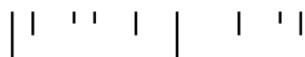


“EU NÃO TENHO AMIGOS... NINGUÉM ESTÁ
A BRINCAR COMIGO” - CONSTRUÇÃO DE
RELAÇÕES DE AMIZADE ENTRE CRIANÇAS
DOS 2 AOS 5 ANOS

Joana Borralho Gonçalves

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

2019-2020



“EU NÃO TENHO AMIGOS... NINGUÉM ESTÁ
A BRINCAR COMIGO” - CONSTRUÇÃO DE
RELAÇÕES DE AMIZADE ENTRE CRIANÇAS
DOS 2 AOS 5 ANOS

Joana Borralho Gonçalves

Relatório da Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar
Orientadora: Professora Doutora Dalila Lino

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Nada melhor do que começar o presente relatório por agradecer. Agradecer a quem fez comigo este percurso na Escola Superior de Educação de Lisboa. A quem de uma forma ou de outra contribuiu para que esta etapa tenha sido superada. Obrigada a todos do fundo do coração.

Mãe e manos, obrigada por serem as pessoas que eu mais adoro e por estarem sempre cá para mim. Sem vocês nada disto tinha sido possível. Obrigada por me deixarem voar e ao mesmo tempo estarem sempre prontos para me receber. **Pai Rui, Anita e tios**, obrigada por se orgulharem de mim e me acompanharem sempre. **Avós**, obrigada por serem os meus anjos da guarda.

Pipa, obrigada por permaneceres ao meu lado do início ao fim. Obrigada por todas as gargalhadas, por todo o trabalho em parceria, sem ti não teria a mesma graça. Uma amiga para a vida. Obrigada companheira.

Pedro, obrigada por seres o amigo sempre pronto a ajudar e com a palavra certa no momento certo. Foram cinco anos de muitas aventuras e companheirismo que deixarão boas memórias.

Sara, obrigada por todas as conversas aleatórias, por assistirmos juntas aos melhores concertos, por me dares força e acreditares sempre em mim.

Cris, obrigada por todas as nossas aventuras, por me acompanhares na luta contra os trabalhos sem fim e por todas as vezes que tu e a tua família me salvaram.

Pereira, obrigada por teres sido a minha companheira de tantos momentos, obrigada por todos os gritos de turma feitos lado a lado ou olhos nos olhos, obrigada por teres vivido comigo esta vida académica de forma tão intensa.

Silvestre, obrigada por todos os “tu és mais forte”, por caminharmos juntas e por teres reaparecido no momento certo. Obrigada companheira de estágio, foi essencial o teu apoio.

Rilhas, obrigada por aturares as minhas maluquices e pelo teu carinho.

Ana, obrigada por teres sido a melhor colega de quarto que podia ter tido. Quando o Alentejo e o Algarve se juntam só pode dar certo. Guardo cada momento que vivemos naquele nosso cubículo no meu coração.

Joana, a ti tenho tanto a agradecer. Obrigada por teres feito este percurso de braço dado comigo. Obrigada por me apoiares em todas as etapas, pela tua presença

nos bons e maus momentos, por fazeres com que a minha vinda para Lisboa valesse a pena. Sem dúvida que ganhei uma melhor amiga para a vida.

Filipa, obrigada por te teres tornado uma pessoa tão especial. Obrigada pelo teu apoio, pelos teus conselhos, por teres acreditado em mim e por estares sempre presente.

Elsa, obrigada pela amizade que criámos e por tudo o que vivemos. Que essas memórias fiquem guardadas até sermos velhinhas e que possamos estar sempre presentes na vida uma da outra.

Catarina, Pipa, Ana Rita e Flávia, obrigada por me acompanharem e se orgulharem de mim. Estão sempre no meu coração.

Família académica, obrigada a cada uma por ter feito com que esta vida académica ganhasse outra cor. Madrinhas, afilhadas, netas, bisnetas, trisnetas, obrigada. Obrigada **Mafalda, Rita, Luísa e Maria** por me terem escolhido para ser vossa madrinha. Estarei sempre cá para todas vocês.

Cate, obrigada por teres sido uma das melhores surpresas do mestrado, pela amizade que construímos e pela tua alegria contagiante.

Elizabeth e Mariana, obrigada do fundo do coração por terem aparecido na minha vida e serem uma lufada de ar fresco.

Professora Dalila, um grande obrigada por me ter apoiado nestes últimos dois anos, por confiar em mim e me dar força para continuar sempre com a cabeça erguida.

Equipas educativas da PPS e famílias, obrigada por me terem recebido tão bem e me fazerem crescer.

Crianças, obrigada a vocês por tornarem tudo isto possível. Obrigada por todos os sorrisos, abraços, beijinhos, por todos os “gosto de ti Joana”. Obrigada por tudo o que me ensinaram, levo cada uma no coração.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo retratar de modo reflexivo o percurso realizado no decorrer da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), em contexto de Jardim de Infância (JI), na zona centro do concelho de Lisboa. Neste sentido, são apresentados diversos tópicos que refletem todo o processo de intervenção, com um grupo de vinte crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Numa fase inicial do relatório é apresentada a caracterização do contexto, que serve como ponto de partida para a definição das intenções para a ação educativa. Subsequentemente, procedeu-se à avaliação dessas mesmas intenções e de todo o processo de intervenção. Posto isto, surge o tópico referente à investigação desenvolvida no presente contexto, cuja problemática é a “construção de relações de amizade entre crianças dos 2 aos 5 anos”. Esta é definida a partir das observações efetuadas no decorrer da prática, nas quais foi possível verificar a preferência de algumas crianças por determinados pares, essencialmente em momentos de brincadeira, e a utilização da palavra “amigo/a” em alguns diálogos.

Assim, e tendo em conta que este tipo de relação requer estabilidade e qualidade de interação (Ladd & Coleman, 2010) e que resulta no desenvolvimento da criança e surgimento de sentimentos de confiança e alegria (Correia, 2018), teve-se em vista um aprofundamento do tópico. Deste modo, para se compreender o papel das crianças, famílias e agentes educativos na construção deste tipo de relação, optou-se por um estudo de caso de natureza qualitativa e, para tal, foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Através da análise dos dados foi possível verificar quais os principais contextos em que se desenvolvem as relações e qual o papel da amizade no desenvolvimento das crianças. Foi, ainda, perceptível a importância que os adultos assumem na promoção de oportunidades para que as crianças estabeleçam relações e o papel que têm na mediação das interações.

Por último, é apresentada a construção da profissionalidade docente, que conta com uma reflexão sobre os valores que estiveram na base da ação pedagógica em contexto de PPS e quais os princípios que serão tidos em conta na prática futura.

Palavras-chave: Relações de amizade; educação de infância; brincar; famílias; agentes educativos.

ABSTRACT

The purpose of this report is to reflect on the path taken during Supervised Professional Practice II (PPS II), in the context of Kindergarten (JI), in the center of Lisbon. In this sense, several topics that reflect the entire intervention process are presented, with a group of twenty children aged between 2 and 5 years.

In an initial phase of the report, the characterization of the context is presented, which serves as a starting point for defining the intentions for the educational action. Subsequently, these same intentions and the entire intervention process were evaluated. After that, the topic of research developed in the present context arises, whose problem is the "Construction of friendships between children from 2 to 5 years old". This is defined based on the observations made during the practice, in which it was possible to verify the preference of some children for certain pairs, essentially in moments of playtime and the use of the word "friend" in some dialogues.

Thus, and taking into account that this type of relationship requires stability and quality of interaction (Ladd & Coleman, 2010) and that it results in the development of the child and the emergence of feelings of trust and joy occur (Correia, 2018), there was an aim to deepen the topic. Thus, to understand the role of children, families and educational agents in the construction of this type of relationship, a qualitative case study was chosen and, for this, several techniques and instruments of data collection were used.

By analysing the data, it was possible to verify which are the main contexts in which relationships are developed and which is the role of friendship in the development of children. It was also noticeable the importance that adults assume in promoting opportunities for children to establish relationships and the role they have in mediating the interactions.

Finally, the construction of professionalism in teaching is presented, which includes a reflection on the values that were at the basis of the pedagogical action in the context of PPS and which principles will be taken into account in future practice.

Keywords: Friendships; childhood education; playtime; families; educational agents.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CARACTERIZAÇÃO REFLEXIVA DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	4
2.1. Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo	5
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	5
2.3. Caracterização da equipa educativa.....	7
2.4. Caracterização das famílias.....	9
2.5. Caracterização do grupo de crianças.....	10
2.6. Caracterização do ambiente educativo	12
3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO.....	17
3.1. Intenções para a ação	18
3.1.1. Intenções para a ação com as crianças.....	18
3.1.2. Intenções para a ação com as famílias.....	22
3.1.3. Intenções para a ação com a equipa	23
4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI.....	25
4.1. Identificação da problemática	26
4.2. Revisão da literatura.....	27
4.3. Roteiro metodológico e ético	36
4.4. Apresentação e discussão de resultados.....	39
4.4.1. Compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade – os dados dos registos de observação.....	39
4.4.2. As perceções das crianças sobre a escolha de um par para brincar – os dados das entrevistas às crianças	47
4.4.3. As perceções das crianças sobre a amizade – os dados das entrevistas às crianças	49
4.4.4. O papel do adulto na promoção de relações entre crianças: as perceções da equipa educativa.....	55
4.4.5. O papel do adulto na promoção de relações entre crianças: as perceções das famílias	56
4.4.6. Conclusões.....	62
5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE	64
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
Referências	72
Anexos	79

Anexo A. Portefólio individual	80
Anexo B. Planta da organização socioeducativa.....	82
Anexo C. Organograma	84
Anexo D. Informações sobre as famílias.....	86
Anexo E. Informações sobre as crianças.....	88
Anexo F. Planta da sala de atividades	90
Anexo G. Processo de intervenção da PPS em JI	92
Anexo H. Roteiro ético da investigação	96
Anexo I. Registos de observação da investigação	105
Anexo J. Transcrição das entrevistas às crianças do grupo.....	130
Anexo K. Tabela categorial das entrevistas às crianças do grupo.....	148
Anexo L. Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	158
Anexo M. Transcrição da entrevista à ajudante de ação educativa.....	162
Anexo N. Tabela categorial das entrevistas à equipa educativa da sala	165
Anexo O. Questionário às famílias.....	171
Anexo P. Tabela categorial do questionário às famílias	180

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Matriz sociométrica	52
--	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Síntese dos registos de observação referentes à construção de relações de amizade	39
Tabela 2. Escolha de pares para brincar e escolha de amigos/as	54
Tabela 3. Escolha das crianças vs Opinião das famílias.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS

IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
Jl	Jardim de Infância
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCOS	Projeto Curricular da Organização Socioeducativa
PPS II	Prática Profissional Supervisionada II

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório, elaborado no âmbito da PPS II, tem como principal objetivo a apresentação reflexiva do percurso de intervenção que decorreu entre outubro de 2019 e janeiro de 2020, em contexto de JI, numa IPSS localizada na zona centro do concelho de Lisboa. A organização socioeducativa tem como principais prioridades a garantia do bem-estar das crianças, a promoção do seu desenvolvimento holístico, a inclusão e a igualdade de oportunidades. Quanto ao grupo com o qual foi desenvolvida a prática, este caracteriza-se por ser heterogóneo no que concerne à idade, na medida em que inclui vinte crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Assim, a partir de uma atitude reflexiva serão apresentados diversos tópicos. O primeiro, caracterização do contexto socioeducativo, surge devido à necessidade de se perceberem as particularidades do contexto para uma posterior intervenção educativa e inclui a caracterização do meio no qual se insere a organização socioeducativa, da equipa educativa, ambiente educativo, crianças e famílias.

Posteriormente, a partir das caracterizações e avaliação do grupo de crianças são delineadas as intenções para a ação educativa, com as crianças, as famílias e a equipa e é feita uma análise do processo de intervenção no decorrer da prática.

Por sua vez, o terceiro tópico do relatório, introdução à investigação em JI, centra-se na identificação e fundamentação da problemática “construção de relações de amizade entre crianças dos 2 aos 5 anos”, que surgiu das observações realizadas às crianças do grupo, tanto no interior como no exterior da sala de atividades. Nestes momentos foi possível verificar que as crianças demonstravam preferência por determinados pares e proferiam com frequência a palavra “amigo/a”. Ainda no presente tópico é apresentada a revisão da literatura, na qual são referidos aspetos como a importância do estabelecimento de interações para o desenvolvimento das crianças; o modo como o brincar contribui para esse desenvolvimento e para a construção de relações de amizade; e o papel dos contextos socioeducativos e dos adultos na promoção de relações. Numa fase posterior, é apresentado o roteiro metodológico e ético, que inclui as técnicas e instrumentos de recolha de dados adotados, as técnicas de análise de dados e os princípios éticos pelos quais me regi ao longo da prática. É de salientar que procurei sempre assegurar a privacidade de todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias), encarando-os como sujeitos competentes e com direitos. Por último, são apresentados os dados recolhidos a partir da investigação e é feita uma discussão dos resultados.

No quarto tópico é apresentada uma reflexão sobre de que modo o percurso desenvolvido contribuiu para construção da minha profissionalidade docente como futura educadora de infância. Posteriormente, são explicitadas as considerações finais, sendo abordados aspetos como os principais desafios decorrentes das práticas em contexto de creche e jardim de infância, as aprendizagens realizadas, as minhas inquietações e as minhas principais intenções para o futuro profissional.

Por fim, saliento a realização de um Portefólio individual (Anexo A), no decorrer da PPS, que inclui a caracterização do contexto educativo, os registos de observação, as reflexões semanais, as planificações das atividades desenvolvidas com o grupo e o portefólio individual construído com uma das crianças.

2. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| ' ' | ' ' |

2.1. Caracterização do meio onde se insere o contexto socioeducativo

O meio social no qual se insere a organização socioeducativa tem influência no desenvolvimento das crianças, uma vez que as suas potencialidades e características poderão contribuir para dar resposta às necessidades das mesmas (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Neste sentido, importa referir que a organização na qual realizei a PPS II se situa numa freguesia pertencente à zona centro do concelho de Lisboa, habitada pela maioria das crianças do grupo.

No que concerne aos serviços e espaços públicos existentes no meio e que podem ser encarados como potenciais pontos de interesse para as crianças, é de destacar a panóplia de transportes públicos (metropolitano, autocarros, elétricos e comboios), utilizada para diversos fins, como foi o caso de uma ida à praia; um jardim, acessível a pé, no qual as crianças têm espaços verdes para brincar; uma biblioteca, que ainda que não tenha sido frequentada pelas crianças no decorrer da PPS II, é constituída por um espaço destinado a elas; e um centro comercial que possibilitou uma ida ao cinema por parte dos grupos de JI. Para além disso, considero relevante a existência de farmácias nas proximidades da organização.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A Fundação à qual pertence a organização foi fundada em 1834, com o objetivo de ensinar, acolher e cuidar de crianças até aos sete anos de idade, provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. Apenas no decorrer do século XX ocorreu um alargamento da resposta social, passando o público alvo a contemplar também cidadãos com invalidez, jovens e idosos. Neste sentido, a missão da Fundação passa por apoiar e proteger estes indivíduos, promovendo a integração social e comunitária; solucionar questões habitacionais; integrar cidadãos provenientes de países de língua oficial portuguesa; promover a educação e a qualificação profissional; interagir com a comunidade; e apoiar famílias desfavorecidas (Projeto Curricular da Organização Socioeducativa, 2019/2020).

A presente organização, inaugurada a 21 de abril de 1840, tem como serviços a creche (12 meses/3 anos), que surgiu, apenas, em 1993, e o jardim de infância (3/6 anos). De um total de sete grupos, três são de creche e quatro de JI, com 48 e 92

crianças, respetivamente, perfazendo um total de 140 crianças. Estas podem frequentar a organização das 8h às 19h, embora o horário letivo seja das 9h às 16h.

No que se refere às instalações (cf. Anexo B - Planta da Organização Socioeducativa), importa mencionar que no rés-do-chão situam-se as salas de atividades de creche; casas de banho para adultos e para crianças; dois refeitórios; uma sala de refeições para o corpo docente e não docente; uma cozinha; três despensas; um gabinete destinado à diretora pedagógica e um recreio utilizado pelas duas valências. No primeiro andar existem quatro salas de atividades de JI (grupos heterogéneos no que concerne à idade - 3 aos 6 anos); casas de banho para crianças; uma sala polivalente, utilizada como dormitório, para a realização da sessão de Educação Física e para a concretização das atividades extracurriculares desenvolvidas no período da tarde; uma sala de educadoras; uma sala de vestiário com uma casa de banho para adultos; e um espaço de arrumos (PCOS, 2019/2020).

A organização, de acordo com Mintzberg (1996) rege-se através de uma estrutura mecanicista, que é caracterizada pela existência de relações hierárquicas (cf. Anexo C - Organograma). No topo da estrutura hierárquica está presente a diretora pedagógica que tem como principais responsabilidades acompanhar, coordenar, avaliar e supervisionar os serviços prestados no contexto socioeducativo. De seguida, são contempladas as educadoras de infância, responsáveis por promover o desenvolvimento holístico do grupo que lhes é atribuído. Posteriormente, surgem as ajudantes de ação educativa que têm como principal função auxiliar a educadora. Por fim, encontram-se as trabalhadoras auxiliares e as cozinheiras, responsáveis pela limpeza dos espaços e confeção das refeições (PCOS, 2019/2020).

No que diz respeito à dimensão processual, segundo González (2003), esta corresponde aos princípios que orientam a prática pedagógica da organização e as estratégias adotadas de modo a atingir os objetivos delineados para regular as linhas de ação. No que concerne aos objetivos relacionados com as famílias, a organização pretende “assumir como vetores fundamentais: a qualidade, o rigor e a exigência no serviço que presta à comunidade educativa.” (PCOS, 2019/2020, p. 9).

Relativamente aos objetivos direcionados às crianças, pretende-se que a organização ajude a “contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola, centrando a ação educativa na aprendizagem globalizante das crianças”; que “[promova] uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva”; “[proporcione] 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”; que “[estimule] o desenvolvimento global das crianças no respeito pelas suas características individuais valorizando o seu ímpeto exploratório e pensamento crítico”; que sejam “[incutidos] comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas”; e que se “[garanta] que as crianças [expericiem] sentimentos de pertença à escola num ambiente de liberdade e de responsabilidade que contribua para um clima escolar saudável” (pp. 8-9).

Quanto à comunidade, pretende-se “fomentar o espírito de solidariedade, cooperação e entreatuda entre todos os membros da comunidade educativa/escolar” e “a inserção em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade”. Por último, no que concerne à intervenção em projetos pretende-se “promover uma educação intercultural e inter-geracional transmitindo valores cívicos, espirituais e morais” (p. 9).

2.3. Caracterização da equipa educativa

“A cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 300). Neste sentido, se o trabalho em equipa é algo a priorizar, importa, em primeiro lugar, conhecer os elementos que constituem a equipa educativa.

A presente organização socioeducativa, tal como já foi referido, é composta por uma diretora pedagógica que se caracteriza por ser um elemento presente, que apoia, quando necessário, os agentes educativos de cada sala, conversando abertamente e estando atenta às necessidades e interesses das crianças.¹

Para além da diretora, conta-se com a presença de sete educadoras de infância e sete ajudantes de ação educativa, organizadas de igual modo pelas diferentes salas. Estes elementos procuram trabalhar em parceria, de modo a garantir o bem-estar e a segurança das crianças e com vista à promoção do seu desenvolvimento holístico.

É ainda de salientar que a crescer ao trabalho em equipa que ocorre no interior de cada sala, existe uma *boa* comunicação e colaboração entre os intervenientes das diferentes salas, que contribui para a concretização dos objetivos definidos pela organização – “Quando o *trabalho em equipa entre equipas* ocorre, o centro infantil

¹ “Após o almoço, uma vez que a educadora da sala ainda não se encontrava presente, eu e a diretora pedagógica ficámos com as crianças que não dormem a sesta (. ...) a diretora questionou-as se gostavam que fosse um dia ler-lhes a história do Babar.” (Nota de campo nº 30 – Registo 2, 27nov2019).

funciona como uma comunidade” (Post & Hohmann, 2011, p. 306). Para além desta parceria entre equipas, a utilização de espaços comuns (refeitório, casas de banho, recreio) e a participação nas atividades extracurriculares facilitam o contacto entre crianças da mesma valência e de valências diferentes, assim como a proximidade entre as crianças e os adultos da organização. Deste modo, ao existir este ambiente familiar, as crianças, embora encarem os profissionais da sala como os adultos de referência, têm uma relação relativamente próxima com os outros agentes.

Centrando, agora, na equipa educativa da sala C3, sala onde realizei a PPS II, importa mencionar que a educadora de infância S. exerce funções como educadora há treze anos, sendo o quarto ano em que se encontra na presente organização. Por sua vez, a ajudante de ação educativa S. exerce há dezoito anos, sendo o sétimo ano na organização. Ambas já tinham constituído equipa de sala, durante dois anos, noutra organização socioeducativa pertencente à Fundação, sendo, portanto, o terceiro ano não consecutivo que estão juntas. O trabalho desenvolvido entre os dois elementos caracteriza-se por algum espírito de partilha, com a existência de diálogo aberto. Para além disso, regem-se pelos mesmos princípios educativos, princípios esses consagrados no Projeto Educativo da Fundação.

É ainda de salientar que a educadora não adota na totalidade nenhum modelo pedagógico, tal como a organização socioeducativa², “seguindo uma abordagem mais naturalista, construtivista e desenvolvimentista.” (Projeto Curricular de Grupo, 2019/2020, p. 16). Esta abordagem inclui a priorização da participação ativa das crianças e a visão destas como o sujeito principal da sua ação pedagógica.³ Neste sentido, tem como intencionalidades a promoção de um ambiente equilibrado que permita às crianças o estabelecer de relações vinculativas baseadas na afetividade e o seu “desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor” (p. 17). Assim, os agentes educativos procuram ter em conta os interesses e fragilidades das crianças, respeitando os seus ritmos e individualidades; procuram promover o ímpeto exploratório; garantir a saúde e o bem-estar; e potenciar o desenvolvimento social e moral, promovendo atividades que contribuam para o desenvolvimento ao nível do Saber Ser, Saber Estar e Saber Fazer (PCG, 2019/2020).

² “A Instituição não se baseia em nenhum modelo curricular específico, mas sim em vários, seguindo uma abordagem mais naturalista, construtivista e desenvolvimentista.” (Projeto Curricular de Grupo, 2019/2020, p. 16).

³ “As crianças sentaram-se em redor do tapete e a educadora conversou com elas sobre que materiais queriam ter na sala.” (Nota de campo nº 29 – Registo 4, 26nov2019).

2.4. Caracterização das famílias

A família é a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa, pelo que se torna fulcral manter uma relação de parceria com a mesma, no sentido de complementaridade de ações e atitudes (Sarmiento & Carvalho, 2017). Deste modo, começar por caracterizar os contextos familiares das crianças, não tem como fim determinar a sua identidade, mas sim “poder vir a compreendê-las pelo que *fazem*, já que é naquelas experiências significativas que se [fundem] e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66).

Começo, então, por referir que, a nível cultural, existem quatro famílias em que pelo menos um dos progenitores não é de nacionalidade portuguesa (brasileira, chilena e são-tomense) (cf. Anexo D – Informação sobre as famílias), ainda assim existe uma compreensão mútua nos diálogos estabelecidos entre os familiares e os agentes educativos.

De seguida, importa compreender de que modo ocorre a participação das famílias no contexto socioeducativo. Assim, saliento que durante a PPS II pude constatar a existência de alguma proximidade entre os dois microssistemas, essencialmente no período de acolhimento, uma vez tratar-se de uma organização que “abre as portas” às famílias. Nestes momentos podem ser estabelecidos diálogos sobre eventuais constrangimentos e acontecimentos que possam ter ocorrido, ou o agente educativo pode partilhar algo que seja de mútuo interesse.⁴

Por fim, e tendo em conta que o horário laboral dos familiares/encarregados de educação nem sempre possibilita esta participação na vida da creche/jardim de infância, considero significativo a existência de um plano semanal, afixado num local visível no interior da sala de atividades, no qual é feito um registo das atividades realizadas em cada dia.

