

Procedemos à votação. Cada criança votou naquilo que queria: xadrez preto e branco ou riscas pretas e brancas. O xadrez preto e branco ganhou por

maioria. De seguida, desenhei uns quadrados rapidamente na tela e as crianças pintaram com tinta. Ficou incrível (Registo de observação nº 146, 07/01/2019).

O planeamento de propostas pedagógicas e a viabilização dos diversos momentos da rotina diária das crianças como oportunidades para a promoção de aprendizagens tornou-se uma intencionalidade espontânea que paulatinamente se interiorizou nos meus hábitos diários com e para as crianças. Como tal, recorri aos meus saberes e conhecimentos, assim como da palavra e da orientação da minha educadora cooperante para **conceber propostas pedagógicas adequadas às necessidades e desejos das crianças**, privilegiando “o desenvolvimento da criança . . . como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Silva et al., 2016, p. 10).

Visto que este grupo de crianças era constituído por crianças de diversos contextos educativos, sendo que somente sete já tinham frequentado este jardim de infância no ano anterior, considereei significativo **privilegiar interações positivas entre pares**, de forma a incentivar a coesão do grande grupo e evitando a rejeição de crianças. Consequentemente, a promoção de **comportamentos como a cooperação, a entreajuda, a responsabilização, o sentimento de pertença, entre outros** apresentou-se como uma estratégia fundamental para a viabilização da intenção anteriormente apresentada. Assim, a vivência num grupo social apresenta-se como um catalisador de aprendizagens da vida democrática, criando “situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação” (*idem*, p. 25).

Por fim, reconheço que diversos fatores condicionaram e/ou facilitaram o cumprimento das intenções apresentadas anteriormente. Assim, retenho que o meu esforço diário e cooperação com a equipa educativa da sala traduziu-se em pequenos passos e vitórias individuais e coletivas conseguidas pelas e com as crianças.

## **2.2. O que fiz e como fiz – Avaliação do processo de intervenção**

“A autoavaliação da intervenção do/a educador/a e a avaliação do desenvolvimento do processo é essencial numa perspetiva de avaliação formativa, em que a avaliação é reinvestida na ação” (*idem*, p. 18).

O processo de avaliação caracteriza-se como um procedimento contínuo de reflexão sobre a prática educativa que abrange vários aspetos, tais como: objeto, funções, metodologias e aplicações (Rosales citado por Cardona, 2007). A avaliação está aliada à observação, pois é através da observação atenta e cuidada que o/a educador/a “constitui a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 22). Em síntese, a avaliação na educação de infância evidencia as aprendizagens construídas pela criança, partilhando-as e celebrando-as com as famílias e os restantes atores significativos no desenvolvimento da criança (Parente, 2014). Devendo ser um processo formativo, processual, contínuo e interpretativo, evidenciado a criança como um aprendiz ativo (Carvalho & Portugal, 2017). Deste modo, colaborei na organização de um portefólio individual da criança por áreas de conteúdo, seguindo a mesma dinâmica utilizada no ano letivo anterior pela educadora cooperante (ver anexo A, pp. 417-426).

Por conseguinte, pretendi enquadrar e coadunar-me com as práticas avaliativas da equipa educativa e, a partir destas, associando-me à avaliação do ambiente educativo, à intervenção da equipa, ao processo educativo e ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, contribuindo com ideias, opiniões e sugestões sempre que me foi solicitado, aprendendo estratégias e práticas em cooperação com as adultas da sala.

Igualmente, a intencionalidade educativa do/a educador/a exige a reflexão e, conseqüentemente, a avaliação do seu papel como agente educativo (Silva et al., 2016). Assim, a construção e gestão do currículo é conseguida através da recolha de diversos tipos de informação, assim como: observações, documentação diária e conversas entre os diferentes intervenientes do dia-a-dia da(s) criança(s) (*idem*). Como tal, pretendi nortear a minha intencionalidade educativa a partir de uma observação atenta e de conversas informais com a equipa educativa, a fim de conhecer cada criança como um ser individual e competente, assim como os objetivos e intenções das adultas com a(s) criança(s), a nível individual e coletivo.

De modo a criar condições favoráveis ao desenvolvimento da(s) criança(s), à parte das orientações da equipa educativa e dos conhecimentos adquiridos graças às mesmas, através da planificação, organizei e propôs atividades que me auxiliassem a aferir os desejos e necessidades das crianças, na busca de um crescimento pessoal e profissional em direção a uma prática consciente, organizada e direcionada para a(s) criança(s) e as suas características e desejos individuais. No decorrer destes momentos

planificados, pude relacionar-me com a(s) criança(s) e vice-versa, comprovando a imprevisibilidade dos comportamentos e reações da(s) mesma(s), usufruindo de oportunidades significativas no estabelecimento de estratégias de gestão de grande grupo. Porém, é imprescindível reter que “planear não é . . . prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (*idem*, p. 15). Em suma, “planificação e avaliação são interdependentes: a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (*idem*, p. 13).

Concluindo, assim, que a planificação, avaliação e observação são três pilares essenciais na adequação da prática e, também, para o sucesso e qualidade da profissionalidade e intencionalidade do/a educador/a. Com base nestes três pilares, o/ educador/a garante e promove um ambiente educativo estimulante e potenciador de aprendizagens significativas, diversificadas e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, social e afetivo da criança. Todavia, este processo não deve ser desassociado do contexto socioeducativo e dos seus intervenientes, nomeadamente as crianças (Gaspar & Silva, 2011).

### **3. “QUEM É AMIGO BRINCA COM OS OUTROS” (MICAEL): A AMIZADE ENTRE CRIANÇAS NUM JARDIM DE INFÂNCIA – A INVESTIGAÇÃO EM JI**

“As crianças despendem grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidade de aprendizagem, de desenho, jogos e regras, etc...” (Trevisan, 2015, p. 53).

Na medida em que um dos objetivos da PPS é revelar uma atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação, concebi que a minha investigação se deveria centrar numa preocupação da equipa educativa em promover comportamentos “adequados” entre as crianças do grupo e, assim, atribuir significado a algumas dinâmicas da sala de atividades. Por isso, a partir desta premissa preocupei-me em

investigar, trabalhar e criar condições e oportunidades para que esta seja desenvolvida e apropriada pelas crianças.

### **3.1. *Porquê investigar a amizade?* – Identificação e fundamentação da problemática**

As relações entre pares contribuem significativamente para o desenvolvimento global da(s) criança(s), sendo as competências emocionais, cognitivas, comportamentais, sociais e culturais imprescindíveis para compreender os mundos das crianças (James, 1996; Ferreira, 2004; Trevisan, 2007; Hay, 2015). A aquisição de valores, comportamentos e saberes sociais nas diversas relações que as crianças estabelecem com outras crianças e/ou adultos/as, um fator potenciador de interesse e curiosidade em compreender as conceções que estas detêm relativamente às crianças com que se relacionam diariamente e às amigas que constroem numa sala de JI. Pois, “as crianças parecem transferir para os seus próprios domínios construções de género que estão presentes na sociedade, nomeadamente, no mundo adulto, e adaptam as suas visões aos seus universos emocionais próprios” (Trevisan, 2007, p. 51).

A escolha deste tema prende-se com a constante preocupação da equipa educativa em promover e fomentar a construção de relações positivas entre as crianças, privilegiando o sentimento de pertença e coesão de grupo. Mas também reconhecer o intrincado e complexo mundo das crianças. Como afirma Sarmento: “conhecer as ‘nossas’ crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidades” (2003, p. 1). Esta preocupação traduziu-se como um pilar significativo na prática da educadora cooperante face a todas as crianças, mas, nomeadamente, em relação às crianças com NEE.

