



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

## **AS RELAÇÕES ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Joana Maria dos Santos Gramunha Rodrigues**

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

**2019**



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



**POLITÉCNICO  
DE LISBOA**

## **AS RELAÇÕES ENTRE PARES NUMA SALA DE JARDIM DE INFÂNCIA**

**Joana Maria dos Santos Gramunha Rodrigues**

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

Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

**2019**

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta caminhada na Escola Superior de Educação de Lisboa, é momento de agradecer a todos aqueles que viveram comigo esta fase da minha vida e que tornaram tudo mais fácil. Sem todos vocês, não teria sido possível.

Assim começo, sem dúvida alguma, por agradecer **às crianças**, as crianças com as quais me cruzei ao longo da PPS e que tanto me ensinaram e fizeram crescer.

A toda a **Equipa Educativa** da Organização Socioeducativa na qual realizei esta última intervenção, pelo seu constante apoio e disponibilidade, com especial destaque para a educadora cooperante, que desde o início demonstrou um sentimento de partilha para comigo.

Às **famílias**, pela sua participação, sempre que possível, e pelo carinho que me deu motivação para continuar.

Às **colegas de estágio**, pelo ombro amigo, o apoio, o crescimento e a partilha.

À **professora Dalila Lino**, pela sua paciência, dedicação e empenho em todos os momentos. Agradeço também a todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, que tantos horizontes me abriram e que tantas reflexões me possibilitaram...

A todas as colegas, que passaram a ser amigas, amigas de verdade e que espero levar para a vida, com especial destaque para a **Filipa**, a **Pipa** e a **Catarina Neves**. Sem vocês, nada teria sido igual. Cada uma com a sua personalidade e cada uma deixou a sua marca em mim. Obrigada amigas! Obrigada por terem estado sempre lá!

À família alargada que a ESE me deu! **Flávia, Pedro, Sara, Bica, Joana** têm um lugar especial no meu coração.

**Joana**, para ti então não tenho palavras, foste sem dúvida a maior surpresa da ESELx, o meu maior apoio nesta caminhada! A melhor amiga que podia ter ganho! Obrigada por me fazeres acreditar que tudo é possível e que basta não desistir. Obrigada!

E por fim, o essencial, à minha **família** (mãe, pai, mano, avó, avô (o meu eterno anjo da guarda). Vocês são os meus pilares, a minha força diária, o meu exemplo! Muito obrigada!

## RESUMO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II, no qual é feita uma análise reflexiva do meu processo interventivo, no período compreendido entre o início de outubro e o final de janeiro, numa sala de jardim de infância.

Neste sentido, este documento apresenta diferentes aspetos tais como a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a prática, a investigação efetuada, bem como a minha autoavaliação, a avaliação de uma criança e a avaliação das intenções.

Posto isto, importa referir que a investigação mencionada, realizada ao longo da prática, teve como principal objetivo perceber as relações existentes entre as crianças, tendo em conta o facto de o ser humano ser um ser comunicativo, que estabelece relações com os outros. Através destas interações com os outros surgem experiências significativas que são a base para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para tal, e seguindo a metodologia de investigação *design based- research* observou-se o grupo durante os intervalos de 8 de novembro de 2018 a 7 de dezembro e de 14 de janeiro de 2019 a 1 de fevereiro, realizaram-se conversas informais com o grupo, de modo a perceber quais as suas conceções relativamente à amizade e quais as crianças com quem mais gostavam de brincar e, ainda, uma entrevista à equipa educativa da sala.

Por fim, constam neste relatório os dados recolhidos através das técnicas anteriormente referidas e que permitem concluir que as relações entre pares desempenham um papel fulcral no desenvolvimento das crianças, na medida em que a criança, tal como referido, desenvolve diversas competências sociais e aprende em interação com o outro. Competências essas que as crianças desenvolveram com o desenrolar da intervenção, construindo interações/ relações mais positivas.

**Palavras – chave:** crianças; interações; relações entre pares; jardim de infância.

## **ABSTRAT**

This report is part of the Supervised Professional Practice Course II, in which a reflective analysis of the intervention process performed in a kindergarten room, since early of October, till the end of January.

In this sense, this document presents different aspects such as the characterisation of the socio-educational context, the practice purpose, the investigation carried out, as well as my self-assessment and the child appraisal and their intentions too.

Additionally, it is important to mention that the above mention research, carried out throughout the practice, had as main objective to perceive the existing relations between the children, taking into account the fact that the human being is a communicative being, that establishes relations with the others. Through these interactions between each other's significant experiences emerge that are the basis for the development and learning of the child. To do so, and following the methodology of design research-based, the group was monitored from November 8, 2018 to December 7 and from January 14, 2019 to February 1, and during this interval were held with the group informal conversations, in order to understand their conceptions regarding the friendship and which children they prefer to play with and an interview with the educational team of the room as well.

Finally, this report contains the data collected through the above-mentioned techniques, which show that peer relations play a key role in the development of children, as the child, as mentioned, develops various social skills and learns in interaction between each other. Those competences was developed by the children during the intervention, increasing the way they interact and being much more cooperative in their relations.

**Keywords:** children; interactions; peer relationships; kindergarten.

## ÍNDICE GERAL

1. Introdução.....	1
1.1. Caracterização do meio onde se insere o estabelecimento educativo .....	2
1.2. Caracterização do estabelecimento educativo .....	3
1.3. Caracterização da equipa educativa .....	4
1.4. Caracterização do ambiente educativo .....	6
1.5. Caracterização das Famílias.....	9
1.6. Caracterização do grupo de crianças.....	10
Avaliação do grupo de crianças .....	10
2. Intenções para a ação pedagógica .....	15
2.1. Com as crianças .....	15
2.2. Com a equipa educativa .....	18
2.3. Com as famílias .....	19
3. Introdução à investigação em jardim de infância.....	20
3.1. Identificação da problemática .....	20
3.2. Revisão de literatura .....	21
3.3. Roteiro Metodológico .....	28
3.4. Questões Éticas.....	30
3.5. Proposta de intervenção face à problemática apresentada.....	31
3.6. Apresentação e análise de dados .....	32
3.6.1. Registos de Observação .....	32
3.6.2. Conceções de amizade.....	42
3.6.3. Sociograma e “Corações de Amizade” .....	46
3.6.4. Entrevistas à equipa educativa.....	51
3.6.5. Conclusões .....	52
4. Construção da profissionalidade docente .....	54
Considerações finais.....	58
REFERÊNCIAS .....	60
Anexos.....	65
Anexo A. Planta da sala .....	66
Anexo B. Roteiro Ético .....	67

Anexo C. Registos de observação da Investigação (fase I) .....	72
Anexo D. Registos de observação da Investigação (fase II) .....	85
Anexo E. Entrevista à Equipa Educativa no âmbito da Investigação .....	93
Anexo F. Transcrição da entrevista no âmbito da Investigação .....	94

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. <i>Síntese dos Registos de Observação</i> .....	34
Tabela 2. <i>Tabela Categorical das Conceções de Amizade das Crianças</i> .....	44
Tabela 3. <i>Sociograma</i> .....	47
Tabela 4. <i>Correspondência dos cartões de Amizade</i> .....	49
Tabela 5. <i>Categorização da Entrevista realizada à Equipa Educativa</i> .....	51

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II) e engloba todo o processo de intervenção ao longo da prática, com reflexão acerca dos diversos aspetos que a ela se referem, como a caracterização do contexto socioeducativo, as intenções para a prática e sua avaliação, a investigação efetuada, bem como a minha reflexão acerca da construção da profissionalidade docente.

Importa referir que a prática se realizou numa sala de jardim de infância, com crianças de três anos de idade e que teve início no dia 1 de outubro de 2018 e término no dia 1 de fevereiro de 2019.

No que diz respeito à estrutura do relatório, o mesmo divide-se em cinco partes. A primeira parte refere-se à caracterização do contexto, na qual são mencionadas informações sobre o meio em que a organização socioeducativa se insere, a organização em si, a equipa educativa com a qual cooperei, as famílias e o grupo com o qual estive durante o período acima declarado.

O segundo tópico apresenta as minhas intenções para a ação educativa com as crianças, a equipa educativa e as famílias do grupo, bem como a avaliação da concretização das intenções para a ação.

A terceira parte trata a investigação realizada, que consistia na escolha de uma problemática. No meu caso, optei pelas relações entre pares numa sala de jardim de infância, uma vez que ao integrar a dinâmica do grupo e observando reflexivamente as suas ações esta foi a temática pela qual mais me interessei. Neste sentido, neste tópico apresento a identificação da problemática, em que explico o motivo da escolha; a revisão da literatura; o roteiro metodológico; as questões éticas; as propostas de intervenção face à problemática apresentada e a apresentação e análise dos dados recolhidos.

A quarta parte diz respeito à construção da profissionalidade docente, na qual se evidenciam as principais ações pedagógicas durante a minha prática, bem como os principais receios e valores, que me levam passo a passo a esta construção.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais que incluem as dimensões mais significativas da minha aprendizagem. Para além disso, neste relatório constam ainda alguns anexos significativos, como o portefólio da criança, o roteiro ético, a árvore categorial da investigação, entre outros.

## **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

No presente tópico irei incidir sobre a caracterização do contexto educativo, no qual realizei a PPS II. Neste sentido, apresentarei, de forma reflexiva, uma caracterização do meio envolvente à instituição, do estabelecimento em si, da equipa educativa, do ambiente educativo, das famílias e do grupo de crianças, para que, posteriormente, se possam definir as intenções educativas para a ação.

Ora, este conhecimento e compreensão da realidade possibilita a adequação do “contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e adultos, tornando-se, ainda, um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.22).

### **1.1. Caracterização do meio onde se insere o estabelecimento educativo**

De acordo com Silva et. al (2016), o ser humano é influenciado pelo meio no qual está inserido, sendo que também o influencia. Assim, o individuo desenvolve-se em interação com o meio, tomando conhecimento e interiorizando os valores e a cultura desse mesmo meio.

Neste sentido, torna-se fulcral caracterizar o meio no qual se insere a organização socioeducativa na qual realizei a PPS II. Esta localiza-se no concelho de Lisboa, num meio urbano, bastante povoado e movimentado, onde existe diverso comércio, desde supermercados, mercearias e cafés.

Para além disso, e tal como referido, exatamente por ser um meio urbano, povoado e movimentado e por se tratar do centro de Lisboa, existem paragens de autocarro e metro nas proximidades, farmácias, hospital, centro de dia entre outros serviços públicos. Apesar de não se ter recorrido a todos estes serviços durante o período de estágio, considero ser uma mais valia a sua existência junto à organização, dado que pode facilitar o contacto das crianças com as diferentes infraestruturas e, porque possibilita uma rápida ação no caso de existência de emergência médica.

Por fim, importa mencionar que de acordo com o projeto educativo (2018-19) a

freguesia na qual se insere a presente organização é composta por 31653 residentes, sendo a sua idade média de 45.45 anos (Martins, Ferreira, Varela & Oliveira, 2017).

## **1.2. Caracterização do estabelecimento educativo**

Percecionar a escola como organização educativa, implica “a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de política e objetivos educacionais” (Lima, 2011, citado por Caixeiro, 2014, p.14).

Neste sentido, importa referir que o estabelecimento em análise foi fundado com o objetivo de

proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea maternal até aos 7 anos, permitindo, portanto, aos seus pais, poderem entregar-se livremente às suas ocupações diárias, indispensáveis para ganharem os meios pecuniários com que tinham de fazer face às despesas a que os obrigavam as suas necessidades quotidianas, convictos de que os seus filhos ficavam ao abrigo de uma Instituição que substituíra, vantajosamente, os seus cuidados (Projeto Educativo, 2018-19, p. 5).

No entanto, mais tarde, e tendo em conta a alteração verificada no sistema educativo português, a organização deixou de abranger o primeiro ciclo do Ensino Básico (Projeto Educativo, 2018-19).

É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), sem fins lucrativos, pensada de modo a apoiar crianças e suas famílias. A atividade principal é, assim, o educar e os seus serviços são a Creche e o Jardim de Infância tutelados respetivamente pelo Ministério da Solidariedade e da Segurança Social e pelo Ministério da Educação e Ciência.

A creche é composta por uma sala de um ano e duas de dois anos; o jardim de Infância é composto por três salas, uma corresponde aos três anos, outra aos quatro anos e uma outra aos cinco anos.

Por fim, importa referir que a organização em questão abre às 8h e fecha às 19h, sendo o período letivo das 9h às 17h, no qual se integram diversas atividades de enriquecimento cultural, sendo elas: língua estrangeira - inglês; yoga; biodanza; música;

filosofia e sensibilização à prática desportiva (Projeto Educativo, 2018-19).

Quanto à dimensão organizacional da instituição, importa referir que existe uma diretora pedagógica para creche e jardim de infância, diretora esta eleita por órgãos superiores, e tendo como principais funções coordenar, supervisionar e avaliar tudo aquilo que é efetuado na organização socioeducativa. (Regulamento Interno, 2018/2019). Por sua vez, as educadoras de infância, ajudantes de ação educativa, trabalhadoras auxiliares e cozinheira foram contratadas através de uma seleção por entrevista. As educadoras têm como funções promover o bem-estar da criança, transmitindo afeto e segurança, gerindo ainda o currículo conforme o grupo. As ajudantes de ação educativa ocupam-se do auxílio da educadora em diversos momentos da vida do mesmo. Por fim, as trabalhadoras auxiliares e cozinheira têm como principais funções o assegurar da limpeza da organização e confeção dos alimentos (respetivamente) (Regulamento Interno, 2018/2019).

Para além disso, é relevante mencionar que são realizadas reuniões de partilha, nas quais existe uma participação democrática de todos os intervenientes, tal como se verificou aquando da construção do projeto curricular. A organização caracteriza-se por ter uma relação participativa pois existe, ainda, a partilha dos espaços como o recreio, o refeitório e a sala polivalente.

Para concluir, é importante referir que um estabelecimento educativo, enquanto organização deve ser visto “como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”, estabelecendo procedimentos de interação entre os diferentes intervenientes e tendo, ainda, “um papel na gestão de recursos humanos e materiais.” (Silva et al., 2016, p. 23).

### **1.3. Caracterização da equipa educativa**

O trabalho em equipa entre os profissionais de educação de infância deve ser algo a priorizar pelos mesmos e pelos estabelecimentos nos quais exercem as suas funções. Neste sentido, a organização socioeducativa em questão não é exceção, baseando as suas ações na partilha e cooperação entre os diferentes colaboradores.

Assim, é de destacar que são diversos os momentos em que as crianças estão em contacto com as crianças de outras salas e conseqüentemente com os adultos responsáveis pelas mesmas, assim como restantes colaboradores do jardim de infância; o que leva a que todas as crianças conheçam também todos os profissionais e todos os

profissionais conheçam todas as crianças, respeitando-as na sua individualidade. Deste modo, é possível concluir que esta IPSS se caracteriza por um ambiente familiar, onde reina a cooperação.

Ora, neste sentido é ainda importante referir que quer a terapeuta da fala e assistentes ocupacionais, quer os professores das atividades extracurriculares, desempenham também um papel essencial no desenvolvimento da criança, uma vez que participam ativamente no seu dia a dia. A terapeuta da fala acompanha algumas das crianças duas vezes por semana, apoiando-as e estando disponível para as famílias. Já os professores de música, educação física, inglês, ioga, biodança e filosofia proporcionam novas explorações e descobertas que as crianças realizam com entusiasmo.

Por fim, considero pertinente falar especificamente da equipa educativa da sala onde realizei a PPS II. Esta é composta por uma educadora e uma ajudante de ação educativa, que trabalham cooperativamente, partilhando ideias e informações entre si, através de conversas informais. Ao integrar a equipa educativa da sala, tentei sempre seguir os mesmos princípios.

A educadora traçou então as suas intenções para a ação no início do ano letivo, sendo elas: (i) contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, centrando a ação educativa na aprendizagem globalizante das crianças; (ii) promover uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva; (iii) proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral da criança num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento personalizado; (iv) estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico; (v) incutir comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas; (vi) garantir que as crianças experimentem sentimentos de pertença à escola num ambiente de liberdade e de responsabilidade que contribua para um clima escolar saudável; (vii) ser facilitadora de relações de comunicação saudáveis com as crianças e famílias (Projeto Curricular de sala, 2018/2019).

É de referir que as intenções definidas pela educadora estão na base da prática educativa de toda a equipa de sala, influenciando diariamente o desenvolvimento da criança. Pode ser dado como exemplo o facto de as atividades serem pensadas tendo em conta os interesses e características gerais e individuais dos elementos do grupo e o posterior registo das mesmas na porta da sala de atividades para que a família possa

ter acesso ao que está a ser realizado.

#### **1.4. Caracterização do ambiente educativo**

A organização dos intervenientes e seus papéis sociais, as atividades e a organização do espaço e do tempo são dimensões que se encontram interligadas, não sendo possível analisá-las separadamente ao pensar na organização do ambiente educativo da sala (Cardona, 1992). Neste sentido, a forma como o mesmo está organizado pode influenciar a ação da criança no que se refere à sua autonomia, rotinas e interações com os outros.

Assim, na sala onde realizei a PPS II, houve sempre a preocupação de integrar as crianças nas tomadas de decisão referentes à organização do espaço para as atividades e à rotina – *“As crianças sugeriram fazerem desenhos para decorar a caixa com o buraco, pedindo para se dirigirem às mesas para o fazer.”* (Excerto do registo de observação nº52, de 29 de outubro).

##### **Tempo e rotina**

De acordo com Bettencourt, Folque e Ricardo (2015), é através da existência de uma rotina diária e semanal que os ambientes da vida em que participamos e nos desenvolvemos se estruturam.

Deste modo, torna-se fulcral que o dia e a semana sejam “organizados de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidades de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Araújo, 2013, p.43) ainda que seja sempre tido em atenção que “o existir de uma rotina definida não é forçosamente sinónimo de rigidez.” (Cardona, 1992, p.10).

Neste sentido, a sala em que estive, apresenta uma rotina diária específica, que se inicia pelo acolhimento, que engloba toda a organização socioeducativa e ocorre das oito horas às nove horas. As crianças, tanto da sala como da restante organização socioeducativa podem chegar a qualquer instante, a partir das 8h, sendo recebidas no recreio, a não ser que as condições meteorológicas não o permitam.

Das 9h às 10h está prevista a realização de uma reunião em grande grupo, na qual se pretendia introduzir as atividades a realizar. Contudo, uma vez que as crianças chegam em momentos diferentes, este momento passou a realizar-se mais tarde. Durante a minha prática, aquando da minha chegada à organização, dirigia-me ao

recreio ou à sala, conforme o local onde as crianças estivessem a brincar. Algumas das crianças ainda não se encontravam presentes neste momento, contudo iam chegando e dirigindo-se ao local onde se encontrava o grupo, integrando as atividades que estivessem a ser realizadas.

No período das 10h às 11h, as crianças da sala começam por se sentar no tapete e é realizada uma pequena conversa acerca da atividade a ser realizada ou procede-se a um momento de partilha. Posteriormente, realizam-se as atividades e/ou ocorre a divisão das crianças nos espaços de interação da sala. À terça-feira, o grupo tem iniciação à prática desportiva das 9h30 às 10h10.

Por volta das 11h00, as crianças comem a fruta e dirigem-se ao recreio, permanecendo neste local até às 12h.

Das 12h às 13h dirigem-se para o refeitório para almoçar. Seguidamente, é realizada a higiene e ocorre o momento de repouso (13h às 14h30). Terminado o repouso, as crianças dirigem-se para a sala polivalente, com a ajudante de ação educativa, para realizarem a atividade extracurricular do dia (15h30-16h10). Por fim, das 16h10 às 19h as crianças lancham e realizam atividades na sala/recreio.

### **Espaço e materiais**

A organização do espaço é de extrema importância, uma vez que, tendo em conta a forma como está organizado, “pode promover ou restringir o jogo da criança e as suas interações com os outros, pode facilitar ou não a sua autonomia e as rotinas, os momentos de aconchego, de conforto e bem-estar estético.” (Portugal, 2012, p. 12). Assim, sendo o jardim de infância “um local de vida, de trabalho e de aprendizagem/cultura para adultos e crianças, o espaço deverá ser pensado em função das crianças, mas também dos adultos, e ser espelho da vida dos grupos que o utilizam.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

Para além disto, “é fundamental que o ambiente de cuidados em grupo para bebés e crianças inclua áreas claramente delineadas” (Post & Homman, 2011, p.102). Estas áreas físicas, existentes nas salas, onde se desenvolvem diversos tipos de atividades humanas, não são necessariamente áreas estanques, “mas sim espaços abertos e flexíveis, permitindo às crianças a sua livre mobilidade e diferentes utilizações.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 22).

Deste modo, o espaço da sala de atividades onde realizei a PPS II está também organizado por áreas (cf. Anexo A – Planta da Sala), que passarei a descrever em

seguida. Na área da biblioteca as crianças têm a oportunidade de contactar com os livros e a escrita. Por vezes, estende-se à área do tapete, local onde também se contam histórias ao grupo.

A área da expressão plástica encontra-se junto à mesa redonda existente na sala, podendo por vezes ser utilizadas as restantes mesas. Nesta área, existe um cavalete, pincéis e outros materiais de pintura, junto à porta. As tintas encontram-se noutra local exterior à sala (armário da sala polivalente). As crianças, por vezes, vão autonomamente buscar alguns materiais para desenhar ou pintar. Também utilizam a plasticina nesta mesa. É, portanto, uma área onde as crianças têm a oportunidade de “experimentar e explorar os materiais básicos da expressão artística, ficar com as mãos sujas e pegajosas e apreciar a sensação de fazer movimentos que deixam marcas.” (Post & Hohmann, 2011, p. 151).

A área da garagem é uma área composta por carros e pistas, tendo como um dos objetivos que as crianças manipulem objetos e comecem a entender relações espaciais. Para além disto, esta área proporciona ainda o jogo simbólico e a cooperação, uma vez que criam diálogos, brincando entre si.

A área da dramatização, ou área da casa, como habitualmente lhe chamamos é uma das áreas de eleição das crianças. É uma área onde encaram diversos papéis, onde cuidam e vestem os “bebés”, fazem comida e vestem-se a si próprios. Ou seja, é uma área onde “as crianças podem encontrar e explorar bonecas, objetos relacionados com a cozinha e peças de vestuário.” Podem ainda imitar “as coisas que vêem os membros da sua família fazer em casa.” (Post & Homman, 2011, p. 158).