⁴ “Uma vez que a educadora da sala ainda não tinha chegado, a mãe do M.A. aproximou-se de mim para deixar o filho, que se encontrava a chorar. Explicou-me que lhe tinha dito que ia viajar e como tal, o filho estava triste. Após conversar com ele, este veio para o meu colo” (Nota de campo nº 3 – Registo 1, 9out2019).

2.5. Caracterização do grupo de crianças

Ao abrir a porta da sala C3, observo várias crianças com idades distintas. Tomo conhecimento que o grupo é constituído por vinte crianças, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, tendo a maioria três anos. O grupo até ao mês de dezembro sofreu alterações, tendo saído duas crianças, uma do sexo feminino e outra do sexo masculino e entrado outras duas, ambas do sexo feminino. Deste modo, atualmente o grupo é constituído por dez crianças do sexo feminino e dez do sexo masculino.

No que concerne ao percurso institucional das crianças do grupo atual, seis transitam da sala B3 (sala de creche), o que significa que são acompanhadas pela mesma educadora do ano precedente; uma transita da sala B2 (sala de creche), não acompanhando a educadora da sala por opção dos pais; sete integram pelo segundo ano um grupo de JI; e por fim, seis encontram-se a frequentar pela primeira vez a organização socioeducativa.

A maioria das crianças tem como país de origem Portugal, à exceção da A.S. que nasceu em São Tomé e a O.G., a B.D. e a Y.G. no Brasil.

As crianças do grupo frequentam em média oito a nove horas a organização, tendo a maioria como hora de entrada as 9h30 e de saída as 17h30. Dezasseis das vinte crianças estão inscritas nas cinco atividades extracurriculares (Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música), uma frequenta apenas Música e Inglês, uma apenas Música e duas nenhuma (cf. Anexo E – Informações sobre as crianças).

Avaliação do grupo de crianças

No que concerne às características, interesses, potencialidades e fragilidades das crianças, importa, em primeiro lugar, referir que estas serão apresentadas com base nas minhas observações, através de aspetos debatidos em conversas informais com a equipa educativa da sala e, de acordo com a informação presente no Projeto Curricular de Grupo. Assim sendo, começo por referir que, tratando-se de um grupo heterogéneo a vários níveis, nomeadamente quanto ao percurso institucional, às competências linguísticas, matemáticas e a nível motor irei debruçar-me essencialmente sobre as suas fragilidades e potencialidades relativamente à autonomia, participação e envolvimento com o que as rodeia.

O grupo caracteriza-se por ser *curioso* e *afetuoso*, existindo frequentemente o estabelecer de interações, quer em momentos de sala, quer no espaço exterior, nos

quais são notórias a preferência de algumas crianças por determinados pares e a preocupação com as necessidades e sentimentos do outro.⁵ Embora o grupo integre crianças provenientes de grupos distintos e crianças que não frequentavam a organização no ano letivo anterior, deu-se uma rápida adaptação entre os vários elementos, o que possibilitou um enriquecimento das interações. Nestes momentos é possível constatar que as crianças mais velhas demonstram um sentido de responsabilidade para com as mais novas, predispondo-se a ajudá-las em diversas ocasiões.

De um modo geral, o grupo demonstra interesse em realizar os vários momentos da rotina de forma autónoma, ainda que existam casos particulares em que é necessário um maior incentivo para o cumprimento das tarefas. Esta autonomia advém da adaptação das crianças aos espaços, tempos e materiais e da proximidade com a equipa da sala, que lhes transmite segurança.

No que se refere aos momentos de sala, embora as crianças, de um modo geral, ainda não demonstrem a capacidade de propôr a realização de determinada atividade ou a procura de resposta a alguma questão formulada, demonstram interesse pelas atividades propostas, envolvendo-se ativamente nas mesmas. Inicialmente, nos momentos de grande grupo, existia uma maior participação por parte de algumas das crianças mais velhas, cuja capacidade discursiva estava mais desenvolvida, contudo, ao longo da PPS II verifiquei que várias crianças de três anos começaram a contribuir com algumas ideias, ainda que o discurso fosse simples.

A acrescer ao que foi mencionado, as crianças demonstram curiosidade pelos objetos e brinquedos trazidos de casa pelos seus pares, o que resulta em inúmeras partilhas e brincadeiras.⁶ Quanto aos momentos de brincadeira, todas são capazes de escolher autonomamente com quem querem brincar, ao quê e com que materiais.

Por vezes surgem conflitos entre pares, uma vez que algumas crianças apresentam alguma dificuldade na partilha de objetos/brinquedos, sendo necessária, na maioria dos casos, a intervenção do adulto.⁷ Importa, porém, realçar que dentro do

⁵ “O M.C. aleijou-se na mão e começou a chorar. A K. ao ver esta situação aproximou-se dele, deu-lhe uma festinha e perguntou-lhe: “O que foi? Onde bateste?” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019).

⁶ “a O. contou com o meu apoio a história que trouxe de casa. Uma vez que na história existiam animais e objetos escondidos, as restantes crianças tentaram adivinhar em cada página o que estava escondido.” (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 12dez2019).

⁷ “A A.L. e a M.M. brincaram com a boneca que a A.L. trouxe de casa. O D. tirou-lhe a boneca várias vezes. A criança aproximou-se de mim e disse: “Joana, o D. está só a tirar a minha

grupo são notórias diferenças no que concerne a este aspeto, tal como mencionado anteriormente, na medida em que algumas crianças são capazes de utilizar um maior número de vocabulário e de adotar um papel mais ativo como mediadoras de conflitos.⁸

Relativamente aos momentos de higiene e de refeição, as crianças são capazes de verbalizar as suas necessidades, mencionando, respetivamente, quando necessitam de ir à casa de banho e quando desejam mais comida. Em ambos os momentos, verifica-se a sua autonomia, ainda que por vezes seja necessário algum apoio.

Por último, saliento como principais interesses do grupo, brincadeiras que envolvam construções, a audição e partilha de histórias, a realização de jogos de mesa, e brincadeiras de “faz de conta”⁹. Este último interesse foi “alimentado” com a introdução de novos materiais na área da dramatização, a partir da qual as crianças começaram a simular com maior frequência situações do quotidiano, como cozinhar, fazer compras e cuidar de bebés.

2.6. Caracterização do ambiente educativo

A organização do ambiente educativo influencia positiva ou negativamente o desenvolvimento da criança, na medida em que pode potenciar ou não o jogo simbólico e as interações entre pares, interferir na construção da autonomia e apropriação da rotina e ainda, afetar o bem-estar das crianças (Portugal, 2012). Neste sentido, sendo o ambiente educativo a junção das dimensões espaço, tempo e grupo (Silva et al., 2016), importa caracterizar cada uma delas.

Tempo e rotina

A organização do tempo é encarada pela educadora como potenciadora de sentimentos de segurança e de controlo, que advêm do estabelecimento de uma rotina coerente, significativa e flexível, que lhes permite antecipar e tomar consciência do que

boneca.”. Conversei com o D. e expliquei-lhe que a boneca era da A.L. e que tinha de pedir. Questionei a A.L. se podia emprestar um pouco ao D. A criança permitiu. Referi ao D. que quando a A.L. quisesse tinha de lhe devolver. A criança concordou e fê-lo posteriormente.” (Nota de campo nº 37 – Registo 1, 10dez2019).

⁸ *“A C. aproximou-se da O. e quis tirar-lhe o pente. A O. disse que não queria dar porque estava a utilizar. A C. insistiu e como tal, a L.J. aproximou-se dela e disse: “C., a O. está a utilizar, tens de esperar. Queres outro brinquedo?” e entregou-lhe um objeto que se encontrava no tapete. A C. disse: “não!” e atirou o objeto ao chão. A L.J. voltou a dirigir-se a ela e disse: “C., tens de esperar, depois a O. empresta-te.”. A C foi brincar para outro lado da sala” (Nota de campo nº 40 – Registo 1, 13dez2019).*

⁹ *“A K. colocou-se de joelhos junto da máquina registadora e a L.J. foi buscar miniaturas de fraldas para comprar. Entregou uma nota à K. e esta registou na máquina.” (Nota de campo nº 32 – Registo 2, 2dez2019).*

irá ocorrer num momento posterior¹⁰ (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, vão-se apropriando dos espaços e da sucessão dos acontecimentos, tornando-se mais autónomas, seguras e com maior capacidade de controlo sobre o tempo (PCG, 2019/2020). Neste sentido, a rotina deve ser gerida de acordo com as necessidades das crianças, existindo um respeito pelos seus ritmos; a garantia do seu bem-estar; e promoção de aprendizagens, que resultem da participação ativa nos diversos momentos (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Com base no que foi mencionado, torna-se essencial conhecer um dia tipo da Sala C3 e de que forma os agentes educativos da sala garantem que a rotina seja simultaneamente consistente e flexível (Cardona, 1992), de modo a dar resposta às necessidades e motivações das crianças.

Assim sendo, a partir das 9h dá-se o acolhimento, habitualmente na sala de atividades. Neste período (9h-9h30) é promovido o sentido de responsabilidade no cumprimento das tarefas (marcação das presenças, preenchimento do calendário e mapa do tempo) e caso seja necessário, a educadora estabelece diálogos com as famílias. A partir das 9h30, com as crianças sentadas no tapete, é realizado um momento no qual podem fazer partilhas, conversar sobre o que fizeram no fim de semana ou proceder-se à revisão e planificação de atividades a realizar.

De seguida, as crianças distribuem-se livremente pelas áreas da sala e em simultâneo são realizadas atividades em pequeno grupo ou individuais, “de modo, a que o adulto possa disponibilizar mais tempo e apoio de melhor qualidade ao grupo de crianças que está a realizar a atividade.” (PCG, 2019/2020, p. 18). Nos tempos de brincadeira a educadora procura “estimular a autonomia, de modo a proporcionar a autoestima e autoconfiança da criança”; “encorajar e enfatizar o esforço e o progresso, não apenas o resultado”; “brincar com a criança, mas também deixá-la brincar sozinha”; “estar atenta à criança, mas não interferir demasiado na brincadeira”; “tentar evitar os «nãos» e os «cuidado com»” de modo a que a criança descubra “os seus limites e as suas potencialidades”; “usar incentivos”; “avaliar de forma «tranquila» a queda da criança”; “deixar a criança cair e levantar-se sozinha” e “deixar a criança sujar-se e ser feliz” (PCG, 2019/2020, p. 7)

¹⁰ “A C. choramingou e a K. Disse-lhe: «Os pais vêm depois do lanche sim? Não fiques triste»” (Nota de campo nº 1 – Registo 8, 7out2019).

Por sua vez, nos momentos de maior orientação, procura-se estimular a criança, através de uma atenção individualizada que permita o seu crescimento “num ambiente onde se sinta apoiada, querida, confiante e que possibilite o aumento da sua autoestima” (PCG, 2019/2020, p. 18).

Às quartas-feiras de manhã têm a sessão de Educação Física, lecionada por um elemento exterior à organização. É de destacar que as crianças demonstram interesse por este momento, participando ativamente nas atividades propostas.

Por volta das 11h começam a arrumar a sala e sentam-se no tapete. Até às 12h são realizadas conversas com o grupo sobre algum assunto que possa ter surgido e por vezes são lidas histórias ou realizados jogos. Inicialmente as crianças mais velhas participavam mais ativamente nestes momentos, contudo ao longo do período de PPS II deu-se um aumento da participação das crianças mais novas.

A partir das 11h45 começam a ser mencionadas crianças para ir à casa de banho fazer a higiene. Às 12h, deslocam-se até ao refeitório e distribuem-se pelas mesas, sentando-se nos locais pré-definidos. Neste momento promove-se mais uma vez a autonomia, ainda que se dê resposta às necessidades das crianças.

Às 12h30 quem realiza o período de descanso é encaminhado para o dormitório, colocando autonomamente os sapatos e o bibe junto do respetivo catre. As restantes crianças vão para o recreio brincar e às 13h20 as que estão inscritas na atividade extracurricular, deslocam-se até à sala de programação. Às 14h, hora em que termina a atividade, dirigem-se para as respetivas salas de atividades.

Das 14h às 15h, as crianças com idade superior a três anos desenvolvem atividades ou brincam nas áreas. À medida que as restantes vão acordando, encaminham-se até à sala e têm um momento de brincadeira. Às 15h30 voltam ao refeitório para lanchar, até às 16h. Posteriormente vão para o recreio ou para a sala brincar e às 17h as crianças mais novas têm a atividade extracurricular do dia.

Espaços e materiais

Após caracterizado o tempo e a rotina, importa compreender como está organizada a Sala C3 (cf. Anexo F – Planta da Sala de Atividades) e o porquê dessa organização, assim como as potencialidades do espaço e dos materiais. Começo, então, por referir que os materiais estão bem conservados, existe espaço no chão onde

é possível as crianças brincarem sem obstáculos a interferir e existem duas janelas que permitem o contacto com o ambiente exterior.¹¹

Para além disso, foram definidas diversas áreas, pensadas de modo a promover a autonomia e a independência das crianças, assim como a livre escolha, a socialização e o desenvolvimento de inúmeras competências (PCG, 2019/2020). As áreas (jogos de mesa, matemática, informática, construções, tapete, garagem, artes plásticas, dramatização, biblioteca e escrita) são compostas por materiais diversificados, que se encontram, na maioria, acessíveis às crianças. A sua organização pode sofrer modificações, uma vez que a educadora cooperante assume que o espaço não tem um carácter fixo, podendo ser alterado de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Assim sendo, o ambiente caracteriza-se por apresentar simultaneamente ordem e flexibilidade (Post & Hohmann, 2011).

A área dos jogos de mesa, que é frequentemente utilizada pelas crianças, inclui um móvel que lhes é acessível, com jogos de associação de imagens, puzzles, jogos de encaixe, jogo da memória, entre outros e uma mesa com seis cadeiras, o que permite a interação entre as crianças.

A área da matemática é constituída por duas mesas com quatro bancos e alguns materiais como cartões com números, fio de contas, jogo de associação de formas, blocos padrão, figuras geométricas, geoplano e quadro magnético. Esta área é essencialmente acedida por algumas das crianças mais velhas.

A área da informática, que desperta *bastante* interesse nas crianças, inclui um computador, uma mesa e uma cadeira e é apenas utilizada com a supervisão de uma das adultas, para visualização de vídeos e filmes e realização de jogos.¹²

Na área das construções, que contém diferentes caixas com legos e peças de encaixe, é notório o interesse das crianças em construir torres e, no decorrer do projeto “Viagens pequenas e viagens grandes – como nos deslocamos?” construíram diversas vezes transportes utilizando os materiais disponíveis.¹³

¹¹ “a educadora perguntou às crianças como estava o tempo. A O. olhou pela janela e afirmou que estava a chover.” (Nota de campo nº 5 – Registo 1, 14out2019).

¹² “Uma vez que a O. tinha levado gelado de açai para o grupo provar, a educadora colocou fotografias do fruto e vídeos no computador de todo o processo até chegar ao gelado.” (Nota de campo nº 21 – Registo 1, 12nov2019).

¹³ “O B.C. e o B.H. sentaram-se no tapete e construíram foguetões com peças de encaixe. Foram-me mostrar e de seguida fizeram a contagem para o foguetão descolar” (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019).

A área do tapete é utilizada para a realização de diversos momentos de grande grupo, como o acolhimento, a dinamização de histórias, audição de músicas, realização de jogos e conversas. Esta área é ainda utilizada pelas crianças quando se encontram a brincar com materiais da área das construções.

A área da garagem, composta por um tapete com estradas, carros de diferentes tamanhos e formatos, uma pista de comboios de madeira que necessita de ser construída e um barco, é maioritariamente utilizada por crianças do sexo masculino. As brincadeiras são essencialmente individuais ou a pares.

A área das artes plásticas engloba uma mesa com seis cadeiras, um quadro branco e de ardósia, um lavatório e um armário com plasticina, tintas, pinceis e materiais diversos (berlindes, esponjas, carimbos, cola branca, recipientes, ...). Tanto na presente área como na área da escrita, que inclui uma mesa com duas cadeiras, têm à sua disposição uma estante com diferentes tipos de folhas e cartolinas, colas, lápis de cor, lápis de cera e canetas de feltro, utilizados regularmente pelas crianças.

Por último, importa referir que a área da dramatização e a área da biblioteca sofreram alterações após uma conversa com as crianças sobre os materiais que gostariam de incluir nestes espaços, de modo a torná-los mais apelativos. Estas modificações resultaram em mais momentos de “faz de conta”, cooperação, diálogo e entreajuda.¹⁴ Assim, é de destacar que a primeira área mencionada inclui atualmente uma mesa e cadeiras, alimentos de plástico e tecido, utensílios de cozinha, fogão, frigorífico, aventais, chapéus de cozinheiro, colares, notas e moedas, máquina registadora, cama de bebé, bebés, entre outros objetos e a área da biblioteca é composta por uma estante com livros, um tapete e três almofadas. Os livros que se encontram na parte superior da estante são apenas utilizados com a supervisão de uma das adultas, uma vez tratem-se de livros trazidos de casa pelas crianças.

Terminada a caracterização das áreas, importa salientar que, para além da possível modificação dos espaços, podem também ocorrer alterações ao nível dos materiais, caso os agentes educativos considerem que já não se encontram em bom estado de conservação ou se verificarem a existência de novos interesses e necessidades das crianças, o que ocorreu durante o período de PPS II, como foi mencionado anteriormente.

¹⁴ “a O. ajudou a Y. e o B.C. a colocar os novos aventais e chapéus de cozinheiros. Estas duas crianças foram até ao fogão e estiveram a “fazer” comida.” (Nota de campo nº 32 – Registo 2, 2dez2019).

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

Qualquer intervenção pedagógica que se queira com um sentido requer uma intencionalidade. Deste modo, deve existir uma reflexão prévia que permita ao/a profissional compreender o porquê da sua ação e o que tenciona alcançar (Silva et al., 2016). De acordo com Carvalho e Portugal (2019), esta avaliação “envolve diferentes aspetos que se articulam num ciclo contínuo de observação, registo, reflexão e ação.” (p. 24).

Assim sendo, com base nas caracterizações efetuadas defini intenções que guiassem a minha ação pedagógica, com as crianças, famílias e equipa educativa e que me permitissem refletir sobre o trabalho desenvolvido com cada uma delas. Neste sentido, procurei em primeiro lugar observar o grupo de crianças, o modo como era desenvolvido o trabalho pela equipa e o que esta priorizava na sua prática, como se encontravam organizados os espaços, quais os materiais disponibilizados e como se processava a rotina. Através desta informação, registei os aspetos mais significativos das aprendizagens das crianças, valorizando as suas evoluções, com vista ao planeamento das etapas seguintes na aprendizagem (Carvalho & Portugal, 2019). Assim, ao existir “uma articulação lógica entre o planeamento contínuo, a observação, a identificação de necessidades, interesses e capacidades, e a disponibilização de recursos” (p. 27), proceder-se-á a uma utilização mais adequada da informação obtida.

3.1.1. Intenções para a ação com as crianças

Começo por referir que, numa primeira fase, ao deparar-me com um grupo composto por crianças com características, interesses e necessidades próprias considerei imprescindível **estabelecer uma relação de proximidade e confiança** com cada uma delas. Assim, ao construir esta relação garanti que as crianças me encarassem como um adulto que lhes transmitia segurança e a quem podiam recorrer sempre que necessitavam. Portugal (2012) afirma que ao existir uma relação de confiança, mais facilmente será garantida a resposta às necessidades físicas e psicológicas das crianças e será a base para a criação de novas relações, nomeadamente relações entre pares.

A meu ver, esta primeira intenção foi rapidamente conseguida, na medida em que as crianças desde cedo me procuraram para as suas brincadeiras, para as apoiar em momentos de conflito ou para lhes transmitir afeto.¹⁵

Nesta linha de ideias, defini como segunda intenção **o respeito pelas individualidades de cada criança**. Esta intenção, que inclui o respeito pelos seus ritmos, necessidades, interesses e fragilidades, pressupõe a visão destas como seres únicos, com características e vivências próprias, a quem deve ser dada a oportunidade de experienciar a infância com dignidade e apreço (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Assim, importa garantir a igualdade de oportunidades para todos, tal como a inclusão de todas as diversidades, ou seja, tanto as que são frequentemente referidas (cultura, etnia, língua, ...) como a diversidade que surge das diferenças individuais (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Torna-se, ainda, essencial ter em conta a perspectiva da criança, de modo a “articular e integrar num espaço de vida colectivo a diversidade de interesses e necessidades individuais” (Portugal, 2008, p. 65).

Para tal, é necessário ir ao encontro do referido por Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), no que se refere à importância de ouvir o que a criança tem para dizer, de ter em consideração o seu ponto de vista e de identificar e respeitar os seus sentimentos, assim como atender aos seus ritmos e valorizar as suas capacidades.¹⁶

Tendo em conta a importância de refletir sobre os interesses e necessidades das crianças, saliento que eu e a educadora cooperante ao verificarmos que a área da biblioteca era pouco frequentada e que não existia um local na sala de atividades que fosse confortável e que permitisse à criança estar sozinha, ou com um pequeno número de pares, propusemos a modificação desta área. Assim, em conversa em grande grupo foram debatidas as alterações que iriam ser feitas. Após esta mudança, o espaço passou a ser *bastante* procurado, podendo as crianças desenvolver brincadeiras mais calmas, tanto solitárias como com um pequeno número de pares.¹⁷

A acrescentar a estas duas intenções, tive como intuito **promover a autonomia das crianças**, encarando-as como o sujeito principal da ação pedagógica, a quem deve ser

¹⁵ “A M.G. e a A.S. aproximaram-se de mim e deram-me um abraço. Quiseram que as pegasse ao colo e as levantasse no ar.” (Nota de campo nº 2 – Registo 1, 8out2019).

¹⁶ “O B.C. inicialmente disse que não queria tocar com a mão na massa como tal, disse-lhe que poderia não o fazer e que se posteriormente quisesse podia pedir. Ao ver as restantes crianças, acabou por me pedir um bocado.” (Nota de campo nº 56 – Registo 1, 21jan2020).

¹⁷ “A B.D. questionou-me se podia ir ver um livro. Ao responder que sim, a criança deslocou-se para a área da biblioteca e sentou-se a ver o livro “Frozen”.” (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 12dez2019)

possibilitada a participação ativa no dia a dia. Neste sentido, embora as crianças estejam em níveis de desenvolvimento diferentes, considerei necessário promover a sua autonomia nos diferentes momentos da rotina, assim como nas interações estabelecidas com os pares. Consequentemente, este desenvolvimento levou a que se apropriassem cada vez mais dos espaços e dos tempos e adquirissem competências que as levassem a resolver progressivamente os conflitos entre pares.¹⁸

No que concerne à segunda e terceira intenções (respeitar as individualidades de cada criança e promover a autonomia), considero ter tido sempre em conta os seus ritmos, interesses, potencialidades e fragilidades, promovendo a autonomia nos vários momentos da rotina. Assim, procurei incentivá-las a vestirem/despirem o bibe sem apoio antes e após as sessões de Educação Física, ou caso necessitassem, sugeri que pedissem em primeiro lugar ajuda a uma outra criança; em momentos de refeição, quando solicitada a minha ajuda, combinei com as crianças que dava algum apoio mas que depois deveriam continuar sozinhas; em momentos de brincadeira, ainda que me envolvesse diversas vezes, dei espaço para que ocorressem interações entre pares¹⁹; e em momentos de atividade ou de marcação dos mapas de presenças, tempo e calendário procurei que fossem cada vez mais autónomas na sua concretização, reduzindo gradualmente o meu apoio (cf. Anexo G – Processo de intervenção da PPS em JI).