O David (5 anos) demonstra um comportamento agressivo para com os colegas, sendo que muitas vezes me parece repentino. Raras foram as vezes que observei alguma criança a retribuir a agressividade para com o David, procuram dissuadi-lo e agarrar-lhe os braços, impedindo-o que continue a bater-lhes. Hoje, o David bateu na Francisca (5 anos) quando estava grande parte do grupo de crianças a brincar nos jogos de chão. A Clara confrontou-o. Clara: David, não se bate aos amigos, pede desculpa à Francisca.

O David aproximasse da Francisca e volta a agredi-la de forma persistente, os óculos da Francisca saltaram-lhe da cara e caíram no chão. A Clara teve de o segurar e tomar uma postura rígida e assertiva.

Clara: David! Não é para fazer isso, não se bate, estou muito zangada contigo David! Pede já desculpas à Francisca.

O David aproximasse, abraça-a dizendo: desculpa. A Francisca conteve o choro e disse: está bem. Ficou incomodada e cabisbaixa. Entreguei-lhe os óculos e dei-lhe uma festinha. A Clara aproximou-se e abraçou-a.

Eu: Estás bem Francisca?

Francisca: Sim.

Clara: Já passou. (Registo de observação nº 108, 27/11/2018).

As crianças com problemas comportamentais e emocionais como, por exemplo o David, experienciam rejeição pelas outras crianças (Hay, 2015).

Após o recreio no exterior, as crianças vão para a sala fazer o peixinho – para *criar* os pares do comboio para o refeitório. O Diego (6 anos) ficou com o David (5 anos) e, rapidamente, percebi o seu desagrado.

Diego: Fogo... Não queria.

Eu: O quê Diego?

Diego: Nada.

Eu: Então podes ajudar o David a lavar as mãos?

Diego: Anda David, vamos lavar as mãos na casa de banho.

O David regressou da casa de banho e ficou a aguardar pelo Diego. Entretanto, o Diego aproximou-se.

Eu: Dá a mão ao David, Diego.

Diego: Não, o meu par é o Diogo

Eu: Diego, eu sei que o teu par é o David

Diego: O David vai-me bater.

Eu: Se isso acontecer tens de falar com ele porque não se bate nos amigos, não é David?

David: É.

O Diego deu a mão ao David. Olhei algumas vezes para ambos e reparei que o Diego estava a afastar o David quando este tentava acariciar-lhe a cara.

(Registo de observação nº 125, 06/12/2018).

Terão estes comportamentos alguma influência na escolha de parceiros/as nos momentos de brincadeira? Como as crianças cooperaram e/ou ajudam um par que em alguns momentos rejeitam? Assim, considereei pertinente analisar as interações entre as crianças, verificando a sua mudança e/ou evolução ao longo da PPS.

Simultaneamente, as regras da sala 2 (ver anexo E), construídas pelas crianças, suscitaram-me interesse. Nomeadamente, a primeira e sétima regra. A primeira regra diz: “*ser amigos*” e a sétima: “*partilhar*”. A formulação destas regras, assim como a sua ilustração e afixação na sala, resultou da cooperação entre as crianças e as adultas da sala.

Segundo Hay (2015), “ter amigos na primeira infância parece proteger as crianças” (p. 3). Entretanto, ao invés de atribuir os/as amigos/as às crianças, partindo da premissa de que se passam mais tempo juntos, certamente serão amigos/as, questionar as crianças relativamente às suas concepções sobre a amizade parece-me o mais adequado. E, de seguida, analisar, categorizar e compreender as suas concepções, apresentando dados e resultados, tendo as crianças um papel fundamental, possibilitando-as de (re)conhecerem-se a si e aos outros como um grupo social:

A vivência num grupo social alargado constitui ainda a base do desenvolvimento da área de Formação pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática, o que implica que o/a educador/a crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, bem como de desenvolvimento do sentido crítico e de tomada de decisões baseada na negociação (Silva et al., 2016, p. 25).

Não obstante, a chegada ao JI de pequenos grupos formados em contextos socioeducativos anteriores dificultou a interação entre pares (PTT, 2018/2019) que, durante a PPS, traduziu-se num fator dificultador da promoção do sentimento de pertença e coesão de grupo.

### **3.2. Revisão da literatura**

“As relações diferem de criança para criança e de amizade para amizade, e a qualidade da relação provavelmente também difere” (Bagwell & Schmidt, 2011, p. 4).

A amizade entre crianças é caracterizada como uma relação diádica e/ou em grupo e horizontal, sendo a igualdade e a reciprocidade o seu cerne (*idem*). Assim, a amizade é uma forma de relação/interação entre dois ou mais indivíduos. O termo amigo/a aborda um tipo particular de relação que pode ser distinguida de outras relações diádicas e/ou em grupo (Bagwell & Schmidt, 2011). Consequentemente, as crianças aprendem que o/a(s) seu/sua(s) amigo/a(s) dispõem de interesses, preocupações e valores similares aos seus, “assegurando-os de que são importantes e dignos” (*idem*, p. 11) dessa relação de amizade. Os contributos significativos da amizade entre crianças decorrem, em grande parte, da igualdade de poder entre os intervenientes e no facto de serem relações voluntárias e, raramente, impostas por outros – “os amigos são relativamente iguais no seu grau de poder social” (*idem*, p. 23).

Não obstante, existem diversas teorias que procuram clarificar a amizade entre crianças. Assim, considere pertinente abordar as que melhor se coadunam com as concepções que as crianças apresentaram. Por um lado, Sullivan (citado por Bagwell & Schmidt, 2011) define que a base da amizade entre crianças consiste na “aproximação e autorrevelação, reciprocidade, similaridade, e colaboração” (p. 11), sendo, também, o companheirismo e o prazer de despender tempo com alguém igualmente significativo. Por outro lado, Hartup (citado por Bagwell & Schmidt, 2011) identifica a amizade como um fator significativo no desenvolvimento global da criança ao longo da sua vida, influenciando o desenvolvimento e o desenvolvimento influenciando-a. Isto posto, podemos verificar que a amizade entre crianças requer o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais, sendo que, simultaneamente, favorece o desenvolvimento das mesmas.

O sucesso de uma interação social depende, em grande medida, da capacidade de coordenar a sua atenção com a de outro(s) indivíduos(s), produzir e interpretar gestos e/ou vocalizações, “contribuindo para uma interação social prazerosa” (Hay, Payne & Chadwick, 2004, p. 87). A capacidade de conversação para debater, concordar e/ou discordar contribui para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças e, concomitantemente, para a compreensão mútua dos intervenientes em interação (*idem*). Além disso, a regulação emocional revela-se como um fator determinante na qualidade de uma interação social, estando as estratégias de regulação intimamente relacionadas com as competências sociais (*idem*). Por exemplo, a timidez, a isolamento, o temperamento, as características físicas, os contextos familiar e escolar influenciam o desenvolvimento das competências sociais das crianças.

Como fora mencionado anteriormente, as interações/relações entre crianças, podendo posteriormente resultar numa relação de amizade, contribuem para o desenvolvimento de competências sociais. Estes comportamentos emergem a partir do primeiro ano de idade, sendo mais evidentes no segundo ano de vida (*idem*). Os *comportamentos pró-sociais* são caracterizados como a capacidade de interagir positivamente com outro(s) indivíduo(s), contribuindo para o seu bem-estar físico e psicológico (*idem*). Isto é, a capacidade de lidar, cooperar e ajudar o(s) outro(s) traduz-se na consciencialização do outro e das suas necessidades, explorando formas de responder às mesmas.

Todavia, as crianças aprendem regras e valores sociais em momentos de conflitos, sendo que, desde cedo, as mesmas apropriam-se de noções básicas por

intermédio da relação causa-efeito. Assim, os conflitos são oportunidades enriquecedoras de apropriação de comportamentos pró-sociais, tais como: a partilha, a entreatajuda, a cooperação, entre outros. Visto que os conflitos resultam, maioritariamente, na disputa de objetos e/ou desrespeito do espaço pessoal (*idem*). Por conseguinte, a aceitação e rejeição de intervenientes num determinado grupo social recaí nas experiências positivas e negativas que os elementos desse grupo experienciaram uns com os outros.