A área dos jogos de mesa contém puzzles e jogos de encaixe, sendo uma área em que as crianças se envolvem a “encaixar coisas umas nas outras e em desmontá-las, em encher e em esvaziar” (Post & Hohmann, 2011, p. 160).

Importa ainda referir que é notória a importância dada a que os materiais estejam ao alcance das crianças e o conhecimento dos locais de arrumação permite às mesmas serem mais autónomas, sabendo onde arrumar cada objeto. Assim, as crianças devem sempre participar neste processo de organização do espaço e dos materiais.

É ainda importante referir que “o espaço da sala de cada grupo é complementado pelos diversos espaços institucionais.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 23). Desta forma, o espaço exterior desempenha um papel fulcral para o desenvolvimento das crianças, tal como defende Portugal (2012).

## 1.5. Caracterização das Famílias

As famílias são quem melhor conhece as crianças, logo o trabalho desenvolvido com a família é fundamental na medida em que esta “pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 25).

Para além disto, é ainda importante referir que a “criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 9), o que a torna num ser único e com características, vivências, interesses e necessidades próprias.

De acordo com o Projeto Curricular de sala (2018), as crianças provêm, maioritariamente, de uma família nuclear (19), ainda que existam outras situações – monoparental (2) e outro (1).

Posto isto, importa referir se as famílias são participativas e qual a sua participação. Ora, nem sempre é possível que as famílias sejam tão participativas quanto gostariam dado que vivemos “numa sociedade em que os pais se veem muitas vezes sobrecarregados” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, 28). Neste sentido, “é fundamental que se sintam valorizados e integrados no ambiente educativo e não como intrusos na escola do seu próprio filho.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 28).

Assim, cabe ao/à educador/a estar atento a esta questão, algo que a organização socioeducativa tenta ter em conta aquando do agendamento das festividades, reuniões, e ida das famílias à sala. Ainda assim nem todas as famílias têm disponibilidade para participar, o que se verificou aquando do pedido de participação através da sua opinião relativamente ao projeto que desenvolvi em conjunto com as crianças e equipa da sala e num pedido de descrição dos seus educandos, feito pela educadora no mês de setembro.

Para além disto, é também tida em conta a importância da comunicação com as famílias. Comunicação essa que pode ocorrer através de conversas informais, reuniões previamente combinadas e cartazes expostos no exterior e interior da sala.

Neste sentido, os pais reúnem com a educadora sempre que necessário e têm com a mesma uma reunião de avaliação intercalar, em janeiro. No final do ano letivo, levam para casa, novamente uma ficha formativa dos seus filhos e o portefólio individual.

Por último, e após tudo o que referi, considero que tentei ao longo de toda a minha prática, criar também uma relação de confiança com as famílias, confiança essa demonstrada ao receber as crianças, na transmissão de recados e na participação das partilhas nas minhas atividades.

## **1.6. Caracterização do grupo de crianças**

Uma sala de jardim de infância proporciona o estabelecer de interação social e de socialização entre as crianças, crianças e adultos e adultos entre si (Ladd & Coleman, 2010).

Assim sendo, importa referir que as crianças se encontram em níveis de desenvolvimento diferentes, ajudando-se e apoiando-se mutuamente. O grupo é composto por vinte e três crianças, sendo que onze são meninas e doze são meninos, com idades compreendidas entre os três e os quatro anos.

Para além destes dados importa referir que a maioria destas crianças já frequentava a organização em anos anteriores, pertencendo a dois grupos distintos e conseqüentemente, sob a orientação de duas educadoras. Existem ainda crianças que a frequentam pela primeira vez (Projeto Curricular de sala, 2018).

O número médio de horas de permanência diária no jardim de infância, das crianças do grupo, é de 8 a 9 horas, sendo que a maioria chega entre as 9h e as 9h30 e sai entre as 17h e as 17h30, pelo que passam grande parte do seu dia na organização.

Através da minha observação, pude perceber como o grupo é um grupo *ativo*, e que se envolve nas atividades, demonstrando motivação e interesse pelas propostas que lhes são feitas, ainda que a sua participação ativa no processo de aprendizagem seja algo a promover. Apresentam gosto por histórias, música, artes visuais e movimento, pelo que se envolvem ainda mais nestes momentos e quando as propostas vão ao encontro dos seus interesses.

Relativamente ao tempo de alimentação, nem todas as crianças apresentam autonomia neste momento, sendo por vezes necessário o incentivo e o apoio do adulto.

### **Avaliação do grupo de crianças**

De acordo com Portugal & Laevers (2018), é fundamental avaliar, ou seja, observar e registar o desenvolvimento de cada criança na sua individualidade – “avaliar

os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo.” (Silva, et. al, 2016, p. 15). Neste sentido, de um modo geral, o/a educador/a ou o/a auxiliar de ação educativa têm um papel de extrema importância, na medida em que observam e registam o desenvolvimento de cada criança, interpretando-o e analisando-o em conjunto, de modo a poderem intervir e planificar.

Logo, também eu enquanto estagiária, procurei observar e realizar registos no que se refere ao desenvolvimento individual das crianças do grupo com o qual realizei a PPS II, fazendo uma posterior análise dos mesmos, de modo a poder adequar a minha prática, bem como observar a evolução das crianças ao longo do tempo.

Desta forma, passarei de seguida a enunciar aspetos do desenvolvimento das crianças do grupo, conforme as áreas de conteúdo definidas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Assim, em primeiro lugar, no que se refere à área da formação pessoal e social é de referir que o grupo de crianças, de um modo geral, não evidencia sinais de conflitos interiores, pois não denotam preocupação, tristeza, demasiada ligação a qualquer um dos adultos da sala ou dificuldades aquando do momento de repouso; evidenciando cada vez mais uma maior consciência das suas características individuais e expressão adequada dos seus sentimentos - *“A J. e a L. estão a brincar na garagem junto ao placard dos aniversários, pelo que a J. diz: “Também tens 3 anos L., tens? Eu também”.* (Registo de observação nº 99, de 7 de dezembro).

Para além disto, é ainda de referir que o grupo de crianças, de um modo geral, se preocupa com os seus pares, com o seu bem-estar e com o dos outros, contribuindo para tal, e estando, portanto, sensível às necessidades, preocupações e sentimentos que os mesmos evidenciam:

*Aquando da confeção da salada de frutas, não havia facas para todos pelo que primeiro faziam uns e depois os outros, tal como a educadora explicou. No entanto, o E. ficou triste por não ter logo uma, pelo que a M.C. foi para junto deste e disse-me “Joana, tens de ajudar ele, diz para ir para ao pé de ti, ele não tem faca.* (Registo de observação nº33, de 16 de outubro).

O grupo apresenta também bastante autonomia na realização das tarefas, havendo um progressivo aumento da sua participação no dia a dia da sala com

sugestões e propostas de ideias e atividades. Como exemplo, destaco que aquando da execução do projeto realizado, as crianças propuseram a pintura das caixas para a experiência da germinação do feijão. Nesta caixa foi colocado um dos feijões de modo a ter pouca exposição à luz.

Por fim, e ainda no que se refere à área da formação pessoal e social, as crianças revelaram cada vez mais facilidade na interação com o outro, diminuindo o número de conflitos, devido à preocupação em partilhar.

*Durante a brincadeira no recreio o T. tinha uma bola de futebol, bola essa que o D. também queria. Os mesmos chegaram a uma negociação em que ambos ficaram felizes, sendo que o T. emprestou a bola ao D. e o D. emprestou os seus cromos de futebol ao T. (Registo de observação nº48, de 25 de outubro).*

Em segundo lugar, relativamente à área da Expressão e Comunicação, é de referir que genericamente as crianças do grupo cooperam aquando das atividades físicas, bem como apresentam facilidade na diversidade de movimentos e coordenação dos mesmos - *“M.C. apoiou o G. aquando da sessão de educação física, indicando-lhe carinhosamente como fazer o exercício.”* (Registo de observação nº78, de 13 de novembro).

Para além disto, o grupo domina uma variedade de tarefas que envolvem a motricidade fina, como regar as plantas, calçar-se, lavar as mãos, ainda que considere que o uso da tesoura através de atividades de recorte e colagem, seja uma aprendizagem a promover. São, também, crianças que gostam bastante de realizar atividades de manipulação de materiais, como a plasticina, demonstrando motivação e prazer ao fazê-lo, algo que se manifesta, também aquando da oportunidade de cantar ou ouvir canções.

Por último, no que se refere à área da expressão e comunicação é de notar que geralmente as crianças são capazes de participar e utilizar a sua linguagem de um modo adequado ao momento, sendo algumas das crianças do grupo já capazes de identificar e reconhecer algumas das letras e também de identificar a representação numérica da sua idade.

*Enquanto cortava uns pedaços de cartão, a T. veio ter comigo e com*

*alguns dos pedaços fez um T e disse: “Vês, esta é a letra do meu nome. Eu perguntei se ela sabia como se chamava a letra, ao que esta respondeu que sim, e disse “é um tê”. (Registo de observação nº39, de 19 de outubro).*

Face ao exposto, acerca da área de conhecimento do mundo e tendo em conta o projeto realizado com o grupo no âmbito da unidade curricular de Conhecimento e Docência em Educação de Infância, relacionado com a temática do crescimento das plantas e do semear, é de referir que houve a preocupação de promover o questionamento, a colocação de hipóteses e previsões, assim como pesquisar, organizar a informação e apresentá-la aos outros. Para além disso, é de salientar que o grupo demonstra facilidade em explorar diferentes materiais bem como, preocupação com a preservação do meio ambiente. No entanto, deve ser promovida a aprendizagem da noção temporal.

*Por fim, questionei o que pensavam que ia acontecer ao feijão que estava às escuras, ou seja, se este ia crescer ou não, sendo que a I.S., a I. o D. a J. e a T. pensam que não vai crescer e a M.C., o L., o T. a L. e a O. que vai crescer. Os restantes não responderam. Sensibilizei ainda as crianças no sentido de que agora temos de ver o que vai acontecer e tomar conta dos feijões. (Registo de observação nº 52, de 29 de outubro).*

Conclui-se que o grupo com o qual realizei a PPS II é um grupo que já desenvolveu diversos conhecimentos/aprendizagens, ainda que e de acordo com as diretrizes apresentadas nas OCEPE, existam algumas aprendizagens a promover. No entanto, e tal como referido, este documento serve apenas como orientação e as crianças desenvolvem-se ao seu próprio ritmo. Saliento, ainda, que as orientações são para todo o pré-escolar e este é um grupo de três anos, pelo que gradualmente desenvolverão essas competências.

Neste âmbito, considero essencial a realização de portefólios individuais das crianças, de modo a que sejam retratadas as suas vivências e aprendizagens, sendo esta uma avaliação diferente da tradicional que potencia o desenvolvimento da criança, bem como o seu envolvimento e da sua família. - “Um portfólio conta a história das experiências, dos espaços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas

características únicas.” (Parente, 2004, p. 60).

Ora, de modo a dar início à construção do mesmo e tendo em conta a definição apresentada seria necessário, por exemplo, tirar algumas fotografias, pelo que pedi autorização à família, informando-os do que pretendia realizar.

Neste sentido, e após prévia autorização dos pais e da criança, observei a criança nos diversos momentos do dia a dia, registando esses mesmos momentos através de fotografias, pequenos textos e produções que mais tarde vieram a fazer parte deste dossier e que me permitiu fazer uma avaliação da mesma. Organizei o portefólio com uma primeira parte de apresentação da criança, na qual contei com a colaboração da família e em que ficámos a saber um pouco mais sobre a mesma e em seguida optei por organizar por ordem cronológica, tendo cada registo a indicação da área ou áreas de conteúdo envolvidas. Fez, para mim, todo o sentido envolver a família, uma vez que tal como referido por diversas vezes são estes quem melhor conhece a criança e são parte do seu processo educativo.

Tendo em conta a importância de envolver a criança, é de referir que também a envolvi na construção do mesmo, sendo que comecei por lhe explicar o que era pretendido, e posteriormente a mesma já me dizia “Joana eu quero este desenho no portefólio”. Assim, construí-o em parceria com a criança, decidindo em conjunto o que lá se colocaria, demonstrando esta vontade em fazer um desenho para a capa. Ambas comentávamos as produções, registos ou fotografias, pelo que a criança participou ativamente. Acredito que ao questionar a criança estou a potenciar a sua própria autoavaliação – *“Eu fiz este desenho, é a mãe. Esqueci-me de fazer a língua. Este é o risquinho do lábio.”* (apontando para a risca vermelha que desenhou no lábio). Por sua vez, a descrição da situação, bem como o comentário que fazia, permitiam revelar as suas conquistas/ descobertas/ aprendizagens, possibilitando a interpretação do seu desenvolvimento. – *“Demonstrou conhecimento sobre as partes constituintes do rosto. Para além disso, e tendo em conta que a atividade surgiu para que percecionassem quantas e quais são as crianças com dois e três anos é importante referir que a I. identificou claramente a sua idade.”* (Portefólio individual da criança).

Em modo de conclusão, parece-me pertinente referir que a I.S. se revelou bastante *interessada* por produções artísticas e que se concentra nas atividades que está a realizar. Desde o início que se mostrou uma criança disponível para ajudar os outros. Em outubro era *menos faladora* e mais *envergonhada* do que posteriormente se revelou no decorrer do estágio.

## 2. INTENÇÕES PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA

No início do planeamento ou de qualquer atividade com as crianças, um/a educador/a deve definir um conjunto de intenções para a ação. De acordo com Silva et al. (2016), é através das suas intencionalidades que um/a educador/a dá sentido à ação, tem um propósito, sabe justificar o porquê do que faz e o que pretende alcançar. Para tal, para que as ações do/a educador/a sejam repletas de intencionalidade, é necessária a constante observação e reflexão. Neste sentido, também eu, enquanto estagiária e futura profissional de educação tenho o dever de definir as minhas próprias intenções para a ação com as crianças, as famílias e a equipa educativa, demonstrando uma atitude positiva, crítica e reflexiva. Importa ainda referir que estas intenções se basearam nas intenções definidas pela educadora da sala, no início do ano, tendo dado destaque à temática da estimulação do desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais e à facilitação de relações saudáveis com as crianças e famílias.

Por fim, e após serem definidas e postas em prática as intenções, recorre-se à avaliação das mesmas. Esta desempenha um papel fulcral no campo da educação, uma vez que é através da avaliação que um/a educador/a ou professor/a reflete e recolhe informação sobre a sua ação, para que sempre que necessário a possa reajustar (Cardona, 2007). Para além disso, a avaliação deve assumir, ainda, a dimensão dos progressos e necessidades da criança – “refletir sobre esses progressos e o valor que atribui às experiências de aprendizagem das crianças permite ao/a educador/a tomar consciência das conceções subjacentes à sua intervenção pedagógica e o modo como estas se concretizam na ação.” (Silva et al., 2016, p. 15).

### 2.1. Com as crianças

Tendo em conta o que foi referido anteriormente e considerando as crianças como a base da minha prática, irei referir em primeiro lugar quais foram as minhas intenções relativamente às mesmas.

Neste sentido, a minha primeira intenção para com o grupo de crianças consistiu em **estabelecer uma relação afetuosa e de proximidade, com as crianças**, uma vez considerar ser esta a base para uma relação de confiança. Através desta relação, a criança tem consciência de que, sempre que necessário, terá o apoio do adulto. Assim,

esta foi a minha primeira e principal preocupação, pelo que procurei aproximar-me das crianças gradualmente, respeitando o espaço de cada uma, tentando envolver-me nas suas brincadeiras sem ser intrusiva e dando afeto em diversas situações, como o acolhimento ou durante as brincadeiras. Neste sentido, caso notasse que a criança se estava a retrair com a minha aproximação, não a forçava e afastava-me deixando que me procurasse quando o entendesse. Considero ter sido bem-sucedida e ter conseguido estabelecer uma boa relação com o grupo de crianças e com cada uma individualmente. De acordo com Portugal (2000), é fulcral que o/a educador/a crie uma relação individualizada com cada criança, de modo a que as mesmas sintam que o adulto está atento às suas necessidades e interesses particulares e de forma a que este seja um membro facilitador das relações entre as crianças.

Para além disto, é importante ter em conta que em educação de infância, cuidar e educar são indissociáveis pois para que um educador possa realizar a ação de educar é necessário que conheça as crianças. Assim, de modo a conhecer as mesmas torna-se necessário o cuidar, na medida em que é através deste cuidado que é possível conhecer e interpretar o ser humano (Nörnberg, 2009).

Neste sentido, tive também a intenção de, ao longo da minha prática, **respeitar as diferenças do grupo, tendo em atenção a individualidade de cada um**, uma vez que considero ser importante observar cada criança e ter em conta as suas necessidades e interesses – “toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.” (Declaração de Salamanca, 2017, p.1). Como tal, importa ter em conta que as crianças têm o seu próprio ritmo de desenvolvimento, que não deve ser apressado. Deste modo, ao identificar e estar atenta a estas particularidades, pude adequar a minha prática. Isto verificou-se, por exemplo aquando da escolha do tema do projeto Semente Sementinha, que surgiu após a verificação do interesse de algumas crianças por questões no âmbito do conhecimento do mundo.

Ora, ainda que exista o respeito pelo ritmo de desenvolvimento, sou de opinião que, independentemente do nível de desenvolvimento da criança, deve existir sempre a **promoção de autonomia**, sendo essa outra das minhas intenções. A meu ver é importante que as crianças vão ganhando independência nas suas atividades diárias, na compreensão da organização da rotina, e na forma de agir e interagir com os outros. Assim, torna-se fulcral a existência da partilha do poder entre o adulto e as crianças, tendo estas últimas a oportunidade de tomar decisões, assumindo uma participação

ativa na vida do grupo (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

Ao terminar a PPS II, considero que no início da mesma não cumpri na totalidade esta intenção, uma vez que quando as crianças me procuravam para as apoiar nas suas tarefas relacionadas com a rotina, devido a constrangimentos temporais, dava o apoio solicitado, ao invés de estimular a autonomia. No entanto, à medida que o tempo foi passando fui encontrando estratégias para promover a autonomia, incentivando a criança a realizar as tarefas sozinha (vestir-se, calçar-se e comer). Algumas das estratégias utilizadas diziam respeito a contar colheres, ver o fundo do prato, uma colher para cada criança da mesa.

Visto que as interações com os outros podem facilitar a autonomia, procurei ainda **promover a cooperação e a partilha** entre o grupo, tendo, assim, como objetivos inculcar nas crianças a importância destes princípios, promovendo momentos de cooperação em que pudessem realizar tarefas em conjunto, ajudando-se mutuamente.

Estes momentos de interação permitem, de acordo com Almeida & Rossetti-Ferreira (2014), que a criança ganhe noção de si própria e do outro, tornando-se parceiros e assumindo significados contruídos em conjunto, podendo também deste modo alargar o leque de interesses e necessidades.

Por fim, tive a intenção de ao longo da minha prática **potenciar relações positivas entre pares**, dado que as crianças provinham de três grupos distintos (dois grupos de creche e um outro grupo de crianças que ainda não frequentava a organização socioeducativa), promovendo a construção de um grupo coeso e o crescimento das relações sociais entre as crianças.

Assim, de modo a pôr em prática a quarta e quinta intenções em situações de conflito, pedi diversas vezes ajuda a crianças do grupo da sala, que não estavam envolvidas, que ajudassem na sua resolução. Para além disso, realizei diversas atividades de culinária em que foi necessário o trabalho em equipa e entreajuda, dado que um segurava no recipiente enquanto o outro punha o ingrediente. Por fim, realizei ainda diversas atividades potenciadoras da reflexão acerca do que é a amizade, entre as quais a dinamização da história “Um amigo” que aborda as características que um amigo deve ter e posterior diálogo com as crianças acerca da temática, onde foram ouvidas as suas opiniões.

## 2.2. Com a equipa educativa

Seguidamente serão apresentadas as minhas intenções para com a equipa educativa, essencialmente com a equipa da sala, ainda que pudessem ser as mesmas para com toda a equipa educativa da organização socioeducativa.

Uma vez que considero fulcral que quando se trabalha em equipa, algo que aconteceu ao longo destes meses da PPS II, exista **uma relação positiva baseada na partilha de informações e opiniões**, esta foi exatamente a minha primeira intenção. Nesta intenção inclui-se também, tal como referido, a **criação de uma relação de proximidade e confiança** com estes membros. Penso que ambas as intenções são de extrema importância, pois é através da confiança e da proximidade que se trabalha em equipa, havendo margem para o diálogo e para que em conjunto se proporcione o melhor à criança.

Assim, o facto de a equipa educativa se ter mostrado, desde logo, receptiva à cooperação, partilha de opiniões e informações, facilitou o cumprimento da minha primeira intenção para com a mesma. Para além disto, a criação de uma relação de proximidade e confiança, a minha segunda intenção, foi algo que sempre priorizei, procurando ajudar a educadora e a ajudante de ação educativa em tudo e estabelecendo uma relação, de modo a que agíssemos em equipa e tendo em conta o superior interesse das crianças.

No sentido de proporcionar o melhor às mesmas e ainda de trabalhar em equipa, tencionei **envolver os agentes educativos nas atividades** que dinamizei, assim como nos diversos momentos. Para tal, procurei informá-los sobre todos os passos da minha intervenção, estando receptiva a sugestões de melhoria. De acordo com Silva et al. (2016), é fulcral a criação de espaços de diálogo e escuta entre membros da equipa educativa e colegas da organização de modo a que se cumpra com sucesso a tarefa de educar.

Deste modo, tentei que em todas as atividades que dinamizei estivessem envolvidos os adultos e crianças da sala, nomeadamente em momentos de culinária em que todos ajudavam, na dinamização de uma história na qual todos estavam incluídos na roda e por fim, o facto de existir abertura para que aquando da tomada de decisões todos pudessem dar a sua opinião.

### 2.3. Com as famílias

As famílias, tal como referido anteriormente no tópico referente à sua caracterização, são quem melhor conhece as crianças. – “A família pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 21).

Neste sentido, e ainda que, enquanto estagiária, tenha estado apenas quatro meses com as crianças, julgo ser fulcral criar uma boa relação com as famílias, para que também eu, ao longo da minha prática pudesse estar envolvida no que a criança faz em casa, com as suas famílias, de modo a interligá-las de alguma forma com o seu dia a dia no jardim de infância e, proporcionar a ampliação do desenvolvimento da criança. Deste modo, as minhas intenções para a ação com as famílias, passam pela **criação de uma relação de proximidade e confiança** e a **promoção do envolvimento das famílias no processo educativo das crianças**.