Por último, e uma vez que surgiram situações de conflito entre pares resultantes da dificuldade sentida por algumas crianças na partilha de brinquedos e objetos e pelo facto de ser um grupo em que existe discrepância ao nível da comunicação, defini como quarta e última intenção **promover momentos de diálogo, partilha e cooperação**. Esta intenção pressupõe o meu papel como mediadora de conflitos, na medida em que através desta mediação, as crianças adquirem competências que as levam a tornar-se cada vez mais autónomas na resolução de conflitos. Ao se tornarem mais competentes no reconhecimento dos seus sentimentos e dos outros e ao comunicarem com o par

¹⁸ “O M.A., enquanto esperava pela sua vez para colar a imagem do seu rosto no papel, olhou para a A.L. e disse-lhe: “Eu quero a cola”, ao que a criança responde: “Não, agora tenho eu.”. O M.A. voltou a referir: “Mas eu quero fazer.”. A A.L. olhou para o B.C. que estava à sua frente e disse-lhe: “B., quando acabares dás a cola ao M.A., está bem?”. Assim que terminou de colar, o B.C. entregou a cola ao M.A.” (Nota de campo nº 55 – Registo 1, 20jan2020)

¹⁹ “A K., a O., o M.A., a A.L., a C. e mais três crianças da sala C4 quiseram que me sentasse com elas no chão, em roda, de modo a jogarmos ao jogo do lencinho. Comecei por ser eu a iniciar o jogo, contudo aos poucos fui incentivando as crianças a serem elas a guiar o momento, acabando por sair.” (Nota de campo nº 49 – Registo 1, 10jan2020).

sobre o sucedido, vão tendo mais facilidade na partilha e cooperação. Como tal, procurei incentivar as crianças a brincar cooperativamente, a aguardar pela sua vez e a partilhar.²⁰

É necessário, contudo, ter em conta que em idade pré-escolar, apesar de começar a surgir a preocupação pelos sentimentos e necessidades do outro, é normal que existam disputas, uma vez que as crianças ainda demonstram alguma dificuldade em compreender a perspetiva do par (Hohmann & Weikart, 2003). Ferreira (2002) salienta ainda a importância destes conflitos para a organização social do grupo.

Neste sentido, ao longo destes quatro meses procurei que o meu papel enquanto mediadora fosse o mais adequado possível, embora não tenha conseguido permitir em todos os momentos que as crianças desempenhassem um papel mais ativo na resolução do conflito. Ainda assim, procurei incentivar cada vez mais o diálogo entre pares, de modo a chegarem a um acordo e desenvolvi estratégias que contribuíssem para a harmonia nos momentos de transição, que por vezes resultavam em conflitos.²¹ Por exemplo, na passagem da casa de banho para o refeitório, utilizei como estratégia cantarmos uma canção, que contribuía para a formação de um “comboio”. Deste modo, foi promovida a cooperação entre as crianças e o número de conflitos diminuiu.

Avaliação aprofundada de uma criança

No decorrer da PPS II elaborei um portefólio individual de uma criança do grupo (cf. Anexo A – Portefólio individual, Anexo A1), em colaboração com a mesma e respetiva família, o que permitiu um conhecimento mais aprofundado e detalhado sobre a criança. A construção do portefólio individual constitui uma estratégia de avaliação e tem como intuito apresentar um conjunto de aprendizagens, comportamentos e atitudes demonstradas pela criança (Parente, 2009).

De acordo com Parente (2004), um portefólio “conta a história das experiências, dos esforços, progressos e realizações de uma criança e revela as suas características únicas” (p. 60). Neste sentido, o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças não devem ser comparados com os progressos de outras crianças, mas sim consigo própria,

²⁰ “O D. aproximou-se várias vezes de mim a chorar a dizer que queria brincar com os brinquedos que o F.B. e o B.H. tinham trazido de casa. Aproximamo-nos das crianças e questionei-as se não se importavam de emprestar os brinquedos. Inicialmente não quiseram, contudo mais tarde o B.H. emprestou a harmónica.” (Nota de campo nº 46 – Registo 1, 7jan2020).

²¹ “Após fazerem a higiene, o D., o B.H., o M.A. e o F.B. começaram a correr de dentro para fora da casa de banho e no corredor. Entretanto, o D. empurrou o B.H..” (Nota de campo nº 50 – Registo 2, 13jan2020).

de modo a perceber a evolução que ocorre no decorrer do tempo (Silva et al., 2016). O portefólio, ao ser construído em colaboração com a criança, é uma oportunidade de a mesma ter voz no que se refere às suas aprendizagens, contribuindo desta forma para a avaliação do seu desempenho (Silva & Craveiro, 2014).

Assim sendo, comecei por conversar com a família do M.C. de modo a que estivesse a par do trabalho que iria ser desenvolvido, tendo-lhe sido entregue um consentimento informado, que autorizasse a concretização do portefólio (cf. Anexo A – Portefólio individual, Anexo A2). Após ter a autorização e de ter conversado com a criança sobre a possibilidade de o realizarmos, observei-a no dia a dia do jardim de infância, procedendo a registos escritos e fotográficos. Esses registos foram posteriormente organizados por momentos da rotina e por ordem cronológica. De modo a existir uma orientação do nível de desenvolvimento da criança, optei por me guiar pelas áreas de conteúdo explícitas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar – Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A partir desses registos e observações que realçaram as características da criança, o modo de interação com o que a rodeia, as aprendizagens realizadas e alguns dos seus comportamentos, importa proceder a uma caracterização global da mesma. Deste modo, começo por referir que o M.C. é uma criança *carinhosa* e *afetiva* com os seus pares e com os adultos e expressa iniciativa em estabelecer interações. Relativamente à autonomia, realiza os diferentes momentos da rotina de modo independente, nomeadamente no que concerne à higiene, à concretização de tarefas que lhe são atribuídas (como contagem das crianças presentes), à alimentação e aos momentos de brincadeira, nos quais é capaz de escolher com quem quer brincar, ao quê e com que materiais. O M. demonstra ainda iniciativa e curiosidade pelo que o rodeia e interesse em realizar brincadeiras que envolvam construções e “faz de conta”. A acrescer a este aspeto, é *bastante expressivo* nas suas comunicações.

3.1.2. Intenções para a ação com as famílias

A família é quem melhor conhece a criança e, tal como mencionado no tópico correspondente às caracterizações, constitui a primeira e principal entidade com a qual a criança socializa (Sarmiento & Carvalho, 2017). Neste sentido, tive como intenção **estabelecer uma comunicação aberta e de confiança com as famílias**, uma vez considerar ser essencial o trabalho colaborativo entre ambas as partes. Assim, embora

o período de PPS II seja apenas quatro meses, o estabelecer de uma relação de proximidade com estes intervenientes possibilita que me encarem como alguém de confiança, a quem podem deixar o/a seu/sua filho/a. Ao verificarem que o/a educando/a se sente seguro/a na minha presença, sentem-se mais à vontade para transmitir recados e informações que considerem relevantes.

Os familiares das crianças desde cedo me procuraram para transmitir recados, para partilhar acontecimentos vivenciados fora da organização, ou mesmo para dar *feedback* do que as crianças diziam em casa sobre mim.²² Nestes momentos foram também estabelecidas conversas sobre o dia a dia das crianças, nas quais partilhei alguns episódios ocorridos na organização.

A partir da existência de uma comunicação aberta tive como propósito **promover a sua participação e envolvimento direto e indireto nas atividades desenvolvidas**, uma vez considerar relevante que as famílias estejam a par do trabalho que está a ser desenvolvido, assim como das conquistas e aprendizagens das crianças.

Embora tenha consciência de que o horário laboral nem sempre permite a participação ativa no contexto socioeducativo, pretendi ainda assim incentivar o envolvimento das famílias em algumas das atividades. Deste modo, saliento que houve essencialmente uma participação no decorrer do projeto “Viagens pequenas e viagens grandes – como nos deslocamos?”, na medida em que partilharam fotografias e objetos de viagens que realizaram com os/as seus/as educandos/as. Várias famílias demonstraram disponibilidade e interesse em fazê-lo, o que considero ter sido fulcral para o desenvolvimento do trabalho. A meu ver, esta participação trouxe benefícios para as crianças, na medida em que percecionaram o envolvimento dos familiares neste que é o local onde passam grande parte do seu dia (Post & Hohmann, 2011) e permitiu às famílias contribuir para o desenvolvimento e bem-estar das crianças.

3.1.3. Intenções para a ação com a equipa

Por fim, importa apresentar as intenções para com a equipa educativa e, para tal, começo por referir a primeira que consiste em **construir um clima de confiança e proximidade com a equipa da sala e com a restante equipa da organização**

²² “A O. chegou com a mãe e demonstrou alguma renitência em ficar no recreio. A mãe perguntou se eu era a Joana e disse que a filha tinha falado de mim em casa.” (Nota de campo nº 3 – Registo 1, 9out2019).

socioeducativa. Como se tem vindo a comprovar com os restantes intervenientes, a confiança é a base de uma relação, como tal, com a equipa não é exceção.

Deste modo, tive como intuito incluir os agentes educativos nas minhas propostas de atividades, uma vez considerar essencial o envolvimento de todos no processo de desenvolvimento das crianças. Assim, para que o **trabalho desenvolvido em parceria com os agentes educativos** tenha um impacto positivo nas crianças, tem de existir respeito e confiança que promovam o bem-estar de ambas as partes – “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130).

Como tal, procurei desde cedo compreender a dinâmica da equipa, respeitar o trabalho desenvolvido e estabelecer uma **comunicação aberta**.²³ Esta comunicação possibilita a partilha de ideias e informações, contribuindo para uma melhor reflexão sobre a ação pedagógica.²⁴ A acrescer a este aspeto, e embora me tenha sido sempre dada abertura para participar ativamente na rotina, procurei ainda assim estar **recetiva a sugestões** que me levassem a adequar cada vez mais a minha prática, e me permitissem evoluir tanto enquanto estagiária, como futuramente. Como exemplo, destaco as sugestões que me foram dadas de possíveis atividades que poderia realizar nos momentos de grande grupo, que antecediam o almoço.

Por último, saliento que foi ainda essencial que os meus princípios pedagógicos fossem ao encontro dos princípios defendidos pelas profissionais da sala e das linhas de ação da organização, na medida que para apoiar da melhor forma o desenvolvimento da criança, “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130).

²³ “Fui apresentada às crianças e a pedido da educadora cada uma disse o seu nome e idade para que as ficasse a conhecer. De seguida, foram-me transmitidas algumas informações sobre determinadas crianças.” (Nota de campo nº 1 – Registo 1, 7out2019).

²⁴ “Eu e a educadora conversámos sobre a pouca procura das crianças pela área da biblioteca e pensámos que poderia ser feita uma mudança nessa área, de modo a que ficasse um espaço mais acolhedor.” (Nota de campo nº 2 – Registo 9, 8out2019).

4. INTRODUÇÃO À INVESTIGAÇÃO EM JI

| | ' ' | | ' ' |

Na área da educação, a investigação assume um papel de destaque, na medida em que representa uma “ferramenta imprescindível à análise das práticas e do saber educativos” (Hamido & Azevedo, 2013, p. 1). Neste sentido, e tendo em conta que através deste tipo de estudo se pretende dar respostas a questões formuladas (Tuckman, 2012) com vista à compreensão de um dado fenómeno, o mesmo ocorrerá no presente tópico. Assim sendo, serão apresentados em seguida a problemática da investigação e o porquê da mesma; a revisão da literatura, que permitirá aprofundar a construção de relações de amizade, em crianças em idade pré-escolar, sendo abordados aspetos como a importância do estabelecimento de interações para o desenvolvimento das crianças; o modo como o brincar contribui para esse desenvolvimento e para a construção de relações de amizade; e o papel dos contextos socioeducativos, dos agentes educativos e das famílias na promoção de relações. Serão, ainda, apresentados o roteiro metodológico e os princípios éticos pelos quais me regi durante a prática e, por fim, a análise e discussão dos resultados da investigação.

4.1. Identificação da problemática

Numa fase inicial da PPS II, através das observações que realizei de interações entre as crianças, tanto no interior como no exterior da sala de atividades, verifiquei que algumas demonstravam preferência por determinados pares, essencialmente em momentos de brincadeira. A crescer a este aspeto, presenciei diálogos nos quais era proferida a palavra “amigo/a”.²⁵ Neste sentido, considerei pertinente debruçar-me sobre este tópico, de modo a compreender como surgem as relações de amizade e qual o papel das crianças, do/a educador/a de infância, do/a ajudante de ação educativa e das famílias neste processo. Para tal, defini como problemática da investigação: “Construção de relações de amizade entre crianças dos 2 aos 5 anos”.

Quanto aos objetivos, estes passam por: i) compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade; ii) identificar quais as perceções das crianças sobre a escolha de um par para brincar; iii) conhecer as perceções das crianças sobre a amizade; e iv) compreender o papel do adulto na promoção de relações entre crianças.

²⁵ “O L.C. e o B.C. construíram em conjunto um avião e um carro com legos e quando queriam passar uma peça um ao outro diziam: “amigo, toma”.” (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019).

4.2. Revisão da literatura

Desenvolvimento de competências sociais e interações entre crianças dos 2 aos 5 anos

As crianças, numa fase inicial da sua vida, necessitam de estabelecer uma relação segura, de afetos e duradoura com os seus familiares mais próximos, de modo a desenvolverem competências cognitivas, de linguagem e sociais. Estas competências contribuirão para a sua autoafirmação e conseqüente estabelecimento de relações com elementos exteriores à família (Bailey, 2002; Hohmann & Weikart, 2003). De acordo com a teoria de Piaget, estas relações promovem, ainda, o desenvolvimento da autonomia das crianças (Vieira & Lino, 2007), o que as leva a sentirem-se capazes de correr riscos, tornando-se cada vez mais independentes (Zabalza, 1998). Para tal, deve-lhes ser dada a oportunidade de terem um papel ativo na aquisição de regras sociais, na construção do próprio conhecimento e na atribuição de significado ao que se encontra em seu redor (Ferreira, 2002).

De acordo com Vygotsky (1991), a primeira aprendizagem das crianças ocorre a nível social e só posteriormente a nível individual, uma vez que o conhecimento é construído em colaboração com o outro, sendo através das interações que estabelecem com os pares e adultos que o processo de aprendizagem ganha significado (Hauser-Cram, Nugent, Thies & Travers, 2013). Katz e McClellan (2006) acrescentam, ainda, que ao responderem aos estímulos umas das outras, as crianças desenvolvem competências ao nível da comunicação e da interação e são progressivamente capazes de resolver conflitos.

Neste sentido, “o desenvolvimento deve ser explicado tendo em conta a interação social” (Matta, 1999, p. 45), na medida em que ao estabelecer relações com o outro, dá-se a construção do “eu”. Essa construção está em constante desenvolvimento e depende das interações (Góes, 2000). Para tal, importa que se criem oportunidades para que as experiências sociais ocorram e que se tenha em conta que para que a criança consiga “iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes” necessita de desenvolver determinadas competências sociais (Katz & McClellan, 2006, p. 13). A partir destas experiências, as crianças “experimentam os alicerces das relações humanas (confiança, autonomia, iniciativa, empatia e auto-estima) [o que lhes permite] formar imagens construtivas de si próprias e dos outros.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 574).

Tendo em conta o que foi mencionado, o jardim de infância surge como um contexto potenciador de interações entre crianças, no qual vão sendo adquiridas competências sociais (Ladd & Coleman, 2010) e onde ocorre a construção da personalidade (Góes, 2000). Ao se envolverem com os seus pares, as crianças imitam ações, dialogam, cooperam, partilham conceções e estabelecem negociações, o que contribui para que progressivamente atribuam sentido ao mundo que as rodeia (Folque, 2018).

Neste sentido, a partilha de “experiências, saberes e ferramentas culturais (...) [contribuem para que] cada um, no processo de humanização, [vá] mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p. 19).

Assim, a crescente capacidade das crianças se expressarem através da linguagem e das brincadeiras (Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010) resulta na progressiva complexificação a nível cognitivo, linguístico e físico.

Ao adquirirem estas competências, tornam-se progressivamente capazes de aceitar pontos de vista para além do seu e de identificar os seus sentimentos e os dos outros (Zabalza, 1998; Hohmann & Weikart, 2004)²⁶, passando de uma fase egocêntrica, em que ainda não são capazes de distinguir o “eu” dos outros, para a compreensão de que são diferentes de quem as rodeia, tendo uma existência independente (Smith, Cowie & Blades, 2001). Neste sentido, durante a infância dá-se “a incorporação da criança no âmbito do “outro”, [o que resulta no] descobrimento de um mundo para além da própria família.” (Zabalza, 1998, p. 219).

Esta distinção leva a que, nesta faixa etária (por volta dos três anos), as crianças atribuam progressivamente sentido a si mesmas e encarem os objetos e brinquedos como sendo delas, ou seja, “lutam por independência e controlo, (...) pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 615) e têm “um forte sentido de justiça que precisa ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181). Este acontecimento pode resultar no surgimento de conflitos sociais, sendo necessário ter em consideração que estes conflitos são naturais e que ao começarem a estabelecer contacto com os pares, desenvolvem progressivamente o sentimento de partilha e cooperação.

²⁶ “Após o L.C. ter ido embora com a mãe, o F.B. disse-me: «Joana, estou triste.». Perguntei-lhe: «Porquê?» e a criança respondeu: «Porque o L.C. foi embora.» (Nota de campo nº 23 – Registo 2, 15nov2019); “O M.C. aleijou-se na mão e começou a chorar. A K. ao ver esta situação aproximou-se dele, deu-lhe uma festinha e perguntou-lhe: «O que foi? Onde bateste?».” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019).

Smith, Cowie e Blades (2001) acrescentam ainda que, a partir dos dois anos de idade, para além de apresentarem autoconsciência, na medida em que são capazes de expressar oralmente as suas emoções, as crianças simulam a existência de seres animados, aos quais concedem os seus desejos e emoções e são capazes de distinguir a simulação da realidade.

Por sua vez, Ladd e Coleman (2010) defendem que no decorrer desta idade, as crianças têm a possibilidade de participar em atividades mais complexas e recíprocas, devido ao facto de desenvolverem a “capacidade de coordenar as acções sociais com os seus parceiros (imitando, por exemplo, as acções não verbais de um dos seus pares)” (p. 121). Neste sentido, à medida que as capacidades sociais se vão consolidando e progredindo, vão adquirindo determinadas competências como a de cumprir regras instituídas; a de prever os efeitos das suas ações, o que contribui para amenizar as consequências negativas das mesmas; e a de dar resposta aos próprios anseios, tendo a capacidade de “inibir tal satisfação ou diferenciá-la, substituí-la por outra” (Zabalza, 1998, p. 38).

Deste modo, ao desenvolverem competências a nível social e comunicacional, as crianças, para além do que foi mencionado anteriormente, vão adquirindo a capacidade de cooperar, gerindo as suas próprias necessidades e vontades com as dos outros (Portugal, 2017). Neste âmbito, espera-se que a nível educacional, seja garantido que crianças alcancem progressivamente competências ao nível da “responsividade e reciprocidade, como aguardar a sua vez ou dar e receber”; que adquiram “um repertório cada vez mais elaborado de gestos, movimentos corporais e vocalizações para comunicar e expressar desejos, interesses e sentimentos”; que sejam capazes de “iniciar, manter e desfrutar de uma relação com outras crianças e adultos, incluindo lidar com conflitos, negociar, ter em consideração o ponto de vista do outro e ajudar outros”; e se responsabilizem e respeitem de forma crescente as “regras e limites comuns” (p. 61).

Construção de relações de amizade

Tendo em conta o que foi mencionado, importa agora compreender de que modo as interações entre pares evoluem para relações de amizade e quais as suas principais características.

Neste sentido, Goldman e Buysse (2007) afirmam que a amizade inclui a união, a semelhança e o afeto positivo, na medida em que existe uma aproximação das

crianças; uma semelhança de interesses nas escolhas que fazem; e uma partilha de emoções positivas, na qual se verifica o seu bem-estar. De acordo com Ferreira (2004), a constatação das semelhanças e das diferenças é apenas possível quando as crianças se envolvem efetivamente em experiências com os pares, nas quais aprendem uns com os outros, socializam-se e são socializadas.

Este tipo de relação que, segundo Brazelton (2018) é de igual para igual e envolve um dar e receber, tem, de acordo com Rubin, Bukowski e Parker (2006) um carácter diádico que pressupõe o envolvimento de duas crianças; recíproco, no qual cada criança assume a outra como sua amiga, e voluntário, quando resulta do interesse de ambas as crianças.

Para além dos aspetos mencionados, Ladd e Coleman (2010) acrescentam que as relações de amizade requerem estabilidade e qualidade de interação, e que embora possam ser iniciadas em crianças com dois anos, é a partir dos três que se dá uma complexificação do relacionamento, resultado do desenvolvimento das competências cognitivas e linguísticas. A partir desta idade, as crianças para além de demonstrarem preferência por determinados pares, apresentam uma maior capacidade de descrição e reflexão sobre as suas amizades. A crescer a este aspeto, à medida que a familiarização entre as crianças aumenta, “a clareza e coesão da comunicação, a troca de informações, o estabelecimento de actividades comuns e a resolução de conflitos tornam-se cada vez mais importantes como determinantes da amizade ou do “entendimento”. (p. 140).

Neste sentido, através destas relações, dá-se o desenvolvimento da criança a vários níveis e surgem sentimentos de confiança e alegria (Correia, 2018), o que vai ao encontro dos resultados obtidos através de uma investigação realizada, que indicam que as crianças mais novas, quando acompanhadas por amigos, ou pares próximos, apresentam uma maior predisposição para encarar situações novas, com maior tranquilidade do que se estivessem sozinhas ou com desconhecidos (Ladd & Coleman, 2010).

Para além disso, estes autores afirmam que as interações nos grupos de pares podem ser afetadas pelo “estatuto social das crianças e que crianças com um baixo nível de aceitação pelos pares têm experiências mais difíceis ou negativas do que as crianças mais bem aceites.” (p. 154).

O papel do brincar no desenvolvimento das crianças e na construção de relações entre pares

De acordo com Ferreira (2004), no dia a dia do jardim de infância, o brincar assume-se como o principal contexto onde se desenvolvem ações sociais, no qual um ou mais intervenientes conduzem de modo ponderado as suas ações. No seu decurso, as crianças têm a oportunidade de “se expressarem relativamente às suas relações sociais, de as interpretarem e de reflectirem acerca da natureza do seu papel, dos parceiros e das relações entre os dois (...) [e ainda de] as reinterpretarem e transformarem.” (p. 201). Deste modo, através do brincar, percebem que o comportamento e o contexto estão diretamente relacionados.

Lino e Parente (2018) consideram que através desta atividade natural das crianças, estas se sentem motivadas e desenvolvem-se a nível cognitivo, social, emocional e motor, devido à conjugação de vários fatores como a utilização do corpo, a exploração de objetos, o estabelecimento de relações e a criação de um universo dominado pela criança, que resulta na construção de novos conhecimentos. Neste sentido torna-se imprescindível atribuir ao brincar um papel de destaque no quotidiano das crianças.

Ao brincarem, as crianças têm a possibilidade de experimentar emoções sobre uma atmosfera controlada, desenvolvendo a sua capacidade de resposta perante situações de stress, alegria, discórdia, nervosismo, entre outros sentimentos. Desenvolvem um raciocínio próprio sobre o desenrolar da brincadeira, ao mesmo tempo que adquirem competências, como a linguagem e o desenvolvimento de relações (Lester & Russel, 2010).

Rubin, Bukowski e Laursen (2011) acrescentam ainda que, as brincadeiras, de acordo com as suas características, podem assumir diferentes tipos, nomeadamente colaborativo, no qual as crianças cooperam entre si ou com um adulto, dando-se uma divisão de tarefas e/ou objetos; em paralelo, em que as crianças embora se encontrem a pouca distância de um par estabelecem poucas ou nenhuma interações; associativo, em que o brincar se desenvolve de modo desorganizado, uma vez que ainda que se dêem algumas partilhas e interações, a brincadeira não apresenta nenhum tema e não são concedidos papéis; e solitário, no qual a criança brinca sozinha com ou sem materiais.