Por um lado, a aceitação decorre da apropriação de competências sociais que resultem em experiências positivas, estando o cumprimento de comportamentos pró-sociais intimamente relacionados com a mesma (*idem*). Em seguimento, a(s) criança(s) aceite(s) pelo grande grupo revelam-se mais populares perante o mesmo e tem mais probabilidade de formar amizades mútuas (Bagwell & Schmidt, 2011). Por outro lado, a rejeição resulta da ausência de comportamentos pró-sociais, diferenças físicas e/ou psicológicas, comportamentos agressivos, isolamento e vitimização (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Como sequela, os conflitos entre crianças tendem a ser uma disputa de domínio perante a outra criança relativamente a um brinquedo, decisão, atitude, entre outros (*idem*). Ou seja, como se trata de uma relação de poder igualitário – relação horizontal – existe uma maior tendência a testar os limites do outro e fazer prevalecer a sua convicção. Ainda assim, as primeiras amizades estão fortemente associadas a interações em torno de brinquedos. Recentemente tem se vindo a confirmar a complexidade e qualidade dessas amizades, sendo estas, por vezes, mantidas ao longo da infância (*idem*). Comprovando-se, assim, que o desenvolvimento de relações de amizade nos primeiros anos de vida contribui para a progressiva complexificação de relações entre indivíduos.

Em sintonia com as competências desenvolvidas em prol das relações de amizade entre crianças, o brincar desempenha um papel significativo nestas relações. Uma vez que brincar é “a sua linguagem primária” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 41), a(s) criança(s) serve-se do brincar para se expressar e compreender o meio social que a(s) rodeia(s).

“A aceitação da brincadeira como parte da infância é consequência de uma visão social de que brincar é uma atividade inata, inerente à natureza da criança” (Wajskop, 1995, p. 63).

Brincar é o centro da infância, é o *ofício da criança* (Chamboredon & Prévot citados por Ferreira 2004), revelando-se como uma oportunidade favorável para as

crianças interajam com objetos e/ou indivíduos, (re)produzindo o meio social em que se inserem. Isto é, “brincar, numa perspectiva sociocultural, define-se por uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (*idem*, p. 66). Portanto, brincar possibilita o treino para a vida real. A criança (re)cria a sua cultura infantil (Monteiro & Delgado, 2014), aceitando e exercitando as suas competências emocionais, sociais e afetivas enquanto brinca sozinha, com outras crianças e/ou adultos/as – “as brincadeiras são maneiras de as crianças criarem e vivenciarem culturas” (*idem*, p. 110).

### 3.3. Roteiro ético e metodológico

A presente investigação é de natureza **qualitativa**, seguindo o método de **estudo de caso**. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com estes e acreditam que o seu objeto de estudo é melhor interpretado se estiver no seu *habitat*. Os dados obtidos pela investigação serão descritivos, ricos em pormenores – dados qualitativos, sendo as teorias formuladas após a recolha e análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Este foco qualitativo justifica-se pelo facto de procurar compreender e descrever um fenómeno humano observado em momentos que potenciem esse fenómeno, bem como em situações do dia-a-dia destas crianças (*idem*). Para isso, e em conformidade com os autores anteriormente mencionados, preocupei-me em adaptar-me ao contexto, conhecendo-o e estabelecendo uma relação de respeito e confiança para com os diversos intervenientes, “elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo” (*idem*, p. 16) que considere pertinente. Em relação ao método de estudo de caso, segundo Yin (1994), é uma forma de apresentar dados focalizados nas características holísticas e significativas de fenómenos que ocorrem no seu contexto habitual, centrando-se no como e no porquê. Não obstante, este estudo de caso será **exploratório** (*idem*), visto que a partir de entrevistas individuais às crianças, irei compreender as suas conceções relativamente à amizade e quais as crianças da sala com que mais interagem.

Por conseguinte, recorri à observação participante, sendo esta técnica de recolha de dados baseada na observação visual (Quivy & Campenhoudt, 1992). Através desta técnica, o/a investigador/a está atento “à transformação dos comportamentos, aos efeitos que eles produzem e aos contextos em que são observados” (*idem*, p.196).

Tendo isto em mente, recorri aos seguintes instrumentos de recolha de dados: (i) **registos de observação** num caderno de registos, (ii) **entrevistas individuais** às crianças e (iii) **desenhos** das mesmas. O meu caderno de registos teve dois formatos, um físico – caderno de folhas, e outro digital – documento em formato word, onde compilo todas as notas de campo/registos obtidos no contexto. Estes registos de observação traduzem-se como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha” (*idem*, p. 150), assim poderei recolher e organizar dados significativos para a minha investigação. As entrevistas realizadas às crianças foram individuais, seguindo um guião (ver anexo F) e, de seguida, possibilitando que as mesmas concebessem um desenho, criando a oportunidade da(s) criança(s) *falarem*, expressando-se simbolicamente (Sarmiento, 2006).

Após a recolha dos dados, estes terão de ser analisados. Para isso, irei recorrer à técnica de **análise de conteúdo** das notas de campo/registos de observação que fui registando ao longo da PPS, tendo como foco as interações entre pares nas mais variadas situações. Concomitantemente, irei categorizar as respostas das crianças às questões realizadas, analisando-as.

A análise de conteúdo caracteriza-se pelo rigor da objetividade perante dados verbais e/ou não verbais (Silva & Fossá, 2015). Como resultado, exige do/a investigador/a “disciplina, dedicação, paciência e tempo” (*idem*, p. 3). Esta técnica “permite ao investigador elaborar uma interpretação que não tome como referência os seus próprios valores e representações” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 226), permitindo constatar a presença ou ausência de uma característica, comportamento, estado de espírito, entre outros (*idem*).

Para terminar, em qualquer trabalho que se desenvolva com crianças é imprescindível ter em conta princípios éticos e deontológicos que garantam o superior interesse da criança, o respeito pela sua privacidade e da sua família. Deste modo, concebi um roteiro ético em formato de tabela que se encontra no presente documento, em anexo, para consulta (ver anexo G).

### **3.4. As conceções de amizade das crianças da sala 2 – apresentação e discussão dos dados**

Com o intuito de organizar os dados recolhidos em prol da investigação, concebi uma árvore categorial (ver anexo L), assente nos pressupostos teóricos de Silva e Fossá

(2015), possibilitando uma análise ponderada e categorizada. De seguida, apresento a tabela 3, evidenciando as categorias e subcategorias que criei para organizar os dados recolhidos ao longo da PPS.

Tabela 3.

Árvore categorial sem unidades de registo.

Título: “Quem é amigo brinca com os outros” (Micael): A amizade entre crianças num jardim de infância		
Tema	Categoria	Subcategoria
Relações de amizade entre crianças num jardim de infância	Conceção sobre a amizade	Proteção
		Afetos
		Desconhecimento do conceito
	Conceção das crianças sobre ser amigo/a	Brincar
		Partilhar
		Ajudar o/a amigo/a
	Conceção das crianças sobre não ser amigo/a	Não brincar
		Não partilhar
		Não ajudar
		Conflito(s)
		Obrigatoriedade
	Tipos de brincadeira	Faz de conta
		Jogo(s)
		Desenhar
	Interação entre pares	Diferença e desigualdade
		Reconhecimento da(s) diferença(s)
		Cooperação e entreaajuda
		Conflito(s) físico(s)
		Proteção
		Afeto(s)

A obtenção dos dados para a presente investigação resulta de uma entrevista individual realizada às crianças da sala 2 e dos registos de observação de momentos espontâneos de interação entre as mesmas. Como se pode verificar na tabela 3, apresentada anteriormente, existe um tema subdividido em cinco categorias, sendo que essas categorias estão, igualmente, subdivididas em diversas subcategorias. Primeiramente, irei analisar os dados obtidos pelas entrevistas, estando distribuídos pelas quatro primeiras categorias: (i) conceção sobre amizade, (ii) conceção das crianças sobre ser amigo/a, (iii) conceção das crianças sobre não ser amigo/a e (iv) tipos

de brincadeira; para, de seguida, analisar os registos de observação, estando estes contemplados na última categoria: (v) interação entre pares.