A criação de um clima de confiança e proximidade com as famílias, tal como referido, possibilitou, a meu ver, que as famílias não tivessem receio em que fosse eu a receber as suas crianças e que estas ficassem também ao meu cuidado durante o dia. Para além disto, também a criança se sente mais confiante e segura se perceber que os seus familiares confiam e gostam da pessoa com quem passam o dia. De modo a estabelecer esta relação de confiança, fui-me tornando mais participativa no acolhimento e na despedida, tendo as famílias cada vez mais confiança para me transmitir recados dos filhos

*O E., chegou a meio da manhã, após ter estado alguns dias em casa, doente. Mostrou alguma renitência em ficar, pelo que pedi à mãe para que entrasse e comecei por questionar se este estava melhor, e o que tinha feito em casa durante aqueles dias. Posto isto e obtendo resposta por parte da criança, contei o que também nós tínhamos feito naqueles dias e a criança demonstrou logo interesse por uma das atividades, levantando-se do colo da mãe para ir ver o cartaz com as mãos dos amigos, demonstrando vontade em fazer o mesmo e assim foi sendo que neste instante a mãe despediu-se do mesmo e saiu da sala.” (Registo de observação nº118, de 29 de janeiro).*

Penso ainda que o facto de as informar e envolver nas atividades realizadas com as crianças ao longo da prática (segunda intenção), através das conversas informais, dos cartazes expostos, ou de recados pedindo a sua participação, foi algo que facilitou a sua confiança e o processo de desenvolvimento da criança.

### **3. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA**

Uma investigação é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p. 47), em que o/a investigador/a “descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação desses factos.” (Tuckman, 2012, p. 47). Assim, uma investigação em educação é uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1), sendo apenas possível quando se tem por base um grupo, um docente ou uma criança (Alves & Azevedo, 2010).

#### **3.1. Identificação da problemática**

Durante as primeiras semanas na organização socioeducativa, tive conhecimento de que as crianças com as quais realizei a PPS II provinham de três grupos distintos (dois grupos de creche e um grupo de crianças que frequenta a instituição pela primeira vez). Para além disto, é de referir que pude observar em diversos momentos de brincadeira que as crianças se agrupavam em pequenos grupos de interesse<sup>1</sup>, proferindo afirmações tais como “és minha amiga, podes ir à minha casa”. No entanto, também existiam, por vezes, alguns conflitos em que eram proferidas

---

<sup>1</sup> Grupos de interesse, dado que são as crianças que escolhem os pares com quem querem brincar

afirmações inversas<sup>2</sup>. Por fim, é de notar o facto de o grupo ser um grupo bastante *afetuoso e preocupado* com os outros<sup>3</sup>.

Neste sentido, e tendo em conta as observações efetuadas e o facto de ser este um dos temas pelos quais tenho bastante interesse e curiosidade em saber mais, surgiu deste modo o tema da investigação: **As relações entre pares numa sala de Jardim de Infância.**

A necessidade de perceber a importância do estudo das (inter)relações entre pares, é algo fulcral, dado que o estudo das relações sociais permite analisar o seu impacto significativo no desenvolvimento social, cognitivo e motor da criança (Ladd & Coleman, 2010).

Deste modo, procurei com a minha investigação (I) perceber qual o papel dos pares no estabelecer de relações; (II) qual o papel da criança para que este processo seja positivo e favorável; (III) qual o papel dos adultos na promoção destas relações.

### 3.2. Revisão de literatura

De acordo com Ferreira (2002) as crianças devem ser encaradas como verdadeiros atores sociais, participando no seu processo de aquisição de regras da vida em sociedade, bem como do conhecimento e significado do mundo que as rodeia.

Neste sentido, a mesma autora afirma que é no jardim de infância que surgem, entre adultos e crianças diversas interações com sentidos e significados também eles diferentes. Assim, “a criança desenvolve-se a partir de um envolvimento em experiências sociais quotidianas, com outras pessoas e com instrumentos culturais onde são construídas significações partilhadas.” (Matta, 1999, p. 40). Verifica-se, então, o papel ativo que a criança tem durante o seu desenvolvimento.

Deste modo, é fulcral estudar os processos inter-relacionais das crianças, a partir de diversos prismas, sendo um deles o da Sociologia da Infância que vê a criança como

---

<sup>2</sup> “I.S.: «És minha amiga A.B.?»”; “A.B.: «Não»”; “I.S.: (zangada e a falar para si) «Ela é má» (em seguida vem ter comigo) (Dou-lhe um abraço) (A A.B. aproxima-se)”; “A.B.: «Eu não sou tua amiga porque tu não estás ao pé de mim!»”; “I.S.: (aproximando-se dela) «Já estou aqui. Já és minha amiga?»”; “A.B.: «Siim» (dão um abraço)” (Excerto do registo de observação das relações entre pares de dia 9 de novembro de 2018).

<sup>3</sup> “Quando da confeção da salada de frutas, não havia facas para todos pelo que primeiro faziam uns e depois os outros, tal como a educadora explicou. No entanto, o E. ficou triste por não ter uma, pelo que a M.C. foi para junto deste e disse-me “Joana, tens de ajudar ele, diz para ir para ao pé de ti, ele não tem faca.” (Registo de observação nº 33, 16 de outubro de 2018).

ator social, ou seja, a “criança como indivíduo que se desenvolve em parceria com a construção social.” (Sarmiento, 2005, p. 362), mas também da Psicologia (Góes, 2000; Mata, 1999) e da Pedagogia (Katz & McClellan, 2006).

Para além disto, é também fundamental ter a compreensão que é na idade pré-escolar que as crianças crescem nas suas interações sociais e que as mesmas se complexificam, dado que a capacidade de se expressarem através das linguagens e brincadeiras é cada vez maior (Hohmann & Weikart, 1997).

Por fim, importa salientar que os sentimentos e afetos são algo estruturador na ação das crianças, definindo a posição das mesmas nos grupos de pares – “As crianças são, assim, consideradas competentes, nos seus afectos, sendo capazes de os definir e de reflectir sobre eles e sobre a forma como estes se constituem na relação de pares.” (Trevisan, s.d., p. 1).

### **Relações sociais e o papel do adulto na promoção das mesmas**

Desde cedo que a criança estabelece relações sociais, revelando diversas aptidões para comunicar. No entanto, é na educação pré-escolar que a criança apresenta conhecimento acerca das experiências sociais e acontecimentos quotidianos (Matta, 1999, p. 41), tendo, neste sentido, já desenvolvido diversas interações ao longo do tempo, que agora estando em contacto com um grupo de pares poderão dar origem às relações, ou seja, das interações evolui-se para as relações (Alves, 2006).

As relações sociais são fulcrais no desenvolvimento da criança – aquilo em que o ser humano se torna, baseia-se também nas suas vivências com o outro, pelo que este deve ser visto como alguém em constante construção e dependente das relações sociais (Góes, 2000). Deste modo, “desenvolver interações positivas entre pares é um aspeto fundamental no desenvolvimento social e emocional da criança.” (Gomes, Pereira & Merrel, 2009, p. 2760).

Ao nascer, a criança, ser social, insere-se numa sociedade com determinadas regras sociais. É aqui que os seus pares desempenham um papel fulcral na construção de conhecimento em conjunto, em que cada um responde aos estímulos do outro, uma vez que, de acordo com Katz e Mccellan (2006) desenvolvem aptidões sociais, tais como técnicas de comunicação, interação e resolução de conflitos.

É no contexto de jardim de infância (idade pré-escolar) que as crianças vivenciam diversas rotinas culturais, que promovem as interações e relações entre

pares. Estas rotinas do grupo ajudam as crianças a construir relações positivas, tendo em conta as suas escolhas (Homman & Weikart, 1997).

Assim, o adulto deve “contribuir de forma positiva para o sentido de competência e bem-estar das crianças” (Homman & Weikart, 1997, p. 602), de forma a que a mesma se sinta segura nas suas relações, não esquecendo a importância do desenvolvimento da criança no que se refere às relações, pois deve ter-se em consideração o seu temperamento, desenvolvimento da linguagem e capacidade de expressão das emoções.

Neste sentido, os agentes educativos devem ter consciência de como é fulcral adquirir competências sociais desde cedo, pelo que deste modo desempenham um papel de mediadores do processo educativo, devendo “fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções das crianças.” (Brás & Reis, 2012, p. 138). Para tal, as observações efetuadas pela equipa educativa, relativamente às competências sociais são essenciais de modo a perceberem o desenvolvimento social das crianças e consequentemente quais os comportamentos e aptidões sociais a desenvolver (Gomes, Pereira & Merrel, 2009). Assim, estes adultos desempenham um papel acrescido no que se refere a “despertar no grupo o interesse e a necessidade de mudança comportamental, promotora de uma eficaz aquisição de competências” (Brás & Reis, 2012, p. 141).

Os agentes educativos devem, também, “ajudar as crianças a identificar os seus sentimentos numa situação específica . . . [o que] implica ouvir as crianças e conversar com elas sobre as preocupações e observações imediatas.” (Homman & Weikart, 1997, p. 590), pois nestas conversas a criança apropria-se dos seus sentimentos, o que facilita mais tarde, o estabelecimento de relações positivas e de confiança. (Homman & Weikart, 1997).

Deste modo, “a relação que o/a educador/a estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Silva et. al, 2016, p. 28), mas também a promoção do contacto com crianças de outras faixas etárias pois desta forma há um enriquecimento da aprendizagem das competências sociais (Silva et al., 2016).

Importa, então realçar que estas competências/aptidões sociais passam pelos comportamentos socialmente aceites pelos indivíduos, aquando das relações

interpessoais. Deste modo, algumas aptidões sociais dizem respeito ao “partilhar”, “ajudar”, “agradecer”, “pedir desculpa” e “dizer «por favor»” (Brás & Reis, 2012).

Tendo em conta a informação disponibilizada pelos mesmos autores, durante a educação pré-escolar, as aptidões sociais das crianças encontram-se numa fase inicial de desenvolvimento. Neste sentido, é frequente que aquando das interações sociais, entre crianças desta idade, se verifiquem alguns conflitos entre pares ou comportamentos agressivos, em diálogos e brincadeiras. Para além disto, é de referir que as crianças nesta idade demonstram, ainda, dificuldade em compreender a perspetiva do outro, ainda que comecem a preocupar-se com os sentimentos e necessidades dos mesmos, o que só acontece devido ao faz de conta (Hohmann & Weikart, 1997).

Neste sentido, é perceptível que é a aquisição de competências sociais que permite que as crianças estejam aptas para agir no quotidiano (Brás & Reis, 2012). Assim, no jardim de infância, através dos processos interativos que são estabelecidos, e tendo em conta que é aqui que a criança passa a maior parte do tempo e que estas aprendizagens ocorrem de modo privilegiado, são adquiridas novas aptidões sociais – “empatia”, “necessidades de ter em conta a perspetiva do outro”, “negociação” e “cooperação” (Brás & Reis, 2012).

Deste modo, é possível afirmar que a personalidade se constrói através das interações com o outro (Góes, 2000), bem como a construção social pois “a construção social do individuo é uma história de relações com os outros, através da linguagem, e de transformações do funcionamento psicológico constituídas pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas.” (Góes, 2000, p. 121).

### **Importância do contexto (jardim de infância e família)**

A infância hoje é consequentemente uma infância institucionalizada em centros de educação de infância . . . Os contextos de vida deixaram de ser unicamente familiares para serem contextos sociais alargados. A relação entre pares, a captação do funcionamento e regras dos centros educativos para a infância, a exposição aos meios de comunicação . . . constituem exemplos de como o tempo e o espaço da Infância na atualidade, exige outras competências que a criança terá de desenvolver desde muito cedo (Gomes, Pereira & Merrel, 2009, p. 2759).

Assim, o jardim de infância, é por si só, um espaço privilegiado para o estabelecer de relações entre pares – “no jardim de infância, as crianças deparam-se com novos desafios que as preparam para aceitar normas sociais e para desenvolver um estilo próprio de relacionamento interpessoal. Pela interação . . . , elas aprendem a corresponder às expectativas, regras e hábitos sociais” (Brás & Reis, 2012, p. 137).

Para além disto, o jardim de infância é um dos principais focos de intervenção do crescimento social saudável da criança, através da comunicação com a família (Brás & Reis, 2012), sendo diversos os aspetos nos quais as famílias das crianças têm impacto no que se refere às suas inter-relações. Ora, o relacionamento social da criança, está também dependente do relacionamento parental vivenciado, dado que é na família que se estabelecem as primeiras relações – “estimulados pelos laços de família que experimentaram [precocemente], e pela crescente sensação de confiança, autonomia e iniciativa, as crianças de idade pré-escolar procuram e valorizam as relações com os colegas e os adultos exteriores aos seus contextos familiares.” (Homman & Weikart, 1997, p. 602)

Assim, “a família desempenha um papel preponderante no desenvolvimento socioafetivo e cabe-lhe promover a emergência da consciência social das crianças.” (Brás & Reis, 2012, p. 137). No entanto, ao entrar no jardim de infância o grupo de pares ganha importância e a importância da família vai-se perdendo (Brás & Reis, 2012).

Nesta linha de pensamento, o contexto tem, então, diversas implicações para as relações sociais - “O contexto influencia o tipo e a estrutura das interações sociais.” (Lemos & Meneses, 2002, p. 268). Assim, é através dos contextos sociais em que a criança habita, e nas relações e interações com o outro que a criança adquire consciência de si, da importância do respeito pelos outros, da compreensão do correto e incorreto e do desenvolvimento da sua autonomia (Silva et al., 2016).

Deste modo, a criança toma conhecimento da sua especificidade biopsicológica, ou seja, são seres sociais que se distribuem “pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem.” (Sarmiento, 2005, p. 370), sendo estes os principais agentes de diversidade dentro de um grupo geracional (Sarmiento, 2005). No entanto, a criança tem a “capacidade de estabelecer relações diversas na diversidade (género, classe social, idade, tamanho).” (Prado, 2005, p. 685).

## **A importância da amizade, do brincar e da existência de conflitos entre pares**

Partindo da ideia de que a brincadeira entre pares é promotora de processos sociais (Prado, 2005) importa que esta faça parte da maioria da rotina diária das crianças. No entanto, para além das brincadeiras, também os jogos promovem a interação e a cooperação (Brás & Reis, 2012). É ainda de referir que, a par das brincadeiras e jogos, as histórias e exploração das mesmas desempenham também, um papel fulcral na medida em que se analisam os conteúdos, interrogando-se a criança acerca das atitudes das personagens em situações sociais, de modo a refletir acerca de como agir em situações semelhantes (Brás & Reis, 2012).

Assim, e tal como referido, o brincar é importante dado que através do mesmo as crianças recriam diversos papéis sociais nas suas relações, o que as leva a colocarem-se no papel do outro, tal como verificado através das histórias (Góes, 2000). Deste modo, também experiencia o carácter de partilha e a brincadeira torna-se um modo privilegiado para estabelecer amizades (Ferreira, 2002).

As crianças necessitam de desenvolver determinadas competências sociais, de modo a que possam brincar colaborativamente, mas nem sempre é uma tarefa fácil manter estes momentos de parceria e partilha entre elas. É neste instante que uma vez mais o adulto desempenha um papel fulcral na medida em que pode sinalizar as intenções das crianças (quando por exemplo uma criança quer continuar uma dada brincadeira e a outra não se apercebe); “explicitar a alternância de turnos” (por exemplo, ao brincar com um brinquedo, primeiro brinca uma das crianças e quando esta termina, empresta às restantes); e “expandir a comunicação” (quando a criança aponta para algo não sendo totalmente perceptível o que deseja, o adulto pode apoiar) (Almeida, 2018).

No entanto, o adulto deve ter consciência de que uma das dificuldades na relação das crianças pode passar, exatamente, pela dependência relativamente a si, mas também pelo temperamento da criança e das suas competências linguísticas (Brás & Reis, 2012). Para além disso, podem surgir diversos conflitos, ainda que na opinião de Ferreira (2002) estes momentos sejam importantes como estruturantes e estruturadores da organização social do grupo. Hohmann e Weikart (1997) afirmam também que os conflitos relacionais, ainda que proporcionem sentimentos de frustração, confusão e insucesso em adultos e crianças, dado que nem sempre é evidente como o conflito surgiu e quais os seus responsáveis, são momentos importantes para, através da participação das crianças, as mesmas compreenderem a necessidade do respeito

pelo outro, ter conhecimento dos sentimentos e ainda de que é possível resolver conflitos de modo a que ambas as partes fiquem satisfeitas.

Segundo Rubin (1982) a rejeição do grupo de pares pode influenciar na aproximação a outras crianças. – “a análise dos processos de discriminação social, tanto ao nível dos juízos e das avaliações como ao nível dos comportamentos ocupa um lugar central nas teorias das relações intergrupos” (Vala & Monteiro, 2002, p. 388), pelo que as relações de amizade desempenham um papel fulcral no desenvolvimento social da criança.

Por fim, é de referir que é durante o período de jardim de infância que as crianças apresentam as suas primeiras conceções acerca da amizade (Ladd & Coleman, 2002), dado que, tal como percecionado através do que foi referido anteriormente, é nesta faixa etária que as mesmas começam a desenvolver relações com os seus pares, passando grande parte do tempo com os mesmos pelo que as relações que estabelecem evoluem para relações de amizade. Estas relações de amizade são também potenciadoras de desenvolvimento emocional.

“Há poucas coisas importantes na nossa vida quotidiana que não envolvam interacção com os outros. Quase todas as actividades e experiências significativas e importantes – vida em família, trabalho e passatempos – incluem ou até dependem das relações com os outros.” (Katz & McClellan, 2006, p. 12). Deste modo, e tal como percecionado, as relações entre pares são algo fulcral a promover.

Assim, é necessário desenvolver um conjunto de competências sociais que permitam ao indivíduo “iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas. Esta capacidade depende de muitas competências de compreensão social e de skills (capacidades) de interacção.” (Katz & McClellan, 2006, p. 13). No entanto, no jardim de infância nem sempre todas estas competências estão desenvolvidas pelo que podem existir alguns fatores que dificultam as interações e conseqüentemente o formar de relações.

A algumas [crianças] falta o conhecimento e a experiência para dar e receber na interacção com os pares. Algumas já adquiriram determinadas skills sociais iniciais, mas não as usam com suficiente confiança de forma a serem bem-sucedidas na relação dinâmica com os seus pares. Algumas são ainda tão dependentes dos adultos que a sua interacção com os companheiros de brincadeira é frequentemente interrompida por

pedidos de auxílio aos adultos. Algumas ainda não são capazes de expressar, com clareza, os seus sentimentos e desejos, de forma a comunicarem de modo eficaz com os seus colegas. Outras ainda não aprenderam como exprimir de forma clara as razões que as levam a insistir nas suas preferências ou nos seus direitos. Algumas não são ainda capazes de se envolver na discussão de um tópico, num grupo de colegas ou de dominar, com sucesso, as estratégias de abordagem dos outros. Algumas são tímidas, afastam-se ou isolam-se. Outras comportam-se como se não quisessem interagir com os colegas, e, conseqüentemente, não são convidadas para participar nas suas actividades (Katz & McClellan, 2006, p. 14).

Neste sentido e tal como referido, o Jardim de Infância e os adultos são fulcrais na medida em que estas competências se adquirem através das interações entre pares, por exemplo em contextos de brincadeira e através das observações do modelo do adulto. Deste modo, o ambiente educativo deve ser pautado pelo respeito dos sentimentos das crianças, encorajando a compreensão social das mesmas – alertar as crianças para os sentimentos dos outros e para interpretações dos comportamentos. (Katz & McClellan, 2006).

### **3.3. Roteiro Metodológico**

Ao iniciar uma investigação, é essencial definir o roteiro e caracterizar os métodos e os instrumentos metodológicos que pretendemos seguir. Começo por referir que a presente investigação tem como objetivos perceber as relações existentes entre as crianças; promover interações entre todas as crianças do grupo; perceber quais as representações que as crianças têm acerca da temática da amizade; e compreender quais os processos vivenciados pelas crianças de modo a estabelecer relações com os seus pares. A investigação é de natureza qualitativa, uma vez que “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 31). Neste caso, a compreensão de qual o papel da criança nas relações estabelecidas com os seus pares e que relações são estas, na visão das próprias crianças e da equipa educativa.

Esta investigação surgiu, tal como referido, uma vez que numa das semanas iniciais da PPS II, tive conhecimento do facto do grupo provir de três grupos distintos,

pelo que nem todas se conheciam, mas também pelas particularidades das interações entre as crianças, no que se refere à sua organização em pequenos grupos de interesse e aos conflitos que surgiram.

O processo vivido ao longo destes meses para concretizar a investigação, leva a que se trate da metodologia de *design-based research*. O *design-based research* é uma metodologia pensada por e para educadores, que se baseia na procura de melhores práticas, no que se refere à educação (Anderson & Shattuck, 2012, p. 16). Assim, esta metodologia caracteriza-se pela presença num contexto socioeducativo real, de modo a que a prática seja efetivamente melhorada, através de pesquisa válida (contribuindo para a mesma) bem como da avaliação realizada. Desta forma, a seleção da intervenção passa pela avaliação do contexto local, pela revisão de literatura e é pensada para melhorar a prática local, devendo por isso, o/a investigador/a ter consciência do contexto, suas potencialidades e fragilidades. Neste sentido, esta metodologia caracteriza-se também pela utilização de diferentes métodos e técnicas para que se adapte efetivamente a investigação e intervenção à realidade em questão (Anderson & Shattuck, 2012, pp. 16-17). Por fim, é de referir que esta é uma abordagem diferente da investigação tradicional na medida em que incorpora diversas modalidades de investigação (Design-Based Research Collective, 2003), contemplando três fases distintas: (i) analisar as necessidades do contexto e pesquisa bibliográfica; (ii) desenho da investigação pormenorizado e (iii) avaliação e conclusão (Plomp, 2010).