Nas brincadeiras que envolvem interações é necessário que exista uma negociação e tomada de decisões entre os intervenientes, de modo a ocorrer uma progressão das ações. Ferreira (2004) considera que através deste entendimento dá-se a “construção social de ordens sociais no JI” (p. 201). Neste sentido, “brincar torna-se um contexto social em que as crianças aprendem como interagir – a dialogar em alternância e sincronia, a compreender acções não-literais, a criar regras abstractas, a representar papéis complexos e hierárquicos ou reversíveis” (Goldman & Emminson, 1987, citado por Ferreira, 2004, p. 202).

Assim sendo, dada a complexidade do brincar e os contributos que esta atividade natural da criança tem para o seu desenvolvimento, esta assume-se como o principal contexto onde se desenvolvem relações de amizade.

O papel dos grupos heterogêneos no desenvolvimento de relações entre crianças

A construção de relações pode ser influenciada pela heterogeneidade do grupo, na medida em que o contacto entre crianças de diferentes idades e níveis de desenvolvimento tem influência no progresso a nível cognitivo e social, tendo esta conceção como base o conceito Zona de Desenvolvimento Proximal, definido por Vygotsky. Este conceito encara a proximidade das crianças com adultos ou pares com um nível de desenvolvimento superior como potenciadora de aprendizagens (Folque, 1999).

Compreende-se, assim, que o contacto entre crianças de diferentes idades acrescenta valor às interações, dando uma maior variedade de oportunidades de aprendizagem (Silva et al., 2016). Os pares mais desenvolvidos desempenham um papel importante na resolução de possíveis conflitos, na medida em que já conseguem identificar com maior facilidade os seus sentimentos e os dos outros e já têm adquiridas competências que os permitem solucionar estratégias para a sua resolução.

O papel do adulto na promoção de competências sociais, interações e relações de amizade

Nesta linha de pensamento, dada a importância do desenvolvimento de competências sociais desde idades precoces, cabe aos agentes educativos a criação de um ambiente e ocasiões “capazes de possibilitar e facilitar esse crescimento sociopessoal da criança.” (Zabalza, 1998, p. 224). Para tal, importa, em primeiro lugar, que sejam estabelecidas relações afetivas e estáveis com os adultos, de modo a que

as crianças vivenciem sentimentos positivos, de bem-estar e, por consequência, se sintam predispostas a interagir com os seus pares, desenvolvendo atitudes de respeito pelo outro (Portugal, 2017).

Após estabelecer uma relação de confiança com a criança, é essencial que o adulto respeite e incentive as suas iniciativas e que “[fomente] 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).

É, ainda, imprescindível que percecione os comportamentos sociais que cada criança necessita de desenvolver (Gomes, Pereira & Merrell, 2009) e esteja atento a possíveis conflitos que possam surgir, caracterizando-se por ser um importante mediador na resolução dos que resultam em ações que magoam o outro, como bater e morder e que provocam o choro (Post & Hohmann, 2011). Neste sentido, deve levar a que as crianças gradualmente tenham consciência da necessidade de respeito pelo outro, que compreendam os sentimentos que estão envolvidos e que através do diálogo é possível resolver o conflito sem que uma parte fique prejudicada (Hohmann & Weikart, 1997).

Assim, o adulto deve abordar de modo sereno “as crianças envolvidas no conflito, [parar] as ações que magoam, [reconhecer] os sentimentos das crianças, [recolher] informação, [envolver] as crianças na descrição do problema e na procura de uma solução e [oferecer] uma continuidade para esse apoio.” (Post & Hohmann, 2011, p. 89). Deve ainda apoiar a criança a “adiar a satisfação imediata de um desejo, a esperar, a alterar a forma de o satisfazer, [percebendo], pouco a pouco, que importa considerar as necessidades dos outros e as regras do funcionamento do grupo.” (Portugal, 2012, p. 11). Deste modo, as crianças vão progressivamente adquirindo estratégias para solucionar os conflitos, tornando-se cada vez mais independentes e cientes dos sentimentos e necessidades dos outros (Hohmann & Weikart, 2003).

Ao se ter em vista o desenvolvimento destas competências e a importância que elas acarretam, contribui-se para que se previnam possíveis problemas que podem surgir a nível escolar e de saúde resultantes das dificuldades sociais na infância (Ladd & Coleman, 2010).

Em suma, o contexto educativo deve ser encarado como promotor de interações sociais, devendo ser dada a oportunidade às crianças de vivenciarem diariamente momentos que promovam a interação, a cooperação, a partilha e a crescente

consciencialização da perspectiva do outro, por exemplo através de jogos e brincadeiras (Brás & Reis, 2012).

Importância da organização dos espaços para o desenvolvimento de competências sociais, interações e relações de amizade

Tendo em conta o papel das organizações socioeducativas na promoção de interações, é de salientar a importância de os agentes educativos da sala (educador/a de infância e ajudante de ação educativa) criarem espaços que permitam o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, ou seja que sejam promotores de momentos de exploração e facilitadores de interações sociais (Lemos, Quaresma, Fonseca & Dias, 2015).

Nesta linha de ideias, Ladd e Coleman (2010) consideram que salas que incluem espaço livre para que ocorram interações, “dão às crianças mais oportunidades de se tornarem conhecidas e apreciadas pelos seus pares e de participarem em tarefas ou actividades comuns susceptíveis de estimular os processos de estabelecimento de amizades.” (p. 148).

A acrescentar a este espaço livre, a sala deve estar organizada por áreas, “com materiais diversificados, adequados às características desenvolvimentais e culturais das crianças e [devem refletir] os interesses individuais e do grupo.” (Lino, 2019).

Assim sendo, torna-se necessário que o ambiente seja pensado de modo a representar um desafio para as crianças e com vista à promoção do seu bem-estar. Ao apresentar estas características, as crianças demonstram uma maior confiança nas suas explorações, são motivadas a entrar no mundo imaginário e da fantasia, a interagir com o outro (Lino, 2019) e são originadas “múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 30).

Os agentes educativos assumem, assim, um papel importante na promoção de espaços em que sejam garantidas ordem e flexibilidade, de modo a que se deem respostas aos interesses das crianças e “às mudanças inerentes às [suas] novas ideias” (Lemos et al., 2015, p. 314), promovendo desta forma “as suas escolhas e [ajudando-as] a ganhar um sentido de controlo sobre o seu mundo imediato.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 32).

O espaço exterior, de acordo com Hohmann e Weikart (2003) constitui um local no qual as crianças têm a oportunidade de expandir as brincadeiras desenvolvidas no

interior, podendo optar por atividades mais dinâmicas e exploratórias. Para além disso, ao possuir mobiliário (ex. escorregas, casa, túnel) que potencia o desenvolvimento de brincadeiras coletivas, promove-se um maior contacto entre as crianças.

Concluindo, a organização do espaço pode influenciar o desenvolvimento de competências sociais e, como tal, cabe aos agentes educativos organizá-lo de modo a promover interações entre as crianças.

O papel das famílias na promoção de interações entre as crianças

Tal como os agentes educativos, as famílias desempenham um papel importante como impulsionadoras de relações entre as crianças. Neste sentido, e tal como referido no início do presente tópico, sendo no seio familiar que as crianças adquirem competências que contribuirão para a construção de futuras relações, cabe às famílias “promover a emergência da consciência social das crianças.” (Brás & Reis, 2012, p. 137). A acrescer a esta consciência, é essencial que as crianças sejam apoiadas na regulação das suas emoções, de modo a que, em momentos posteriores, sejam capazes de superar situações de ansiedade, dor e angústia (Salisch, 2001).

As famílias constituem ainda um importante modelo para as interações que os/as educandos/as irão estabelecer com os seus pares, através dos seus modos de socialização, e da forma como interagem com quem as rodeia.

Por último, estes intervenientes têm a possibilidade de controlar o “acesso das crianças aos pares”, criando oportunidades e ambientes favoráveis a interações, em que ocorrem encontros entre crianças, por exemplo através de idas ao parque, inscrição em atividades desportivas, entre outros. Estes momentos constituem um aspeto fundamental para o estabelecimento de interações, que podem vir a resultar na posterior construção de relações (Ladd & Coleman, 2010, p. 155).

Em suma, a “alimentação” das relações de amizade nesta faixa etária está dependente do contexto socioeducativo e das famílias, na medida em que devem criar espaços e tempos que promovam interações de qualidade entre as crianças.

Tendo em conta tudo o que foi mencionado, a presente investigação assume-se como pertinente, na medida em que as relações precoces representam um “potencial contributo para o crescimento e desenvolvimento” das crianças (Ladd & Coleman, 2010, p. 119).

4.3. Roteiro metodológico e ético

Uma investigação pressupõe a apresentação e explicitação das opções metodológicas e éticas adotadas no decorrer da mesma. Neste sentido, e tendo em conta a informação referida no tópico correspondente à identificação da problemática, começo por referir que a presente investigação corresponde a um estudo de caso, de natureza qualitativa, uma vez que se trata de uma pesquisa empírica que estuda um fenómeno atual no seu contexto de vida real (Yin, 1994), nomeadamente a construção de relações de amizade entre crianças de um grupo de jardim de infância. No âmbito educacional, um caso pode referir-se a um grupo de crianças, tendo o/a investigador/a o propósito de compreender detalhadamente um assunto do seu interesse, procedendo, para tal, à observação pormenorizada desse grupo (Bogdan & Biklen, 1994).

Quanto à natureza da investigação, esta assume-se como qualitativa, uma vez que i) os dados são extraídos do seu ambiente natural e a investigadora é o instrumento primordial; ii) é uma investigação descritiva, na medida em que os dados não são representados numericamente, mas sim através de palavras; iii) o processo tem mais significado para a investigadora do que os resultados ou produtos; iv) os dados são analisados de modo indutivo, uma vez que “as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p. 50); e v) o significado representa um papel fundamental neste tipo de abordagem, existindo a preocupação pela compreensão das perspetivas dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994).

Na presente investigação foi escolhido como objeto de estudo todas as crianças do grupo com o qual realizei a PPS II e definido como foco de estudo, as relações entre pares.

Quanto à tipologia, o estudo de caso caracteriza-se por ser intrínseco (Stake, 1999) e descritivo (Yin, 1994), na medida em que se debruça sobre uma situação específica, tendo-se em vista o estudo da situação em si própria, neste caso as interações entre pares como base das relações de amizade. Para além disso, requer uma descrição detalhada do acontecimento no seu contexto habitual.

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados utilizadas e a pertinência das mesmas, começo por salientar que no decorrer da investigação procedi à **observação**, que se caracteriza como “um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objecto tido em consideração em função do objectivo

organizador” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 24). De modo a se realizar a caracterização do tipo de observação importa compreender qual “o envolvimento do observador no campo do objecto de estudo.” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 106). Como tal, destaco a adoção de dois tipos de observação, a **observação participante** e a **não participante**.

O primeiro tipo de observação, segundo Carmo e Ferreira (1998), passa por o/a investigador/a “assumir o seu papel de estudioso[/a] junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação.” (p. 107). Neste sentido, procurei observar as interações estabelecidas pelas crianças nos vários espaços da organização e aquando de saídas ao meio exterior, no período de [07-10-2019, 24-01-2020], de modo a compreender as relações já existentes, participar, quando solicitado, nas brincadeiras e desempenhar um papel de mediadora na resolução de alguns conflitos. Procurei, ainda, em alguns momentos de observação não estabelecer nenhum tipo de interação com os participantes (Carmo & Ferreira, 1998). A partir desta técnica foi utilizado como instrumento de recolha de dados as notas de campo, através das quais foram registadas interações entre pares.

Num momento posterior, realizei entrevistas às crianças, de modo a compreender quais as suas concepções sobre a amizade, quais os pares que consideram seus amigos e com quem mais gostam de partilhar os momentos de brincadeira.

Por sua vez, com o intuito de perceber as concepções da educadora cooperante e da ajudante de ação educativa relativamente à importância de se proporcionar espaços e momentos para o estabelecimento de interações entre crianças e qual a sua ação nesse âmbito, procedi à realização de **entrevistas semidirigidas**. Estas entrevistas caracterizam-se por não serem totalmente abertas, nem conduzidas por um elevado número de perguntas específicas, embora o/a entrevistador/a se siga por um conjunto de perguntas guias com alguma abertura (Quivy & Campenhoudt, 2017).

No que concerne às famílias, e tendo em conta que estas são importantes impulsionadoras e facilitadoras de situações sociais (Guralnick, 1999, citado por Correia, 2018), realizei um **inquérito por questionário** de modo a compreender quais as suas concepções sobre as relações de amizade existentes na faixa etária dos/as seus/suas educandos/as e como caracterizam o seu papel como promotoras destas relações.

Para além das técnicas referidas anteriormente, recorri ainda à **pesquisa bibliográfica**. Esta técnica tem como “*objecto* (...) a literatura científica relativa ao

objecto de estudo e [como] *finalidade* (...) a exploração da literatura” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 38), de modo a sustentar o estudo empírico.

Por último, quanto às técnicas de análise de dados de natureza qualitativa, procedi à elaboração de uma **matriz sociométrica**, de modo a analisar os dados referentes à indicação dos/as amigos/as, e à **análise de conteúdo**. De acordo com Silva e Fossá (2013), esta técnica é frequentemente utilizada em estudos qualitativos e consiste na classificação dos dados em temas ou categorias de modo a facilitar o seu posterior entendimento. Segundo as mesmas autoras, este tipo de análise “pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo” (p. 3). Neste sentido, utilizei esta técnica para proceder à análise dos registos das interações observadas, das entrevistas realizadas às crianças, educadora cooperante e ajudante de ação educativa e dos inquéritos por questionário realizados às famílias.

Deste modo, e após a explicitação das técnicas de recolha e análise de dados adotadas, importa salientar a necessidade do cumprimento de questões éticas no decorrer da investigação. Para tal, o/a investigador/a deve refletir sobre as considerações éticas que deve ter em conta aquando da definição do plano de investigação, para que os direitos humanos sejam assegurados (Tuckman, 2012). Neste sentido, e indo ao encontro do referido no roteiro ético (cf. Anexo H – Roteiro ético da investigação), que teve como base os Princípios Éticos e Deontológicos na Investigação com crianças, definidos por Tomás (2011) e os Princípios para uma Ética profissional, enunciados pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012), importa mencionar que ao longo de toda a prática procurei assegurar a privacidade de todos os intervenientes (crianças, equipa educativa e famílias), encarando-os como sujeitos competentes e com direitos.

No que concerne ao compromisso com as crianças, importa salientar que priorizei a qualidade na resposta às suas necessidades; valorizei as crianças como cidadãos capazes de participar no seu processo de desenvolvimento; tive em conta as suas individualidades, potencialidades e fragilidades; procurei promover a autonomia e valorizar a sua participação social, tanto no que se refere à investigação propriamente dita como nos restantes momentos.

Relativamente ao compromisso com as famílias, a acrescer ao respeito pela sua privacidade, agi no sentido de garantir a troca de informações consideradas relevantes

para ambas as partes, procurei respeitar as suas individualidades e valorizar os seus contributos para a ação educativa.

Por fim, quanto ao compromisso com a equipa de trabalho, tive como prioridade garantir a partilha de informações, desenvolver debates que contribuíssem para a melhoria da prática e que existisse um respeito mútuo.

4.4. Apresentação e discussão de resultados

Após referenciadas as técnicas e os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados, serão apresentados e discutidos, no presente tópico, os dados e os resultados obtidos, sendo conseqüentemente dadas respostas aos objetivos delineados.

Importa referir que os dados que serão analisados provêm das observações realizadas às vinte crianças do grupo, das entrevistas efetuadas às crianças, educadora cooperante e ajudante de ação educativa e dos questionários às famílias.

4.4.1. Compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade – os dados dos registos de observação

Tal como mencionado anteriormente, no decorrer do período de PPS II procedi à elaboração de registos de observação (cf. Anexo I – Registos de observação da investigação), com vista à análise dos modos de interação das crianças do grupo. A partir da análise de conteúdo foi possível organizar os registos em cinco categorias, sendo elas **questões de amizade, afetividade, entreaajuda, brincadeiras e conflitos**. Por sua vez, cada categoria deu origem a diferentes subcategorias, que serão apresentadas de seguida.

Tabela 1

Síntese dos registos de observação referentes à construção de relações de amizade

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Questões de amizade	Conceções de amizade	<i>“A A.L. ajudou o D. a vestir o avental. O D. questionou-a se era sua amiga e a A.L. respondeu que sim com a cabeça, sorrindo.”</i>
		<i>“Enquanto pintavam, o F.B. ao verificar que o B.H. tinha uma esponja igual à dele disse-lhe: «Olha, olha, és meu amigo, temos esponjas iguais». O B.H. sorriu. O M.A. ao</i>

		<i>ouvir a conversa disse: «Eu também sou amigo» e o F.B. respondeu: «Não, não. A tua é diferente».</i>
	Preferência por pares específicos	<i>“Durante a sessão [de educação física], o D. procurou diversas vezes a A.L. de modo a fazer os jogos ao seu lado. Ao terminar a sequência de atividades proposta pela professora, o D. deslocou-se até à A.L. e esta esticou-lhe os braços a rir.”</i>
		<i>“O F.B. chegou à sala às 9h30 e olhou em volta à procura do B.H., questionando: «O B.?». Referi que ele estava a fazer desenhos no quadro branco e a criança dirigiu-se até lá e disse: «B., olha a minha camisola com capuz.». O B.H. olhou para ele e de seguida apontou para o desenho que estava a fazer e disse: «Olha».</i>
Afetividade	Preocupação com os pares	<i>“A C. choramingou e a K. disse-lhe: «Os pais vêm depois do lanche sim? Não fiques triste» e a O. disse: «Os pais estão quase a chegar, toma plasticina».</i>
	Demonstração de carinho entre pares de diferentes idades	<i>“A K. sentou-se no tapete e o L.A. deitou a cabeça nas suas pernas. A K. fez-lhe festinhas na cabeça.”</i>
	Demonstração de carinho entre pares da mesma idade	<i>“Por volta das 14h10 regressámos à sala. A Y. e o B.C. foram de mãos dadas a rir e depois deram um abraço.”</i>
	Demonstração de sentimentos	<i>“Após o L.C. ter ido embora com a mãe o F.B. disse-me: «Joana, estou triste». Perguntei-lhe: «Porquê?» e a criança respondeu: «Porque o L.C. foi embora». Expliquei-lhe que ele voltaria na segunda-feira por isso não precisava de ficar triste.”</i>
		<i>“Enquanto a O. desenhava círculos e uma estrela a L.J. disse: «Oh, estou a adorar isto! Está muito giro O.»”</i>
Entreajuda	Entreajuda entre pares de diferentes idades	<i>“A A.S. e a M.G. ao verificarem que a M.M. estava com dificuldade em calçar os sapatos, aproximaram-se dela e ajudaram-na, atando os atacadores.”</i>

		<i>“A A.S. pediu-me para a ajudar a colocar o avental, contudo a L.J. disse: “Eu consigo pôr!” e ajudou a A.S..”</i>
	Entreajuda entre pares da mesma idade	<i>“A A.L. ao verificar que a M.M. não estava a conseguir vestir-se sozinha, quis ajudá-la. De seguida, perguntei a esta criança se também queria ajudar o L.A.. A criança respondeu afirmativamente.”</i>
		<i>“A O. ajudou a Y. e o B.C. a colocar os novos aventais e chapéus de cozinheiros.”</i>
Brincadeiras	Brincadeira associativa	<i>“O B.C. e o B.H. sentaram-se no tapete e construíram foguetões com peças de encaixe. Foram-me mostrar e de seguida fizeram a contagem para o foguetão descolar.”</i>
		<i>“A K., a A.S. e a Y. correram atrás umas das outras a rir. A C., a M.G. e o M.C. juntaram-se a elas.”</i>
	Brincadeira solitária	<i>“O T. sentou-se no tapete com as pernas afastadas e posicionou em fila as formas de animais que se encontravam dentro do barco.”</i>
		<i>“A B.D. questionou-me se podia ir ver um livro. Ao responder que sim, a criança deslocou-se para a área da biblioteca e sentou-se a ver o livro “Frozen”. ”</i>
	Brincadeira colaborativa	<i>“O M.C. e a Y. montaram uma pirâmide que continha um orifício em cada peça, de modo a que a bola passasse, até chegar ao chão. As crianças colocaram várias vezes a bola no topo e riram enquanto a viam a descer.”</i>
		<i>“O B.C. e a M.M. sentaram-se no tapete e montaram em conjunto a cerca da quinta. De seguida colocaram, à vez, animais no seu interior. Quando já não cabiam mais animais, o B.C. agarrou em algumas peças da cerca que tinham sobrado e começou a colocar por cima dos animais, dizendo: «Agora estes ficam cá em cima.» A M.M. ajudou-o a colocar o resto das peças.”</i>
Brincadeira em paralelo	<i>“A C., a K., a M.G., a B.D. e o B.H sentaram-se no tapete da área da biblioteca a ver livros. A C. observou o livro que a K. estava a utilizar.”</i>	

		<p>“O M.C. segurou num giz que tinha sido colocado no chão [do jardim] e fez alguns desenhos. O B.H. e a K. juntaram-se a ele, fazendo também desenhos.”</p>
Conflitos	Resolução de conflitos pelas crianças do grupo	<p>“O M.A., enquanto esperava pela sua vez para colar a imagem do seu rosto no papel, olhou para a A.L. e disse-lhe: «Eu quero a cola», ao que a criança responde: «Não, agora tenho eu.». O M.A. voltou a referir: «Mas eu quero fazer.». A A.L. olhou para o B.C. que estava à sua frente e disse-lhe: «B., quando acabares dás a cola ao M.A., está bem?». Assim que terminou de colar, o B.C. entregou a cola ao M.A.”</p>
	Resolução de conflitos com o apoio de adultos – partilha de brinquedos	<p>“O L.A. tirou os brinquedos e bateu em algumas crianças, como tal a educadora entregou-lhe o pote da calma, para que ficasse mais tranquilo. A criança sentou-se e observou o conteúdo do pote.”</p>
	Resolução de conflitos com o apoio de adultos – questões de amizade	<p>“O D. apareceu ao pé de mim a chorar a dizer que a A.L. só queria ser amiga do M.A. e que não era amiga dele. Conversei com a criança, referindo que a A.L. era sua amiga, apenas não queria brincar com ele naquele momento. Questionei-o se queria ir falar com ela. A criança respondeu que sim, como tal dirigimo-nos até junto da A.L. e questionei-a sobre o porquê de não querer brincar com o D.. A criança respondeu: «Eu agora quero brincar com o M.A., mas eu sou amiga dos dois.». Sugeri ao D. que fosse brincar com outras crianças e posteriormente brincava com a A.L.. A criança choramingou e de seguida deslocou-se para outra parte do jardim.”</p>

Quanto à primeira categoria mencionada, **questões de amizade**, verifiquei que em momentos de brincadeira e noutros momentos da rotina no interior e exterior da sala de atividades, várias crianças mencionavam a palavra “amigo/a” nos seus diálogos. Note-se os exemplos que se seguem:

- “A A.L. ajudou o D. a colocar o avental. O D. questionou-a se era sua amiga e a A.L. respondeu que sim com a cabeça, sorrindo.” (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 11dez2019);
- “Enquanto pintavam, o F.B. ao verificar que o B.H. tinha uma esponja igual à dele disse-lhe: «Olha, olha, és meu amigo, temos esponjas iguais». O B.H. sorriu. O M.A. ao ouvir a conversa disse: «Eu também sou amigo» e o F.B. respondeu: «Não, não. A tua é diferente.»” (Nota de campo nº 27 – Registo 1, 22nov2019).