Por fim, decidi analisar os desenhos das crianças e compreender as suas produções simbólicas – “[o desenho] é mais, é melhor do que aquilo, pois leva a despertar e desenvolver a faculdade da observação . . . o lápis entra em cena com utilidade, a criança tenta reproduzir o que tem diante da vista” (Chamboredon & Prévot, 1986, p. 44). De seguida, irei apresentar uma análise quanto à popularidade das crianças do grupo e, também, compreendê-la e justificá-la.

#### **3.4.1. Conceção sobre a amizade**

Genuinamente, já estava à espera da reação das crianças quanto ao que estas pensariam significar o termo *amizade*, sendo que a educadora cooperante também expôs alguma reticência quanto ao (re)conhecimento do mesmo por parte do grupo. Porém, as crianças que responderam conseguiram expressar que, por um lado não relacionavam este termo com ser amigo/a e, por outro lado, estabeleceram uma relação entre a amizade e o amor/afeto. Isto é, apesar do seu desconhecimento perante um novo conceito, algumas crianças procuraram expor a sua opinião, enquanto que outras rejeitaram sequer ponderar sobre o seu significado – sendo que nunca coloquei como hipótese obrigar as crianças a responder e/ou tecer relações relativamente áquilo que não queriam.

Assim, a maioria das crianças demonstrou-se perplexa quanto ao termo *amizade*, revelando desconhecimento e pouco interesse em querer responder e/ou questionar-me quanto ao seu significado. Somente três crianças quiseram responder à questão, sendo que duas delas revelaram desconhecimento quanto ao conceito, acabando por o desassociar ao *ser amigo/a*. A restante criança relacionou a amizade com o amor e afetos.

#### **3.4.2. Conceção das crianças sobre ser amigo/a, não ser amigo/a e tipos de brincadeira**

A conceção das crianças sobre ser amigo/a divide-se em três subcategorias: **brincar, partilhar e ajudar o/a amigo/a** e a conceção das crianças sobre não ser amigo divide-se em cinco subcategorias: **não brincar, não partilhar, não ajudar o/a amigo/a, conflito(s) e obrigatoriedade**.

Como anteriormente fora exposto, o brincar desempenha um papel significativo na construção de relações entre as crianças, podendo comprovar-se a extrema relevância que detém na vida da criança – ofício de brincar (Chamboredon & Prévot citados por Ferreira, 2004), sendo possível verificar a sua pertinência quando estas relacionam os momentos com os/as seus/suas amigos/as a brincadeiras no espaço interior – áreas da sala de atividades – e exterior – recreio exterior comum a todas as salas de atividades do JI. Consequentemente, consegui compreender que as crianças reconhecem a sala de atividades e o recreio como espaços-tempos propícios ao *ofício da criança* – “comportar-se segundo sua natureza . . . a única obrigação da criança é ser ela própria” (Chamboredon & Prévot, 1986, p. 46). Assim, a enunciação dos tipos de brincadeiras mencionados pelas crianças foi agrupada em três subcategorias: **faz de conta**, **jogo(s)** e **desenhar**. Em simultâneo, pude aferir que as crianças consideram que ser amigo/a exige a presença e prática de comportamento pró-sociais, tais como: a partilha, cooperação e entreaajuda (Hay et al., 2004), contribuindo para a promoção de relações positivas entre as crianças:

“Uma pessoa está a comer bolacha e partimos a bolacha para dar um bocadinho” (Leonor R., 5 anos)

A ausência de comportamentos pró-sociais (*idem*) expressa-se como a ausência de relações positivas entre as crianças, evidenciando, ainda, comportamentos agressivos e/ou conflitos físicos ou verbais:

“Bater, fazer disparates, empurrar, deitar a língua de fora às pessoas que não conhecemos e aos amigos” (Francisca, 5 anos)

Somente, uma criança desvalorizou a noção de não ser amigo/a, justificando que “não se pode não ser amigo, temos de ser amigo” (Eva, 4 anos), atribuindo uma perceção de obrigatoriedade à mesma.

### 3.4.3. Interação entre pares

Nesta última categoria, os dados analisados resultaram da minha observação perante momentos espontâneos entre as crianças, dentro e fora da sala de atividades. Ao longo da PPS, consegui verificar interações diversas e, de certo modo, comprovar que ao longo do tempo as crianças desenvolveram comportamentos pró-sociais entre as mesmas.

Como fora mencionado no primeiro tópico do presente trabalho, as crianças provinham de variados contextos socioeducativos, sendo que algumas delas

frequentaram o mesmo contexto e, assim, ingressaram na presente sala de atividades com minigrupos já formados. Este tipo de desfragmentação do grande grupo era evidente na distribuição pelas áreas da sala – escolha recorrente dos mesmos parceiros de brincadeira – e/ou no recreio exterior, formação de pares iguais na escolha das tarefas semanais na sala de atividades – a criança A escolhia a mesma tarefa que a criança B e vice-versa, semana após semana –, rejeição do David pela maioria das crianças, proteção e preocupação recorrente e excessiva para com o Tiago por parte da maioria das crianças, entre outros.

Durante a sessão de música, o David (5 anos) e o Tiago (4 anos) ficaram ao pé da Educadora. O David é um pouco brusco nos seus movimentos, sendo que, por vezes, aperta e puxa o Tiago ou outro amigo com alguma agressividade. Reparei que o David estava a tentar dar beijinhos ao Tiago. Concomitante, o Manuel (6 anos) colocou-se de joelhos e começou a dizer “aiiii” enquanto olhava para o David e o Tiago.

Eu: Calma Manuel, o David está a dar beijinhos ao Tiago.

Manuel: Mas ele estava assim – abrindo e fechando o maxilar, como se quisesse morder algo, mas sem dentes.

Eu: O David está a beijá-lo, se estivesse a magoar o Tiago não achas que ele estava a chorar? Olha para eles.

Manuel: Mas ele pode magoar.

Eu: Eu sei, mas o Tiago está a retribuir e a dar-lhe festinhas. Se estivesse magoado, estaria a chorar ou a afastá-lo. Não achas?

Manuel: Pois, ele já fez isso

Eu: Acho que está tudo bem, tem calma.

Manuel: Pois é (Registo de observação nº 119, 04/12/2018).

Assim sendo, os conflitos eram recorrentes, sendo que a capacidade de negociação e regulação emocional competências dificilmente apropriadas por diversas crianças da sala, resultando na constante intervenção do/a(s) adulto/a(s) (ver anexo M). Simultaneamente, o (re)conhecimento da *diferença* fora algo que me cativou desde de início, sendo que a maioria das crianças, por incentivo da equipa educativa da sala, adquiriu essa noção perante o David e o Tiago (ver anexo N).

Porém, a atitude do grupo perante o David e o Tiago era bastante díspar. Sendo que esta clara diferença também era notada pela equipa educativa:

A sessão de ginástica no âmbito do projeto desporto foi orientado pelo professor Carlos devido à ausência do professor Rudi. As crianças estiveram a andar de bicicleta desviando-se e/ou passando por baixo de obstáculos. O Tiago (4 anos), com o incentivo dos adultos, começou a andar de bicicleta, para lá e para cá, ao seu ritmo.

Francisca (5 anos): Educadora! Catarina! Olha. – apontando para o Tiago – O Tiago está a andar sozinho.

Educadora: Pois é! Vai Tiago.

Eu: É engraçado como eles valorizam muito as conquistas do Tiago.

Educadora: Pois é! Também era uma coisa interessante para investigares...

Os contributos de uma criança NEE num grupo de crianças.