Ora, para uma correta realização do *design-based research*, selecionei um conjunto de técnicas para a recolha dos dados. Como tal, as técnicas utilizadas foram a observação efetuada às interações entre as crianças; conversas informais com a equipa educativa e o grupo de crianças (sociograma, conversas acerca da conceção de amizade, bem como discussão de emoções e estratégias de integração); e a entrevista realizada à equipa educativa da sala. A observação efetuada, foi, tal como referido, o ponto de partida desta investigação e o que me permitiu agir e compreender as relações entre as crianças, sendo classificada como observação participante - A observação “consiste em conceber um instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 180).

Para além disto, a entrevista semi-estruturada realizada à equipa educativa, possibilitou compreender o que a educadora e a ajudante de ação educativa pensam acerca do tema, assim como compreender as suas justificações e ações. A

concretização destas entrevistas foi fulcral, pois tal como refere Richardson (1999), a entrevista “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida.” (p. 60).

Após recolher todos estes dados procedi à análise de conteúdo que, só é possível através da utilização das entrevistas, e das observações efetuadas, mencionadas anteriormente.

O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco diretivas (Quivy & Campenhoudt, 2017, p. 227).

A análise de conteúdo pode, assim, ser “definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes formas de conteúdo (verbais ou não-verbais)” (Silva & Fossá, 2013, p. 3) e implica que o/a investigador/a seja objetivo na interpretação e análise dos dados; seja criativo no que se refere à criação de categorias de análise; e que apresente rigor e ética (Silva & Fossá, 2013).

A acrescentar a todos estes dados procurei, ainda, realizar alguma pesquisa bibliográfica, como forma de encontrar respostas a algumas das minhas principais questões - Qual o papel da criança no estabelecer de relações entre pares? Qual a influência do adulto na promoção de relações positivas entre as crianças? Qual a influência do grupo de pares na construção das capacidades sociais de uma dada criança? – pelo que penso poder dizer que a investigação teve também um procedimento bibliográfico.

Por último, importa referir que tive ainda a intenção de garantir o cumprimento de princípios éticos ao longo da investigação.

### **3.4. Questões Éticas**

“No trabalho com crianças [as questões éticas ocupam] um lugar importante na teorização social sobre a criança.” (Tomás, 2011, p.160). Neste sentido, alguns autores

identificam princípios que norteiam o/a investigador/a na sua investigação com as crianças, nomeadamente um roteiro ético (Tomás, 2011).

Deste modo, também construí um roteiro ético, com a intenção de garantir que as questões éticas fossem cumpridas – cf. Anexo B – Roteiro Ético. Assim, segui alguns princípios éticos apresentados por Tomás (2011), baseados na Carta de Princípios para uma Ética Profissional, da Associação de Profissionais de Educação de Infância.

### **3.5. Proposta de intervenção face à problemática apresentada**

De modo a cumprir a metodologia do *design based research* segui alguns critérios que delineei para realizar a investigação. Esses critérios passam, pela:

- (i) Observação das crianças do grupo, no que se refere às suas interações/relações;
- (ii) Construção de um mapa de presenças de modo a despertar nas crianças o sentido de pertença a um grupo do qual todas as outras fazem parte;
- (iii) Proposta de algumas atividades como a exploração do livro “Um amigo” que veio dar origem à recolha das conceções das crianças acerca do que é ser amigo. Também a exploração do livro “O monstro das cores” que possibilitou às crianças expressarem as emoções entre si, bem como a partilha de experiências. E por fim, a exploração do livro “Adivinha o quanto eu gosto de ti” que possibilitou às crianças demonstrarem às outras o quanto gostavam delas, através da construção de cartões/corações para os amigos;
- (iv) Construção de um sociograma de modo a perceber a opinião das crianças no que se refere aos pares com os quais gostam de brincar/estabelecer relações;
- (v) Realização de uma entrevista semiestruturada à equipa educativa da sala, o que possibilita a perceção da opinião sobre o tema bem como das suas justificações e ações.

Terminada a Investigação considero que, quer eu, quer a restante equipa de sala, tivemos também um papel importante na promoção de relações positivas entre pares, tendo em conta o modo como nos relacionamos com cada criança e o modelo/referência que fomos aquando da resolução de conflitos.

### **3.6. Apresentação e análise de dados**

Após conhecer e observar o grupo em questão, as suas potencialidades e fragilidades, passei, em meados do mês de outubro, à definição da problemática – Relações entre pares numa sala de jardim de infância. Num momento seguinte, correspondente à segunda quinzena de outubro, procedi à revisão da literatura acerca do tema em estudo, estando nesse instante capaz de definir um foco para a investigação e, naturalmente para observação – Relações entre pares no interior e no exterior (recreio) da organização educativa. Por fim, analisei os dados recolhidos, tal como evidenciado seguidamente.

Estes dados foram recolhidos numa primeira fase de observação no que se refere à temática em estudo, de dia 8 de novembro de 2018 a dia 7 de dezembro de 2018 e num segundo período que ocorreu dias depois do início da minha intervenção (9 de janeiro de 2019), de modo a existir um distanciamento entre os dois períodos que potenciase a perceção da evolução ou não das relações das crianças. Neste segundo momento, foi possível, para além das observações, retirar os dados para a construção do sociograma e das conceções da amizade. As atividades propostas permitiram ainda que as crianças refletissem sobre o assunto em causa, tendo esta reflexão facilitado a redução do meu papel como adulto potenciador de relações positivas, uma vez que se deu uma diminuição dos conflitos entre pares.

Para além disto, é de referir que foi também realizada no fim destes dois períodos de observação uma entrevista à equipa educativa da sala a fim de saber a sua opinião no que se refere à temática.

Assim sendo, todos estes dados serão alvo da análise que se segue.

#### **3.6.1. Registos de Observação**

Após delinear a investigação, tal como mencionado no ponto anterior, comecei a pô-la em prática, sendo apresentado de seguida os dados recolhidos. Neste sentido irei analisá-los através da minha observação que decorreu no período de [08-11-2018, 07-12-2018] e de [14-01-2019, 1-02-2019]; através das entrevistas realizadas à educadora e à ajudante de ação educativa da sala; do sociograma e dos corações construídos pelas crianças para oferecerem a um par (atividade proposta no âmbito da investigação); e por fim, através das conceções das crianças acerca do que é ser amigo.

Desta forma, é importante referir que a investigação se refere a um universo de vinte e três crianças, ou seja, todas as crianças da sala na qual realizei a PPS II. Ora, começando pela minha observação, uma vez que foi essa a base de toda a investigação, optei por construir uma tabela na qual coloquei todas as evidências iniciais do processo de inter-relações que vivenciei com as crianças (cf. Anexo C e D – Registos de Observação da Investigação (fases I e II, respetivamente). A partir desta tabela, é possível verificar que aquando das interações das crianças se registam alguns conflitos entre pares; dá-se a expressão de sentimentos; a partilha por parte das crianças; assim como diversas brincadeiras, tal como verificado através da tabela síntese que se segue:

Tabela1.

Tabela Síntese dos Registos de Observação

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo (1º período de observação)	Unidade de registo (2º período de observação)
Conflitos	Resolução de conflitos entre pares	<p>A T.E. tira a bola da mão da O.S.</p> <p>O.S.: “Eu quero a bola, eu quero a bola”</p> <p>T.: “Desculpa”</p> <p>(Passado algum tempo em que fica parada a pensar)</p> <p>“Mas eu já sei, podemos as duas jogar com a bola”</p> <p>O.S.: “Boa ideia.”</p> <p>(Vão para perto da baliza do recreio e vão passando a bola uma à outra).</p>	<p>A I.C., a M.C., a V.K. e a I.S. estão junto ao baloiço e todas querem andar.</p> <p>A I.S. diz “Eu já sei, podemos fazer como a Joana disse, primeiro uma, depois outra e depois outra”</p> <p>M.C.: “Eu primeiro”</p> <p>I.S.: “Não, não, eu cheguei primeiro”</p> <p>I.C.: “Mas eu também quero”</p> <p>V.K.: “Eu quero”</p> <p>I.S.: “Então já sei, eu, depois a M.C., depois a I.C. e depois a V.K., boa?”</p> <p>M.C.: “Sim. Então vá eu empurro-te”.</p>
	Resolução de conflitos com o apoio do adulto	<p>D.P.: “Eu trouxe esta pistola que o meu mano me emprestou”</p> <p>B.A.: “Podes emprestar?”</p> <p>D.P.: “Não, é só minha e do meu mano.”</p> <p>O B.A. faz uma cara triste e vem ter comigo explicando o que se passa. Neste sentido, questiono o mesmo acerca da sua opinião em ir falar com o D.P.. Este acede.</p> <p>Ao conversar com o D.P. explico os sentimentos que o B.A. está a sentir, ainda que este se mantenha renitente.</p> <p>Neste sentido, explico ao B.A. que o D.P. não está</p>	<p>D.P.: “Joana, eu quero o carro do B.A. mas ele não dá-me!”</p> <p>Eu: “Conversaste com o B.A. sobre o assunto? De quem é o carro?”</p> <p>D.P.: “Dele, mas ele tem muitos e não empresta”</p> <p>Eu: “Mas já lhe pediste para te emprestar?”</p> <p>D.P.: “Não, eu tirei e depois ele tirou.”</p> <p>Eu: “Olha, mas se tu tivesses trazido brinquedos e os amigos te tirassem sem pedir tu gostavas?”</p> <p>D.P.: “Não...”</p> <p>Eu: “Pois eu acho que o B.A. também não gostou e por isso</p>

		<p><i>mesmo disposto a emprestar, possivelmente dado que a pistola é do irmão, sendo que neste instante o mesmo dá a pistola ao B.A. e diz “Cuidado, é do meu mano”.</i></p>	<p><i>é que te tirou de novo o carro. O que achas de irmos falar com ele?”</i></p> <p><i>D.P.: “Sim” (dando-me a mão para irmos).</i></p> <p><i>Eu: “Podemos conversar um bocadinho contigo B.A.?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim”</i></p> <p><i>Eu: “Olha o D.P. esteve a falar comigo por causa de um carro, queres-me contar o que se passou?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim, eu estava a brincar com os carros e ele tirou.”</i></p> <p><i>D.P.: “Porque eu queria brincar”</i></p> <p><i>B.A.: “Eu posso emprestar, mas tens de pedir tá bem?”</i></p> <p><i>D.P.: “Sim, mas então emprestas?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim”</i></p>
Expressão de sentimentos	Demonstração de Amizade	<p><i>Aquando da chegada do L.S., a I.S. larga o triciclo em que estava a andar e vai na sua direção. Ao chegar junto do mesmo dá-lhe um beijinho e depois dão as mãos e começam a percorrer o recreio, sendo que esta lhe diz “Sabes L.S., eu estava à tua espera. Agora vamos brincar ao quê?”</i></p> <p><i>L.S.: “Ao que tu quiseres, mas primeiro queres ver o que eu tenho aqui na minha mala?”</i></p>	<p><i>O V.S. e o E.R. estão a fazer um puzzle e a O.S. aproxima-se e diz: “A O.S. quer brincar”</i></p> <p><i>V.S.: “Não podes, agora estamos nós e só dá para dois.”</i></p> <p><i>E.R.: “Podes O.S., temos de ter um coração às cores”</i></p> <p><i>(levanta-se e deixa a O.S. sentar-se).</i></p>
	Demonstração de afeto/ preocupação com o outro	<p><i>J.K.: “Olha o B.A. magoou aqui no coração do T.C.” (falando para o L.S.).</i></p> <p><i>T.C.: “Pois foi, magoou a mim”</i></p>	<p><i>Após as crianças comerem a fruta (tangerina), algumas das mesmas demonstraram vontade em repetir, no entanto não chegou para todos e a M.C. ficou triste. A T.E., uma das</i></p>

		<p>J.K.: “Agora dói-te, pois é, T.C?”</p> <p>T.C.: “Sim”</p> <p>J.K.: “Eu ajudo-te e faz festinhas no seu peito.”</p> <p>Dão um abraço e vão brincar para a zona dos carros.</p>	<p>crianças que tinha conseguido repetir e tendo ainda dois gomos de tangerina, oferece um deles à M.C.. Inicialmente esta pensa que a T.E. lhe está a mostrar as tangerinas e diz:</p> <p>- “Come T.E., come... eu também gostava”, ao que a T.E. responde:</p> <p>- “Mas eu estou a dar-te uma, toma”</p> <p>A M.C. sorri e agradece, sendo que aquando do término da ingestão da fruta as mesmas dão um abraço.</p>
Partilhas das crianças	Partilha entre crianças/vontade de mostrar algo	<p>A.B.: “Olla M.C., olla o meu pijamaaaa, olla é um unicórnio, foi o meu pai que deu.”</p> <p>M.C.: “Eu já vi. Eu gosto de unicórnios.”</p> <p>A.B.: “Eu posso pôr isto na cabeça e fico gira” (estando-se a referir ao capuz do seu pijama).</p> <p>M.C.: “O meu é da minha casa. Eu durmo com ele e é quentinho.”</p> <p>A.B.: “O meu é novo. Estou quentinha”</p> <p>M.C.: “Eu também estou quentinha”</p> <p>A.B.: “Vamos dançar”</p> <p>A M.C. não responde, mas começam a dançar.</p>	<p>O B.A. chega à sala e após cumprimentar os adultos presentes vai ter com o T.C. mostrando os carros que trouxe.</p> <p>B.A.: “Olha T.C., olha o que trouxe hoje. São novos, foi o avô que deu.”</p> <p>T.C.: “Boa, então podemos brincar”</p> <p>B.A.: “Não, eu é que vou brincar”</p> <p>T.C.: “Mas eu também quero”</p> <p>B.A.: “Não podes, são meus”</p> <p>T.C.: “Mas tens muitos, podes emprestar”</p> <p>B.A.: “Mas depois dás?”</p> <p>T.C.: “Sim”</p> <p>B.A.: “Então toma, mas sem estragar tá bem?”</p>
Brincadeira	Brincadeira individual	<p>O F.D. encontra-se no recreio à procura de um triciclo. Ao reparar que estão todos ocupados fica encostado a um canto do recreio. Quando o F. (de</p>	<p>O M., o V.S. e o F.D. brincam na área das construções</p> <p>F.D.: “Eu quero fazer a pista do comboio</p>

		<p>outra sala) deixa o dele para ir almoçar, este corre até ao triciclo. Ao chegar ao mesmo sorri e começa a pedalar pelo recreio.</p>	<p>V.S.: "Vá esta peça com esta (juntando duas peças da construção da pista) (Por sua vez o M. está mais isolado com o comboio e diz "train" mas em seguida leva uma das peças e dá ao F.) Ao terem a pista construída cada um pega num comboio e brinca na pista</p>
	<p>Brincadeira entre pares</p>	<p>P.F.: "Faltam mais três páginas para acabar a história, D.P." (Momento de silêncio) "Olha, porque é que eles estão no hospital?" D.P.: "Porque eles estão assim... mais doentes." P.F.: "Pois, ele está a chorar." (continuam a ver o livro em silêncio e em seguida o P.F. diz: "O elefante é o doutor." (Entretanto o D.P. pisa sem querer o P.F. e este diz: "Au au au au au" D.P.: "Desculpa, desculpa." P.F.: "Não faz mal" (após um pequeno instante) "Vamos buscar outro livro?" (Os dois levantam-se para irem escolher um livro). O D.P. escolhe o livro do Nemo. E o P.F. diz: "Ah é do Nemo" D.P.: "Sim, olha aqui o Nemo." (apontando para a imagem deste na capa do livro).</p>	<p>Enquanto brincavam no recreio com os pneus... T.E.: "J.K. vamos fazer um bolo. Eu sou a tua filha tá bem?" J.K.: "Sim filha, tá bem. Eu sou a tua mãe." T.E.: "Mãe, mas olha tu depois dás-me um presente tá bem?" J.K.: "Tá bem" T.E.: "Mas pequenino está bem mãe?" J.K.: "Ok, a mãe vai buscar-te e dá." T.E.: "Sim eu tenho de tomar banho quando chegar a casa" (Enquanto isto, continuavam a fazer o bolo com os pneus). J.K.: "Porque estás a tirar todas as velas, T.?" T.E.: "Para cantarmos os parabéns à M.C." A M.C. chegou, entretanto e diz: "Sim, vamos cantar os parabéns" Cantam (e a O.S. junta-se a estas) O.S.: "Sopra" (Todas batem palmas e riem).</p>

	<p>Imitação de comportamentos/ações</p>	<p>O L.S. e a I.S. estão sentados debaixo da mesa do recreio.  I.S.: "Anda para a janela" (e espreita pelo banco).  O L.S. repete a sua ação.  L.S.: "Podemos ir à praia".  (Os dois correm pelo recreio a rir.)  I.S.: "Estamos quase a chegar."</p>	
	<p>Dar ordens ("Faz isto")</p>	<p>A.B.: "Olha L.S., ele não dá-nos" (referindo-se a algumas peças de tecido)  V.S.: "Eu vou dar-vos"  A.B.: "Vá L.S., salta aqui! Mais rápido" "Yeyy estamos a fazer uma piscina"  M.C.: "V.S. ajuda aqui"  Este ajuda (a transportar as roupas para junto da tenda da sala)  A.B.: "Vá ponham" (Pôr os tecidos no chão)  Estes puseram.</p>	<p>O D.P., o T., o B. e o E. a jogarem a apanhada no recreio  D.P.: "Eu sou mais forte e vou apanhar todos"  B.A.: "Não não, eu é que sou"  E.R.: "O papá diz que eu sou forte"  (O D.P. continua a correr atrás deles e apanha o T.C. que se vira cruzando os braços e sentando-se no chão)  D.P.: "Eu sou forte pois"  T.C.: "Não"  D.P.: "Vá apanha-me"  (O T.C. vai atrás do D.P. e dos restantes)</p>
	<p>Interajuda</p>	<p>A M.M. encontra-se a procurar a sua garrafa de água na caixa que contém as garrafas das crianças. O T.C. está ao seu lado pois também quer beber água. Não encontrando a sua garrafa a M.M. diz: "Podes procurar a tua T.C."  T.C.: "Está bem"  Este encontra a sua, bebe a água e diz: "Queres que eu encontre a tua M.M.?"</p>	<p>G. e P.D. na sesta  Ao chegar à sala para o momento de repouso o G. diz "P.D. P.D."  O P.D. fica parado a olhar para este e o G. tenta puxar uma das mangas do bibe de modo a ajudar a tirar  A M.M. vem ter comigo triste, afirmando que não encontra um dos seus anéis. Dou-lhe um abraço e digo "vamos respirar fundo e vamos procurar as duas, pode ser?"</p>

		<p>M.M.: “Sim, é cor de rosa, podes encontrar T.C.?”</p> <p>O T.C. procura mexendo nas garrafas e quando encontra a M.M. diz: “Boa T.C., é essa mesmo!! Obrigada”</p>	<p>A M.M. acena e dá-me a mão. Começamos a procurar pelo recreio. A V.K. aproxima-se e diz “O que estão a procurar?”</p> <p>M.M.: “O meu anel.”</p> <p>Eu: “Viste algum anel, V.K.?”</p> <p>V.K.: “Não, mas posso ajudar.”</p> <p>Eu: “Parece-me bem, obrigada.”</p> <p>Continuamos a procurar o anel.</p>
--	--	---	--

Estas diversas categorias que se verificaram nas interações das crianças foram desde logo visíveis e são a base das suas relações. Assim, foi importante conhecer mais acerca das mesmas.

No que se refere aos conflitos entre pares é de referir que de um modo geral as crianças conseguiram resolver os conflitos entre si, sendo por vezes necessária a intervenção de outras crianças do grupo não envolvidas nos mesmos, como se pode verificar no registo que se segue - “**A.B.**: “Sabes, ela não é minha amiga” (a falar para L. acerca da M.C.). **L.**: “Porquê?” **A.B.**: “Poque, porque ela não quer brincar comigo e eu quero.” **M.C.**: “Mas eu sou tua amiga, só não quero brincar contigo agora.” A L. dá-lhes um abraço e as três e vão brincar.” (Excerto de registo de 15 de novembro de 2018 – 1º Período de Observação).

No entanto, por vezes, foi também necessário o apoio do adulto na resolução destes conflitos, sendo que tendo em conta a intervenção, se verificou um maior apoio da minha parte aquando da segunda fase de observações. Este apoio ocorreu de modo a que as crianças tomassem conhecimento das diversas possibilidades de ação, tendo em conta o modelo seguido pelo adulto, tornando-se cada vez mais autónomas.

A **V.K.** e a **J.** estão junto ao baloiço querendo ambas andar no mesmo. **J.**: “Sai V.K., eu quero andar!” **V.K.**: “Mas eu ainda não andei!” **J.**: “Então fazemos como a Joana diz primeiro eu depois tu” **V.K.**: “Mas tu já andaste, agora sou eu” **J.**: “Não, não, falta uma vez eu, depois tu” **V.K.**: “Não, agora sou eu” **J.**: “Está bem, só mais está vez, depois tu (Entretanto trocam) (Registo de observação de 23 de janeiro de 2019 – 2º Período de Observação).

Relativamente à expressão de sentimentos, é de referir que desde o início da PPS II que qualquer uma das crianças demonstrou preocupação com o outro, essencialmente com as crianças da sala de creche (não sendo estas o alvo da investigação, mas sendo este um dado importante para a mesma) – “**D.** *ao chegar ao topo [do escorrega] pega num pau pequeno e brinca com uma criança de outra sala dizendo: “Pica, pica, pica”, tocando com o pau na barriga da criança.*” (Excerto do registo de observação de 13 de novembro de 2018 – 1º Registo de Observação) - sendo de realçar que algumas das quais demonstraram por diversas vezes amizade pelos seus pares, o que se veio a notar ainda mais, nos segundos registos de observação, tal como é perceptível através do seguinte exemplo:

*Enquanto decoravam os corações (proposta de atividade) para dar aos amigos, a L. afirma: “J. eu vou dar-te o meu coração porque tu és minha amiga, ok?” J.: “Sim eu também sou tua amiga. Os amigos gostam. Gostas do meu desenho? Eu vou dar-te sabias? L.: “Queres ir à minha casa? A mãe deixa” J.: “Sim, tu também podes ir à minha.” Ambas sorriem e continuam a desenhar. (Registo de observação de 24 de janeiro de 2019 – 2º Período de Observação).*

As brincadeiras vivenciadas pelas mesmas passam pelas brincadeiras solitárias (ainda que este facto se tenha registado apenas duas vezes) e pelas brincadeiras entre pares, nas quais se registam diversas interações que possibilitam as relações, tal como demonstrado em seguida.