No primeiro exemplo, e tal como aconteceu noutros momentos (cf. Anexo I – Registos de observação da Investigação), as crianças questionam alguns dos seus pares se são seus amigos, aguardando por uma resposta positiva. Este acontecimento pode estar relacionado com a alegria e a confiança sentidas pelas crianças aquando do estabelecimento de relações (Correia, 2018), o que as leva a querer ter amigos/as.

Tal como no segundo exemplo, ocorreram outras situações em que algumas crianças nomearam pares, referindo que se tratavam de amigos. Esta definição tanto podia estar associada à semelhança de objetos e brinquedos utilizados pelas crianças, como à partilha dos mesmos tipos de interesse. Esta ideia vai ao encontro de que a amizade inclui a “semelhança”, na medida em que existe uma conformidade de interesses nas escolhas feitas pelas crianças (Goldman & Buysse, 2007). Ferreira (2004) acrescenta, ainda, que a constatação das semelhanças e das diferenças é apenas possível quando as crianças se envolvem efetivamente em experiências com os pares.

Para além do que foi referido, foi ainda possível subdividir a categoria “Questões de amizade” em “Preferência por pares específicos”, na medida em que nas suas ações, foram várias as crianças que demonstraram afinidade por determinados pares, como é possível verificar nos exemplos apresentados:

- “Durante a sessão [de educação física], o D. procurou diversas vezes a A.L. de modo a fazer os jogos ao seu lado. Ao terminar a sequência de atividades proposta pela professora, o D. deslocou-se até à A.L. e esta esticou-lhe os braços a rir.” (Nota de campo nº 30 – Registo 1, 27nov2019);
- “O F.B. chegou à sala às 9h30 e olhou em volta à procura do B.H., questionando: «O B.?». Referi que ele estava a fazer desenhos no quadro branco e a criança dirigiu-se até lá e disse: «B., olha a minha camisola com capuz.». O B.H. olhou para ele e de seguida apontou para o desenho que estava a fazer e disse: «Olha.»” (Nota de campo nº 35 – Registo 1, 6dez2019).

No primeiro exemplo é notório o interesse do D. em partilhar o momento com a A.L. e como este, existem outros casos em que as crianças demonstram interesse em desenvolver atividades com pares específicos. Estes acontecimentos refletem a ideia de que quando acompanhadas por amigos, ou pares próximos, as crianças apresentam uma maior predisposição para encarar situações novas, com maior tranquilidade do que se estivessem sozinhas ou com desconhecidos (Ladd & Coleman, 2010).

Por sua vez, e tal como representado no segundo excerto, as crianças demonstram prazer em partilhar algo do seu interesse com os pares mais próximos, essencialmente objetos trazidos de casa.

Passando agora à categoria **afetividade**, esta foi dividida em quatro subcategorias, sendo a primeira a “Preocupação com os pares”. Esta preocupação é essencialmente perceptível entre crianças de idades distintas, existindo um sentido de proteção das crianças mais velhas em relação às mais novas.

- “A C. choramingou e a K. disse-lhe: «Os pais vêm depois do lanche sim? Não fiques triste» e a O. disse: «Os pais estão quase a chegar, toma plasticina».” (Nota de campo nº 1 – Registo 8, 7out2019).

Quanto às subcategorias “Demonstração de carinho entre pares de diferentes idades” e “Demonstração de carinho entre pares da mesma idade”, não existe uma diferença significativa entre o número de registos correspondentes a cada subcategoria. Este acontecimento leva-me a crer que de um modo geral as crianças do grupo são *afetivas* e *carinhosas* com os pares.

- “A K. sentou-se no tapete e o L.A. deitou a cabeça nas suas pernas. A K. fez-lhe festinhas na cabeça.” (Nota de campo nº 8 – Registo 2, 18out2019);
- “Por volta das 14h10 regressámos à sala. A Y. e o B.C. foram de mãos dadas a rir e depois deram um abraço.” (Nota de campo nº 46 – Registo 3, 7jan2020).

Por último, e ainda no que concerne à categoria “Afetividade”, foram realizados dois registos referentes à “Demonstração de sentimentos”, nos quais as crianças em questão foram capazes de refletir sobre os seus próprios sentimentos relativamente a situações com pares. Esta capacidade de identificar os seus sentimentos, resultam, de acordo com Zabalza (1998) e Hohmann e Weikart (2004), do desenvolvimento ao nível da linguagem.

- “Após o L.C. ter ido embora com a mãe o F.B. disse-me: «Joana, estou triste». Perguntei-lhe: «Porquê?» e a criança respondeu: «Porque o L.C. foi embora». Expliquei-lhe que

ele voltaria na segunda-feira por isso não precisava de ficar triste.” (Nota de campo nº 23 – Registo 2, 15nov2019);

- *“Enquanto a O. desenhava círculos e uma estrela a L.J. disse: «Oh, estou a adorar isto! Está muito giro O.»*” (Nota de campo nº 50 – Registo 1, 13jan2020).

A terceira categoria, **entreaajuda**, subdivide-se em entreaajuda entre pares de diferentes idades e entre pares da mesma idade. Veja-se alguns exemplos referentes à primeira subcategoria:

- *“A A.S. e a M.G. ao verificarem que a M.M. estava com dificuldade em calçar os sapatos, aproximaram-se dela e ajudaram-na, atando os atacadores.”* (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);
- *“A L.J. ao verificar que o M.C. não tinha lavado as mãos disse-lhe: «C. não te esqueças de lavar as mãos.» A criança voltou atrás e lavou. De seguida, a L.J. disse-lhe: «Agora limpa.»*” (Nota de campo nº 34 – Registo 1, 4dez2019).

O contacto entre crianças de diferentes idades e diferentes níveis de desenvolvimento representa desta forma um importante impulsionador do desenvolvimento a nível cognitivo e social (Folque, 1999), na medida em que, tal como foi possível constatar, as crianças mais desenvolvidas contribuem com os seus conhecimentos, ajudando as crianças menos desenvolvidas a progredir.

Por sua vez, ainda que menos frequente, constatei a existência de momentos de entreaajuda entre crianças da mesma idade, como é exemplo o excerto que se segue.

- *“A A.L. ao verificar que a M.M. não estava a conseguir vestir-se sozinha, quis ajudá-la. De seguida, perguntei a esta criança se também queria ajudar o L.A.. A criança respondeu afirmativamente.”* (Nota de campo nº 21 – Registo 4, 12nov2019).

Relativamente à categoria **brincadeiras**, que de acordo com Ferreira (2004) corresponde ao principal contexto onde se desenvolvem ações sociais, importa salientar que foram registadas brincadeiras dos quatro tipos (associativo, colaborativo, em paralelo e solitário) (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011). Ainda assim, um maior número de registos corresponde a brincadeiras do tipo associativo e colaborativo, que a meu ver contribuem para a construção de relações de amizade.

Veja-se os seguintes exemplos representativos de brincadeiras do tipo associativo, nos quais o brincar ocorre de modo desorganizado, ainda que se dê algumas partilhas e interações entre as crianças (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011).

- “O M.A. e a A.L., que chegaram do momento de repouso, sentaram-se lado a lado. O M.A. mostrou o seu livro à A.L., apontando para as imagens, enquanto ria. Depois trocaram de livros.” (Nota de campo nº 2 – Registo 9, 8out2019);
- “O M.C., o M.A., o B.C. e a A.L. sentaram-se no tapete de barriga para baixo a brincar com animais e a conversar.” (Nota de campo nº 37 – Registo 1, 10dez2019).

Quanto às brincadeiras colaborativas, saliento que estas foram essencialmente verificadas entre as crianças mais velhas do grupo, ou em brincadeiras em que existia pelo menos uma criança mais velha.

Este tipo de brincadeira caracteriza-se pela existência de cooperação entre as crianças e/ou com um adulto e em que se dá uma divisão das tarefas e/ou objeto (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011), como é possível verificar nos excertos que se seguem.

- “O M.C. e a Y. montaram uma pirâmide que continha um orifício em cada peça, de modo a que a bola passasse, até chegar ao chão. Colocaram várias vezes a bola no topo e riram enquanto a viam a descer.” (Nota de campo nº 9 – Registo 1, 21out2019);
- “O B.C. e a M.M. sentaram-se no tapete e montaram em conjunto a cerca da quinta. De seguida colocaram, à vez, animais no seu interior. Quando já não cabiam mais animais, o B.C. agarrou em algumas peças da cerca que tinham sobrado e começou a colocar por cima dos animais, dizendo: «Agora estes ficam cá em cima.» A M.M. ajudou-o a colocar o resto das peças.” (Nota de campo nº 37 – Registo 3, 10dez2019).

Por sua vez, e ainda que menos frequente, surgiram brincadeiras do tipo solitário, em que a criança brinca sozinha com ou sem materiais e em paralelo, em que as crianças embora se encontrem a pouca distância de um par estabelecem poucas ou nenhuma interação (Rubin, Bukowski & Laursen, 2011). No que se refere às primeiras, importa mencionar que dos registos efetuados foi possível verificar que a maioria das crianças que desenvolveu este tipo de brincadeiras também desenvolve com frequência brincadeiras de outros tipos, à exceção do T.G. que brinca essencialmente de modo solitário.

- “O T. sentou-se no tapete com as pernas afastadas e posicionou em fila as formas de animais que se encontravam dentro do barco.” (Nota de campo nº 57 – Registo 1, 22jan2020);
- “A B.D. questionou-me se podia ir ver um livro. Ao responder que sim, a criança deslocou-se para a área da biblioteca e sentou-se a ver o livro “Frozen”.” (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 12dez2019).

Por último, como exemplos de brincadeiras em paralelo, destaco os seguintes registos, em que as crianças observam os pares e desenvolvem determinadas ações.

- “A C., a K., a M.G., a B.D. e o B.H sentaram-se no tapete da área da biblioteca a ver livros. A C. observou o livro que a K. estava a utilizar.” (Nota de campo nº 41 – Registo 3, 16dez2019);
- “O M.C. segurou num giz que tinha sido colocado no chão [do jardim] e fez alguns desenhos. O B.H. e a K. juntaram-se a ele, fazendo também desenhos.” (Nota de campo nº 49 – Registo 2, 10jan2020).

Passando agora à última categoria, **conflitos**, o exemplo apresentado posteriormente reflete a necessidade que as crianças têm de expressar os seus sentimentos e de refletirem sobre as amizades - “a clareza e coesão da comunicação, a troca de informações, o estabelecimento de actividades comuns e a resolução de conflitos tornam-se cada vez mais importantes como determinante da amizade ou do "entendimento".” (Ladd & Coleman, 2010, p. 140).

- “O D. apareceu ao pé de mim a chorar a dizer que a A.L. só queria ser amiga do M.A. e que não era amiga dele. Conversei com a criança, referindo que a A.L. era sua amiga, apenas não queria brincar com ele naquele momento. Questionei-o se queria ir falar com ela. A criança respondeu que sim, como tal dirigimo-nos até junto da A.L. e questionei-a sobre o porquê de não querer brincar com o D.. A criança respondeu: «Eu agora quero brincar com o M.A., mas eu sou amiga dos dois.». Sugeri ao D. que fosse brincar com outras crianças e posteriormente brincava com a A.L.. A criança choramingou e de seguida deslocou-se para outra parte do jardim.” (Nota de campo nº 59 – Registo 2, 24jan2020).

Terminada a discussão dos dados referentes aos registos de observação, serão apresentadas de seguida as perceções das crianças sobre a escolha de pares para brincar e as suas conceções sobre a amizade, resultantes das entrevistas realizadas às mesmas.

4.4.2. As perceções das crianças sobre a escolha de um par para brincar - os dados das entrevistas às crianças

O brincar, tal como explicitado anteriormente, corresponde a uma atividade escolhida e dirigida pela criança (Lino & Parente, 2018) que se assume, no dia a dia do jardim de infância, como o principal contexto onde se desenvolvem ações sociais (Ferreira, 2004). Neste sentido, importa analisar as justificações dadas pelas crianças

para a escolha de pares para brincar (cf. Anexos J e K – Tabela categorial das entrevistas às crianças do grupo).

➤ “Porque escolhias o/a X para brincar?”

Um maior número de crianças (oito) justificou a escolha do par para brincar, com o próprio **brincar** e uma justificou a escolha pelo facto de um par ter um brinquedo que era do seu interesse. Veja-se alguns exemplos:

- *“Porque eles já brincaram comigo”* (A.L., 3 anos);
- *“Gosto de brincar com ela.”* (A.S., 4 anos);
- *“Não sei... Ela tem um leão.”* (L.C., 3 anos) (2ª escolha).

Seguido do brincar, sete crianças mencionaram que a escolha do par estava relacionada com a **afetividade**, ou seja, a afinidade por essa(s) criança(s). Estas respostas representam, deste modo, dois dos critérios definidos por Goldman e Buysse (2007), de que a amizade inclui a “união” e “afeto positivo”.

- *“Porque eu gosto delas”* (B.D., 4 anos);
- *“Porque eu adoro.”* (C.C., 3 anos);
- *“Porque eu gosto muito da Y.G.”* (O.G., 5 anos) (1ª escolha).

Uma outra subcategoria presente nas respostas das crianças diz respeito à **amizade**, na medida em que três afirmaram que os pares com quem brincam são seus amigos.

- *“Porque são meus amigos.”* (F.B., 3 anos);
- *“Porque ele é amigo.”* (K.C., 4 anos) (2ª escolha);
- *“Porque (...) é minha amiga.”* (M.G., 3 anos) (2ª e 3ª escolhas).

Por sua vez, três crianças, apesar de terem inicialmente mencionado um par com quem gostariam de brincar, no momento de justificação referiram aspetos negativos sobre esse par, explicitando **conflitos** existentes. A existência destes conflitos surge em conformidade com a ideia de que as crianças “lutam por independência e controlo, (...) pensam de formas muito concretas” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 615) e têm “um forte sentido de justiça que precisa ser respeitado” (Vasconcelos, 1997, p. 181).

- *“Criança: Mas o B.C. não ouve nada do que eu disse. Eu disse: Eu tenho a festa do meu mano M., mas ele não ouve nada!; Estagiária: Mas tu gostas de brincar com ele?; Criança: Não (...) Quando eu fico irritado não quero brincar com ele.”* (L.C., 3 anos) (1ª escolha);

- “Estagiária: E porque é que escolhias o B.H. para brincar contigo?; Criança: Porque ele só está a brincar com outros amigos; Estagiária: E tu gostas que ele brinque contigo?; Criança: Sim.; Estagiária: Porquê?; Criança: Porque ele está a brincar com outro e outro.” (M.G., 4 anos) (1ª escolha);
- “Porque eu também gosto da A.S., mas mas a A.S. fica mais brava comigo.” (Y.G., 4 anos) (2ª escolha).

Como penúltimo critério surge uma resposta, na qual uma criança justifica a escolha do par para brincar com as suas **características físicas**, na medida em que afirma que as crianças com quem brinca são bonitas.

- “Porque ela é bonita.” (M.A., 3 anos) (1ª escolha); “Porque ela é muito bonito.” (M.A., 3 anos) (2ª escolha).

Por último, duas crianças (M.C. e T.G.) não apresentaram **nenhuma justificação** para a escolha feita, o que a meu ver pode estar relacionado com a capacidade de concentração e o nível de desenvolvimento linguístico, no caso do T.G..

4.4.3. As perceções das crianças sobre a amizade - os dados das entrevistas às crianças

➤ “O que é ser amigo/a?”

Uma vez que a partir dos três anos ocorre uma complexificação das interações entre as crianças, que contribui para o estabelecimento de relações (Ladd & Coleman, 2010), procurei perceber quais as suas conceções sobre a amizade, questionando-as sobre o que para elas é ser amigo/a (cf. Anexos J e K – Tabela categorial das entrevistas às crianças do grupo). Com base nos dados recolhidos foi possível verificar que o maior número de respostas (9) estava relacionado com o **brincar**. Estes resultados vão, mais uma vez, ao encontro da ideia de que o brincar, no dia a dia do jardim de infância, é assumido como o principal contexto onde se desenvolvem ações sociais (Ferreira, 2004).

- “É brincar com os amigos” (A.L., 3 anos);
- “É brincar.” (K.C., 4 anos);
- “Brincar com os outros” (O.G., 5 anos).

Logo a seguir ao brincar, a subcategoria mais frequente corresponde à **afetividade**, na medida em que oito crianças consideram o/a amigo/a como sendo

alguém a quem transmitem afeto, que consideram “bom” e que na relação estabelecida existe o sentimento de amor.

- “*Eu acho que é uma pessoa que gosta muito da outra.*” (B.D., 4 anos);
- “*Dar beijinhos... abraços...*” (C.C., 3 anos);
- “*É amor...*” (L.J., 5 anos);
- “*São bons.*” (L.A., 3 anos).

Duas crianças associam o ser amigo ao **pedido de desculpas** e uma à **ausência de agressividade**, o que pode estar relacionado com a crescente capacidade de reconhecerem os sentimentos dos outros e de aceitarem diferentes pontos de vista (Zabalza, 1998; Hohmann & Weikart, 2004).

- “*Quando alguém magoa pede desculpa.*” (O.G., 5 anos);
- “*É não empurrar os amigos, é não atirar os amigos ao ar, morder, puxar o cabelo.*” (F.B., 3 anos).

Uma outra subcategoria identificada diz respeito à **entreaajuda**, na qual duas crianças afirmaram que ser amigo é ajudar o outro. Esta resposta reforça a ideia de que através de um contacto frequente com pares, dá-se um desenvolvimento do sentimento de partilha e de cooperação.

- “*É ajudar a arrumar as coisas.*” (K.C., 4 anos);
- “*É ajudar os outros.*” (L.J., 5 anos).

Associada à subcategoria mencionada anteriormente, surge uma resposta dada por uma criança na qual define amigo/a, **repetindo o conceito**.

- “*É ser amigo uns dos outros.*” (L.J., 5 anos).

A meu ver, o “*ser amigo*”, tal como referi, está associado à entreaajuda que caracteriza uma relação de amizade.

Ainda no que concerne à questão “O que é ser amigo/a?”, uma das crianças do grupo associou a amizade a **trabalhar** e a **falar**. Williams, Mastergeorge e Ontai (2010), tal como mencionado no tópico anterior, consideram que nesta faixa etária as crianças apresentam uma maior capacidade de expressão através da linguagem, resultante da complexificação a nível cognitivo e linguístico.

- “*Fazer trabalhos de casa...*” (L.C., 3 anos);
- “*Falar...*” (L.C., 3 anos).

Por último, quatro crianças não apresentaram justificação para a questão formulada, ainda que tenham sido capazes de referir quais os/as seus/suas amigos/as.

➤ “Quem são os teus amigos e amigas da sala?”

Após terem referido o que entendiam por amigo/a, todas as crianças foram capazes de identificar quais os/as seus/suas amigos/as do grupo (representado com um X na matriz sociométrica apresentada na figura 1). Através da matriz é possível constatar que a A.L. (3 anos) escolheu todos os pares, ainda que através dos registos de observação que efetuei seja possível verificar que no dia a dia do jardim de infância demonstra preferência por determinadas crianças. Por sua vez, o T.G. (3 anos) escolheu apenas uma criança. A escolha singular pode estar relacionada com o facto desta criança desenvolver com frequência brincadeiras solitárias.

Os dados apresentados mostram que duas crianças apenas foram escolhidas por um par e que nove foram escolhidas por cinco ou mais pares, sendo que três das nove crianças foram escolhidas por dez pares.

Das amizades apresentadas, vinte e uma são recíprocas, ou seja uma criança escolhe um par e é escolhida por esse par (representado por um círculo). Importa contudo ressaltar que na matriz sociométrica está representado o dobro das amizades recíprocas (quarenta e dois círculos), na medida em que, por exemplo, existe um círculo no F.B., quando este é escolhido pelo B.H., e um círculo no B.H. quando é escolhido pelo F.B, e é a mesma amizade.

A reciprocidade existente vai ao encontro da ideia defendida por Rubin, Bukowski e Parker (2006), de que este tipo de relação se caracteriza por ter um carácter “diádico” que pressupõe o envolvimento de duas crianças e “recíproco”, no qual cada criança assume a outra como sua amiga.

Figura 1

Matriz sociométrica

Escolha \ Criança	A.L.	A.S.	B.C.	B.H.	B.D.	C.C.	D.P.	F.B.	K.C.	L.J.	L.A.	L.C.	M.A.	M.C.	M.G.	M.M.	O.G.	S.R.	T.G.	Y.G.
A.L.		X	X	X●	X	X●	X●	X	X	X	X	X	X●	X	X	X	X	X	X	X
A.S.							X●		X●						X●		X●			
B.C.									X●			X●					X●			
B.H.	X●	X						X●		X●		X●		X	X	X●				
B.D.		X	X	X					X			X			X		X			
C.C.	X●			X			X		X●		X	X								
D.P.	X●	X●						X							X					
F.B.			X	X●										X		X●				
K.C.		X●	X	X		X●		X							X●					X●
L.J.		X	X●						X						X		X●			X
L.A.				X				X												
L.C.			X●							X●										
M.A.	X●					X			X						X		X			
M.C.			X						X											
M.G.		X●		X●					X●								X●			X●
M.M.				X				X●												
O.G.		X●	X●						X	X●					X●					X
T.G.			X																	
Y.G.			X						X●		X				X●					

Nota. X – Amigo/a; ● - Amizade recíproca.

➤ “O que gostas mais de fazer com os/as amigos/as?”

Após perceber qual as concepções das crianças sobre o que é ser amigo/a, procurei perceber o que mais gostavam de fazer com eles/as. Mais uma vez, o maior número de repostas recaiu sobre o **brincar** (14). Veja-se alguns exemplos:

- “Brincar lá fora.” (B.C., 4 anos);
- “Brincar aos ninjas (...) Porque eu tenho ninjas em casa.” (F.B., 3 anos);
- “Brincar (...) às mães e aos pais na casinha (...) Porque eu gosto de brincar muito.” (L.J., 5 anos);
- “Brincar com a garagem e com a cozinha. (...) Porque eles brincam comigo na cozinha muito bem.” (M.A., 3 anos).

Seguido do brincar, várias crianças associaram as atividades preferidas que realizam com os/as amigos/as a momentos na sala de atividades, tendo sido mencionadas as subcategorias **desenhar/pintar** (2), **ver os dossiers** (1), **ler** (1), **tirar fotografias** (1) e **fazer trabalhos** (1).

- “Eu gosto mais de desenhar.” (B.D., 4 anos);
- “Fazer pinturas.” (D.P., 3 anos);
- “Ver os dossiers.” (M.C., 3 anos);
- “ler livros” (O.G., 5 anos);
- “Tirar fotografias.” (M.M., 3 anos);

- “fazer trabalhos” (O.G., 5 anos).

Duas outras crianças referiram momentos no espaço exterior, mencionando que o que mais gostavam de fazer era **saltar** e **correr**. Importa salientar que uma das crianças mencionou algo que não realiza na organização socioeducativa, o que me leva a crer que associou o que gosta mais de fazer com os/as amigos/as a algo que ela própria gosta de fazer quer esteja sozinha ou acompanhada.

- “O que eu gosto mais é ainda pular no pula pula, mas faz tempo que eu não acho lugar que tem pula pula. Pula pula é cama elástica.” (B.D., 4 anos);
- “Corridas.” (D.P., 3 anos).

Por sua vez, uma criança referiu que gostava de **comer** a sopa com os amigos, o que considero estar relacionado com o facto de no momento de refeição se sentar ao lado de uma das crianças do grupo com quem mais interage e tem mais afinidade.

- “Comer a sopa” (F.B., 3 anos).

Por último, uma criança destacou que o que mais gostava de fazer com os/as amigos/as era ter momentos de **afetividade**, o que vai ao encontro do referido por Goldman e Buysse (2007) de que um dos critérios que define a amizade é o “afeto positivo”, no qual existe uma partilha de emoções positivas e se verifica o bem-estar das crianças.