Eu: Já tinha pensado nisso.

Educadora: Acho que era muito interessante e podias comparar com o David (5 anos) que é mais rejeitado devido à sua agressividade... Mas isso já são personalidades, mas acho que seria bom. (Registo de observação nº 112, 30/11/2018).

De um ponto de vista, a proteção e valorização do Tiago resulta da sua postura calma e ao fator novidade perante as restantes crianças. O Tiago era uma criança muito dócil e dependente do “outro”, tornando-se as restantes crianças *seus fiéis ajudantes* nas mais diversas tarefas. Esta dependência atribuía responsabilidade às outras crianças, sendo que essa responsabilidade era bem-vinda e alegremente correspondida, como podemos verificar no excerto seguinte:

Durante a tarde, o Micael (5 anos), a Carolina M. (5 anos) e o Diogo (5 anos) estiveram a acabar de cobrir a tela com papel de jornal. Como sempre, o Tiago andava a saltitar de uma área para outra, experimentando objetos e materiais, questionando os colegas. O Micael estava a colocar a cola branca e o Tiago aproximou-se.

Micael: Olha o Tiaguinho. Queres-me ajudar?

Tiago: Sim.

Rapidamente, o Micael ajudou o Tiago a subir para a cadeira e começou a explicar o processo.

Micael: Tiaguinho, primeiro pões a cola assim com o pincel, estás a ver?

Tiago: Sim.

Micael: Não te podes esquecer de escorrer o pincel, assim como a Catarina me ensinou. Depois pegas aqui num bocado de papel e pões por cima da cola, vês?

Tiago: Sim.

Micael: Vá, agarra aqui no pincel, eu ajudo-te.

O Micael segurou na mão do Tiago e foi conduzindo-o e dizendo como tinha de fazer, ajudando-o. Ambos iam trocando sorrisos. (Registo de observação nº 141, 03/01/2019).

A preocupação constante com o bem-estar do Tiago *era visível*, crianças e adultos/as, sendo que a *frustração* ou *descontentamento* do Tiago era “uma urgência a resolver”.

De outro ponto de vista, a rejeição do David resultava do seu comportamento agressivo e explosivo *sem razão aparente*, convertendo-se em conflitos físicos com diversas crianças do grupo. Estes conflitos acabavam por suceder-se a sentimentos de rejeição (ver anexo O). Porém, pude comprovar o reconhecimento da sua *diferença* e consequente preocupação e proteção, como se verifica de seguida:

Durante o momento de grande grupo, a Educadora questionou as crianças relativamente àquilo que tinham feito nas férias. Todas as crianças partilharam alegremente as suas recordações mais significativas com todo o grupo. Algumas crianças estavam agitadas, mas, de um modo geral, ouviram-se umas às outras e aguardaram pela sua vez. Na vez do David (5 anos), aconteceu algo inesperado.

Educadora: Então David, o que fizeste nas férias?

David: A minha casa é rosa.

Educadora: Ai é? Olha até vou escrever de cor de rosa. E mais?

David: Eu sou o David.

Educadora: É verdade. E nas férias? Estiveste com a mãe? Com a mana?

David: Sim, com a mãe, a avó e a mana.

Educadora: Boa, David, e mais? Foste passear?

Algumas crianças começaram a rir-se e a fazer troça do David, dizendo que este falava mal.

Manuel (6 anos): O David aprendeu a falar o ano passado e ele é diferente.

O silêncio instalou-se, a intervenção assertiva do Manuel casou algum espanto.

Educadora: Obrigada Manuel, gostei muito dessa atitude. É verdade, o David só começou a falar o ano passado e ele está a conseguir dizer-me muitas coisas. Não devem gozar com ele. O David faz as coisas como consegue. (Registo de observação nº 140, 03/01/2019).

Em síntese, consegui testemunhar uma evolução evidente na atitude das crianças perante a *diferença*, a construção de novas relações entre as mesmas e a (re)apropriação de competências sociais. A coesão e aproximação das crianças do grupo começou a ser notória na fase final da PPS, esbatendo afastamentos e rejeições anteriormente constatados:

Durante esta semana, tenho vindo a verificar que a Francisca (5 anos) já tem interagido em momentos de brincadeira, dentro e fora da sala, com a Leonor R. (5 anos), a Catarina (4 anos), a Aline (4 anos) e a Leonor A. (5 anos). Normalmente, ficava com o Tiago (5 anos), acompanhando-o ou na biblioteca sozinha. Felizmente, tem vindo a brincar mais nas diversas áreas da sala – área do faz de conta, das ciências e biblioteca, deixando de se isolar e recorrer constantemente à atenção das adultas. Sendo que, somente em situações de

conflito e/ou frustração emocional ainda recorre à orientação das adultas em busca de ajuda e atenção (Registo de observação nº 163, 18/01/2019).

### 3.4.4. Os desenhos das crianças

“O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (Sarmiento, 2006, p. 2).

A produção de desenhos pelas crianças resultou de uma sugestão minha, após questioná-las acerca dos/as seus/suas amigos/as e com quem gostavam de brincar. A adesão das crianças à proposta foi total.

Da análise dos desenhos destacam-se três características comum em quase todos os desenhos: i) a representação simbólica do *eu* e dos/as amigos/as, estando estes representados lado a lado; ii) a relação entre a representação simbólica da figura humana e o espaço – recreio exterior e/ou sala de atividades – onde a brincadeira ocorre; iii) a identificação dos pares com quem mais gostam de brincar.

A análise dos desenhos produzidos pelas crianças começa, primeiramente, pela sua **noção do corpo** e na presença, ou não, de uma **relação com o espaço** onde brincam. A representação humana, pelas crianças, prendesse com o número de características que estas identificam. Todas as crianças conseguiram representar dois braços, duas pernas e uma cabeça. Algumas crianças desenharam, tanto a si como aos/às amigos/as recorrendo a semirretas e círculos, representando os braços e pernas, a cabeça e os olhos:



Figura 1. Representação simbólica de formas humanas.

Por outro lado, algumas crianças, recorrendo aos mesmos componentes – semirretas e círculos –, representam mais elementos caracterizadores da forma humana, tais como: nariz, pés, mãos, tronco, entre outros – e, também, a presença da genderização, isto é, identificam o género do/a amigo/a. O elemento distintivo é, para elas, o cabelo curto quando é um menino e cabelo comprido quando é a menina:



Figura 2. Representação simbólica de formas humanas – início da esquematização.

A crescente sofisticação das representações simbólicas das crianças conduziu, neste caso, à utilização de mais cores e, simultaneamente, à representação de mais elementos. Sendo que algumas crianças representaram o espaço onde brincam com os/as amigos/as, dando início à relação da figura humana com os objetos e/ou espaço.



Figura 3. Representação simbólica de formas humanas - desenvolvimento do esquema visual.

Todas as crianças representaram os/as amigos/as que identificaram anteriormente, à exceção de uma criança, argumentando que se *esqueceu*, acabando por justificar-se após a conclusão do desenho:

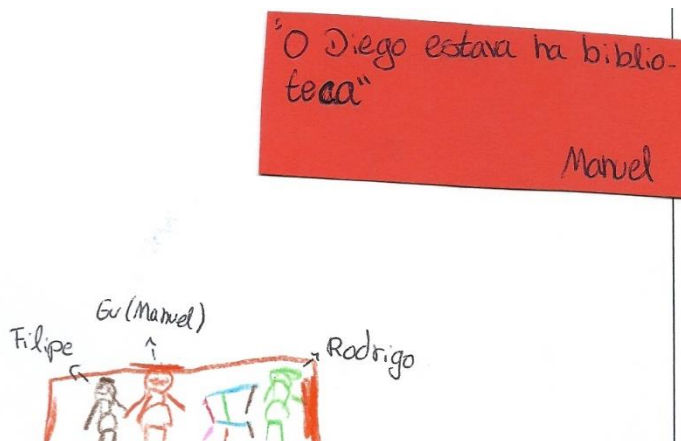


Figura 4. Representação simbólica da figura humana e do espaço onde ocorre a brincadeira - recreio exterior.