*P.F.: “Faltam mais três páginas para acabar a história, D.” (Momento de silêncio) “Olha, porque é que eles estão no hospital?” D.: “Porque eles estão assim... mais doentes.” P.F.: “Pois, ele está a chorar.” (continuam a ver o livro em silêncio e em seguida o P.F. diz: “O elefante é o doutor.” (Entretanto o D. pisa sem querer o P.F. e este diz: “Au au au au au.” D.: “Desculpa, desculpa.” P.F.: “Não faz mal.” (após um pequeno instante) “Vamos buscar outro livro? (Os dois levantam-se para irem escolher um livro). O D. escolhe o livro do Nemo. E o P.F. diz: “Ah é do Nemo.” D.: “Sim, olha aqui o Nemo.” (apontando para a imagem deste na capa do livro). (Registo de observação de 13 de novembro de 2018 – 1º Período de Observação).*

Ao longo destas brincadeiras e de todas as interações, as crianças, tal como referido, estabelecem relações, relações essas baseadas em atitudes de umas crianças para com as outras. Através das observações efetuadas foi possível verificar que as crianças do grupo brincam essencialmente entre si, ainda que por vezes também se verifique a brincadeira individual, tal como comprovado através do presente excerto: *“Por sua vez o M. está mais isolado com o comboio e diz “train” mas em seguida leva uma das peças e dá ao F.”* (Registo de observação de 21 de janeiro de 2019 – 2º Período de Observação).

Por fim, registaram-se ainda algumas partilhas das crianças entre si, essencialmente aquando da criação de produções realizadas na sala de atividades (desenho, pintura, construção em plasticina), ou quando trazem um brinquedo de casa, chamando a atenção do par.

Conclui-se, então, que tal como referido, são diversas as temáticas/fatores evidenciados nas relações que as crianças estabelecem, sendo que são esses aspetos que solidificam as relações do grupo.

Importa ainda referir que, para além da intervenção como modelo na resolução de conflitos, ao propor a realização de dadas atividades como o mapa de presenças e a exploração do Monstro das Cores, despertei nas crianças diversas preocupações relacionadas com as suas relações, tal como verificado através das seguintes evidências registadas através das observações efetuadas:

*Aquando do momento de marcar a presença a V. aproxima-se dizendo “eu também quero”. A A.B. que chega neste instante diz: “E eu também quero.” A.B.: “Olla mas faltam amigos.” Eu: “Pois faltam, o que achas que aconteceu?” A.B.: “Não sei.” Eu: “Será que estão doentes?” A.B.: “Eu acho que estão no médico.” “Eu também acho que sim, mas se calhar podemos perguntar aos outros amigos, à C. (educadora) ou à M (ajudante de ação educativa). O que achas?” A.B.: “C. os amigos estão no médico?”* (Registo de observação de 28 de janeiro de 2019 – 2º Período de Observação)

O **A.F.** chega de manhã e mostra alguma renitência<sup>4</sup> em querer ficar na Instituição. A **M.M.** aproxima-se, faz-lhe uma festa na cara e diz: “Não fiques triste, e tens de estar amarelo (cor da emoção feliz na história “O Monstro das Cores”), e sabes, sabes eu estou aqui e sou tua amiga, eu posso brincar contigo e e mostrar-te os meus anéis, olha (apontando para os anéis). **A.F.:** “Não quero agora ver.” **M.M.:** “Então queres brincar nos ticclos?” **A.F.:** “Pode ser.” **M.M.:** “Anda vamos procurar um.” (Registo de observação de 29 de janeiro de 2019 – 2º Período de Observação).

Assim, e posteriormente à análise dos registos de observação de ambos os períodos, conclui-se que as crianças mantêm a preocupação pelo outro já demonstrada numa primeira fase, ainda que agora esta preocupação seja recheada de significado no sentido, em que as crianças conseguem expressar as suas emoções. Para além disso, e tal como demonstrado pelo registo de observação de 28 de janeiro de 2019, começa a existir um sentimento de pertença ao grupo. Por fim, como mencionado anteriormente, os conflitos diminuíram em prol de mais relações positivas.

### **3.6.2. Concepções de amizade**

Tendo em conta as evidências observadas anteriormente e a importância das relações que se estabelecem, após abordar com as crianças, a história “Um amigo” correspondente às características que um amigo deve ter, foi estabelecida uma conversa informal com o grupo, no sentido de perceberem quais as suas concepções de amizade. Sendo que para as crianças ser amigo é...

**T.E.:** “Um amigo é gostar dos amigos”

**A.B.:** “Um amigo gosta de todos e da mãe e do pai também e e... dar abraços e beijinhos”

**P.F.:** “Os amigos gostam de brincar com os outros amigos e dar beijinhos”

**E.R.:** “Um amigo dá abraços”

**I.C.:** “Um amigo dá beijinhos”

---

<sup>4</sup> Fica *triste* e encosta-se a mim

**A.F.:** “Os amigos dão festinhas, a mão, abraços e beijinhos”

**L.S.:** “É brincar com os amigos e dar abraços”

**B.A.:** “Eu tenho amigos e gosto de brincar com eles”

**V.D.:** “É dar beijinhos”

**J.K.:** “Gostamos de brincar uns com os outros”

**O.S.:** “Somos amigos e damos abraços aos amigos”

**V.K.:** “Não bater. Gostem de abraços”

**M.:** “Amigo, sim”

**V.S.:** “Dar beijinho”

**L.B.:** “Somos amigos uns dos outros”

**T.C.:** “Dar abraços”

**M.C.:** “É dar abraços, beijinhos. Contar histórias para os amigos”

**I.S.:** “É dar muitos abraços e um beijinho”

**D.P.:** “É dar abraços e brincar”

**P.D.:** “Abraços”

**G.R.:** “Amigos, amigos brincar”

**M.M.:** “Fazer máscaras juntos. Brincar”

**F.D.:** “Brincar”

Perante as presentes afirmações, penso poder afirmar que, para este grupo as concepções de amizade se dividem entre o ato de partilhar a brincadeira; a partilha de afetos e emoções e ainda o ser bom para o outro, partilhando vivência, algo que também se pode verificar através da seguinte tabela categorial (tabela 2), baseada nos registos das crianças.

Tabela 2  
*Tabela Categorial das Concepções de Amizade das Crianças*

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Frequência
Concepções de Amizade das Crianças	Partilha da brincadeira	“Os amigos gostam de brincar com os outros amigos e dar beijinhos” (P.F.); “É brincar com os amigos e dar abraços” (L.S.); “Eu tenho amigos e gosto de brincar com eles” (B.A.); “Gostamos de brincar uns com os outros” (J.K.); “É dar abraços e brincar” (D.P.); “Amigos, amigos brincar” (G.R.); “Fazer máscaras juntos. Brincar” (M.M.); “Brincar” (F.D.).	8
	Partilha de Afetos	“Um amigo é gostar dos amigos” (T.E.); “Um amigo gosta de todos e da mãe e do pai também e e... dar abraços e beijinhos” (A.B.); “Os amigos gostam de brincar com os outros amigos e dar beijinhos” (P.F.); “Um amigo dá abraços” (E.R.); “Um amigo dá beijinhos” (I.C.); “Os amigos dão festinhas, a mão, abraços e beijinhos” (A.F.); “É brincar com os amigos e dar abraços” (L.S.); “É dar beijinhos” (V.D.); “Somos amigos e damos abraços aos amigos” (O.S.); “Não bater. Gostem de abraços” (V.K.); “Amigo, sim” (M.); “Dar beijinho” (V.S.); “Dar abraços” (T.C.); “É dar abraços, beijinhos. Contar histórias para os amigos” (M.C.); “É dar muitos abraços e um beijinho” (I.S.); “É dar abraços e brincar” (D.P.); “Abraços” (P.D.);	17

	Ser bom para o outro	“Não bater. Gostem de abraços” (V.K.); “Somos amigos uns dos outros” (L.B.);	2
	Partilha de vivências	“É dar abraços, beijinhos. Contar histórias para os amigos” (M.C.); “Fazer máscaras juntos. Brincar” (M.M.)	2

*Nota.* Fonte própria.

Assim, é possível afirmar que a maioria das crianças tem como concepções de amizade a partilha de afetos, ainda que nem sempre fossem estas as atitudes estabelecidas pelas mesmas nas suas relações de amizade. Para além disso, importa mencionar que as crianças associam também a amizade à brincadeira, ao ser bom para o outro e à partilha de vivências.

### **3.6.3. Sociograma e “Corações de Amizade”**

Após perceber quais as concepções de amizade para as crianças do grupo, considerei ser, também, fulcral aperceber-me daqueles que para si eram os seus amigos. Neste sentido, através de uma conversa informal em pequenos grupos questionei as crianças sobre quem eram os seus amigos na sala, pelo que obtive as respostas que, em seguida, apresento.

Tabela 3  
Sociograma

Escolha Nome	A.F.	A.B.	B.A.	D.P.	E.R.	F.D.	G.R.	I.S.	I.C.	J.K.	L.S.	M.C.	L.B.	M.M.	T.E.	O.S.	P.F.	P.D.	T.C.	V.K.	V.D.	V.S.	M.
A.F.				×						×									×		×		
A.B.	×				×	×			×	×	×			×	×		×			×			
B.A.				×															×				
D.P.			×																×				
E.R.		×										×											
F.D.																							×
G.R.																		×					
I.S.		×					×				×	×											
I.C.	×									×		×		×									
J.K.		×									×	×											
L.S.		×						×	×								×						
M.C.								×	×	×													



Através da observação da tabela 3 - Sociograma é possível verificar que algumas crianças apenas enunciam um par como amigo, enquanto outras enunciam seis amigos. No entanto é de referir que todas as crianças escolhem, pelo menos, outra criança e que todas as crianças foram escolhidas, pelo menos, uma vez. Para além disso, é também de referir que existem treze relações coincidentes (assinaladas com um asterisco), ou seja, duas crianças que disseram o nome do par enunciado, como por exemplo o B.A. escolheu o D.P. e o D.P. escolheu o B.A.

A par do Sociograma e tendo em conta as atividades efetuadas no âmbito da Intervenção, e no momento de proposta de construção de cartões para oferecer aos amigos, as crianças nem sempre escolheram um dos pares mencionados aquando da realização do sociograma (dez casos em que isto se verificou), tal como enunciado de seguida (Tabela 4 – Correspondência dos Cartões de amizade) , uma vez que, como explicitado anteriormente, nesta faixa etária, as relações de amizade ainda são de curta duração. Já no que se refere à justificação dada por cada criança para a entrega do cartão, importa referir que a mesma coincide com os padrões da sua conceção de amizade, mencionados anteriormente. Como exemplo, é possível verificar que para a A.B. “um amigo gosta de todos e da mãe e do pai também e e... dar abraços e beijinhos” e aquando da justificação da escolha do par para a entrega do coração a mesma diz “Porque gosto muito dela, mas gosto de todos” (tabela 4, em seguida).

Tabela 4

*Correspondência dos cartões de amizade*

Nome	Escolha da criança	Justificação
A.F.	F.D.	“Porque eu gosto muito dele”
A.B.	I.C.	“Porque gosto muito dela, mas gosto de todos”
B.A.	D.P.	“Eu gosto de brincar com o D.”
D.P.	T.C.	“Porque ele é meu amigo e gosta de brincar comigo”
E.R.*	V.S.*	“É amigo e gosto dele” *

F.D.	M.	“Eu gosto do M., ele é meu amigo”
G.R.*	P.D.*	“Amigo” *
I.S.*	L.S.*	“Porque ele é meu amigo e gosta de mim” *
I.C.	O.S.	“Porque ela gosta de ajudar”
J.K.*	L.B.*	“Porque ela é minha amiga e gosto muito de brincar com ela”*
L.S.*	I.S.*	“Eu dei-te o meu cartão porque gosto muito de ti. Obrigada” *
M.C.	M.M.	“Porque gosto de brincar com ela”
L.B.*	J.K.*	“Ela é minha amiga” *
M.M.	V.K.	“Porque gosto muito dela”
T.E.	M.C.	“Gosto muito de ti. Podes ir à minha casa.”
O.S.	A.B.	“Ela é amiga”
P.F.	T.E.	“Porque gosto muito de brincar com ela”
P.D.*	G.R.*	“É amigo” *
T.C.	B.A.	“Porque somos amigos”
V.K.	V.D.	“Porque ela é amiga e eu gosto de abraçar ela”
V.D.	P.F.	“Gosto muito dele”
V.S.*	E.R.*	“Porque ele é meu amigo” *
M.	A.F.	“É meu amigo”

Nota. Fonte própria.

Por fim, é ainda de referir que se registam quatro relações coincidentes (a

asterisco na tabela 4 – Correspondência dos cartões de amizade), como por exemplo o E.R. escolhe o V.S. e o V.S. escolhe o E.R. Tendo em conta a informação disponibilizada por Alberoni (1998), as crianças tornam-se amigas através da brincadeira/jogo que estabelecem com o outro, sendo que, aos poucos, vão definindo o seu conceito de amizade, mas também vão desenvolvendo a preferência pelos pares ao longo do tempo, não esquecendo que as relações entre pares são de natureza transitória (Ramsey, 1991). Assim, esta pode ser a justificação para existirem quatro relações coincidentes e não todas, sendo ainda necessário a promoção de relações duradoras/ recíprocas.

### 3.6.4. Entrevistas à equipa educativa

Para além de tudo o que foi mencionado, é de salientar que também a equipa educativa com a qual trabalhei em parceria teve um papel fundamental e todas as crianças contam, também, com o apoio da mesma nas suas interações/relações.

Assim, considerei pertinente saber a opinião da equipa de um modo mais formal no que se refere à temática em estudo. Após a realização das entrevistas à ajudante e à educadora (cf. Anexo E – Entrevista à equipa educativa no âmbito da Investigação), foi feita a análise desses dados e a organização na tabela categorial, conforme apresentado em seguida:

Tabela 5

*Categorização da Entrevista realizada à Equipa Educativa*

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Relações entre pares	Relações entre pares como algo a promover no jardim de infância	Importância da promoção nesta faixa etária	1x
		Proveniência de grupos distintos	2x
		Brincadeira entre pares	2x
	Importância do estabelecer de relações no JI	Importância geral	2x
		Aprender a viver em comunidade e sociedade	1x
		Perceção da existência do outro	1x

		Aceitação do próprio	1x
		Aceitação das diferenças do outro	1x
		Partilha	2x
		Importância da construção de amizades	2x
		Afetos	2x
	Papel do adulto na construção das relações entre pares no JI	Promoção das amizades	1x
		Promoção da aceitação	1x
		Elemento modelo da resolução de conflitos	1x
		Promover a boa relação entre pares	1x
		Partilha de experiências	1x

Nota. Fonte própria.

Assim, através da observação da tabela foi possível verificar que as mesmas pensam de igual forma. Ambas acreditam na importância de estabelecer relações nesta faixa etária e essencialmente neste grupo específico dado que provinham de três grupos distintos. Ambas referem a importância do papel do adulto como mediador destas relações. Afirmam ainda e em conformidade, que deve ser a criança a iniciar o processo e não os adultos, tendo a consciência do outro, da importância da partilha, do brincar e do agir futuramente em sociedade.

Por fim, importa referir que a educadora considera que as relações entre pares são essenciais na medida em que a criança ganha a perceção da existência do outro e ainda a aceitação do mesmo e de si próprio, acreditando que o educador tem o papel de promover as relações de amizade e de aceitação do outro. Por sua vez, a ajudante de ação educativa acredita que, através da promoção das relações nesta idade, a criança aprende a viver em comunidade e sociedade (cf. Anexo F – Transcrição da Entrevista à equipa educativa).

### 3.6.5. Conclusões

Em modo de conclusão, foi possível perceber com esta investigação como é essencial que se promova a relação entre pares no jardim de infância, tendo em conta

as competências sociais e restantes competências que se desenvolvem. Neste contexto, penso que eu e a equipa, em parceria, proporcionámos às crianças algumas ferramentas que lhes permitiram construir relações mais sólidas, como a reflexão acerca da amizade e das emoções, mas também o modelo na resolução de conflitos, que permitiu a diminuição dos mesmos. Assim, considero que as suas interações/relações são pautadas por uma diversidade de temáticas, como a expressão de sentimentos, a partilha, e as interações dentro da brincadeira. Ora, é de referir que são estas as temáticas pelas quais se regulam as relações do grupo e são precisamente as conceções que os mesmos têm acerca da definição da amizade (ato de partilhar a brincadeira, partilha de afetos e emoções e ainda o ser bom para o outro partilhando vivências). Face ao exposto, e aquando da construção do sociograma denotou-se a existência de disparidade do número de pares a enunciar aquando da escolha (uns disseram apenas uma criança, outros seis) e a existência de treze relações coincidentes (ou seja, duas crianças se escolheram mutuamente). Por sua vez, aquando da proposta de atividade dos “Corações de amizade” em que foi proposto que cada criança escolhesse um par a quem dar o cartão, apenas se verificaram quatro relações coincidentes, tendo em conta que algumas das crianças disseram um par que não tinham dito aquando da realização do sociograma (10).

Para além disto, é de referir que, tal como mencionado, a equipa educativa da sala pensa da mesma forma no que se refere a esta temática. Por fim, denota-se a preocupação com o outro como elemento central das relações entre pares nesta sala de jardim de infância, dado que desde o início do primeiro período de observação que esta é uma constante, começando também a existir um sentimento de pertença ao grupo do qual fazem parte, denotando-se cada vez mais a existência de relações positivas.

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Ao iniciar a minha caminhada na Escola Superior de Educação de Lisboa, ainda que já com alguma experiência na Educação de Infância, estava bastante receosa e curiosa por saber mais e iniciar este percurso, todo ele cheio de altos e baixos, dúvidas e conquistas.

Antes de mais, apercebi-me de como este foi um caminho percorrido em conjunto com o outro (as crianças e suas famílias, os professores, os colegas, os amigos, e as equipas educativas nas quais estive inserida). Foi através de todas estas interações que cresci e aprendi, que tomei conhecimento de diferentes vivências enriquecedoras que me permitiram evoluir na minha capacidade reflexiva, na capacidade de observar e relativizar dadas situações, privilegiando outras.

Assim, e tal como percecionado ao longo do relatório, as interações são a base das relações sociais e é através destas que evoluímos. Esta opinião é partilhada por Sarmento (2009) que afirma que a identidade profissional é desenvolvida “em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços da vida profissional, comunitário e familiar” (Sarmento, 2009, p. 48).

Ora, neste sentido é de referir que ao longo da Prática Profissional Supervisionada I e II as relações estabelecidas foram diversas e, conseqüentemente, as aprendizagens também.

Considero, assim, que foi ao longo da PPS I que compreendi como de facto é difícil para as famílias deixarem as crianças pela primeira vez num estabelecimento educativo e a importância que a participação das mesmas tem para as crianças. Apercebi-me, também, da importância que é dada às relações dentro da equipa, de modo a que a partilha e interajuda seja facilitada (seja entre a equipa de sala, seja com toda a equipa da instituição), e para que seja de facto possível ter uma “escola de portas abertas”, em que todos se conhecem e se apoiam mutuamente. Isto veio a confirmar-se também ao longo da PPS II, sendo que, quer numa quer noutra, penso ter trabalhado em parceria com a equipa de sala, mas também com a equipa de toda a organização socioeducativa. Esta parceria deu-se através da participação em reuniões de equipa, conversas informais com a equipa da sala, e também no apoio e contacto com as crianças de outras salas promovendo a partilha entre as mesmas. A meu ver, só deste modo é, de facto, possível que todos cresçamos e aprendamos, em parceria (Machado

& Formosinho, 2016).

Considero, então, que seja importante referir que, em ambos os contextos da PPS me apercebi que este estabelecer de relações e a capacidade de aceitação de opiniões são de facto uma mais valia para que através destas possamos refletir ainda mais a cada dia e melhorarmos a nossa prática, construindo a identidade profissional.

É de referir que, tal como mencionado por diversas vezes, é de extrema importância refletir acerca das nossas ações para podermos melhorar cada vez mais a nossa prática. Neste sentido e de acordo com Júnior (2010), é quando nos distanciamos da prática efetuada que fazemos uma melhor análise e interpretação da nossa atuação. A reflexão permite-nos, assim, aumentar a construção do conhecimento, proporcionando novas formas de aprender, atuar e resolver problemas. (Excerto da reflexão final da PPS II).

Assim, foi para mim de extrema importância ouvir e estar atenta às opiniões e partilhas de todos os intervenientes destas relações estabelecidas, ou seja, as crianças, a equipa educativa e de sala, os professores e as famílias. Algo que pretendo continuar a priorizar ao longo de toda a minha prática, dado que tal como referi, sou de opinião que crescemos através das interações e estamos em constante aprendizagem e processo reflexivo. Assim sendo, vivemos e crescemos numa comunidade de aprendizagem em que se estabelecem interações e partilhas (Machado & Formosinho, 2016).

Para além disso, considero que aquilo que sou como pessoa é indissociável da minha profissionalidade, pois não existe um distanciamento dos meus valores e conceções pessoais aquando da minha ação profissional, bem como das minhas características pessoais, características essas com implicações nas tão referidas relações. Uma das minhas características individuais passa pela existência de alguma timidez, a qual desde a PPS I tem vindo a ser combatida devido ao levantamento de valores mais altos, como a consciência da importância de contactar por exemplo com as famílias, sendo, portanto, necessário colocar esta característica de parte.

Importa agora referir que, a criança passa a maior parte do tempo na organização socioeducativa, por isso o diálogo com a família é de facto algo que priorizo e que considero de extrema importância. Para além disso, encaro o/a educador/a como

mais uma das figuras centrais da criança, pelo que este/a deve ser alguém em quem confie, que lhe transmite segurança e afeto, de modo a que a mesma tenha as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento parece-me pertinente referir que, deste modo, também o educar e o cuidar são indissociáveis. Na educação de infância, cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois ser responsável por um grupo de crianças exige competências profissionais que se traduzem, nomeadamente, por prestar atenção ao seu bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações.” (Silva et al, 2016, p. 24).

Assim sendo, e após tudo o que foi referido, é de mencionar que enquanto futura educadora, pretendo valorizar a participação da criança no seu processo educativo, assim como das famílias, mas também o afeto e o brincar. De forma a poder avaliar se efetivamente estas componentes estão a ser asseguradas é de facto necessária a reflexão, tal como referido anteriormente, que leva à avaliação e posterior ajuste na prática.