- “Dar beijinhos (. ...) Porque eles são fofinhos.” (M.G., 4 anos).

Escolha de pares para brincar versus amigos/as

Após ter conhecimento dos pares que as crianças escolheriam para brincar e quais as crianças que consideravam amigas, julguei pertinente verificar se as duas respostas coincidiam. Deste modo, através da tabela que se segue, em que se encontram a sublinhado as respostas iguais, é possível constatar que a maioria das escolhas de pares para brincar corresponde a crianças que posteriormente foram mencionadas como amigas. Por outro lado, quando questionadas sobre quem eram os/as seus/suas amigos/as, várias crianças referiram mais pares dos que tinham mencionado na questão referente às escolhas para brincar. Apenas três (B.C., L.C. e T.G.) referiram exatamente os mesmos pares nas duas questões.

Tabela 2*Escolha de pares para brincar e escolha de amigos/as*

Nome	Escolha de pares para brincar	Amigos/as
A.L.	M.M. e M.A.	Todos
A.S.	<u>M.G.</u> e <u>K.C.</u>	D.P., <u>K.C.</u> , <u>M.G.</u> e O.G.
B.C.	<u>L.J.</u> , <u>L.C.</u> , S.R. e O.G.	<u>L.J.</u> , <u>L.C.</u> , O.G. e S.R.
B.H.	<u>F.B.</u> e <u>A.L.</u>	<u>A.L.</u> , A.S., <u>F.B.</u> , M.A., M.C. e M.G.
B.D.	<u>O.G.</u> e <u>M.G.</u>	A.S., B.C., B.H., K.C., L.C., <u>M.G.</u> e <u>O.G.</u>
C.C.	L.J. e O.G.	A.L., B.H., D.P., K.C., L.A. e L.C.
D.P.	<u>A.S.</u> e <u>A.L.</u>	<u>A.L.</u> , <u>A.S.</u> , F.B. e M.G.
F.B.	<u>M.M.</u> e <u>B.H.</u>	B.C., <u>B.H.</u> , M.C. e <u>M.M.</u>
K.C.	<u>M.G.</u> e <u>B.H.</u>	A.S., B.C., <u>B.H.</u> , C.C., F.B., <u>M.G.</u> e Y.G.
L.J.	<u>O.G.</u> e <u>L.C.</u>	A.S., B.C., K.C., <u>L.C.</u> , M.G., <u>O.G.</u> e Y.G.
L.A.	<u>F.B.</u>	B.H. e <u>F.B.</u>
L.C.	<u>B.C.</u> e <u>L.J.</u>	<u>B.C.</u> e <u>L.J.</u>
M.A.	<u>A.L.</u> e F.B.	<u>A.L.</u> , C.C., K.C., M.G. e O.G.
M.C.	<u>B.C.</u> e F.B.	<u>B.C.</u> e K.C.
M.G.	<u>B.H.</u> , <u>K.C.</u> e <u>A.S.</u>	<u>A.S.</u> , <u>B.H.</u> , <u>K.C.</u> , O.G. e Y.G.
M.M.	O.G. e <u>F.B.</u>	B.H. e <u>F.B.</u>
O.G.	<u>Y.G.</u> e <u>B.C.</u>	A.S., <u>B.C.</u> , K.C., L.J., M.G. e <u>Y.G.</u>
T.G.	<u>B.C.</u>	<u>B.C.</u>
Y.G.	B.D. e A.S.	B.C., K.C., L.A. e M.G.

Através dos resultados obtidos e tendo em conta os registos de observação efetuados, conclui-se que ainda que as crianças refiram apenas um pequeno número de pares com quem gostariam de brincar, as escolhas dos/as amigos/as refletem as interações estabelecidas no contexto educativo. Esta ideia vai ao encontro de que as relações de amizade requerem estabilidade e qualidade de interação e que a partir dos

três anos ocorre uma complexificação do relacionamento, resultante do desenvolvimento de competências cognitivas e linguísticas (Ladd & Coleman, 2010).

4.4.4. O papel do adulto na promoção de relações entre crianças: as percepções da equipa educativa

Os agentes educativos, tal como mencionado no tópico referente à fundamentação teórica, desempenham um papel importante na criação de ambientes e ocasiões que facilitem o estabelecimento de interações entre crianças e que promovam o seu “crescimento sociopessoal” (Zabalza, 1998, p. 224). Neste sentido, importa agora compreender quais as conceções da educadora cooperante e da ajudante de ação educativa em relação à problemática em estudo (cf. Anexos L, M e N – Tabela categorial das entrevistas à equipa educativa da sala).

No que diz respeito aos **contributos das interações para o desenvolvimento das crianças**, tanto a ajudante como a educadora afirmaram dar-se uma melhoria ao nível do desenvolvimento social. A educadora mencionou, ainda, que a criança ao interagir com os pares desenvolve-se a nível intelectual, físico e de uma forma global.

Seguidamente, ao serem questionadas sobre se as **interações** diferem **consoante se trate de pares da mesma idade ou idades diferentes**, a educadora referiu que inicialmente, como o grupo corresponde à junção de dois grupos distintos, as crianças que transitaram de creche com ela interagiam mais entre si e o mesmo ocorria com as crianças mais velhas. Atualmente, considera que já não existe essa distinção e que as crianças mais novas procuram “*fazer as mesmas coisas que os mais velhos*”. Por sua vez, a ajudante de ação educativa assume que as crianças ao terem idades distintas têm gostos e níveis de conhecimento diferentes.

Relativamente ao **papel que desempenham na promoção de interações**, a ajudante procura promover competências sociais e afetivas, introduzindo “*conceitos básicos de socialização, a partilha, (...) o saber dar, o respeitar*”. Já a educadora, procura intervir caso verifique que alguma criança se encontra isolada, facilita a utilização de brinquedos trazidos de casa, o que dá origem a novas brincadeiras, promove jogos e organiza a sala de modo a incentivar a interação entre pares.

Nos momentos de brincadeira, ambas as intervenientes permitem que sejam as **crianças a escolher com quem querem brincar**, assumindo esta permissão como uma mais valia. Porém, a educadora, mais uma vez, caso verifique que alguma criança se encontra mais isolada, “*incentiv[a] o grupo a integrar essa criança nas brincadeiras*”.

Nestes momentos e no decorrer da rotina, tal como mencionado anteriormente, ocorrem alguns **conflitos entre pares**, como tal importa compreender **de que modo atuam nestas situações**. Começo por referir que tanto a educadora como a ajudante afirmaram que em primeiro lugar procuram entender o que esteve na origem do conflito. Posteriormente, a educadora incentiva as crianças a resolverem-no de modo autónomo, ainda que possam sugerir algumas questões que poderão ser feitas para ajudar na resolução como, “*«mas porque é que ele não empresta o brinquedo? Pergunta lá, será que ele tem o brinquedo há pouco tempo?»*”. Por sua vez, a ajudante afirma adotar uma atitude positiva durante o momento, ainda que adote uma postura assertiva caso tenham ocorrido agressões físicas. Num momento posterior, conversa com as crianças sobre o sucedido, afirmando que “*a agressão física não adiantou, não resolveu o problema em si.*”.

Por último, e tendo em conta a problemática da presente investigação, a ajudante afirma que em jardim de infância as **relações de amizade** já se encontram mais solidificadas, comparativamente à creche. A educadora acrescenta que é através das relações com os pares que as crianças se desenvolvem e que “*aprendem muito com os amigos, com as brincadeiras que constroem, com as relações de amizade, com as partilhas*”. Afirma, ainda, que o facto de o grupo ser heterogéneo no que concerne às idades e ao nível de desenvolvimento, facilita o relacionamento entre as crianças e promove o seu desenvolvimento.

4.4.5. O papel do adulto na promoção de relações entre crianças: as percepções das famílias

As famílias são quem melhor conhece as crianças e, tal como os agentes educativos, desempenham um papel importante como impulsionadoras de relações (Ladd & Coleman, 2010). Neste sentido, torna-se relevante verificar quais as suas conceções relativamente à problemática em estudo (cf. Anexos O e P – Tabela categorial dos questionários às famílias). Importa, contudo, referir que embora os questionários tenham sido entregues às vinte famílias, apenas foram devolvidos dez. Como tal, os resultados apresentados serão referentes a essas dez famílias.

Papel das interações no desenvolvimento das crianças

Ao serem questionadas sobre o papel das interações no desenvolvimento das crianças, todas as famílias consideraram ter contributos, existindo um maior número de

respostas referentes ao desenvolvimento que se dá ao nível das **competências sociais**, como são exemplos os excertos que se seguem:

- “Desenvolvimento como pessoa. Sabem respeitar o próximo, por saberem e aceitarem as diferenças entre si.” (Família do M.A.);
- “Aprender a brincar em conjunto e com isso partilhar, respeitar, aprender e socializar, lidar com a frustração, com o ganhar/perder.” (Família da M.M.).

Quatro famílias referiram o progresso no que se refere às **competências cognitivas**, duas às **competências comunicativas**, duas às **competências emocionais** e uma às **competências motoras**.

- “Capacidade de lidar com a diversidade de comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento psicológico da criança.” (Família da K.C.);
- “Adquirem novos conhecimentos, a diferença e a identificação.” (Família da M.M.);
- “Capacidade de (...) fala e escuta, de expressão e de comunicação.” (Família da B.D.);
- “Desenvolve de forma determinante a capacidade emotiva da criança” (Família do M.C.);
- “Fomenta (...) a capacidade motora” (Família do M.C.).

Ainda no que se refere ao papel das interações, uma família salientou que desta forma as crianças se encontram num universo onde existem **semelhanças**, na medida em que vivenciam um:

- “Mundo de «igual para igual»” (Família da M.M.).

Por último, a família da O.G. considera, ainda, que existe um desenvolvimento a nível **cultural** e ao nível das **características físicas**.

Importância das relações de amizade para as crianças

Após conhecer as concepções das famílias relativamente ao papel das interações no desenvolvimento, importa agora compreender que importância atribuem às relações de amizade.

Assim sendo, começo por referir que uma das famílias considera-se **responsável pela “alimentação” das relações de amizade entre as crianças**, o que vai ao encontro da ideia de que estes intervenientes têm a possibilidade de controlar o “acesso das crianças aos pares” (Ladd & Coleman, 2010, p. 155).

- “A continuidade e «alimentação» da amizade depende dos pais.” (Família da M.M.).

Por sua vez, quatro famílias consideram que através das amizades as crianças ganham **confiança**, o que contribui para a construção do “eu”, do “outro” e da própria personalidade.

- *“A criança que faz amigos é mais alegre, mais sociável, mais confiante e mais contente consigo, com o mundo e com a vida.”* (Família da B.D.);
- *“Fundamentais para criar bases como pessoa”* (Família do F.B.);
- *“As amizades fazem com que a criança desenvolva a autoestima e confiança.”* (Família da K.C.);
- *“Desenvolvimento da personalidade.”* (Família da L.J.).

Esta confiança, tal como mencionado por algumas famílias, vai dar origem ao desenvolvimento da **autonomia**, da **saúde emocional** da criança e ao seu **crescimento**.

- *“Crescimento sólido e seguro da criança.”* (Família do M.A.).

Outros aspetos explicitados dizem respeito simultaneamente à **semelhança** que existe entre o grupo de pares que se depara com inúmeros **desafios** e à **diversidade** que resultará em benefícios para as crianças.

- *“Nestes primeiros contactos em Jardim de Infância as crianças criam laços de amizade com crianças que vivenciam as mesmas dificuldades e desafios de desenvolvimento.”* (Família do M.C.);
- *“Possibilidade de a criança pertencer a uma «família» de crianças, com toda a diversidade”* (Família da A.L.).

Para além do que já foi referido, três famílias consideram que as relações de amizade contribuem para o desenvolvimento de **competências sociais**.

- *“Extremamente importante para a afetividade”* (Família da B.D.);
- *“Fundamentais para criar bases (...) relações futuras.”* (Família do F.B.);
- *“As crianças aprendem a partilhar tanto espaço quanto brinquedos, (...) e aprendem em conjunto, aprendem a resolver conflitos.”* (Família da O.G.).

Por último, uma família salienta que as amizades estabelecidas no jardim de infância poderão **permanecer por longos anos** e uma outra, por outro lado, refere que existem **fatores que poderão interferir com as amizades**, como a mudança de organização socioeducativa.

- *“O único senão nesta fase são as mudanças de escolas, que podem interferir nessas amizades prematuras/iniciais.”* (Família da M.M.).

De que forma as famílias promovem interações entre crianças

Analisadas as opiniões das famílias sobre as interações entre pares, passarei à apresentação dos modos como estas proporcionam no seu dia a dia, momentos que envolvam o contacto entre crianças.

Deste modo, começo por referir que sete famílias mencionaram que promovem **encontros com amigos e familiares**, essencialmente ao fim de semana, nos quais os/as educandos/as têm a oportunidade de interagir com pares com idades semelhantes.

- *“Nos fins de semana reunimo-nos com amigos que têm filhos das mesmas idades.”* (Família do F.B.);
- *“Combinamos encontros com os pais dos amigos e amigas dela.”* (Família da L.J.).

Para além dos encontros referidos anteriormente, foram apontadas como estratégias de promoção de interações, as idas ao **parque infantil**, a **jardins**, a **aulas de natação** e a **eventos**, como festas de aniversário.

No decorrer de alguns destes momentos, duas famílias referiram que **promovem jogos e brincadeiras** que facilitem as interações.

Justificação para a promoção de interações entre crianças por parte das famílias

Tendo em conta o que foi referido, importa agora compreender o porquê das famílias promoverem essas interações.

Assim, é de salientar que a justificação dada por duas famílias recaiu sobre o facto de proporcionar **felicidade** e **bem-estar** às crianças.

- *“Os faz felizes estar com outras crianças.”* (Família do B.H.);
- *“Criar bons momentos na sua vida e memórias.”* (Família do F.B.).

Uma família mencionou que ao proporcionar o contacto entre crianças contribui para que estas tirem prazer de interagir com o outro, tanto no presente como no futuro, ou seja contribuem para que este **sentimento** seja **duradouro**.

- *“Ao estimular e facilitar que elas se relacionem estamos colaborando para que seja algo de que elas gostem não só agora, na infância, mas por toda a vida futura também.”* (Família da B.D.).

Por sua vez, uma outra família considera que desta forma as crianças tornar-se-ão **adultos mais seguros**.

- *“Cria condições adequadas a serem adultos mais seguros.”* (Família do M.A.).

A crescer ao que foi mencionado, uma família salientou que se dá o desenvolvimento de **competências sociais** e outra que deste modo se apoia o **desenvolvimento** das crianças.

Por último, uma resposta recaiu sobre a importância das **relações de amizade**, que de acordo com esta família são alimentadas através destes momentos.

Concluindo, algumas das justificações dadas para a promoção de interações vão ao encontro do que foi referido em relação ao papel das interações no desenvolvimento das crianças.

Razões para a permissão ou não na escolha do par

Numa fase posterior do questionário procurei saber se os familiares permitiam ou não que o/a educando/a escolhesse o par para interagir e o porquê de o fazer.

A partir das respostas foi possível verificar que a maioria procura que as crianças tenham a possibilidade de escolha, ainda que por vezes não seja possível.

- *“Às vezes sim, outras vezes não tem opção, depende de quantas crianças estão presentes. Não programo o fim de semana para encontros com amigos só dela, combino sempre coisas que sejam do interesse de toda a família (pais e filhos/irmãos).”* (Família da A.L.).

Quanto às justificações dadas, uma família referiu que deste modo se promove a **autonomia**.

- *“Claro, porque considero que é importante ele ter autonomia para tomar este tipo de decisões.”* (Família do B.H.).

Várias salientaram a necessidade de existir **liberdade de escolha**, como é possível verificar nos exemplos que se seguem.

- *“A criança deve ser livre. Se ela tem mais afinidade com alguma criança ela tem liberdade de brincar e conviver.”* (Família da B.D.);
- *“Deixo e dou liberdade ao meu filho para poder escolher a forma e com quem pretende brincar.”* (Família do M.C.).

Esta liberdade de escolha é também defendida pela família da M.M. que afirma que as crianças procuram os pares com quem mais gostam de estar, ou seja que nesta idade as crianças já apresentam **preferência por determinados pares**.

- “*Sim. Porque é natural a procura de quem gostamos de estar.*” (Família da M.M.).

Uma família referiu que a criança ao ter a possibilidade de escolher o par, está-se a contribuir para que surjam **relações de amizade**.

- “*Sim, sempre que viável. Para criar laços de amizade.*” (Família do F.B.).

A família da B.D., ainda que afirme que a criança deve ter liberdade de escolha, salienta a importância de se promover o **contacto entre ambos os sexos**.

- “*Penso também que meninos e meninas devem ser estimulados a brincarem juntos. Penso que é saudável que elas (as crianças) interajam e façam amizades com crianças de ambos os géneros.*” (Família da B.D.).

Por sua vez, a família do M.A. assume como principal preocupação a **garantia de que nenhuma criança é excluída das brincadeiras**.

- “*A preocupação é não deixar nenhuma criança excluída da brincadeira.*” (Família do M.A.).

Por fim, a família da K.C. procura garantir que as interações estabelecidas quer com pares à escolha da criança, quer não, sejam sempre **supervisionadas**.

- “*Sempre sob supervisão*” (Família da K.C.).

Preferência por um par dentro do contexto educativo

Por último, é possível constatar através da Tabela 2 que, das famílias que responderam à questão “Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?”, algumas referiram pares coincidentes com alguns dos amigos escolhidos pelas crianças na entrevista (sublinhado na tabela).

Por outro lado, duas famílias não referiram pares específicos, mencionando por exemplo que o/a educando/a tinha preferência por crianças da mesma faixa etária e do mesmo sexo.

Por último, é de destacar que a família da B.D. referiu que a criança não tem preferência por um ou mais pares específicos, o que a meu ver pode estar relacionado com esta ser nova no grupo. Ainda assim, e como é possível verificar na tabela, a B.D. ao ser questionada sobre quem eram os/as seus/suas amigos/as, referiu várias crianças. Esta resposta vai ao encontro das observações que efetuei, na medida em que se deu uma rápida adaptação da criança ao grupo.

Tabela 3*Escolha das crianças vs Opinião das famílias*

Nome	Amigos/as (escolhas das crianças)	Preferência por um par (opinião das famílias)
A.L.	Todos	<i>“meninos ou meninas da mesma idade, sobretudo do mesmo sexo”</i>
B.H.	<u>A.L.</u> , A.S., <u>F.B.</u> , M.A., M.C. e M.G.	<u>F.B.</u> , D.P. e <u>A.L.</u>
B.D.	A.S., B.C., B.H., K.C., L.C., M.G. e O.G.	Nenhum
F.B.	B.C., <u>B.H.</u> , M.C. e M.M.	<u>B.H.</u>
K.C.	A.S., B.C., B.H., C.C., F.B., M.G. e Y.G.	<i>“sentido de protecção para os mais pequenos e desafio aos crescidos”</i>
L.J.	A.S., B.C., K.C., L.C., M.G., O.G. e Y.G.	<i>“Sim”</i>
M.A.	<u>A.L.</u> , C.C., K.C., <u>M.G.</u> e O.G.	M.C., D.P., T.G., <u>A.L.</u> e <u>M.G.</u>
M.C.	B.C. e K.C.	<i>“meninos (rapazes) da mesma faixa etária”</i>
M.M.	B.H. e <u>F.B.</u>	<u>F.B.</u>

4.4.6. Conclusões

Terminada a análise dos dados, importa concluir que através da presente investigação foi perceptível a importância de se promover relações positivas entre pares, dados os contributos para o desenvolvimento das crianças (Gomes, Pereira & Merrel, 2009).

Assim, ao serem criados espaços e tempos que permitem à criança desenvolver interações prolongadas e de qualidade, contribui-se para que ocorra uma diversidade de ações. Estas competências que vão sendo adquiridas contribuem para que a criança “inici[e] e mante[nha] relações sociais, recíprocas e gratificantes” (Katz & McClellan, 2006, p. 13). Como foi possível verificar através dos registos de observação, as crianças no decurso das suas relações demonstram preocupação pelo outro, cooperam entre si, demonstram carinho, desenvolvem brincadeiras que envolvem a imitação de comportamentos, partilha, “faz de conta” e estabelecem diálogos.

Deste modo, ao desenvolverem competências a nível linguístico e social, dá-se um fortalecimento das relações e tornam-se cada vez mais capazes de refletir sobre as suas amizades (Ladd & Coleman, 2010). Das crianças do grupo, várias associaram a amizade ao brincar e à afetividade, o que me leva a crer que os resultados obtidos através da matriz sociométrica podem estar relacionados com o nível de socialização das crianças. Assim, e ainda que o número de pares escolhidos como amigos não varie consideravelmente, à exceção da A.L. que mencionou todas as crianças do grupo, algumas crianças foram escolhidas com mais frequência do que outras.

Por último tanto os agentes educativos como as famílias estão cientes do papel que desempenham na promoção de relações e da importância que estes momentos têm no desenvolvimento das crianças, promovendo, sempre que possível, ocasiões para que tal aconteça. Nestes momentos, caso ocorram conflitos entre pares, procuram adotar um papel de mediadores, contribuindo para que as crianças adquiram competências que as ajudem a tornar-se cada vez mais autónomas.

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo pretendo refletir sobre os primeiros passos dados para a construção da minha identidade profissional, tendo como base a concepção de que esta identidade se desenvolve "em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas" (Sarmiento, 2009, p. 48). Neste sentido, pretendo dar a conhecer os aspetos mais significativos do meu percurso em contexto de Prática Profissional Supervisionada I e II (creche e jardim de infância, respetivamente) e quais os valores que estiveram na base da minha ação pedagógica.

Assim, começo por referir que a reflexão distanciada da prática, para além de possibilitar uma "melhor visualização, análise e interpretação da atuação docente" (Júnior, 2010, p. 581), permite perceber "novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, [levando a] que se adquira maior consciência e controle sobre o que se faz." (p. 581). Tendo em conta esta informação, e tal como será abordado posteriormente, destaco como principais aprendizagens em ambos os contextos de PPS a percepção da efetiva necessidade de respeitar os ritmos das crianças; a importância da existência de uma rotina previsível e flexível; a necessidade de se proporcionar momentos de brincadeira, tanto no interior, como ao ar livre; e ainda a importância do trabalho em equipa entre os vários intervenientes do processo educativo da criança.

No que se refere ao respeito pelos ritmos das crianças, pude verificar, por exemplo, relativamente ao desfralde, em creche, que cada criança tem o seu ritmo, que deve ser respeitado. Para tal, deve-se estar atento aos sinais dados por esta em como está ou não preparada para dar início ao processo, de modo a contribuir para o seu bem-estar. Em jardim de infância, por sua vez, ao deparar-me com um grupo de crianças entre os dois e os cinco anos, com uma grande discrepância ao nível do desenvolvimento, percecionei, mais uma vez, a necessidade de ter em conta as individualidades de cada uma, de modo a adaptar a minha ação pedagógica da melhor forma possível. Assim, e ainda que nem sempre tenha sido fácil, procurei adaptar os vários momentos às suas necessidades, fragilidades, interesses e potencialidades e encará-las como sujeitos com direitos, a quem deve ser dada a oportunidade de participar efetivamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Quanto à rotina, constatei que o facto de as crianças estarem cientes da sucessão dos acontecimentos ao longo do dia, contribui para que sejam mais autónomas e apresentem um maior controlo sobre as suas frustrações/inseguranças – "A A.L. ao observar a C. a chorar disse: «O meu pai vem depois do lanche.»" (Nota de

campo nº 14 – Registo 2, 29out2019). Por sua vez, o surgimento de momentos que “fujam” à rotina não deve ser sinónimo do aparecimento de sentimentos negativos, como a ansiedade e a tensão. Compreendi assim, que para que a criança esteja preparada para possíveis mudanças, é necessário que se sinta segura nos espaços que frequenta e que tenha uma relação de confiança com os adultos que a acompanham.