Somente uma criança, o David, recorre à espontaneidade do movimento do braço e da mão, explorando a superfície – papel – enquanto representa a si próprio e os/as amigos/as, identificando-os, um a um, após a conclusão do seu desenho:

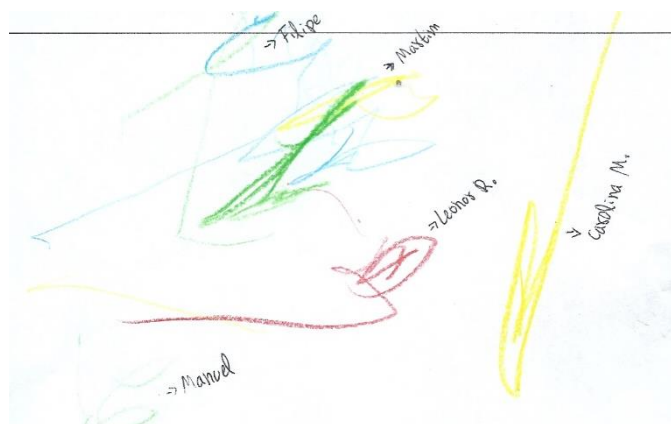


Figura 5. Representação simbólica da figura humana - garatuja.

O interesse e motivação para conceber estas produções foi genuíno e espontâneo. A enumeração e identificação do que estavam a desenhar foi imediata. E, apesar da sua permissão, transgredi o seu espaço pessoal e artístico, ao escrever sobre a sua produção artística finalizada. Por isso, exponho aqui as minhas sinceras desculpas, assim como as expus às crianças.

Todas as crianças representaram simbolicamente os/as amigos/as que identificaram, igualmente, como parceiros/as de brincadeira, realizando representações idênticas. Contudo, verifiquei em alguns casos que a representação simbólica do *eu* e de um/uma amigo/a detinha mais pormenores e/ou utilização de mais cores, exigindo que a criança despendesse mais tempo. Esta característica pode denunciar a noção de *melhor/a amigo/a*? É evidente que existe uma clara distinção do *eu* e de um/a amigo/a, em comparação com os restantes.



Figura 6. Representação simbólica do eu e dos/as amigos/as.

Em suma, a análise dos desenhos, tarefa que fiz pela primeira vez, pode afirmar-se que a maioria das crianças da sala 2, para além da **noção de corpo** que detém e da sua **relação com o espaço**, identificam as três partes fundamentais do corpo – cabeça, tronco e membros e, algumas delas, estabelecem uma relação com o **espaço**, identificando **redes de sociabilidade privilegiadas** no seu grupo de pares. A interpretação do meio por intermédio do desenho possibilita que as crianças atribuam formas próprias àquilo que representam, dando um vislumbre “do seu olhar particular do mundo” (Sarmiento, 2006, p. 19).

### 3.4.5. Mapa da amizade – os populares e os não-populares

A partir da recolha dos/as amigos/as que as crianças mencionaram, pretendi organizar e esquematizar essa informação (cf. anexos P e Q), a fim de identificar as crianças que dispõem de relações de amizade mútuas e não mútuas, bem como as crianças populares e não-populares.

Assim, consegui distinguir três crianças sem relações de amizade mútuas – Carolina M., David e Martim. A Carolina M. é uma criança *muito reservada e tímida* perante adultos/as e crianças, não demonstrava comportamentos agressivos, estando sempre disponível para participar em atividades e/ou cooperar e brincar com as outras

crianças. Contudo, os dias de ausência no JI ultrapassam em grande número os dias de presença. Talvez, a sua ausência constante seja um fator importante na construção e estabelecimento de relações de amizade com as crianças da sala de atividades, resultando na ausência de relações de amizade mútuas. O David, como mencionado anteriormente, era fortemente rejeitado pelas crianças devido à sua agressividade (Hay et al., 2014). Apesar da alteração verificada dos comportamentos das crianças perante o mesmo, este não dispõe de relações de amizade mútuas e, conseqüentemente, é uma das crianças *não-populares* do grupo (ver anexo Q). O Martim, assim como os anteriores, não possui relações de amizade mútuas. Honestamente, não previa obter este dado. Contudo, agora que o analiso, reflito um pouco sobre uma dificuldade do Martim – a regulação emocional – que, talvez, tenha influência direta na ausência de relações mútuas. O Martim demonstrava *alguma dificuldade* em resolver conflitos com os seus pares, tendo estes início, nomeadamente, na disputa de brinquedos e/ou parceiros/as de brincadeiras, mostrando-se inflexível perante as sugestões dos outros e optando por chorar e *bater o pé* para levar a sua convicção avante, como podemos ver no registo seguinte:

O Martim (4 anos) demonstra alguma frustração quando a Salomé (6 anos) e/ou a Carolina S. (6 anos) se recusam a brincar com ele. Recorre com bastante frequência às adultas, na esperança de que estas convençam a Salomé ou a Carolina S. a brincar com ele. Hoje, a Carolina S. estava na garagem a brincar com o Rodrigo (6 anos) e o Martim quis juntar-se à brincadeira. Porém, teimou em querer ficar com um carro que a Carolina S. tinha.

Carolina S.: Martim, estão ali mais carros fixes, escolhe um.

Martim: Não, eu quero o dourado.

A Carolina S. ignorou o Martim e continuo a brincar com o Rodrigo. O Martim começou a chorar e dirigiu-se a mim.

Martim: Catarina, a Carolina não quer brincar comigo.

Eu: Não quer? Já tentaste falar com ela?

Martim: Já e ela não quer.

Carolina S.: Eu quero brincar com o Rodrigo e também brinco com o Martim, mas ele só quer o meu carro.

Eu: É verdade Martim?

Carolina S.: Estão ali mais carros Martim.

Eu: A Carolina tem razão Martim, estão ali imensos carros.

Martim: Mas não há nenhum fixe.

Eu: Pede à Carolina que te ajude, de certeza que há mais carros fixes.

O Martim continuo a choramingar.

Carolina S.: Está aqui um carro fixe – esticando a mão com um carro.

Eu: Estás a ver Martim? Esse carro é muito fixe

O Martim limpou a cara e começou a brincar com a Carolina S. e o Rodrigo.

A incapacidade de negociar e regular as suas emoções, por vezes, resultam na rejeição perante as restantes crianças do grupo (*idem*).

No que tange às crianças *populares* e *não-populares*, decidi realizar a contagem de vezes que cada criança fora escolhida como amigo/a de outra. Após a organização e análise dos dados, pude concluir que, assim como o David, o Micael também não foi mencionado como amigo, levando-me a considerá-lo como *não-popular*. Porém, comparando este dado com os dados das relações de amizade mútuas e não-mútuas, em quatro dos/as amigos/as identificados pelo Micael, duas são relações de amizade não-mútuas e os restantes dois não foram possíveis de comparar. A impossibilidade do cruzamento de dados devesse à ausência do Diego no JI (esteve em casa cerca de duas semanas) e o Tiago realizou um registo de amizade diferente (ver anexo R), sendo que não pude utilizar estes dados devido à sua negação quanto ao consentimento. Assim, considero a análise de dados, quanto ao Micael, inconclusiva devido à impossibilidade do cruzamento de dados fulcrais para tecer conclusões quanto aos mesmos.

Contudo, considerei oportuno validar a análise obtida em relação ao David, visto que os/as amigos/as que este referiu, responderam e concederam o seu consentimento na utilização das suas respostas para a minha investigação. Além disso, a análise realizada dos registos de observação do comportamento do David perante as restantes crianças e vice-versa, espelha a premissa de que o David é *não-popular* neste grupo de crianças. Um exemplo desta rejeição do grupo devesse à associação do David a comportamentos de *não ser amigo/a*: “É empurrar, bater... Como o David faz” (Miguel, 6 anos).