De acordo com Carvalho & Portugal (2017), a avaliação tem como função o suporte da tomada de decisão e promoção da qualidade, associando-se à avaliação, a reflexão. Neste sentido, e tendo em conta a informação disponibilizada pela mesma fonte, a avaliação tem um papel fulcral na conceção do educador como gestor do currículo, uma vez que “é através dela que o educador consegue perceber qual o caminho que deve seguir.” (Carvalho & Portugal, 2017, p.21). Para tal, a avaliação deve seguir uma dimensão formativa, num “processo dinâmico em que o educador procura os meios de facilitar a aprendizagem da criança, em vez de verificar as suas capacidades num determinado momento.” (Lopes da Silva, 2013, citado por Carvalho & Portugal, 2017, p.21). (Excerto da reflexão semanal de 21 a 25 de janeiro de 2019).

Assim, o/a educador/a para além de refletir/avaliar as suas próprias atitudes deve fazer o mesmo no que se refere ao desenvolvimento de cada criança, de modo a lhe dar feedback relativamente ao seu desenvolvimento. Deve ainda documentar de modo a planear o que fazer de seguida e de modo a que as famílias tenham conhecimento dos progressos e sejam elementos fulcrais neste processo. (Portugal & Leavers, 2018). É neste sentido que considero importante referir que os registos efetuados e a avaliação

por portefólio é uma mais valia para a criança dado que “um portefólio conta a história das experiências, dos espaços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas.” (Parente, 2004, p. 60), sendo possível contar com a participação de todos os intervenientes. Isto é algo que pretendo de facto fazer enquanto futura educadora, ainda que considere que não seja simples, pois se de algum modo senti dificuldade em fazê-lo para uma criança, penso que terei de organizar bastante bem a rotina da sala de atividades para que seja possível fazê-lo para todas as crianças, possibilitando a participação dos vários intervenientes no processo. Deste modo, penso que poderia existir um momento da rotina dedicado à sua construção e a existência de um espaço na sala onde as crianças pudessem colocar as produções que gostariam de ver no portefólio, assim como os registos efetuados e as partilhas das famílias.

Concluo então que cada criança é um ser único, com características próprias, características estas que devem ser respeitadas e valorizadas. A inclusão de todos e a educação são um direito, assim como a igualdade de acesso às oportunidades, pelo que isso nunca deve ser esquecido.

Logo, a educação de infância, é para mim, um espaço de direitos para os cidadãos em desenvolvimento, no qual pretendo promover alguns valores como a cooperação e a democracia, sendo estes também alguns dos valores que priorizo na minha vida pessoal. Por fim, tenho consciência que este é só o início da minha caminhada e que as vivências e aprendizagens ao longo da mesma, me permitirão ir construindo, constantemente, a profissionalidade docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em modo de conclusão, considero pertinente identificar as dimensões mais significativas da minha aprendizagem ao longo da PPS II e a importância que estas tiveram para a construção da minha identidade profissional.

Ora, tal como referido em reflexão, tive algum receio aquando do início do estágio, tendo em conta os desafios que poderiam ser colocados. No entanto, rapidamente este receio foi posto de lado e penso ter conseguido envolver-me no dia a dia das crianças, da equipa e da organização socioeducativa.

Planificar tendo em conta os interesses e necessidades das crianças é ter consciência da importância que o emergente tem no dia a dia, é estar atenta a tudo o que as crianças nos dão. Para além disto, o envolvimento que tive com as mesmas na promoção de interações e na forma de resolver conflitos foram também aspetos positivos e nos quais penso ter evoluído, embora ainda tenha um caminho a percorrer. Tenho ainda consciência que ao longo do tempo ainda vou adquirir bastantes conhecimentos e estou ciente da importância de um/a educador/a estar em constante formação – “O/A educador/a precisa ter consciência que sua formação nunca está concluída.” (Trombetta, Zitkoski & Trombetta, s.d. p. 2).

Se a formação dos/as educadores/as nunca está concluída, conforme os estudos que vão surgindo, ou tendo em conta os grupos que encontram, estes/as vão adquirindo novas aprendizagens e formas de agir. A meu ver, isso foi algo que contribuiu para a construção da minha identidade profissional, uma vez que considero que um/a educador/a deve ser alguém que se mantém em formação contínua, alguém disponível para ouvir outras formas de pensar, para aprender diariamente e alguém atento à individualidade e às necessidades de cada criança e do grupo em geral. Para além disto, considero que optar por uma postura reflexiva acerca da prática e do dia a dia é algo extremamente importante que contribui para uma melhor ação pedagógica. O/a educador/a, deve ser ainda alguém carinhoso e afetuoso que, tal como mencionado, deve estar desperto para as necessidades das crianças e das famílias. Assim, deve estabelecer um contacto frequente com as famílias, respeitando os seus receios e ansiedades e demonstrando abertura e disponibilidade. O/A educador/a deve ainda ter

em consideração a sua intencionalidade educativa, de modo a promover a interajuda e autonomia entre as crianças.

O presente relatório ajudou-me, desta forma, a pensar nestas questões de ser reflexiva, de planificar tendo em conta os interesses, de avaliar, de conhecer o contexto, o grupo, as suas famílias, a equipa e a ter intenções.

Por fim, realizar uma investigação foi algo que ao início também me deixou um pouco receosa, no entanto, fez todo o sentido e permitiu-me mais uma vez adquirir novas aprendizagens relativamente à problemática apresentada – As relações entre pares numa sala de jardim de infância. Como principais aprendizagens, destaco o conhecimento que fui adquirindo das interações/ relações das crianças de modo a dar significado às suas ações e o facto de através das observações das relações conseguir saber mais sobre os seus interesses, conhecimentos e regras sociais já adquiridas; uma outra aprendizagem diz respeito à perceção da importância do/a educador/a enquanto mediador/a do processo, apoiando quando necessário e nunca esquecendo o envolvimento da família de modo a conseguir promover relações ainda mais positivas entre as crianças; e, por fim, tornei-me mais sensível às dificuldades de interação das crianças, identificando-as com mais facilidade, o que me permite agir de modo a tornar esta fragilidade numa potencialidade

Posto isto penso ter crescido bastante ao longo deste estágio e com a equipa que me acolheu, ainda que tenha noção que, tal como referido, haja ainda um processo de crescimento pela frente.

## REFERÊNCIAS

- Alberoni, F. (1998). *A amizade*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Almeida, T. (2018). *De que forma pode um/a educador/a potenciar a brincadeira entre pares?* Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/12/11/de-que-forma-pode-um-a-educador-a-potenciar-a-brincadeira-entre-pares/>.
- Almeida, L.S. & Rossetti-Ferreira, M.C. (2014). Transformações da relação afetiva entre o bebe e a educadora na creche. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário.
- Alves, D. R. P. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar: Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em [file:///C:/Users/joana/Downloads/O\\_emocional\\_e\\_o\\_social\\_na\\_idade\\_escolar\\_\\_uma\\_abordagem\\_dos\\_preditores\\_da\\_aceitacao\\_pelos\\_pares.pdf](file:///C:/Users/joana/Downloads/O_emocional_e_o_social_na_idade_escolar__uma_abordagem_dos_preditores_da_aceitacao_pelos_pares.pdf).
- Alves, M. & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação: Desafios da Construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Consultado em [https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios\\_2010.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf).
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? In *Educational Researcher* (1)41, 16-25.
- APEI. (2011). Carta de Princípios para uma Ética Profissional. Consultada em <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões Sociais das Crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Caixeiro, M.C., (2014). *O impacto da Liderança do Diretor na(s) Cultura(s) Organizacional(ais) Escolar(es)*. Évora: Instituto de Investigação e Informação Avançada. Consultado em, <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/11416>.
- Cardona, M.J. (1992). A organização do Espaço e do tempo numa sala de Jardim de Infância, in *Cadernos de Educação de Infância*, 24.
- Cardona, M.J. (2007). A avaliação na Educação de Infância: As paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, nº81, pp. 10-15.

- Carvalho, C. & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (2017). Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, nº 3, 6ª série, pp. 13-33.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 71, pp. 116-131.
- Gomes, M. R., Pereira, A.B. & Merrell, K. W. (2009). Avaliação Sócio-Emocional: estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2759-2767). Braga: Universidade do Minho.
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, pp. 1-12.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. Consultado em <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento moral das crianças. In. Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., Lino, D., *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp. 12-47). Alfragide: Texto Editora

- Ladd, G. W. & Coleman, C. C. (2002) In Spodeck, B. (org.). Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18, (3), 267-274.
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: estrutura e mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Orgs.), *Psicologia social* (5a ed., pp. 187-225). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Machado, J. & Formosinho, J. (2016). Equipas Educativas e Comunidades de Aprendizagem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 16, 11-31.
- Martins, A., Ferreira, A., Melo, L. V., Varela, R. & Oliveira, H.S. (2017). Conhecer A. 2017- Estudo da Dinâmica Populacional da Freguesia A. Lisboa: Instituto Superior Técnico
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1(21), 39-48.
- Nörnberg, M. (2009). A ética do cuidado numa instituição de educação de crianças e jovens do meio popular. *Textura*, 19-20, 14-31.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B., (2013). *Educação em creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2004). A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: Sete jornadas de aprendizagem. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho: Braga.
- Plomp, T. (2010). Educational design research: An Introduction. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Ed.), An introduction to educational design research (pp. 9-35). Netherlands: SLO – Netherlands Institute for Curriculum Development. Consultado em: [http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction\\_20to\\_20education\\_20design\\_20research.pdf](http://www.slo.nl/downloads/2009/Introduction_20to_20education_20design_20research.pdf).
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche – Perspetivas de Formação Teóricas e Práticas. Infância e Educação. In Investigação e Práticas. *Revista do GEDEI*, nº 1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prado, P. D. (2005). “A gente gosta é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância”. *Campinas*, 26(91), 683-688.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In *Educação & Sociedade*. Campinas. 29, (9).
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N. & Tomás, C. (2007). *Educação, Sociedade e Culturas*, 25, 183-206.
- Silva, I. S., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, 3 a 5 de novembro). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade*, pp. 1-14.
- Tomás, C. (2011). «Há muitos mundos no mundo» - Cosmopolitismo, participação e direitos da criança. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. P. (s.d.). *Amor e afectos entre crianças – a construção social de sentimentos na interacção de pares*.

Trombetta, S.; Trombetta, L.C. (2010). Vocação ontológica. In: Streck, D.R.; Redin, E.; Zitzkoski, J.J (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investiga o em Educa o: Metodologia para conceber e realizar o processo de investiga o científica*. Lisboa: Funda o Calouste Gulbenkian.

**Outros documentos:**

Projeto Curricular de sala (2018-2019).

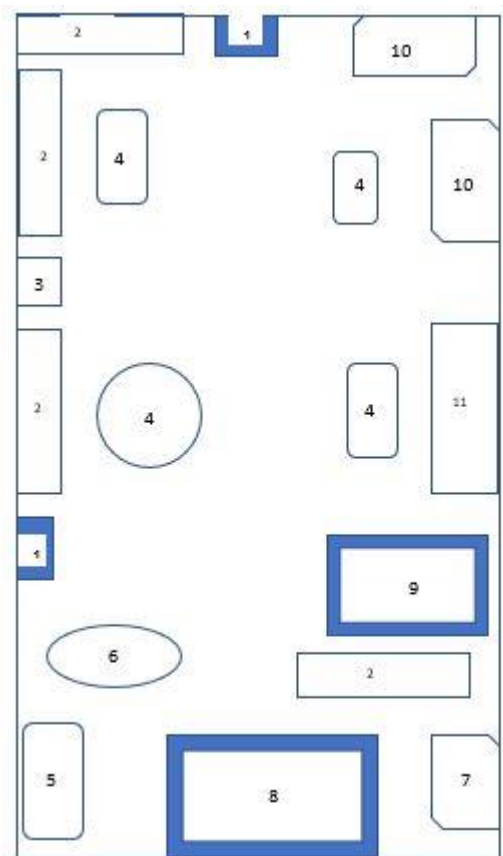
Projeto Educativo (2018).

Regulamento Interno (2018-2019).

Entrevista realizada   Equipa Educativa.

## **ANEXOS**

## Anexo A. Planta da sala



*Figura 1. Planta da Sala*

### LEGENDA:

1. Porta
2. Armários de arrumação
3. Armário de apoio às expressões artísticas
4. Mesas
5. Secretária da educadora
6. Cavalete de pintura
7. Área dos livros
8. Tapete
9. Área da garagem
10. Utensílios da área da casa
11. Armário com os jogos de mesa

## Anexo B. Roteiro Ético

Roteiro Ético		
Princípios éticos (Tomás, 2011)	Ações para a Prática Profissional Supervisionada	Carta Ética (Apei, 2011)
1. Objetivo do trabalho	<p>De modo a informar todos os interessados neste processo da investigação (crianças, equipa educativa e familiares), utilizei diferentes estratégias.</p> <p>Quanto às crianças, optei por não os informar diretamente sobre os objetivos da investigação, contudo, através de uma conversa num momento de acolhimento foi-lhes explicado que mais tarde iria ser educadora e como tal, tinha de escrever sobre eles e sobre o tema em questão. Para tal, questionei-os se podia ser e se me ajudavam, ao que responderam que sim. Por sua vez, o método utilizado com a equipa educativa e com os familiares foi uma conversa informal.</p>	<p>"Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais." (p. 2)</p> <p>"Garantir a troca de informações entre a instituição e a família." (p. 2)</p> <p>"Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, sem discriminações."</p>

<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Os principais benefícios desta investigação para as crianças passam por promover relações positivas e possibilitar que as mesmas percebam que são os principais agentes das suas relações interpessoais.</p>	<p>"Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance." (p. 1)</p> <p>"Cuidar da gestão da aproximação e da distância na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma." (p. 2)</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Para que fosse possível respeitar a privacidade das crianças e confidencialidade dos dados, os nomes das crianças foram substituídos pelas suas iniciais.</p>	<p>"Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional</p>

		<p>dos Direitos da Criança.” (p. 1)</p> <p>“ Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p.2)</p> <p>“Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança.” (p. 2)</p>
4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e excluir	Todas as crianças do grupo foram envolvidas na Investigação, tendo em conta uma escolha consciente baseada no respeito pelas crianças.	<p>“Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” (p.2)</p>
5. Fundamentos	Para realizar a investigação foram utilizados vários textos/livros referentes à temática, assim como artigos científicos (Ferreira, 2002; Mata, 1999; Góes, 2000; Katz & McClellan, 2006; Trevisan, s.d.; Alves, 2006; Pereira, Gomes & Merrel 2009;	<p>“Enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente construção.” (p. 1)</p> <p>“Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às</p>

	Homman & Weikart, 1997;2011; Silva et. al, 2016; Brás & Reis, 2012; Lemos & Meneses, 2012; Sarmiento, 2005; Prado, 2005; Almeida, 2018; Vala & Monteiro, 2002; Rubin, 1982).	exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada.” (p. 2)
6. Planificação e definição dos objetivos e métodos de investigação	O método utilizado foi o <i>design based-research</i> e os objetivos da investigação são: perceber as relações existentes entre as crianças; promover interações entre todas as crianças do grupo; perceber quais as representações que as crianças têm acerca da temática da amizade; compreender quais os processos vivenciados pelas crianças de modo a estabelecer relações com os seus pares.	“Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem” (p. 1).
7. Consentimento informado	Tal como referido, as famílias foram informadas da realização da investigação através de conversas informais, tal como as crianças e a equipa educativa.	

<p>8. Uso e relato das conclusões e 10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Tenho como intenção devolver os resultados aos familiares através de uma folha formativa ou na reunião de final de ano. Para além disso, devolvi a transcrição das entrevistas aos agentes educativos.</p>	<p>“Conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” (p. 1)</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2)</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2)</p>
<p>9. Possível impacto nas crianças</p>	<p>À medida que os acompanho no seu dia a dia, compreender como são as suas relações entre pares, de modo a que caso surja um conflito, por exemplo, atuar como mediador de modo a promover relações positivas.</p>	<p>“Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” (p. 2)</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” (p. 2)</p>

## Anexo C. Registos de observação da Investigação (fase I)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Conflitos	Resolução de conflitos entre pares	<p>M.C.: “Lindinha, anda cá lindinha” (chamando a A. que estava junto a mim).</p> <p>A.B.: “Ela (apontando para mim) é a minha lindinha. Tu não sabes o nome dela pois não M.C.?”</p> <p>M.C.: “Sei sei, é Joana.”</p> <p>A.B.: “Olha, tenho a mão suja, posso ir lavar?”</p> <p>Eu: “Sim, claro.”</p> <p>(A T.E. chega e junta-se à nossa roda, sentando-se no lugar onde estava A.B. anteriormente)</p> <p>A.B.: (ao chegar): Eu estava aqui, sai sai! (empurrando a T.E.)</p> <p>T.E.: Eu estava aqui também (momento de pausa) maaaaas já sei, eu posso ficar aqui deste lado (lado oposto) e assim não há problema.</p> <p>L.S.: “Oh A.B. nós temos tudo”</p> <p>A.B.: “Então anda”</p> <p>L.S.: “Joana nós vamos à praia. Anda connosco. T.E. e I.S. venham também.</p> <p>I.S.: “Vamos, mas para a tenda”</p> <p>T.E.: (chegando à tenda da sala) “Isto é a praia”</p> <p>I.S.: “Falta a Joana” (não entrei na tenda)</p> <p>Eu: “Aqui estou eu”</p> <p>A.B.: “Ei, ei eu também quero isso.”</p> <p>T.E.: “A.B. espera, A.B. estás a tirar-nos as coisas.” (esta devolve)</p> <p>(Vão buscar mais coisas da área da casa para a tenda)</p> <p>(A T.E. traz um bebé)</p> <p>A.B.: “Oh boa, ele não conhece a paia”</p> <p>I.S.: “Vamos à água”</p> <p>L.S.: “Sim, boa ideia”</p> <p>A.B.: “Joana vamos à água”</p> <p>Eu: “Vamos sim, será que está fria?”</p> <p>L.S.: “Acho que está”</p> <p>I.S.: “Está boa”</p> <p>L.S.: “T., T., vamos, vamos”</p> <p>A.B.: “Também quero ir. Eu vou levar a minha mala.”</p>

		<p>T.E.: "Eu levo o meu bebé"</p> <p>L.S.: "Vá agora é para casa, vá vamos." (todos vão atrás dele).</p> <p>P.F.: "V.K, estamos no carro?"</p> <p>V.K.: "Siim."</p> <p>(enquanto estavam sentados nas escadas de um dos escorregas do recreio)</p> <p>V.K.: "Tenho uma bola, é minha, sabias P.F.?"</p> <p>P.F.: "Sim" (entretanto vira-se de frente para o escorrega e a Vera faz o mesmo).</p> <p>O P.F. atirou a bola pelo escorrega.</p> <p>A V.K. faz o mesmo.</p> <p>(Riem).</p> <p>O P.F. dá a boneca que tinha na mão à V.K. e esta esconde-a.</p> <p>P.F.: "Dá-me, dá-me, dá-me"</p> <p>A V.K. dá a boneca e em seguida salta do topo das escadas antes do escorrega. O P.F. fica no início das escadas a brincar com a boneca.</p> <p>M.C.: "P.F., podes dar-me a minha boneca?"</p> <p>O P.F. dá e segue a M.C. e a A.B.. Em seguida volta para o escorrega.</p> <p>V.D.: "T.C., anda brincar comigo."</p> <p>(Este ri-se e ambos sobem para o escorrega. Voltam a fazer o mesmo).</p> <p>V.D.: "T.C., o P.F. tirou-me o gancho."</p> <p>O T.C. não responde, mas vai na direção do P.F. e a V.D. segue-o.</p> <p>Ao chegar junto do P.F. a V.D. diz: "P.F., o meu gancho?"</p> <p>O P.F. dá-lhe o gancho e corre noutra direção.</p> <p>A.B.: "Ela (referindo-se à M.C.) não quer brincar comigo L.S.. Assim ela não vai à minha casa."</p> <p>M.C.: "Mas podemos brincar todos juntos."</p> <p>A.B.: "Eu quero brincar contigo."</p> <p>P.F.: "Mas a M.C. tem razão, pode ser todos juntos."</p> <p>L.S.: "Sim, pode ser"</p> <p>A.B.: "Mas depois não brincam comigo"</p>
--	--	---

		<p>L.S.: <i>"Brincamos, brincamos. Anda!"</i>  <i>(Vão para o escorega e todos o descem, um de cada vez, a rir).</i></p> <p>J.K.: <i>"Empresta-me isso M.M."</i>  M.M.: <i>"Não, foi a mãe que me deu"</i>  J.K.: <i>"Assim não comes rebuçado"</i>  A M.C. <i>brinca com um dos pincéis da M.M. e empresta à J.K.</i>  M.C.: <i>"Toma J.K., toma este."</i>  <i>Brincam as duas com os pincéis (M.M. e J.K.)</i>  M.M.: <i>"Fecha a boca"</i>  J.K.: <i>"Olha eu também tenho este telefone (mostrando o telefone) que a minha mãe trouxe. Posso emprestar."</i></p> <p>A T.E. <i>tira a bola da mão da O.S..</i>  O.S.: <i>"Eu quero a bola, eu quero a bola"</i>  T.: <i>"Desculpa"</i>  <i>(Passado algum tempo em que fica parada a pensar)</i>  <i>"Mas eu já sei, podemos as duas jogar com a bola"</i>  O.S.: <i>"Boa ideia."</i>  <i>(Vão para perto da baliza do recreio e vão passando a bola uma à outra).</i></p> <p><i>Na mesa, a V.D. está a jogar o jogo do dominó com o P.F.</i>  O G.R. <i>aproxima-se destes e começa a agarrar algumas das peças de dominó. A V.D. tenta tirar-lhas. O G.R. repete diversas vezes a palavra "não" e continua a segurar nas peças. O P.F. diz: "Queres jogar connosco G.?" Este não chega a responder pois é chegado o momento de arrumar.</i></p> <p>O V.S. e a J.K. <i>jogam o novo jogo da sala.</i>  V.S.: <i>"E salta" (apanhando o objeto com o íman).</i>  J.K.: <i>"Peixe"</i>  V.S.: <i>"Sim, peixe"</i>  <i>(Os dois riem)</i>  J.K.: <i>"Tu tens mais"</i>  V.S.: <i>"Pois, temos os dois, eu posso dar-te. Um para ti, um para mim, um para ti, um para mim, um para ti um para mim. Assim já temos iguais"</i>  J.K.: <i>Boaaa! "Vamos jogar à pesca"</i></p>
--	--	---