Relativamente aos momentos de brincadeira, uma vez que o brincar constitui um direito das crianças (art.º 31, Resolução da Assembleia da República n.º 20, 1990), cabe ao adulto garantir tempos e espaços destinados a esta atividade, que se caracteriza por ser de carácter livre e conduzida pelas crianças. Ao se envolverem com pessoas e objetos, procederem a explorações, produzirem diálogos, construírem um mundo imaginário, resolverem conflitos e desenvolverem ideias, as crianças, num universo controlado, produzem novos conhecimentos, o que resulta no seu desenvolvimento (cognitivo, social, emocional e motor) (Lino & Parente, 2018).

Dada a importância do brincar, procurei envolver-me nas brincadeiras, o que de acordo com Epstein e Hohmann (2019) contribui para que me encarem como alguém que as apoia e dá valor às suas ações e interesses. Deste modo, predispus-me a “ver as coisas pela perspectiva delas, e [permiti] às crianças manter o controlo sobre a situação lúdica.” (p. 290). Neste sentido, enquanto estagiária procurei ao longo da minha prática dar resposta às solicitações das crianças, não perdendo de vista a importância de serem elas a orientar a brincadeira. Tendo em conta o que foi mencionado, como futura profissional de educação, pretendo continuar a atribuir ao brincar um papel de destaque no dia a dia das crianças, estando atenta às interações que ocorrem, de modo a adequar a minha participação nas brincadeiras e a refletir sobre o que poderá contribuir para explorações cada vez mais ricas.

Por sua vez, e retomando a ideia de que a identidade profissional se constrói em relação com o outro, considero que de facto, o meu percurso enquanto estagiária só foi possível através das interações estabelecidas com os vários intervenientes (crianças, famílias, agentes educativos, professores e colegas). Neste sentido, através da construção de uma relação de confiança com as crianças, fui adquirindo um maior conhecimento sobre as suas capacidades e fragilidades, o que contribuiu para que respondesse com mais prontidão às suas necessidades e interesses. Saliento, deste modo, que fui sendo solicitada diversas vezes para participar nas suas brincadeiras, para as apoiar na resolução de conflitos, para transmitir afeto, ou para conversar. Note-se os seguintes excertos correspondentes à PPS II:

Quando regresssei do período de almoço brinquei com a M.G., a K., a A.S., a O. e algumas crianças de outras salas às escondidas. Perguntaram-me quantos anos tinha e estiveram a dizer quantos anos tinham os pais, os irmãos e elas próprias (Nota de campo nº 1 – Registo 7, 7out2019); Após o L.C. ter ido embora com a mãe o F.B. disse-me: “Joana, estou triste.”. Perguntei-lhe: “Porquê?” e a criança respondeu: “Porque o L.C. foi embora”. Expliquei-lhe que ele voltaria na segunda-feira por isso não precisava de ficar triste (Nota de campo nº 23 – Registo 2, 15nov2019).

Garantido o sentimento de segurança, procurei colocar-lhes desafios, potenciar oportunidades de exploração, por exemplo através de momentos de culinária, exploração de neve artificial e gelo, e contribuir para que se tornassem cada vez mais confiantes, que desenvolvessem a confiança no outro, que sentissem curiosidade pelo que as rodeia e ainda que se tornassem autónomas no seu processo de aprendizagem (Post & Hohmann, 2011). Assim, ao recorrer-se a pedagogias participativas, encara-se a criança como um participante ativo, consciente do seu poder e importância, com um papel relevante a nível social (Cardoso, 2010). Como exemplo, destaco a promoção de momentos em pequenos grupos, nos quais as crianças puderam interagir com os pares, partilhar ideias e trabalhar cooperativamente:

A O. e a L.J. quiseram terminar a construção do Mapa de Portugal. Copiaram alternadamente os nomes dos distritos. À medida que observavam as palavras, as crianças compararam os seus tamanhos. A L.J. ao olhar para a palavra “Leiria” referiu que tinha as letras do seu nome. A O. quis ajudar a L.J. a escrever “Vila Real”. Como tal, segurou na folha onde se encontrava escrito o nome e disse-lhe as letras que tinha de escrever na cartolina (Nota de campo nº 36 – Registo 1, 9dez2019).

No que diz respeito às famílias, considero que as experiências de PPS me permitiram perceber a importância de as organizações socioeducativas terem as “portas abertas” a estes intervenientes, que desempenham um papel crucial na vida das crianças. Como tal, enquanto futura educadora de infância, procurarei construir sempre uma relação de parceria com as famílias, incentivando-as a fazer parte do processo educativo das crianças.

Quanto aos agentes educativos, percecionei em ambos os contextos que ao existir confiança e espírito de ajuda entre a equipa, o trabalho desenvolvido contribui para o bem-estar de todos. Deste modo, e com vista à adoção de uma prática

pedagógica de qualidade, procurei seguir as linhas de ação definidas pela equipa e dar continuidade ao trabalho desenvolvido. Para tal, foram fundamentais as trocas de informação sobre as crianças, as partilhas resultantes das observações efetuadas e a predisposição para receber e aceitar sugestões. Assim, através de uma reflexão conjunta sobre a dinâmica do grupo e sobre as atividades que se pretende desenvolver dá-se uma maior adequação da prática pedagógica. Ao existir esta adequação, o trabalho desenvolvido com o grupo potenciará mais facilmente o desenvolvimento holístico das crianças (Silva et al., 2016). Tendo em conta o que foi referido, pretendo no futuro incitar o estabelecimento de uma relação de parceria entre as equipas com quem trabalharei.

Por último, realço a importância do estabelecimento de interações com os professores e colegas, nas quais pude deparar-me com diferentes pontos de vista, o que contribuiu para uma constante reflexão. Saliento ainda a importância das reflexões semanais propostas no âmbito da Prática Profissional Supervisionada, nas quais pude aprofundar mais detalhadamente algumas temáticas relacionadas com a Educação de Infância, fazendo a ponte com momentos vivenciados no decorrer da prática.

Em suma, e uma vez que a construção da identidade profissional corresponde a um “equilíbrio entre as características pessoais e profissionais” (Melo & Sousa, 2017, p. 117) procurei que os valores que estiveram na base da minha ação pedagógica se relacionassem com os valores que sigo na minha vida pessoal. Deste modo, garanti sempre o respeito por todos os intervenientes e valorizei os contributos de cada um deles, o que considero imprescindível para um trabalho de qualidade.

Concluo assim que, através de uma reflexão constante, fui adequando cada vez mais a minha prática, tendo cada vez mais capacidade de orientar o grupo, de dar resposta às suas necessidades e interesses e de contribuir para a sua participação efetiva. Ainda assim, e estando a Educação de Infância em constante (re)construção, tenho consciência que tenho a missão de acompanhar as mudanças que ocorrerão ao longo dos tempos, de modo a contribuir para a formação de crianças mais conscientes, mais felizes, e com um papel primordial na sociedade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, importa agora refletir sobre os aspectos mais significativos neste âmbito, os contributos das aprendizagens para a construção da minha identidade profissional e a pertinência da problemática investigada.

Começo, deste modo, por referir que este estágio representou um enorme desafio, na medida em que ao deparar-me com um grupo de crianças heterogéneo a vários níveis (idade, desenvolvimento, autonomia), receei ter alguma dificuldade em dar resposta às suas necessidades, o que posteriormente não se verificou. Contudo, esta característica do grupo permitiu-me perceber ainda mais a importância de respeitar os ritmos de cada criança, de adaptar os vários momentos às suas necessidades, fragilidades, interesses e potencialidades e de as encarar como sujeitos com direitos, a quem deve ser dada a oportunidade de participar efetivamente no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Para tal, procurei ter sempre em conta os interesses e necessidades das crianças e aquando das planificações das atividades, tive como intuito que, para além de contribuírem para o seu desenvolvimento, fossem enriquecedoras, potenciasses a sua autonomia e houvesse uma flexibilidade que permitisse adaptá-las a situações emergentes. Realço, ainda, que tanto em momentos de atividades como em momentos de rotina procurei que as crianças desenvolvessem o sentido de colaboração e que fossem cada vez mais autónomas. Ainda assim, considero que por vezes devido a constrangimentos temporais, ao não se respeitar na totalidade os seus ritmos, não se promove também na totalidade a autonomia. Deste modo, como futura profissional de educação, pretendo ter isto em conta aquando do estabelecimento da rotina para que os ritmos sejam sempre respeitados.

Para além disso, saliento a necessidade de se estabelecer um diálogo frequente com a equipa e com as famílias para que todos os intervenientes envolvidos no processo educativo das crianças estejam em sintonia e que garantam o seu bem-estar e desenvolvimento holístico. Neste sentido, no decorrer da PPS II tive em atenção a importância de respeitar os contributos de ambas, refletindo sobre os mesmos, de modo a adequar a minha ação o melhor possível.

A acrescentar ao que foi mencionado, realço ainda a imprescindibilidade de existir uma “escuta atenta” da voz da criança e que esta seja vista como um ser “[competente] e com direitos” (Cardoso, 2010, p. 5), algo que priorizei no decorrer da prática, por exemplo em momentos de atividade, em que permiti que optasse ou não por realizá-la

e no decorrer da mesma existiu flexibilidade para que a sua concretização fosse ao encontro dos seus interesses e vontades.

Por fim, considero que a adequação da minha prática pressupõe a aceitação de formas distintas de pensar e a procura de novos conhecimentos. Assim, através de uma constante reflexão e atualização, irei contribuir com mais eficácia para o desenvolvimento global das crianças.

Quanto à investigação, é de salientar que a partir desta tive a oportunidade de observar e analisar o modo com as crianças interagem entre si; que tipos de interação são mais frequentes e que regras sociais já adquiriram; o modo como encaram as relações de amizade e o contributo destas para o seu desenvolvimento; e o papel dos adultos na promoção de relações positivas. Através da investigação pude, ainda, verificar a preferência de algumas crianças por determinados pares e a importância do brincar para o desenvolvimento de competências que contribuem para a construção de relações.

Tendo em conta tudo o foi mencionado, concluo que esta foi uma experiência enriquecedora, que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional. Ainda assim, e tal como referido anteriormente, considero que tenho ainda um caminho a percorrer, que será construído através da prática, da constante reflexão e da formação contínua.

REFERÊNCIAS

| | " | | "

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2012). *Carta de Princípios para um Ética Profissional*. Consultada em <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Bailey, D. (2002). Relationships critical to healthy development. *Early developments*, 6(1).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões Sociais das Crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Brazelton, T. B. (2018). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial Presença.
- Cardona, M. J. (1992). A Organização do espaço e do tempo na sala de Jardim-de-Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 24, 136-143.
- Cardoso, G. B. (2010). Pedagogias participativas em creche. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 4-7.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Carvalho, C. M. & Portugal, G. (2019). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora (Obra original publicada em 2017).
- Correia, N. (2018). As amigas em contexto de jardim de infância. *Primeiros Anos*. Consultado em, <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/28/as-amigadas-em-contexto-de-jardim-de-infancia/>
- Epstein, A.S. & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar Highscope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância*. (Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ferreira, M. (2004). “À porta do JI da Várzea” ou... retratos da heterogeneidade social que envolve e contém o grupo de crianças. In. M. Ferreira (Ed.), *“Agente gosta*

- é de brincar com os outros meninos!” Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 65-102). Edições Afrontamento.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, (5), 5-12.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.^a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, F., Bettencourt, M. & Ribeiro, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, nº 3, 6^a série, pp. 13-33.
- Góes, M. C. R. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 71, 116-131.
- Goldman, B. D., & Buysse, V. (2007). Friendships in very young children. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on research in socialization and social development* (pp. 165–192). Information Age Publishing.
- Gomes, R., Pereira, A. & Merrell, K. (2009). *Avaliação sócio-emocional: estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia na Universidade do Minho, Braga.
- González, M. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In M. González, J. Nieto & A. Portela (Ed.). *Organización y gestión de centro escolares: dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Pearson Educación.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hamido & Azevedo (2013). Investigar em Educação: Reflexões e Perspetivas Multidisciplinares. *Interacções*, 27, pp. 1-12.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J. K., Thies, K. & Travers, J. (2013). *The Development of Children and Adolescents*.

- Júnior, V. C. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Katz, L. & McClellan, D. (2006). O papel do professor no desenvolvimento moral das crianças. In J. Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino, *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade* (pp.12-47). Texto Editora.
- Ketele, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Instituto Piaget.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian, pp.119-157.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, p. 313-317. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). Children’s right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Early Childhood Development*. Bernard van Leer Foundation.
- Lino, D. (2019). A importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento na infância. *Primeiros Anos*. Consultado em <http://primeirosanos.iscte-iul.pt/2019/05/08/a-importancia-do-brincar-para-a-aprendizagem-e-o-desenvolvimento-na-infancia/>
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163). IGI GLOBAL.
- Matta, I. (1999). As representações de experiências sociais enquanto mediadoras do processo de construção de significações partilhadas. *Análise Psicológica*, 1(21), 39-48.

- Melo, J. & Sousa, A. (2017). Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Humanidades e Inovação*, 4 (1), 117-117-128
- Mintzberg, H. (1996). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. D. Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. 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.
- Parente, M. C. (2009). Portfólios na Educação Infantil: Uma estratégia de Avaliação Alternativa. In M. C. Parente (Ed.), *Encontros Internacionais – Portefólios: uma estratégia de avaliação alternativa (3-13)*. Universidade do Minho.
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância. In I. Alarcão (2008), *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos (33-67)*. CNE.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Trajectos*. Gradiva.
- Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 de 12 de setembro. *Diário da República nº 211/1990 – I Série*.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J.G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality Development (6th ed., pp. 571-645)*. Wiley.
- Rubin, K., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Guilford Press.

- Salisch, M. (2001). Children's emotional development: Challenges in their relationships to parentes, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 310-319.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. & Carvalho, L. (2017). Diferentes olhares sobre crianças e creches. *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 8-12.
- Silva, A. H. & Fossá, M. I. T. (2013, novembro). *Análise De Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, Brasília.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Smith, P. K., Cowie, H., Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación com estudio de casos* (2ª ed.). Ediciones Morata, S. L..
- Tomás, C. (2011). «*Há Muitos Mundos no Mundo*»: *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4º ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições da teoria de Piaget para a pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza, *Pedagogia (s) da Infância - Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp.197-218). Artmed.

- Vygotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). Martins Fontes.
- Williams, S., Mastergeorge, A., & Ontai, L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, pp. 251-266.
- Yin, R. K. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso – Desenho e Métodos* (2ª ed.). Bookman.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2.ª ed.). Edições ASA.

ANEXOS

| " " | | " "

ANEXO A
Portefólio individual

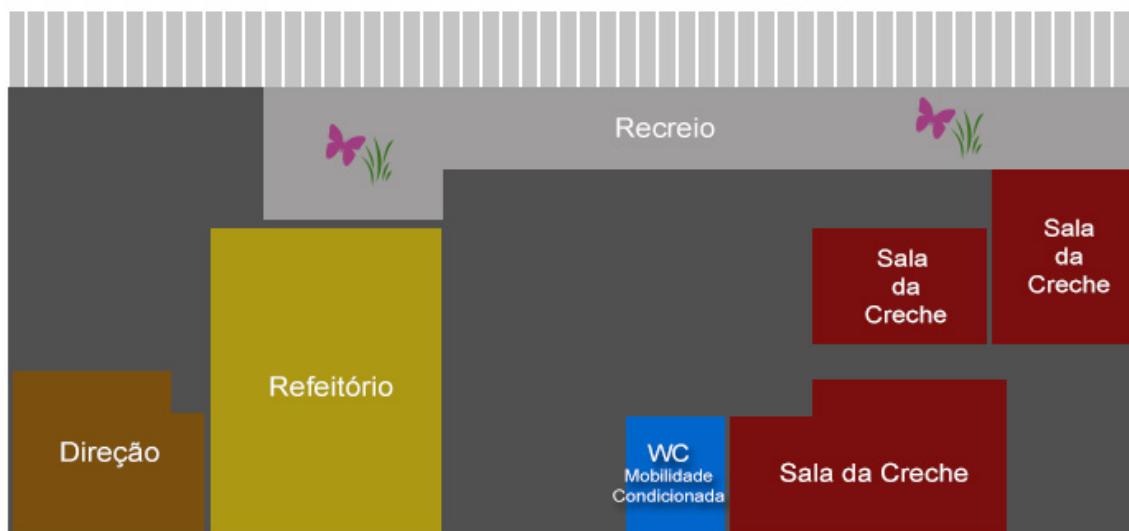
| | " | | "

Por motivos de confidencialidade, o Anexo A – Portefólio individual não se encontra no presente relatório.

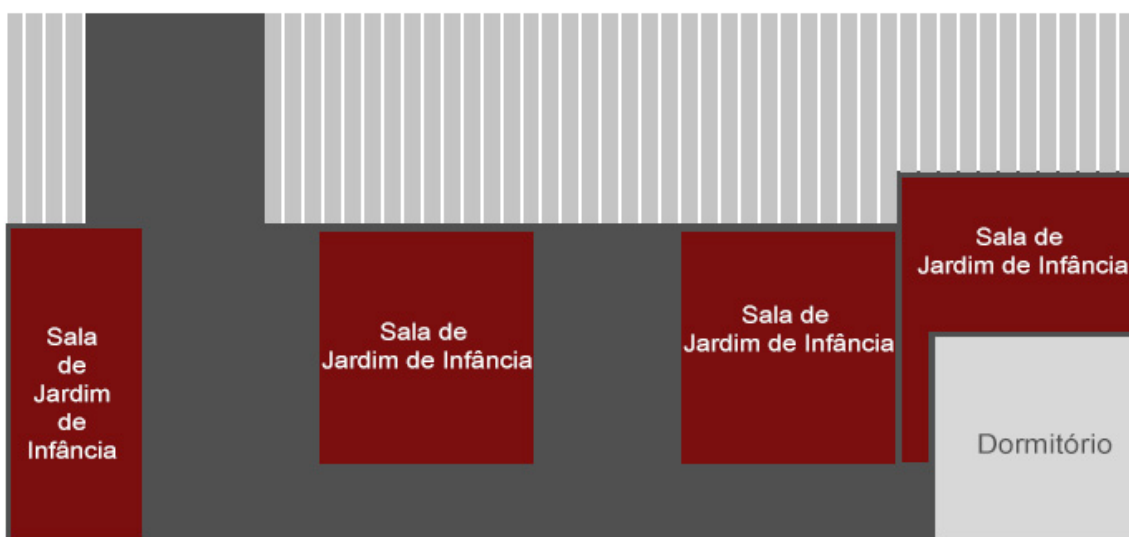
ANEXO B
Planta da organização
socioeducativa

| " | | " |

Piso 0

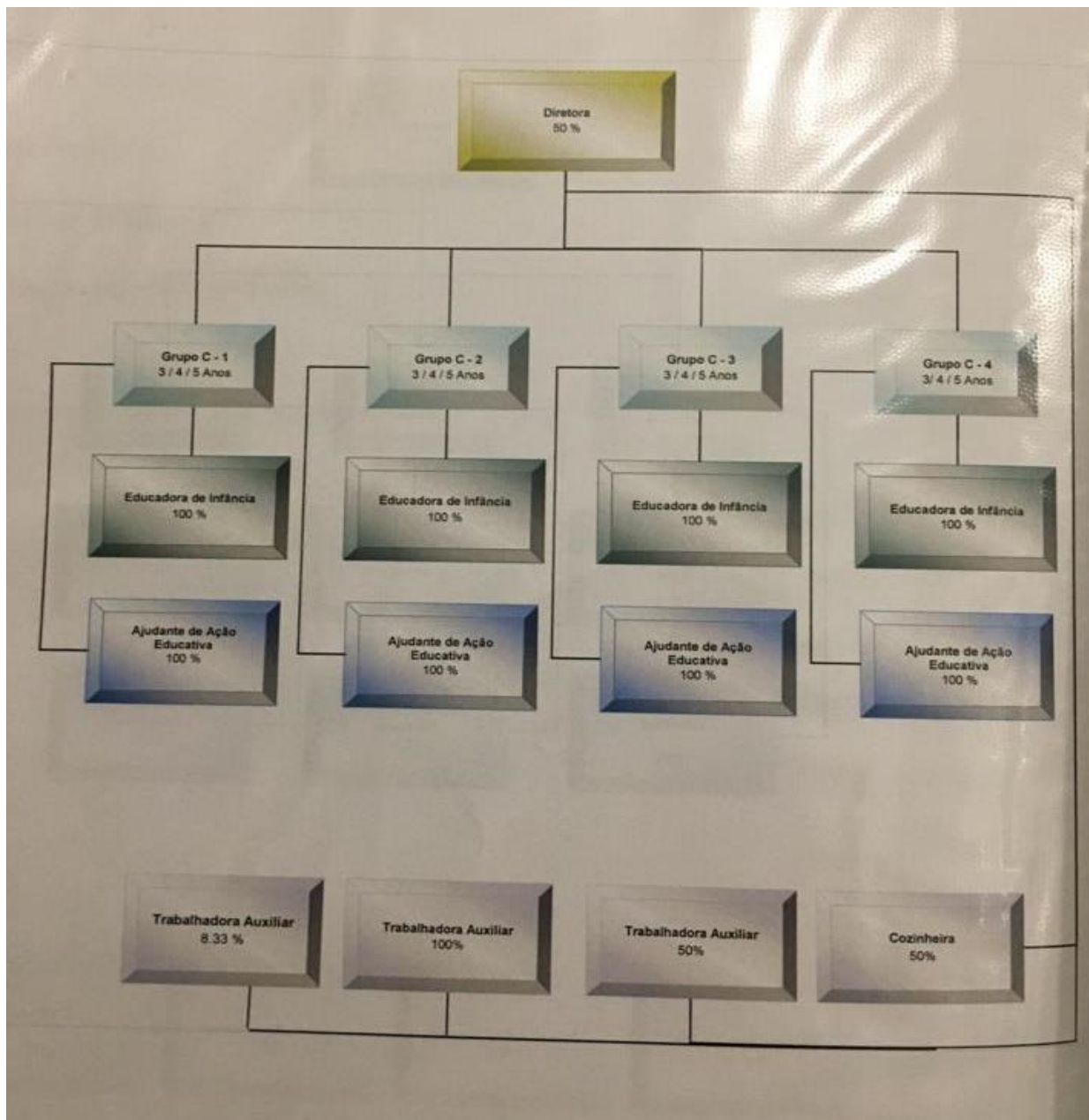


Piso 1



ANEXO C
Organograma

| | " | | " | | "



ANEXO D

Informações sobre as famílias

| | " | | " | | "

Tabela D1

Informações sobre as famílias

Nome da criança	País de Origem/ Nacionalidade dos pais
A.L.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
A.S.	Mãe – São Tomé/São-Tomense
B.C.	Mãe e Pai – Portugal/Portuguesa
B.D.	Mãe e Pai – Brasil/Brasileira
B.H.	Mãe e Pai – Portugal/Portuguesa
C.C.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
D.P.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
F.B.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
K.C.	Mãe e Pai - Cabo Verde/Portuguesa
L.J.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
L.A.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
L.C.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
M.A.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
M.C.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
M.G.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
M.M.	Mãe e Pai - Portugal/Portuguesa
O.G.	Mãe – Brasil/Brasileira Pai – Chile/Chilena
S.R.	Mãe e Pai – Portugal/Portuguesa
T.G.	Mãe e Pai – Portugal/Portuguesa
Y.G.	Mãe – Brasil/Brasileira