Por último, as crianças identificadas como *populares*, o Filipe e o Manuel, pertencem ao grupo das crianças mais velhas da sala de atividades. Segundo Hay et al. (2004), a popularidade das crianças num dado grupo social resulta, frequentemente, da frequência de relações positivas e negativas com os seus pares. Assim, depreendo que a popularidade destas crianças, resulta da construção de relações de amizade positivas com as restantes crianças do grupo. Conjuntamente, também são crianças que demonstram comportamentos pró-sociais – cooperação, negociação, entreaajuda,

entre outros, comportamentos estes significativos para a sua aceitação perante os seus pares num determinado grupo social.

Em conclusão, reconheço que a recolha destes dados poderia ter sido mais ilativa se tivesse realizado duas recolhas – uma no início da PPS e outra no final – para, posteriormente, comparar dados e aferir a evolução das relações de amizade entre as crianças da sala 2, podendo verificar a construção de relações de amizade e/ou desconstrução das mesmas. Um aspeto enriquecedor para investigação seria perguntar às crianças a justificação para a sua escolha. Para, assim, desenvolver uma investigação com conclusões tidas a partir das perspetivas e conceções das crianças, desvalorizando a perspetiva adultocêntrica (Mayall, 2000).

#### **4. A CRIANÇA COMO CENTRAL – CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE**

Segundo Vasconcelos (2014), a atitude básica do/a educador/a é *estar disponível* e não podia estar mais de acordo. Com o término da PPS, consigo compreender a importância de *estar disponível* para a criança, dar-lhe o meu tempo, o meu colo, o meu abraço, a minha escuta, a minha palavra, o meu *Eu*. Penso que tenho de ser capaz de me dar, sem esperar nada em troca, e, acima de tudo, “*ter uma postura ética* coerente com as crianças, as famílias, os colegas e o estabelecimento educativo” (Vasconcelos, 2014, p. 75), refletindo e examinando-a sistematicamente. Como tal, creio numa prática pedagógica para e com a criança, não colocando a criança no centro, mas considerando-a *central*, “movendo-se num universo policêntrico” (*idem*, p. 67).

A área de Formação Pessoal e Social, contemplada nas OCEPE, é transversal e referente às relações que a criança estabelece consigo, com os outros e com o meio, desenvolvendo “atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33). Por isso, e ao longo da minha experiência no presente contexto socioeducativo, acredito que como (futura) educadora, além de mediadora, devo ser um exemplo, uma referência de “tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça . . . para com as crianças e adultos” (*ibidem*). Considero crucial proporcionar um espaço que potencie relações positivas criança-criança, criança-adulto/a e criança-meio, permitindo-a consciencializar-se da sua

identidade e respeitar a do outro, distinguir o *certo* do *errado*, os seus direitos e deveres, tornando-a uma cidadã ativa e consciente.

O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como **sujeito** e **agente** do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades (*idem*, p. 9).

No decorrer do meu percurso académico pude adquirir conhecimentos, saberes e práticas que me conduziram a possuir um enorme respeito e admiração pela infância e pelas crianças. Partindo deste respeito, irei reconhecer a criança “como agente social activo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui, simultaneamente, para a produção das sociedades adultas” (Trevisan, 2007, p.44). Assim, apraz-me retratar sobre as experiências que contribuíram para a construção da minha identidade profissional, sendo esta definida como um processo de construção inter e intra pessoal, desenvolvendo-se “em contextos, em interações, com trocas e aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmiento, 2009, p. 48). Com efeito, as relações e interações que desenvolvi com as profissionais das organizações socioeducativas em que estive inserida, contribuíram para uma reflexão cuidada acerca das práticas com as quais me identifico e outras nem tanto, repensando e construindo a minha identidade profissional.

Assim, tanto em creche como em JI, pude aprender com docentes que respeitavam as crianças e se preocupavam com o bem-estar e desenvolvimento global das mesmas, tendo em consideração as diversas realidades sociais, experiências vivenciadas – *reportório*, ritmos de aprendizagem, características e interesses de cada uma, procurando trabalhar a partir das mesmas. Como tal, pretendo assumir práticas e intencionalidades que coloquem a criança como *central* da minha ação, procurando oferecer uma resposta educativa de qualidade a cada uma. Similarmente, a construção de uma relação afetiva e segura com as crianças potencializa a criação de condições favoráveis ao bem-estar emocional e físico que, posteriormente, se traduzem em “ganhos desenvolvimentais positivos” (Formosinho, s.d., p. 63).

Progressivamente se tem vindo a construir a noção de que as crianças são «actores sociais plenos, competentes, activos e com “voz”» (Tomás, 2007, p. 45), centrando a minha prática na *audição* dessa voz quando a linguagem não é o único meio de comunicação. Assim, acredito no poder partilhado entre adultos/as e crianças

através de estratégias que permitam a participação ativa das mesmas no processo educativo e na construção da sociedade. Pretendo respeitar os ritmos de cada criança e promover e garantir o seu direito de participação iniciando e implicando a colaboração e influência da mesma sobre o processo e os seus resultados – *processos participativos (idem)*. Conjuntamente, acredito que também é meritório criar oportunidades em que a criança inicie e controle processos, atribuindo-me um papel de mediadora e facilitadora – *processos autónomos (idem)*. É substancial ouvir e observar as crianças, a fim de conhecê-las e compreendê-las, criando um espaço onde estas vivenciem as suas primeiras experiências de vida democrática (Vasconcelos, 2007). E, assim, privilegiando a formação pessoal e social da criança, “educando o seu sentido ético e estético . . . [preparando-a] para uma prática efectiva de cidadania” (*idem*, p. 113).

Tenho algumas preocupações quanto às crianças de hoje em dia, uma vez que “as crianças saudáveis eram as que tinham os joelhos esfolados. Hoje . . . os joelhos já não estão esfolados, mas a cabeça destas crianças começa a estar esfolada, por não terem tempo nem condições para brincar livremente” (Neto citado por Ferreira, 2015, pp. 2-3). Os *joelhos não-esfolados* são uma inquietação, comprovam que cada vez menos se brinca livremente e se protege em demasia. Esta postura começa a ser uma característica de educadores/as, ao invés de se incentivar a brincadeira, as corridas, as quedas, o subir/descer, entre outros. Conjuntamente, a tendência desmedida de práticas de escolarização na educação de infância (Ferreira & Tomás, 2016), atribuindo-se ao brincar um momento de entretenimento e distração, concorre para a importância de garantir tempos e espaços de brincadeira livre e espontânea. Pois, “brincar não é só jogar com brinquedos, brincar é o corpo estar em confronto com a natureza, em confronto com o risco e com o imprevisível, com a aventura” (Neto citado por Ferreira, 2015, p. 3).

Irei reger-me por uma ação diferenciada em detrimento de práticas uniformizadas, beneficiando da heterogeneidade das crianças e das famílias. Sendo que, como pude verificar no presente contexto socioeducativo, a articulação e envolvimento das famílias traduz-se numa parceria indispensável para o desenvolvimento do processo educativo. Acredito que a sala de atividades deva ser um espaço-tempo aberto aos “recursos do meio, da comunidade e das famílias, [que] intervém e salvaguarda a natureza, privilegia espaços de pesquisa e de lazer” (Vasconcelos, 2014, p. 59). Sincronicamente, a importância do trabalho em equipa, aspeto que aprendi a valorizar na PPS em creche, favorece, igualmente, da diversidade,

manifestando-se como um aspeto enriquecedor no debate e partilha de ideias, experiências e opiniões, bem como na reflexão e redefinição de práticas em benefício da(s) criança(s) – *comunidades de prática* (Vasconcelos, 2014). Com efeito, a constante reflexão e autoavaliação da minha prática profissional concorre para o desenvolvimento profissional, influenciando diretamente na qualidade da minha ação pedagógica, esforçando-me permanentemente em *saber-fazer-bem* (Monteiro, 2008).