		<p>A J.K. está a brincar com alguns cubos (sozinha).</p> <p>O F.D. aproxima-se e diz: “J., eu já sou quescido, empestas?”</p> <p>J.K.: “Não, eu agora estou a brincar”</p> <p>F.D.: “Mas eu não sou bebé”</p> <p>J.K.: “Isto é só para crescidos, pois!”</p> <p>(Após um momento de silêncio) “Vá eu posso emprestar-te! Mas pouquinho, tá bem? Porque eu quero fazer a torre mais maior e preciso de todas as peças.”</p>
	Resolução de conflitos com o apoio do adulto	<p>D.P.: “Eu trouxe esta pistola que o meu mano me emprestou”</p> <p>B.A.: “Podes emprestar?”</p> <p>D.P.: “Não, é só minha e do meu mano.”</p> <p>O B.A. faz uma cara triste e vem ter comigo explicando o que se passa. Neste sentido, questiono o mesmo acerca da sua opinião em ir falar com o D.P.. Este acede.</p> <p>Ao conversar com o D.P. explico os sentimentos que o B.A. está a sentir, ainda que este se mantenha renitente. Neste sentido, explico ao B.A. que o D.P. não está mesmo disposto a emprestar, possivelmente dado que a pistola é do irmão, sendo que neste instante o mesmo dá a pistola ao B.A. e diz “Cuidado, é do meu mano”.</p>
Expressão de sentimentos	Demonstração de Amizade	<p>I.S.: “És minha amiga A.B.?”</p> <p>A.B.: “Não!”</p> <p>I.S.: (zangada e a falar para si) “Ela é má” (em seguida vem ter comigo)</p> <p>(Dou-lhe um abraço) (A A. aproxima-se)</p> <p>A.B.: “Eu não sou tua amiga porque tu não estás ao pé de mim!”</p> <p>I.S.: (aproximando-se dela) “Já estou aqui. Já és minha amiga?”</p> <p>A.B.: “Siim” (dão um abraço)</p> <p>I.S.: (para mim): Já somos amigas sabias?</p> <p>Eu: “Sim, estou a ver, muito bem já conversaram?”</p> <p>I.S.: Siim e somos amigas outra vez.”</p> <p>A.B.: Olla, vamos andar nos ticclos boa?</p> <p>I.S.: “Siim, boa ideia”</p> <p>(Foram e cada uma andou no seu)</p> <p>O P.D. e o G.R. correm no recreio desde a porta até à parede do fundo e da parede até à porta enquanto riem. Quando</p>

		<p><i>chegam a um dos sítios batem com as mãos (parede ou porta) e depois voltam a correr e a rir. Aquando da terceira repetição dão um abraço, riem e voltam a correr e a rir batendo na porta.</i></p> <p><i>L.B.: “Sabes T.C. eu não trouxe a minha manta.”</i>  <i>T.C.: “Eu já tenho a minha.”</i>  <i>L.B.: “Pois eu assim se calhar vou ter frio.”</i>  <i>(Levanta-se e vai-se embora, em direção à M.C. e à A.B.)</i>  <i>A.B.: “Sabes, ela não é minha amiga” (a falar para L.B. acerca da M.C.)</i>  <i>L.B.: “Porquê?”</i>  <i>A.B.: “Poque, porque ela não quer bincar comigo e eu quero.”</i>  <i>M.C.: “Mas eu sou tua amiga, só não quero brincar contigo agora.”</i>  <i>A L.B. dá um abraço às três e vão brincar.</i>  <i>M.C.: “Metal é muito bom, metal é muito bom.” (algumas crianças estavam a brincar com as formas de metal.) (Param junto ao móvel dos jogos).</i>  <i>A.B.: “Eu quero fazer.”</i>  <i>M.C.: “Eu também.”</i>  <i>L.B.: “Eu não quero.”</i>  <i>A.B.: “Poquê? Assim não vais à minha casa, a M.C. é que vai.”</i>  <i>A L.B. encolhe os ombros e vai brincar na área da casa.</i></p> <p><i>Aquando da chegada do L.S., a I.S. larga o triciclo em que estava a andar e vai na sua direção. Ao chegar junto do mesmo dá-lhe um beijinho e depois dão as mãos e começam a percorrer o recreio, sendo que esta lhe diz “Sabes L.S., eu estava à tua espera. Agora vamos brincar ao quê?”</i>  <i>L.S.: “Ao que tu quiseres, mas primeiro queres ver o que eu tenho aqui na minha mala?”</i></p> <p><i>O M. e o V.S. estão a fazer uma corrida de triciclos. Sorriem e olham um para o outro. A dado momento o M. pára o triciclo e começa a olhar em redor. Levanta-se e procura a bola de futebol pelo recreio.</i>  <i>Ao regressar para junto de V.S. diz: “Tia, tia”</i>  <i>V.S.: “Não sou tia, vamos?”</i></p>
--	--	---

		<i>E regressam às corridas no triciclo.</i>
	Demonstração de afeto/ preocupação com o outro	<p><i>A J.K chega à sala com o pai, ao fim de mais de uma semana em casa com varicela e senta-se ao meu colo a chorar após o pai sair.</i></p> <p><i>A M.C. ao aperceber-se desta situação aproxima-se e dá-lhe um abraço prolongado. Diz: “Já não te via há muito tempo.” (e dá-lhe outro abraço).</i></p> <p><i>M.C.: “Estás com sono, J.?”</i></p> <p><i>A J. não responde, mas esfrega os olhos.</i></p> <p><i>M.C.: “Ela está com sono, J.?”</i></p> <p><i>Eu: “Acho que não. Acho que está é um bocadinho triste.”</i></p> <p><i>M.C.: “Ahh! Estás triste, J.?”</i></p> <p><i>J.K: “Sim”</i></p> <p><i>M.C.: (Abraça-a) “Não fiques triste, nós agora vamos brincar contigo.”</i></p> <p><i>A I.C. tem a cabeça deitada no colo da M.C. e os restantes estão sentados à sua volta, em roda.</i></p> <p><i>T.E.: “Eu sou a filha.”</i></p> <p><i>P.F. (para mim): “Tu estás a escrever?”</i></p> <p><i>Eu: “Sim, é o que eu vos expliquei no outro dia, que precisava da vossa ajuda para o meu trabalho, lembram-se?”</i></p> <p><i>P.F.: “Sim, já sei.”</i></p> <p><i>T.E. (para M.C.): “Estás a mexer no cabelo dela porquê?”</i></p> <p><i>A M.C. não responde.</i></p> <p><i>Aparece o D.P. e diz: “O rei já chegou”</i></p> <p><i>O P.F. deita-se no chão.</i></p> <p><i>M.C. (para I.C.): “Posso ver o teu ouvido?”</i></p> <p><i>P.F.: “Porquê? Ela tem um dói-dói?”</i></p> <p><i>T.E.: “Sim, ela tem um dói-dói, não vês aqui M.C?”</i></p> <p><i>M.C.: Sim (e faz festas no cabelo da Inês).</i></p> <p><i>A I.S. aproxima-se e diz: “Vamos ao casamento agora?”</i></p> <p><i>P.F.: “I.S., I.S vamos. O que levo vestido?”</i></p> <p><i>I.S: “Não sei.”</i></p> <p><i>T.E.: “Olhem, olhem a bebé já acordou” (que era a I.C.) (Levantam-se todos e vão para trás do escorrega)</i></p> <p><i>J.K.: “Olha o B.A. magoou aqui no coração do T.C.” (falando para o L.S.).</i></p> <p><i>T.C.: “Pois foi, magoou a mim”</i></p>

		<p>J.K.: "Agora dói-te, pois é, T.C?"  T.C.: "Sim"  J.K.: "Eu ajudo-te e faz festinhas no seu peito."  Dão um abraço e vão brincar para a zona dos carros.</p> <p>I.C.: "Sabes M.C., tenho um dói-dói"  M.C.: "Anda eu vou pôr-te um bocado de betadine"  (Caminham na direção da casa de banho do recreio e a meio param e a M.C. diz: "Mas se calhar é melhor dizermos à Joana"  I.C.: "Sim eu quero curar a minha ferida, mas acho que sozinhas não conseguimos"  (Vêm na minha direção)</p> <p>O E.R. ao descer o escorrega diz "Ai, ai estou cansado. Tenho um dói dói aqui na perna."  M.C.: "Anda ao meu colinho E.R."  E.R.: "Não quero"  T.E.: "Posso ir eu?"  M.C.: "Sim"  O E.R. levanta-se e diz: "Já estou bom" (e começa a saltar)  Em seguida desce o escorrega e diz: "Anda M.C., anda!"  Esta vai.  E.R.: "Apanha-me, apanha-me, apanha-me M.C."  A.B.: "Ninguém apanha a minha bebé".</p> <p>O M. e o L.S. estão a brincar na área da garagem e o B.A. tira o carro ao L.S..  O M. faz uma festa ao L.S. e diz: "Não chora tia"  O L.S. diz "não sou tia" e levanta-se para ir para a área do faz de conta.</p>
Brincadeira	Brincadeira individual	<p>O F.D. encontra-se no recreio à procura de um triciclo. Ao reparar que estão todos ocupados fica encostado a um canto do recreio. Quando o F. (de outra sala) deixa o dele para ir almoçar, este corre até ao triciclo. Ao chegar ao mesmo sorri e começa a pedalar pelo recreio.</p> <p>O M. está imóvel, no recreio, com um dedo na boca. Vira-se para seguir os triciclos. Vou conversar com o mesmo no</p>



		<p><i>P.F.: "Não faz mal"</i>  <i>(após um pequeno instante) "Vamos buscar outro livro?"</i>  <i>(Os dois levantam-se para irem escolher um livro).</i>  <i>O D.P. escolhe o livro do Nemo.</i>  <i>E o P.F. diz: "Ah é do Nemo"</i>  <i>D.P.: "Sim, olha aqui o Nemo." (apontando para a imagem deste na capa do livro).</i></p> <p><i>O M. está a brincar com o comboio (brinquedo recente na sala) na mesa, onde se encontra a I.C. e o A.F..</i>  <i>M.: "Tia, tia olha, train train"</i>  <i>Eu: "Muito bem M., estás a brincar com o comboio."</i>  <i>M.: "Sim, tia"</i>  <i>I.C.: "M., ela é a Joana!"</i>  <i>M.: "Sim, Joana"</i>  <i>Levanta-se e vai brincar na pista de comboios que está no chão e na qual também o F.D. está a brincar.</i></p>
<p>Atitudes das crianças</p>	<p>Imitação de comportamentos/ações</p>	<p><i>D.P., T.C. e A.F. sobem o escorrega</i>  <i>D.P. ao chegar ao topo pega num pau pequeno e brinca com uma criança de outra sala dizendo: "Pica, pica, pica", tocando com o pau na barriga da criança.</i>  <i>O T.C. e o A.F. chegam, entretanto, ao topo e dizem: "olá"</i>  <i>O A.F. sobe de novo o escorrega.</i>  <i>O D.P. vai buscar um triciclo e o T.C. e o A.F. fazem o mesmo.</i>  <i>Ao chegar à relva, o T.C. sai do triciclo e deita-se na relva e o D.P. e o A.F. repetem o ato.</i></p> <p><i>O L.S. e a I.S. estão sentados debaixo da mesa do recreio.</i>  <i>I.S.: "Anda para a janela" (e espreita pelo banco).</i>  <i>O L.S. repete a sua ação.</i>  <i>L.S.: "Podemos ir à praia".</i>  <i>(Os dois correm pelo recreio a rir.)</i>  <i>I.S.: "Estamos quase a chegar."</i></p> <p><i>I.S.: "Desce o escorrega, desce Gonçalo"</i>  <i>O G.R. desce e diz "Cuidado"</i>  <i>Em seguida ela sobe e ele segue-a. Saltam na parte de cima do escorrega.</i>  <i>Depois ele desce e vai ter com o P.D.</i></p>

		<p>O.S.: "Olha T.E., olha. Olha o meu bolo tem diamantes."  T.: "Eu também tenho um bolo."  O.S.: "Parabéns a você nesta data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida, hoje é dia de festa, cantam as nossas almas para a menina T.E. uma salva de palmas."  As duas fazem "ehhhhh" e batem palmas.  O M. que estava a passar no triciclo para ao vê-las bater palmas. Bate na bola que tinha ao seu colo, fazendo também "eh" e sorri.</p> <p>V.S.: "Isso não é uma cidade, acho que é uma torre. Eu acho que é."  O.S.: "Não, não."  O E.R. (ao aproximar-se) esconde alguns carros atrás das costas e questiona o V.S. onde estão.  V.S.: "Atrás das tuas costas. (Riem os dois).  V.S.: "Vamos brincar todos!" (O V.S., a O.S. e o E.R.).  E.R.: "Siim, agora é para brincar."  Todos pegam num carro da área da garagem, sendo que o V.S. já tinha o seu e começa a fazer "vruum", e os outros também.</p>
	<p>Dar ordens ("Faz isto")</p>	<p>D.P., A.F. e T.C. a brincar com carros  D.P.: "Manda para o chão. Assim" (pega no carro e faz devagarinho ai ai ai no ar até ao chão)  D.P.: "Vamos, vamos para a nossa pista, mas primeiro eu vou buscar uma coisa." Volta e diz: "Se alguém se for sentar aí tu dizes não tá bem?" (Diogo vai buscar o fato de Batman e dá-me para que o ajude a vestir. Volta à área da casa para procurar algo (está sozinho). O A.F. fica sozinho a olhar para este e a tomar conta dos carros.  D.P.: "Podes pôr isto lá dentro?" (trazendo-me uma mala para que colocasse uma carteira mais pequena lá dentro e leva para junto de A.F.)  D.P.: "A.F. voltei. Anda, podemos ir fazer plasticina, queres?"  A.F.: "Não" e fica a brincar sozinho com os carros.</p> <p>A A.B. está a empurrar a V.K. no baloiço, a pedido da última.  A J.K. aparece e a A.B. diz: "Sai J,K,!"  J.K.: "Não não, eu quero ficar aqui"  A.B.: "Está bem, então fica ao pé da parede e espera."  A.B.: "Vá V.K., agora trocamos e empurras-me a mim."</p>

		<p>J.K.: "Mas eu quero."</p> <p>A.B.: "Está bem, vá podes. Eu empurro-te. "Vá agora sai lá" (A J.K. sai e trocam)</p> <p>A.B.: "Eu consigo sozinha estão a ver?"</p> <p>O L.S. aparece e empurra a A.B..</p> <p>A.B.: "Pára!"</p> <p>V.K.: "Vá, agora sou eu!"</p> <p>(Os três empurram a V.K.)</p> <p>A.B.: "Agora sou eu"</p> <p>J.K.: "Eu"</p> <p>A.B.: "Não, não" (e a A.B. vai para o baloiço).</p> <p>M.C.: "Sabes, nós estamos a brincar com a bebé da Inês."</p> <p>I.C.: "Sim, eu hoje trouxe a bebé Nenuca, irmã do Nenuco, sabes M.M.?"</p> <p>M.C.: "E eu amanhã vou à praia de férias."</p> <p>I.C.: "Eu também vou à praia de dia."</p> <p>"Olha o bebé ficou com um pé mais em baixo do que o outro" (Riem)</p> <p>M.C.: "Sabes eu moro ao pé da carrinha dos gelados"</p> <p>I.C.: "Sim eu também comi"</p> <p>M.C.: "Vamos para outro sítio"</p> <p>I.C.: "Ai, está bem"</p> <p>(E vão).</p> <p>A.B.: "Olha L.S., ele não dá-nos" (referindo-se a algumas peças de tecido)</p> <p>V.S.: "Eu vou dar-vos"</p> <p>A.B.: "Vá L.S., salta aqui! Mais rápido" "Yeyy estamos a fazer uma piscina"</p> <p>M.C.: "V.S. ajuda aqui"</p> <p>Este ajuda (a transportar as roupas para junto da tenda da sala)</p> <p>A.B.: "Vá ponham" (Pôr os tecidos no chão)</p> <p>Estes puseram.</p>
	Interajuda	<p>A M.M. encontra-se a procurar a sua garrafa de água na caixa que contém as garrafas das crianças. O T.C. está ao seu lado pois também quer beber água. Não encontrando a sua garrafa a M.M. diz: "Podes procurar a tua T.C."</p>

		<p>T.C.: "Está bem"</p> <p>Este encontra a sua, bebe a água e diz: "Queres que eu encontre a tua M.M.?"</p> <p>M.M.: "Sim, é cor de rosa, podes encontrar T.C.?"</p> <p>O T.C. procura mexendo nas garrafas e quando encontra a M.M. diz: "Boa T.C., é essa mesmo!! Obrigada"</p> <p>V.S.: "Estou a fazer uma torre, olha."</p> <p>O M. sorri e continua a brincar com o comboio com que estava a brincar anteriormente, junto ao V.S..</p> <p>O V.S. arruma a sua construção e as restantes peças na caixa.</p> <p>O M. ajuda o V.S. e diz "faltam esta, faltam esta"</p> <p>Enquanto está a arrumar faz uma torre e diz para o V.S.: "Olha, olha"</p> <p>V.S.: "Boa!"</p> <p>O M. desmonta e continuam a arrumar: "Tia, vá vamos arruma, tia vamos. Arrumá, arrumá" falando com o V.S..</p> <p>A M.C. e a I.C. estão a jogar à apanhada. A M.C. está a apanhar e estão as duas a correr pelo recreio. O F.D. estava a andar de triciclo e assim continua ao perceber o jogo delas, no entanto anda de triciclo, também a fugir da M.C..</p> <p>M.C.: "Joga connosco F.D., joga"</p> <p>O F.D. sai do triciclo e começa a correr com a I.C., a fugir da M.C..</p>
Partilhas das crianças	Partilha entre crianças/vontade de mostrar algo	<p>A.B.: "Olla M.C., olla o meu pijamaaaa, olla é um unicórnio, foi o meu pai que deu."</p> <p>M.C.: "Eu já vi. Eu gosto de unicórnios."</p> <p>A.B.: "Eu posso pôr isto na cabeça e fico gira" (estando-se a referir ao capuz do seu pijama).</p> <p>M.C.: "O meu é da minha casa. Eu durmo com ele e é quentinho."</p> <p>A.B.: "O meu é novo. Estou quentinha"</p> <p>M.C.: "Eu também estou quentinha"</p> <p>A.B.: "Vamos dançar"</p> <p>A M.C. não responde, mas começam a dançar.</p> <p>M.: "Dá, dá"</p> <p>B.A.: "Podes ficar com este" (dando-lhe um dos carros e dando outro ao A.F.).</p>

		<p><i>Iniciam uma corrida de carros, os três.</i></p> <p><i>B.A.: “Partida, largada, fugida”</i></p> <p><i>O A.F. repete: “Partida, largada, fugida”</i></p> <p><i>B.A.: “Eu vou ganhar”</i></p> <p><i>“Ganhei”</i></p> <p><i>O T.C. aparece e diz: “Também posso brincar?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim”</i></p> <p><i>O M. está a observar.</i></p> <p><i>Rastejam os três no chão atrás dos carros.</i></p> <p><i>A.F.: “Olhem, olhem” (para mostrar o dele)</i></p> <p><i>O E.R. está a tocar o xilofone da sala e o V.S. e o L.S. estão a brincar com os encaixes.</i></p> <p><i>L.S.: “Olha V.S., olha o que estou a fazer?”</i></p> <p><i>Aparece o M. e diz: “Deixa passar tia”</i></p> <p><i>L.S.: “Eu não sou tia”</i></p> <p><i>Vão os dois embora, o L.S. para o faz de conta e o M. para perto dos carros.</i></p> <p><i>E.R. (para V.S.): “Toma mais” (dando-lhe peças de encaixe)</i></p> <p><i>V.S.: “Obrigado. Olha o meu canhão.”</i></p> <p><i>O E.R. volta a tocar no xilofone e diz (para V.S.): “Olha este barulho”</i></p> <p><i>O V.S. olha para este e em seguida continua a brincar.</i></p> <p><i>A I.C. encontra-se a fazer plasticina.</i></p> <p><i>I.C.: “Olha O.S., olha o que eu fiz, gostas?”</i></p> <p><i>O.S.: “Sim, sim, gosto. Olha o meu”</i></p> <p><i>Continuam a fazer plasticina.</i></p> <p><i>T.E.: “Já está, fiz um caracol, vejam”</i></p> <p><i>Estas olham e em seguida continuam a fazer a sua plasticina.</i></p>
--	--	---

## Anexo D. Registos de observação da Investigação (fase II)

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Conflitos	Resolução de conflitos entre pares	<p><i>Enquanto desenhavam...</i></p> <p><i>I.C.: "L.S. pára de rir"</i></p> <p><i>"O meu desenho está lindo"</i></p> <p><i>L.S.: "Sim, está, mas olha o meu papazinho, tá muito girinho."</i></p> <p><i>"I.C., I.C. aqui está giro?"</i></p> <p><i>I.C.: "Sim, está. Mas sabes, eu agora estou triste porque vocês pintaram o meu desenho enquanto eu fui à casa banho e era para a minha mãe e agora ela vai ficar zangada com vocês."</i></p> <p><i>L.S.: "Mas Inês nós só queríamos desenhar e dar à tua mãe."</i></p> <p><i>I.C.: "Pois, mas era eu"</i></p> <p><i>P.F.: "Olha Inês, mas o teu desenho está lindo. E a minha princesa está a dormir a sesta." (referindo-se ao desenho que estava a fazer).</i></p> <p><i>A V.K. e a J.K. estão junto ao baloiço querendo ambas andar no mesmo.</i></p> <p><i>J.K.: "Sai V.K., eu quero andar!"</i></p> <p><i>V.K.: "Mas eu ainda não andei!"</i></p> <p><i>J.K.: "Então fazemos como a Joana diz primeiro eu depois tu"</i></p> <p><i>V.K.: "Mas tu já andaste, agora sou eu"</i></p> <p><i>J.K.: "Não, não, falta uma vez eu, depois tu"</i></p> <p><i>V.K.: "Não, agora sou eu"</i></p> <p><i>J.K.: está bem, só mais está vez, depois tu (Entretanto trocam)</i></p> <p><i>A I.C., a M.C., a V.K. e a I.S. estão junto ao baloiço e todas querem andar.</i></p> <p><i>A I.S. diz "Eu já sei, podemos fazer como a Joana disse, primeiro uma, depois outra e depois outra"</i></p> <p><i>M.C.: "Eu primeiro"</i></p> <p><i>I.S.: "Não, não, eu cheguei primeiro"</i></p> <p><i>I.C.: "Mas eu também quero"</i></p> <p><i>V.K.: "Eu quero"</i></p>

		<p><i>I.S.: “Então já sei, eu, depois a M.C., depois a I.C. e depois a V.K., boa?”</i></p> <p><i>M.C.: “Sim. Então vá eu empurro-te”</i></p> <p><i>O F.D. e o M. estavam a andar de triciclo. O V.S. aproxima-se e diz: “Também quero andar!”</i></p> <p><i>F.D.: “Não, agora não podes, só nós”</i></p> <p><i>V.S.: “Mas eu quero”</i></p> <p><i>O M. levanta-se, dando o seu triciclo e indo para o escorrega.</i></p>
	<p><b>Resolução de conflitos com o apoio do adulto</b></p>	<p><i>D.P.: “Joana, eu quero o carro do B.A. mas ele não dá-me!”</i></p> <p><i>Eu: “Conversaste com o B.A. sobre o assunto? De quem é o carro?”</i></p> <p><i>D.P.: “Dele, mas ele tem muitos e não empresta”</i></p> <p><i>Eu: “Mas já lhe pediste para te emprestar?”</i></p> <p><i>D.P.: “Não, eu tirei e depois ele tirou.”</i></p> <p><i>Eu: “Olha, mas se tu tivesses trazido brinquedos e os amigos te tirassem sem pedir tu gostavas?”</i></p> <p><i>D.P.: “Não...”</i></p> <p><i>Eu: “Pois eu acho que o B.A. também não gostou e por isso é que te tirou de novo o carro. O que achas de irmos falar com ele?”</i></p> <p><i>D.P.: “Sim” (dando-me a mão para irmos).</i></p> <p><i>Eu: “Podemos conversar um bocadinho contigo B.A.?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim”</i></p> <p><i>Eu: “Olha o D.P. esteve a falar comigo por causa de um carro, queres-me contar o que se passou?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim, eu estava a brincar com os carros e ele tirou.”</i></p> <p><i>D.P.: “Porque eu queria brincar”</i></p> <p><i>B.A.: “Eu posso emprestar, mas tens de pedir tá bem?”</i></p> <p><i>D.P.: “Sim, mas então emprestas?”</i></p> <p><i>B.A.: “Sim”</i></p> <p><i>O T.C. estava a brincar com os carros, na garagem e o A.F. aproxima-se, questionando se também pode brincar.</i></p> <p><i>T.C.: “Sim”.</i></p> <p><i>O A.F. senta-se e pega num dos carros.</i></p> <p><i>T.C.: “Não, esse é meu, não podes brincar.”</i></p> <p><i>A.F.: “Mas eu gosto deste.”</i></p> <p><i>T.C.: “Não, é meu.”</i></p> <p><i>Aproximo-me e questiono o que se passa...</i></p>

		<p>A.F.: “Eu queria brincar com este carro, mas o T.C. não me deixa...”</p> <p>Eu: “É verdade T.C.?”</p> <p>T.C.: “Sim”</p> <p>Eu: “E porquê?”</p> <p>A.F.: “Ele não quer”</p> <p>Eu: “A.F., vamos agora deixar o T.C. também explicar, está bem?”</p> <p>O A.F. acena com a cabeça.</p> <p>Eu: “Queres-me então explicar T.C.?”</p> <p>T.C.: “Porque eu estava a brincar e eu gosto destes carros e quero.”</p> <p>Eu: “Olha, T.C., mas estavas a brincar com este carro agora?”</p> <p>T.C.: “Não...”</p> <p>Eu: “Então será que não podias emprestar ao A.F. para ele brincar contigo, ele também gosta muito deste carro e tu agora não o estás a utilizar... Tu não gostavas que ele te emprestasse se não estivesse a brincar?”</p> <p>T.C.: “Sim”</p> <p>Eu: “Então o que fazemos?”</p> <p>O T.C. pega no carro e entrega ao A.F. que sorri.</p>
<p>Expressão de sentimentos</p>	<p>Demonstração de Amizade</p>	<p>Enquanto decoravam os corações (proposta de atividade) para dar aos amigos, a L.B. afirma: “J.K. eu vou dar-te o meu coração porque tu és minha amiga, ok?”</p> <p>J.K.: “Sim eu também sou tua amiga. Os amigos gostam.”</p> <p>Gostas do meu desenho? Eu vou dar-te sabias?</p> <p>L.B.: “Queres ir à minha casa? A mãe deixa”</p> <p>J.K.: “Sim, tu também podes ir à minha.”</p> <p>Ambas sorriem e continuam a desenhar.</p> <p>O V.S. e o E.R. estão a fazer um puzzle e a O.S. aproxima-se e diz: “A O.S. quer brincar”</p> <p>V.S.: “Não podes, agora estamos nós e só dá para dois.”</p> <p>E.R.: “Podes O.S., temos de ter um coração às cores” (levanta-se e deixa a O.S. sentar-se).</p>
	<p>Demonstração de Afeto/ preocupação com o outro</p>	<p>Após as crianças comerem a fruta (tangerina), algumas das mesmas demonstraram vontade em repetir, no entanto não chegou para todos e a M.C. ficou triste. A T.E., uma das crianças que tinha conseguido repetir e tendo ainda dois</p>

	<p>gomos de tangerina, oferece um deles à M.C.. Inicialmente esta pensa que a T.E. lhe está a mostrar as tangerinas e diz: - “Come T.E., come... eu também gostava”, ao que a T.E. responde:</p> <p>- “Mas eu estou a dar-te uma, toma”</p> <p>A M.C. sorri e agradece, sendo que aquando do término da ingestão da fruta as mesmas dão um abraço.</p> <p>Aquando da realização de alguns desenhos para o convite da divulgação à sala dos 5 anos, a M.C. não tendo realizado nenhum demonstrou vontade em colar, mas todas as outras crianças queriam colar o seu. Neste sentido, a I.S. começou a andar de um lado para o outro até que segreda algo ao ouvido da M.C. começando esta em seguida entusiasmada a dizer: “A I.S. deixa-me colar o dela, a I.S. deixa-me colar o dela” e em seguida ambas colam o desenho feito pela I.S..</p> <p>Após se levantar para ir à casa de banho, durante a sesta, a M.C. reparou, ao ir para a sua cama, que a O.S. estava destapada, pelo que vai na sua direção e a tapa. Disse-lhe: “Cuidado com o frio, eu tapo-te. Vá, põe os pés para dentro, eu ajudo-te.”</p> <p>Na sala, a T. estava a chorar porque se tinha magoado num dos móveis da área da casa. Ao vê-la neste estado, a M.C. aproxima-se e diz: “Anda T.E., anda para o meu colinho, eu dou-te um abraço”.</p> <p>A T.E. ainda a chorar, aproxima-se da M.C. e senta-se ao colo dela, sendo que a M.C. lhe faz festas no cabelo até esta estar calma.</p> <p>Aquando do momento de marcar a presença, a V.D. aproxima-se dizendo “eu também quero”. A A.B. que chega neste instante diz: “e eu também quero”</p> <p>A.B.: “Olla mas faltam amigos”</p> <p>Eu: “Pois faltam, o que achas que aconteceu?”</p> <p>A.B.: “Não sei”</p> <p>Eu: “Será que estão doentes?”</p> <p>A.B.: “Eu acho que estão no médico”</p>
--	--

		<p><i>Eu: "Eu também acho que sim mas se calhar podemos perguntar aos outros amigos, à C. (educadora) ou à M (ajudante de ação educativa). O que achas?"</i></p> <p><i>A.B.: "C. os amigos estão no médico?"</i></p> <p><i>O A.F. chega de manhã e mostra alguma renitência em ficar na Instituição. A M.M. aproxima-se, faz-lhe uma festa na cara e diz: "Não fiques triste, e tens de estar amarelo (cor da emoção feliz na história "O Monstro das Cores"), e sabes, sabes eu estou aqui e sou tua amiga, eu posso brincar contigo e e mostrar-te os meus anéis, olha (apontando para os anéis)."</i></p> <p><i>A.F.: "Não quero agora ver"</i></p> <p><i>M.M: "Então queres brincar nos ticclos?"</i></p> <p><i>A.F.: "Pode ser"</i></p> <p><i>M.M.: "Anda vamos procurar um."</i></p>
Brincadeira	Brincadeira individual	<p><i>O M., o V.S. e o F.D. brincam na área das construções</i></p> <p><i>F.D.: "Eu quero fazer a pista do comboio</i></p> <p><i>V.S.: "Vá esta peça com esta (juntando duas peças da construção da pista)</i></p> <p><i>(Por sua vez o M. está mais isolado com o comboio e diz "train" mas em seguida leva uma das peças e dá ao F.)</i></p> <p><i>Ao terem a pista construída cada um pega num comboio e brinca na pista</i></p>
	Brincadeira entre pares	<p><i>Durante a sessão de Educação Física, e tendo em conta que algumas das atividades são feitas em grupos de quatro de cada vez, os restantes membros do grupo chamam pelas crianças que estão a realizar a atividade, incentivando e apoiando os mesmos.</i></p> <p><i>Enquanto brincavam no recreio com os pneus...</i></p> <p><i>T.E.: "J.K. vamos fazer um bolo. Eu sou a tua filha tá bem?"</i></p> <p><i>J.K.: "Sim filha, tá bem. Eu sou a tua mãe."</i></p> <p><i>T.E.: "Mãe, mas olha tu depois dás-me um presente tá bem?"</i></p> <p><i>J.K.: "Tá bem"</i></p> <p><i>T.E.: "Mas pequenino está bem mãe?"</i></p> <p><i>J.K.: "Ok, a mãe vai buscar-te e dá."</i></p> <p><i>T.E.: "Sim eu tenho de tomar banho quando chegar a casa" (Enquanto isto, continuavam a fazer o bolo com os pneus).</i></p> <p><i>J.K.: "Porque estás a tirar todas as velas, T.?"</i></p> <p><i>T.E.: "Para cantarmos os parabéns à M.C."</i></p>

		<p>A M.C. chegou, entretanto e diz: “Sim, vamos cantar os parabéns”</p> <p>Cantam (e a O.S. junta-se a estas)</p> <p>O.S.: “Sopra”</p> <p>(Todas batem palmas e riem).</p> <p>Enquanto brincavam na área da casa...</p> <p>L.B.: “Quem tá aqui, quem é? A Nonô” (e ri-se)</p> <p>V.D.: “L.B., estás a brincar a quê?”</p> <p>L.B.: “Á Nonô”</p> <p>V.D.: “Como se brinca?”</p> <p>L.B.: “Dizes quem tá aqui? A Nonô”</p> <p>A V.D. sorri e vai-se embora.</p>
Atitudes das crianças	Imitação de comportamentos	<p>A V.D. corre atrás do P.F. Este dá-lhe a mão e começam a dançar a música do panda Style do Panda e os Caricas. Em seguida voltam a correr e a dançar.</p> <p>O G.R. chega ao recreio com a terapeuta da fala e chama o P.D.: “P.D., P.D..” Este aproxima-se do G.R. aos saltos e sorri.</p> <p>O G.R. corre para junto dos pneus do recreio e o P.D. segue-o a sorrir.</p>
	Dar ordens (“Faz isto”)	<p>No recreio, a A.B. estava a brincar com a M.C., a I.S. e a M.M.. Estavam a correr à volta do tronco da árvore. O L.S. aproxima-se das mesmas e começa a correr no sentido contrário, pelo que a A.B. diz: “Parem parem todos. L.S., tu não podes brincar, nós estamos a brincar sozinhas.”</p> <p>L.S.: “Mas eu quero”</p> <p>A.B.: “Mas tu não sabes” (empurrando-o).</p> <p>L.S.: “Sei, sei e quero brincar”</p> <p>A.B.: “Vá está bem, podes, mas atrás de mim, agora vá vamos.” E todos correm à volta da árvore.</p> <p>O D.P., o T., o B. e o E. a jogarem a apanhada no recreio</p> <p>D.P.: “Eu sou mais forte e vou apanhar todos”</p> <p>B.A.: “Não não, eu é que sou”</p> <p>E.R.: “O papá diz que eu sou forte”</p> <p>(O D.P. continua a correr atrás deles e apanha o T.C. que se vira cruzando os braços e sentando-se no chão)</p> <p>D.P.: “Eu sou forte pois”</p> <p>T.C.: “Não”</p>

		<p><i>D.P.: “Vá apanha-me” (O T.C. vai atrás do D.P. e dos restantes)</i></p>
	Interajuda	<p><i>No recreio, a A.B. quer tentar subir para o baloiço. De modo a tentarem ajudar, a I.C. e a I.S. vão buscar alguns pneus existentes no recreio, para que esta consiga mais facilmente subir para o mesmo.</i></p> <p><i>Ao chegar ao recreio, a A.B., a I.C. e a I.S. dirigem-se ao baloiço. A A.B. aproxima-se do mesmo para ser a primeira e começa a ficar vermelha questionando como iria subir. Então a I.C. e a I.S. aproximam-se e a I.S. diz: “Já sei! Posso ir buscar mais pneus para tu conseguires subir”. Então esta e a I.C. vão à procura pelo recreio mais pneus. A A.B. fica a segurar a corda do baloiço.</i></p> <p><i>Quando estas chegam a I.C. diz: “Aqui está, agora já vais conseguir.”</i></p> <p><i>A A.B. diz: “Mas não me empurrem.”</i></p> <p><i>E de cima dos pneus salta para o baloiço, sentando-se em cima do mesmo.</i></p> <p><i>G. e P.D. na sesta</i></p> <p><i>Ao chegar à sala para o momento de repouso o G. diz “P.D. P.D.”</i></p> <p><i>O P.D. fica parado a olhar para este e o G. tenta puxar uma das mangas do bibe de modo a ajudar a tirar</i></p> <p><i>A M.M. vem ter comigo triste, afirmando que não encontra um dos seus anéis. Dou-lhe um abraço e digo “vamos respirar fundo e vamos procurar as duas, pode ser?”</i></p> <p><i>A M.M. acena e dá-me a mão.</i></p> <p><i>Começamos a procurar pelo recreio. A V.K. aproxima-se e diz “O que estão a procurar?”</i></p> <p><i>M.M.: “O meu anel.”</i></p> <p><i>Eu: “Viste algum anel, V.K.?”</i></p> <p><i>V.K.: “Não, mas posso ajudar.”</i></p> <p><i>Eu: “Parece-me bem, obrigada.”</i></p> <p><i>Continuamos a procurar o anel.</i></p>
Partilha das crianças	Partilha entre crianças/ Vontade de mostrar algo	<p><i>O B.A. chega à sala e após cumprimentar os adultos presentes vai ter com o T.C. mostrando os carros que trouxe.</i></p> <p><i>B.A.: “Olha T.C., olha o que trouxe hoje. São novos, foi o avô que deu.”</i></p>

		<p><i>T.C.: "Boa, então podemos brincar"</i></p> <p><i>B.A.: "Não, eu é que vou brincar"</i></p> <p><i>T.C.: "Mas eu também quero"</i></p> <p><i>B.A.: "Não podes, são meus"</i></p> <p><i>T.C.: "Mas tens muitos, podes emprestar"</i></p> <p><i>B.A.: "Mas depois dás?"</i></p> <p><i>T.C.: "Sim"</i></p> <p><i>B.A.: "Então toma, mas sem estragar tá bem?"</i></p>
--	--	--

## Anexo E. Entrevista à Equipa Educativa no âmbito da Investigação



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA



POLITÉCNICO  
DE LISBOA

### ENTREVISTA À EQUIPA EDUCATIVA

A presente entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a realização da investigação “As relações entre pares numa sala de Jardim de Infância”.

O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. Será devolvida a transcrição da entrevista, caso autorize a gravação áudio da mesma.

Posto isto, posso realizar-lhe e gravar a entrevista?

#### **A. Relações entre pares**

1. No início do ano, as crianças provieram de três grupos distintos, pelo que nem todas as crianças se conheciam. Para além disto, é também possível observar que as crianças do grupo, de um modo geral são afetuosas e preocupadas com os seus pares, mas também que aquando dos momentos de brincadeiras se dividem em pequenos grupos (estabelecidos pelos mesmos) existindo, por vezes, pequenos conflitos que levam a expressões como “Ela não é minha amiga”. Deste modo, considera que as relações entre pares foi/ deve ser algo a promover nesta sala de Jardim de Infância? Porquê?
2. Na sua opinião qual é a importância do estabelecer de relações entre pares no Jardim de Infância?
3. Qual pensa ser o papel do adulto na promoção destas relações?

#### **B. Conclusão da entrevista**

1. Considera pertinente referir algo mais, tendo em conta os aspetos abordados?

Obrigada pela disponibilidade,  
Joana Rodrigues

## **Anexo F. Transcrição da entrevista no âmbito da Investigação**

### **Transcrição da Entrevista à Educadora**

**Estagiária:** “Bom dia, antes de mais começo por perguntar, posso gravar a entrevista?”  
(Aceno da educadora)

“No início do ano, as crianças provieram de três grupos distintos, pelo que nem todas se conheciam. Para além disto, é também possível observar que as crianças do grupo, de um modo geral são afetuosas e preocupadas com os seus pares, mas também que aquando dos momentos de brincadeiras se dividem em pequenos grupos (estabelecidos pelos mesmos) existindo, por vezes, pequenos conflitos que levam a expressões como “Ela não é minha amiga”. Deste modo, considera que as relações entre pares foi/ deve ser algo a promover nesta sala de Jardim de Infância? Porquê?”

**Educadora:** “Olá Joana, bom dia. As relações entre pares são sempre muito importantes de promover, mas nesta sala de três anos é muito mais pertinente porque como tu mencionas aqui eles vêm de dois grupos distintos e é uma forma de fazer a união. Aliás era um dos meus objetivos para este ano promover a união deles como grupo. Coesão como grupo e não serem dois grupos distintos que vieram de duas salas distintas e mais duas crianças que entraram pela primeira vez no jardim de infância. Aliás a promoção das relações das crianças é algo sempre... aliás durante a vida toda há que promover a relação entre os pares.”

**Estagiária:** “Na sua opinião qual é a importância do estabelecer de relações entre pares no Jardim de Infância?”

**Educadora:** “Estabelecer uma relação não é só importante no jardim de infância. É sempre importante seja em jardim de infância seja na universidade, seja... pronto claro que no jardim de infância a criança começa-se a aperceber da existência do outro e o jardim de infância tem a importância de promover as diferenças, a aceitação dele próprio e depois a aceitação das diferenças do outro a aceitação, pronto o começarem a partilhar, o promover os valores porque primeiro a criança tem de se aceitar a si própria para depois conseguir aceitar uma relação com o outro estabelecendo uma relação com o outro. Claro que as relações e as amizades não aparecem, constroem-se, vão-se construindo a pouco e pouco e realmente o jardim de infância, e a creche mas pronto o jardim de infância é o sítio onde a relação se começa a iniciar e a fazer e onde se criam afetos e pronto são as primeiras relações com os pares, com alguém da idade deles.”

**Estagiária:** “Qual pensa ser o papel do adulto na promoção destas relações?”

**Educadora:** “O adulto tem sempre um papel de mediador nos conflitos entre eles, na promoção da interação das amizades e da aceitação e é importante o adulto ter esse papel e tentar que as crianças façam esse caminho quer através das atividades que propõe, dos projetos que desenvolve, pronto pode ter sempre um enfoque nesse campo.”

**Estagiária:** “Considera pertinente referir algo mais, tendo em conta os aspetos abordados?”

**Educadora:** “A importância de estabelecer as relações entre as crianças é muita e às vezes também tem de haver um certo conflito para eles crescerem e o conseguirem resolver. O adulto terá sempre com certeza um papel de mediador, mas a decisão da resolução dos conflitos entre eles, as disputas, algo característico desta idade, eles têm que fazer o crescimento por eles, sempre com o apoio dos adultos, mas têm de começar a resolver as coisas por eles e não sempre a pedir o auxílio do adulto.”

#### **Transcrição da entrevista à Ajudante de Ação Educativa**

**Estagiária:** “Bom dia, antes de mais começo por perguntar, posso gravar a entrevista?”

**Ajudante de Ação Educativa:** “Podes.”

**Estagiária:** “No início do ano, as crianças provieram de três grupos distintos, pelo que nem todas se conheciam. Para além disto, é também possível observar que as crianças do grupo, de um modo geral são afetuosas e preocupadas com os seus pares, mas também que aquando dos momentos de brincadeiras se dividem em pequenos grupos (estabelecidos pelos mesmos) existindo, por vezes, pequenos conflitos que levam a expressões como “Ela não é minha amiga”. Deste modo, considera que as relações entre pares foi/ deve ser algo a promover nesta sala de Jardim de Infância? Porquê?”

**Ajudante de Ação Educativa:** “A relação entre pares deve ser promovida nesta sala de jardim de infância porque como eles vinham realmente de dois grupos diferentes, não é? Tinham de se conhecer para poder interagir, brincar. “

**Estagiária:** “Na sua opinião qual é a importância do estabelecer de relações entre pares no Jardim de Infância?”

**Ajudante de Ação Educativa:** “Também é muito importante para que eles possam aprender a viver em comunidade e em sociedade sendo que durante a vida eles vão

encontrar diferentes grupos distintos quer no trabalho quer na vida pessoal por isso é muito importante promover esta relação entre pares no jardim de infância ou em qualquer uma das idades. Para que eles saibam brincar, interagir, partilhar experiências entre eles vindas de casa e aqui na escola e para que também nos outros anos a seguir possam brincar, ser amigos e terem uma relação emotiva e social dentro da sociedade.”

**Estagiária:** “Qual pensa ser o papel do adulto na promoção destas relações?”

**Ajudante de Ação Educativa:** “O adulto deve promover o relacionamento deles, do que passaram em casa, de várias atividades que possam ter feito em casa, de várias atividades que fizeram com a família tudo isso sim dá para eles se relacionarem entre eles e terem uma boa afetividade e uma boa relação.”

**Estagiária:** “Considera pertinente referir algo mais, tendo em conta os aspetos abordados?”

**Ajudante de Ação Educativa:** “Não.”