“Metodologias que não se auto-observem, ou auto-examinem, que não sejam reflexivas, estarão condenadas a entorpecer-se” (Tomás, 2007, p. 145).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[O] *superior interesse da criança*: em contextos diferentes poderá ter significados diferentes, mas trata-se de algo essencial: respeitar os direitos da/s criança/s” (Vasconcelos, 2014).

Primeiramente, é fundamental formar as crianças a nível pessoal e social, preparando-as para a prática da sua cidadania. Como tal, a vivência em grupo desempenha um papel central na promoção do respeito, na negociação, na construção de relações de amizade, no entendimento da diversidade e igualdade de oportunidades, a relação com o meio e, acima de tudo, a interiorização da responsabilidade social (Vasconcelos, 2007). Assim, o desenvolvimento da criança é a partir do meio em que esta se insere, participando e relacionando-se com o outro. O respeito pelos direitos da criança implica “envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos” (Ferreira citada por Vasconcelos, 2014).

As relações entre pares expõem-se como um elemento significativo no desenvolvimento global da criança e no domínio de competências sociais, sendo a construção de relações de amizade “um dado essencial das culturas infantis” e no respeito pela cidadania da(s) criança(s) (Vasconcelos, 2014, p. 58). Nunca esquecendo que as crianças têm mais dificuldade em desenvolver relações positivas com outras crianças, auxiliando-as na sua regulação emocional, na focalização da sua atenção ao outro, criando situações que estimulem a entreatajuda e cooperação entre crianças, aproximando-as e, gradualmente, tornando-as independentes do/a adulto/a.

O brincar é indissociável dos processos de socialização entre crianças, visto que brincar é o “elemento central nas culturas infantis e um direito, de facto, das crianças, a ser salvaguardo e promovido” (Ferreira & Tomás, 2016). O estabelecimento de relações de amizade positivas entre pares contribui para o desenvolvimento de competências sociais e compreensão interpessoal (Bierman & Erath, 2017), promovendo o bem-estar da criança e fazendo-a sentir-se aceite e competente socialmente. Conjuntamente, o bem-estar das crianças é imprescindível para que estas se predisponham a experiências e aprendizagens, usufruindo da atenção e carinho de adultos/as preocupados/as em promover um ambiente educativo em que estas se sintam seguras e prezadas.

Em conclusão, para se ser educador/a não basta *gostar* de crianças. É determinante sentir-se bem com elas, ser-se capaz de observar e analisar a sua atitude e resposta perante as mesmas, procurando aprimorar competências em prol daquilo que a(s) criança(s) requer e ambiciona.

“O direito à educação está consagrado como um direito fundamental, pelo que o acesso a serviços e a qualidade dos mesmos devem ser assegurados” (Merali, 2018, p. 5).

## REFERÊNCIAS

- APEI. (2011). *Carta de princípios para uma ética profissional*. Consultado a 1 de fevereiro de 2019, em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H., & Helseth, S. (2012). ‘Friendship in all directions’: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood, 19*(4), 481–494.
- Bagwell, C. & Schmidt, M. (2011). *Friendships in childhood and adolescence*. Nova Iorque: Guilford Publications.
- Bhering, E. & Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: teoria e pesquisa, 18*(1), 63-73.
- Bierman, K. & Erath, S. (2014). *Programas de prevenção e intervenção que promovem relações positivas entre pares na primeira infância*. Consultado em <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt->

pt/2586/programas-de-prevencao-e-intervencao-que-promovem-relacoes-positivas-entre-pares-na-primeira-infancia.pdf.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto editora.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Infância*, 81, 10-15.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Chamboredon, J. & Prévot, J. (1986). O “ofício da criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de pesquisa*, 59, 32-56.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!». *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 65-102.
- Ferreira, M. (2005). “Brincar às arrumações”, arrumando ou... entre a ordem institucional adulta e a ordem instituinte infantil, as crianças como actores sociais no jardim de infância. *Reflexão e ação*, 13(1), 115-132.
- Ferreira, F. (2015, 25 de julho). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. *Observador*, pp.1-16. Consultado em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>.
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” – A construção social da criança como aluno/a no jardim de infância. In G. Trevisan, I. Cortesão, P. Pequito, I. Neves, F. Samagaio, M. Ferreira, R. Sousa & L. Dornelles (Orgs.), *Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança - «Travessias e Travessuras em Estudos da Criança»*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, pp. 445-465.
- Formosinho, J. (s.d.). Seminário CNE (Conselho Nacional de Educação), Mesa redonda, As questões do atendimento e educação da 1ª infância: investigação e práticas. Educação das crianças até aos três anos – algumas lições da investigação, 61-91.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.

- Gaspar, D. & Silva, A. M. C. (2011). A avaliação na Educação Pré-Escolar e a utilização do Portfólio. In J. C. Morgado, M. P. Alves, S. S. Pillotto & M. I. Cunha (Orgs.), *Atas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação: Aprender ao Longo da Vida. Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da Avaliação*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1104-1121.
- Gralik, C., Rocha, E., Steinbach, M. & Buss-Simão, M. (2014). “Prepara tudo que nós vamos brincar!”: organizar espaços, possibilitar brincadeiras e experienciar a docência do estágio na educação infantil. *Zero-a-seis*, 1(29), 112-130.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2014). *Development of children and adolescents*. USA: Willey.
- Hay, D. (2015). *Relações entre pares na infância e seu impacto sobre o desenvolvimento das crianças*. Consultado em <http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/textes-experts/pt-pt/2586/relacoes-entre-pares-na-infancia-e-seu-impacto-sobre-o-desenvolvimento-das-criancas.pdf>.
- Hay, D., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.
- James, A. (1996). Learning to be friends: Methodological lessons from participant observation among english schoolchildren. *Childhood*, 3(3), 313–330.
- Marchão, A. & Fitas, A. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 27-41.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The international journal of children's rights*, 8, 243-259.
- Merali, K. (2018). Nota de apresentação. In S. B. Araújo & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Modelos curriculares para a educação em creche* (pp. 5-6). Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas da infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber (e) educar*, 19, 106-115.
- Mosimann, A. & Koerich, L. (2009). A organização do espaço: traçando caminhos para trabalhar a autonomia, a afetividade, as brincadeiras e o movimento. *Zero-a-seis*, 11(19), 48-76.

- Parente, M. C. (2014). Avaliação na educação de infância: itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial. *Interações*, 10(32), 168-182.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes (Org.), *A escola e os actores – políticas e práticas* (133-152). Porto: Tipografia Nunes Lda.
- Sarmiento, M. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: M. Sarmiento, & A. B. Cerisara (Orgs.), *Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: ASA
- Sarmiento, M. J. (2006). *Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC, UMINHO.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46- 64.
- 2016,, T. (2016). Infâncias e crianças em narrativas de educadoras de infância. In: Passeggi, M. C., Furnaletto, E. C. & Palma, R. (Org.), *Pesquisa (auto)biográfica, infâncias, escola e diálogos intergeracionais* (pp.77-94). Curitiba: Editora CRV.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 16(1), 1-14.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério.... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto: Porto editora.
- Tomás, C. (2007). Participação não tem idade. *Contexto & Educação*, 78, 45-68.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: 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* (41-70). Petrópolis: Vozes.

- Trevisan, G. (2012). Cidadania e participação: uma proposta de análise das competências de tomada de decisão das crianças na escola. *Atas do V Encontro do CIED - Escola e comunidade*, 1, 351 – 362.
- Vasconcelos, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) educar*, 12, pp. 109-117.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: Media XXI, Formalpress Lda.
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, 92, 62-69.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Porto alegre: Bookman.

Documentos consultados da organização socioeducativa:

- Projeto Educativo do Agrupamento (2017/2020)  
Plano de Trabalho de Turma da sala 2 (2018/2019)