ANEXO E

Informações sobre as crianças

| | " | | " | |

Tabela E1

Informações sobre as crianças

Nome da criança	Data de nascimento	País de Origem/ Nacionalidade	Atividades Extracurriculares
A.L.	09.05.2016	Portugal/Portuguesa	Música
A.S.	27.05.2015	São Tomé/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
B.C.	23.03.2015	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
B.D.	14.07.2015	Brasil/Brasileira	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
B.H.	26.08.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
C.C.	20.12.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
D.P.	15.02.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
F.B.	31.03.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
K.C.	17.11.2015	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
L.J.	02.03.2014	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
L.A.	27.10.2016	Portugal/Portuguesa	Inglês e Música
L.C.	29.05.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
M.A.	28.08.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
M.C.	14.02.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
M.G.	17.10.2015	Portugal/Portuguesa	_____
M.M.	19.04.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
O.G.	25.06.2014	Brasil/Brasileira	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
S.R.	23.12.2013	Portugal/Portuguesa	_____
T.G.	06.07.2016	Portugal/Portuguesa	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música
Y.G.	12.06.2015	Brasil/Brasileira	Filosofia, Biodanza, Yoga, Inglês e Música

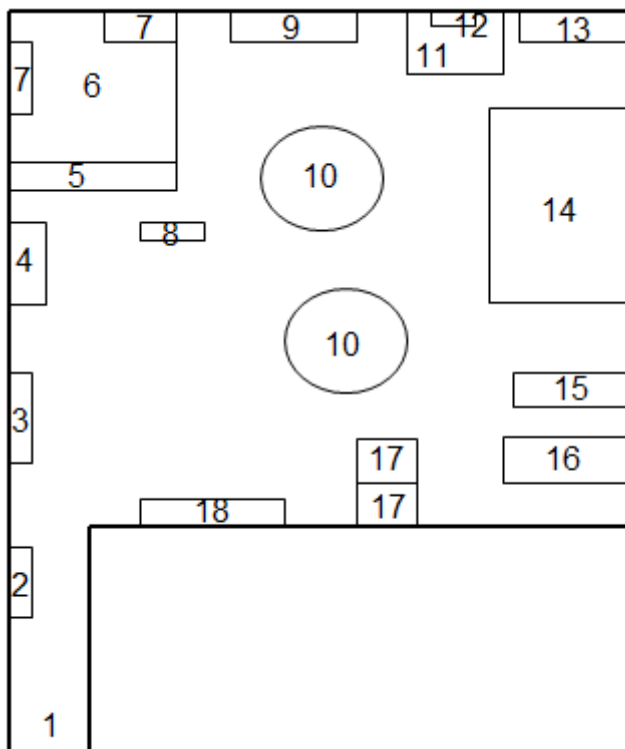
ANEXO F

Planta da sala de atividades

| | " | | " |

Legenda:

- 1 - Entrada da sala (porta)
- 2 - Caixa com cartolinas
- 3 - Armário de material
- 4 - Área da biblioteca
- 5 - Estante com livros
- 6 - Área da dramatização
- 7- Janelas
- 8 - Quadro branco e ardósia
- 9 - Lavatório e armário de material
- 10 - Mesa
- 11 - Área da garagem
- 12 - Porta de emergência
- 13 - Armário da educadora
- 14 - Tapete
- 15 - Área das construções
- 16 - Secretária da educadora/ Área da Informática
- 17- Área da Matemática
- 18 - Estante dos jogos de mesa e dossiers



ANEXO G

Processo de intervenção da
PPS em JI

| | ' ' | | ' ' |

Tabela G1

Processo de intervenção da PPS em JI

O que fiz?	Como fiz?	Para que fiz?	O que esperava?
Tempo e rotina			
- Respeitei os ritmos, os interesses e as necessidades de cada criança;	- Possibilitei às crianças realizarem as atividades de acordo com os seus ritmos; - Permiti que as crianças optassem por realizar ou não a atividade, de acordo com os seus interesses e que fossem feitas adaptações ao modo de concretização; - Proporcionei momentos de brincadeira, quando verifiquei que era essa a necessidade das crianças.	- Valorizar as crianças como agentes principais do seu processo educativo; - Permitir que as crianças tirem o máximo prazer das atividades desenvolvidas.	- Percecionar os principais interesses e necessidades das crianças; - Garantir que as crianças não experienciassem momentos de tensão e stress no decorrer da rotina.
- Promovi a autonomia nos diferentes momentos da rotina;	- Em momentos de atividade procurei que as crianças fossem cada vez mais autónomas na sua concretização; - Após as sessões de educação física, incentivei as crianças a vestir o bibe de forma autónoma;	- Contribuir para o desenvolvimento da autonomia nos diferentes momentos do dia; - Potenciar o desenvolvimento de sentimentos de segurança e autoestima.	- Verificar o progressivo desenvolvimento da autonomia; - Dar-se a redução do apoio do adulto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Em momentos de refeição ainda que apoiasse quando necessário, incentivei as crianças a comer sozinhas; - Em momentos de brincadeira, dei espaço às crianças para interagirem com os pares. 		
<ul style="list-style-type: none"> - Previ estratégias para a transição entre momentos da rotina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na passagem do momento de sala/recreio para o momento de refeição procurei desenvolver estratégias como a formação de um “comboio”, cantando em simultâneo, com as crianças, uma canção que contribuía para esta formação; - Quando verifiquei que o tempo entre as crianças regressarem da sesta e o lanche era reduzido, e que não teriam tempo de brincar nas áreas e voltar a arrumar, sugeri-lhes que fossem buscar um livro à área da biblioteca e se sentassem no tapete a explorá-lo, ou procedemos à realização de jogos em grande grupo no tapete. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para uma transição harmoniosa entre momentos da rotina; - Respeitar os ritmos e as necessidades de cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que as crianças encarassem os momentos de transição com tranquilidade.

Espaços e materiais			
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciei o contacto com materiais estimulantes e diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizei às crianças materiais de diferentes texturas, tamanhos e formas; - Promovi o contacto com diferentes tipos de alimentos e com materiais reciclados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar uma exploração rica e estimulante; - Desenvolver a capacidade de as crianças identificarem diferenças entre os materiais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que as crianças se interessassem pela exploração de diferentes materiais.
<ul style="list-style-type: none"> - Propus, em concordância com a educadora cooperante, alterações numa das áreas da sala de atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Em conversa com a educadora cooperante considerámos que seria pertinente tornar a área da biblioteca num local mais acolhedor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir que as crianças pudessem optar por um local mais resguardado e confortável, onde poderiam explorar livros sozinhas, ou com um pequeno número de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Que as crianças fossem progressivamente gerindo o tempo entre atividades calmas e mais agitadas; - Aumento do número de interações mais focalizadas.

ANEXO H

Roteiro ético da investigação

| | ' ' | | ' ' |

Tabela H1

Roteiro ético da investigação

<p>Princípios éticos e deontológicos na investigação com crianças (Tomás, 2011)</p>	<p>Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2012)</p>	<p>Prática Profissional Supervisionada II</p>
<p>1. Objetivos do trabalho “A sua explicitação a todos os actores envolvidos constitui um passo fundamental na construção de uma ética democrática.” (p. 60)</p>	<p>Compromisso com as crianças: - “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho: - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites de confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	<p>Crianças: - As crianças não foram informadas diretamente sobre os objetivos da investigação, uma vez considerar que poderia ter influência nas suas interações. Ainda assim, através de conversas com as mesmas procurei que compreendessem o porquê de me encontrar na organização socioeducativa, questionando-as se desejavam colaborar comigo no decorrer da PPS II.</p> <p>Equipa de trabalho: - Numa conversa informal com a educadora cooperante e com a ajudante de ação educativa foram expostos e debatidos os objetivos da investigação.</p> <p>Famílias: - Nos momentos de acolhimento foram estabelecidas conversas informais com as famílias de modo a que estivessem a par do trabalho a ser desenvolvido com as crianças e foi solicitada a sua</p>

		participação através do preenchimento de um inquérito por questionário.
<p>2. Custos e benefícios</p> <p>“Os objetivos da investigação deverão ter em conta os possíveis benefícios para as crianças (...) [e] os possíveis danos ou custos que poderão eventualmente resultar de tal processo.” (p. 160)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.” - “Cuidar da gestão da <i>aproximação</i> e da <i>distância</i> na relação educativa, no respeito pela individualidade, sentimentos e potencialidades de cada criança e na promoção da autonomia pessoal de cada uma.” - “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.” 	<p>A participação nesta investigação não afeta a privacidade das crianças nem envolve riscos para as mesmas, para além dos riscos normais que possam ocorrer no seu quotidiano.</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>	<p>Antes de qualquer tipo de intervenção da minha parte, informei as famílias e a equipa educativa da sala que seriam assegurados os dados referentes às crianças, aos adultos e à organização socioeducativa, sendo estes única e exclusivamente destinados a fins académicos.</p>

	<p>- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo excepções que ponham em risco a integridade da criança.”</p>	<p>Neste sentido, tanto os nomes das crianças como os dos profissionais encontram-se representados pelas iniciais.</p>
<p>4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p> <p>“É necessário discutir e justificar os processos de selecção, inclusão e exclusão de crianças na investigação” (p. 162)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	<p>No processo de investigação foram registadas interações de todas as crianças do grupo.</p> <p>Em momentos de conflito e quando solicitada a minha participação nas brincadeiras, optei por não continuar o registo escrito naquele momento, respondendo aos interesses e necessidades das crianças.</p>
<p>5. Fundamentos</p> <p>“A investigação tem de ter em conta o papel das crianças e dos adultos significativos que as rodeiam, na análise e revisão dos métodos e objectivos da mesma investigação.” (p. 163)</p>	<p>- “Cuidar da sua formação contínua e estar disponível para adequar as suas práticas às exigências de uma profissão que se quer socialmente útil e cientificamente qualificada.”</p> <p>Princípios:</p>	<p>No decorrer da investigação procedi à consulta documental de livros, artigos científicos, entre outros documentos, acerca do tópico em estudo, debatendo posteriormente com a equipa de sala sobre a informação recolhida.</p>

	<p>- “A Competência – enquanto saber integrado, cientificamente suportado e em permanente reconstrução.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p>	
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p> <p>“As crianças e os adultos envolvidos na investigação devem ser informados acerca dos objectivos e da natureza da investigação, dos métodos, do <i>timing</i> e dos resultados, processos que foram realizados durante todo o estudo.” (p. 163).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem.”</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade”</p>	<p>Crianças:</p> <p>- Tal como referido anteriormente, ainda que os objetivos e os métodos não tenham sido transmitidos diretamente às crianças, todo o processo de investigação teve em conta os seus interesses e necessidades. A acrescer a este aspeto, aquando da realização da entrevista às crianças, referi que se tratava de um trabalho que estava a realizar e questionei-as se gostariam de participar.</p> <p>Equipa de trabalho:</p> <p>- Através de uma conversa informal com a educadora cooperante foi debatida a hipótese de realização de um estudo de caso incidente na construção de relações de amizade entre crianças em idade de pré-escolar, tendo esta afirmado ser um estudo pertinente.</p> <p>Famílias:</p>

	<p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informação entre a instituição e a família.” 	<p>- Quanto às famílias, foram realizadas conversas informais em momentos de acolhimento, nas quais ocorreram trocas de informação acerca da investigação em desenvolvimento e, quando lhes foi solicitado o preenchimento do inquérito por questionário foram esclarecidas algumas questões.</p>
<p>7. Assentimento/Consentimento informado</p>	<p>Princípios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.” - “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.” <p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “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 dos Direitos da Criança.” 	<p>Numa fase inicial foi colocado à entrada da sala de atividades uma carta de apresentação, com o intuito de pôr as famílias a par do trabalho que iria ser desenvolvido. Relativamente à autorização para proceder a filmagens ou registos fotográficos, a educadora cooperante já tinha solicitado esta informação no início do ano letivo.</p> <p>Para além disso, aquando da realização de registos fotográficos, procurei estar atenta aos sinais das crianças, não fotografando quando não era esta a sua vontade.</p>

	<p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa.”</p>	
<p>8. Uso e relato das conclusões</p>	<p>Princípios:</p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p> <p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.”</p> <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p>	<p>No final da Prática Profissional Supervisionada II, pretendo devolver os resultados da investigação às famílias e à equipa educativa, através de uma comunicação na organização socioeducativa e às crianças, através de uma conversa em grande grupo.</p>

	<p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”</p> <p>Compromisso com as famílias:</p> <p>- “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.”</p>	
<p>9. Possível impacto nas crianças</p> <p>“É fundamental que o investigador considere não somente o impacto provocado nas crianças envolvidas na investigação, mas também nos grupos mais alargados de crianças.” (p. 166)</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <p>- “Responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance.”</p> <p>- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”</p>	<p>Ao longo da investigação, e dada a importância das relações positivas, caso verifique um conflito entre pares que requer a minha participação, procuro mediá-lo, dando estratégias às crianças para que num próximo conflito que possa surgir, sejam progressivamente capazes de o resolver autonomamente.</p>
<p>10. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as</p> <p>“Todo o processo de investigação deve ser transparente (...) de forma a limitar o efeito de adultocentrismo e promover, de forma efectiva, as metodologias participativas e as</p>	<p>Princípios:</p> <p>- “A Integridade – enquanto conjunto de atributos pessoais que se revelam numa conduta honesta, justa e coerente.”</p> <p>- “O Respeito – enquanto exigência subjectiva de reconhecer, defender e promover a intrínseca e inalienável dignidade da pessoa.”</p>	<p>Tal como já foi mencionado, em todo o processo procurei que todos os intervenientes estivessem cientes do trabalho a ser desenvolvido.</p>

<p>relações horizontais em todo o processo.” (p. 167).</p>	<p>Compromisso com as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada numa comunidade e aberta ao mundo.” <p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” <p>Compromisso com as famílias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” 	
--	--	--

ANEXO I
Registos de observação da
investigação

| " | | " |

Tabela I1.

Registos de observação referentes à construção de relações de amizade

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Questões de amizade	Conceções de amizade	<p>“O D. (que, entretanto, chegou da terapia) e a L.B. foram para a área da dramatização. O D. disse à A.L.: “A L. é minha amiga”.” (Nota de campo nº 1 – Registo 5, 7out2019);</p>
		<p>“O B.C. chegou por volta das 10h e quis mostrar o seu casaco novo. O L.C. ao vê-lo chegar, dirigiu-se a ele a sorrir e disse: “O meu amigo B.”.” (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);</p>
		<p>“Por volta das 9h50 fomos para o recreio. Enquanto descíamos as escadas a M.G. disse-me: “Elas são minhas amigas”, apontando para a Y. e para a K..” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019);</p>
		<p>“Já no espaço exterior, o F.B. aproximou-se da educadora S. e disse: “S., eu não tenho amigos.”. A educadora perguntou porque é que ele estava a dizer aquilo e a criança disse: “Ninguém está a brincar comigo.”. A S. explicou-lhe que naquele momento se calhar não queriam brincar ao que ele queria brincar, mas isso não significava que não fossem amigos. A criança disse que sim com a cabeça e foi brincar com o B.H..” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019);</p>
		<p>“O B.H. olhou para o F.B. e disse: “Sou teu amigo” e o F.B. sorriu. De seguida disse: “Não sou teu amigo”. O F.B. fez beicinho e continuaram a ouvir a história.” (Nota de campo nº 26 – Registo 2, 20nov2019);</p>

		<p><i>“Enquanto se encontravam sentados no tapete, a C. (2 anos) olhou para a A.L. (3 anos) e disse: “És minha amiga.”. A criança respondeu: “Não sou tua amiga.” e a C. afirmou: “Sim, sim”.” (Nota de campo nº 26 – Registo 1, 20nov2019);</i></p>
		<p><i>“Enquanto pintavam, o F.B. ao verificar que o B.H. tinha uma esponja igual à dele disse-lhe: “Olha, olha, és meu amigo, temos esponjas iguais”. O B.H. sorriu. O M.A. ao ouvir a conversa disse: “Eu também sou amigo” e o F.B. respondeu: “Não, não. A tua é diferente.”.” (Nota de campo nº 27 – Registo 1, 22nov2019);</i></p>
		<p><i>“Durante o almoço a M.G. disse às crianças que estavam na sua mesa (K., A.S., Y., B.H. e F.B.): “Sou amiga da K., da A.S. e da Y.”. O F.B. ao ouvi-la respondeu a gritar: “Não, não! Somos todos amigos!”.” (Nota de campo nº 27 – Registo 2, 22nov2019);</i></p>
		<p><i>“O L.C. e o B.C. construíram em conjunto um avião e um carro com legos e quando queriam passar uma peça um ao outro diziam: “amigo, toma”.” (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019);</i></p>
		<p><i>“Enquanto a K., o L.A. e a O. lavavam as mãos, a K disse à O.: “Eu tenho uma amiga que chama-se Carol” e a O. respondeu: “Eu tenho uma amiga que chama-se Mariana”. A K. acrescentou: “Eu tenho uma amiga que chama-se Carol e Vicente”.” (Nota de campo nº 29 – Registo 2, 26nov2019);</i></p>
		<p><i>“Às 14h30 todas as crianças do grupo foram para a sala de modo a assistir à dinamização da história “O Monstro das Cores” por parte da Nutricionistas. Quando surgiu a cor amarela, da alegria, a dinamizadora questionou as crianças sobre o que as deixava alegres. A K., o M.C. e a L.J. responderam: “brincar com os amigos”. Na cor azul (tristeza), a A.L. referiu que ficava triste quando alguém lhe batia.” (Nota de campo nº 35 – Registo 2, 6dez2019);</i></p>

		<p><i>“Assim que terminaram de almoçar, o B.C. olhou para o L.C. e disse a rir: “Amigo, amigo” e deu-lhe um beijinho na cara.”</i> (Nota de campo nº 36 – Registo 2, 9dez2019);</p>
		<p><i>“A A.L. levou o livro “O Monstro das cores” em pop-up para partilhar com o grupo. As crianças sentaram-se à volta do tapete e a educadora leu a história. À medida que apareciam as diferentes emoções falavam sobre ela. A M.M. disse que ficava triste quando lhe batiam, a O. quando não podia brincar com os amigos e a M.G. referiu que ficava triste quando lhe tiram os brinquedos. O F.B. disse que ficava feliz quando brinca com os amigos e a K. quando está com os pais.”</i> (Nota de campo nº 38 – Registo 1, 11dez2019);</p>
		<p><i>“A A.L. ajudou o D. a colocar o avental. O D. questionou-a se era sua amiga e a A.L. respondeu que sim com a cabeça, sorrindo.”</i> (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 12dez2019);</p>
		<p><i>“A professora (...) ao chamar o L.C. para exemplificar que poderiam puxar a corda, a pares, a criança disse: “Eu vou fazer com o meu amigo B.C.”.</i>” (Nota de campo nº 47 – Registo 2, 8jan2020);</p>
		<p><i>“O F.B. e o B.H. permaneceram de joelhos na área da garagem, sendo que cada um segurou num carro. O F.B. colocou um crocodilo em cima do seu carro e desceu a rampa da pista de carros, dizendo: “O crocodilo vai ganhar”. O B.H. olhou para ele e disse: “Olha amigo, olha aqui o meu carro””</i> (Nota de campo nº 57 – Registo 1, 22jan2020);</p>

		<p><i>“O D. apareceu ao pé de mim a chorar a dizer que a A.L. só queria ser amiga do M.A. e que não era amiga dele. Conversei com a criança, referindo que a A.L. era sua amiga, apenas não queria brincar com ele naquele momento. Questionei-o se queria ir falar com ela. A criança respondeu que sim, como tal dirigimo-nos até junto da A.L. e questionei-a sobre o porquê de não querer brincar com o D.. A criança respondeu: “Eu agora quero brincar com o M.A., mas eu sou amiga dos dois.”. Sugeri ao D. que fosse brincar com outras crianças e posteriormente brincava com a A.L.. A criança choramingou e de seguida deslocou-se para outra parte do jardim.” (Nota de campo nº 59 – Registo 2, 24jan2020).</i></p>
Preferência específicos	por pares	<p><i>“Uma vez que a educadora da sala ainda não tinha chegado, a mãe do M.A. aproximou-se de mim para deixar o filho, que se encontrava a chorar. Explicou-me que lhe tinha dito que ia viajar e como tal, o filho estava triste. Após conversar com ele, este veio para o meu colo ainda a chorar e fomos ver as formigas. Perguntei com quem queria brincar e a criança respondeu com o T..” (Nota de campo nº 3 – Registo 1, 9out2019).</i></p>
		<p><i>“A M.M. circulou pelo recreio sozinha. Aproximei-me dela e perguntei se não queria ir brincar. A criança disse que queria brincar com a M. da sala C1. Expliquei-lhe que a M. estava na sua sala e que depois do lanche brincavam. A criança continuou a andar sozinha pelo recreio.” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019);</i></p>
		<p><i>“A A.S., a M.G., a O. e a Y. sentaram-se a uma mesa a ver livros. A K. ao verificar que não tinha mais cadeiras veio ter comigo e disse: “Já está muita gente na área da biblioteca, mas eu gostava de ir para o pé delas, posso?”. Respondi que sim, que bastava ir buscar uma cadeira.” (Nota de campo nº 27 – Registo 1, 22nov2019);</i></p>

		<p><i>“Por volta das 11h30 as crianças sentaram-se no tapete e a educadora colocou no computador a canção que vão cantar na festa de Natal (. ...) O B.C. e o L.C. quiseram sentar-se lado a lado.”</i> (Nota de campo nº 27 – Registo 1, 22nov2019);</p>
		<p><i>“Durante a sessão [de educação física], o D. procurou diversas vezes a A.L. de modo a fazer os exercícios ao seu lado. Ao terminar a sequência de atividades proposta pela professora, o D. deslocou-se até à A.L. e esta esticou-lhe os braços a rir.”</i> (Nota de campo nº 30 – Registo 1, 27nov2019);</p>
		<p><i>“No fecho da sessão [de educação de física], as crianças sentaram-se em roda. O L.C. e o B.C. sentaram-se lado a lado e olharam um para o outro a rir.”</i> (Nota de campo nº 30 – Registo 1, 27nov2019);</p>
		<p><i>“O F.B. chegou à sala às 9h30 e olhou em volta à procura do B.H., questionando: “O B.?”. Referi que ele estava a fazer desenhos no quadro branco e a criança dirigiu-se até lá e disse: “B., olha a minha camisola com capuz.”. O B.H. olhou para ele e de seguida apontou para o desenho que estava a fazer e disse: “Olha”.”</i> (Nota de campo nº 35 – Registo 1, 6dez2019);</p>
		<p><i>“Às 10h20 as crianças foram para a sessão de educação física. Ao pedir para formarem pares a A.S. e a Y. escolheram ficar juntas, a M.G. ficou com a L.J., a A.L. com a C., a O. com a B.D., a M.M. com o M.C., e o B.H. com o M.A. A K. queria ficar com a O., contudo esta preferiu ficar com a B.D., como tal, a K. ficou com o L.C.. O F.B. pediu ao B.H. para ficar com ele, contudo este disse que queria ficar com o M.A., tendo o B.H. ficado com o L.A..”</i> (Nota de campo nº 38 – Registo 1, 11dez2019);</p>
		<p><i>“A professora (...) ao chamar o L.C. para exemplificar que poderiam puxar a corda, a pares, a criança disse: “Eu vou fazer com o meu amigo B.C.”.”</i> (Nota de campo nº 47 – Registo 2, 8jan2020);</p>

		<p>“a professora M. referiu que iriam fazer uma atividade em que em primeiro lugar tinham de escolher um par. O F.B. e o B.H. quiseram ficar juntos, assim como a M.G. com a A.S., o M.A. com o M.C., a A.L. com o B.C., a M.M. com a B.C., o L.C. com a L.J. e a Y. e com a O.” (Nota de campo nº 57 – Registo 2, 22jan2020).</p>
Afetividade	Preocupação com os pares	<p>“A C. choramingou e a K. disse-lhe: “Os pais vêm depois do lanche sim? Não fiques triste” e a O. disse: “Os pais estão quase a chegar, toma plasticina.” (Nota de campo nº 1 – Registo 8, 7out2019);</p>
		<p>“O M.C. aleijou-se na mão e começou a chorar. A K. ao ver esta situação aproximou-se dele, deu-lhe uma festinha e perguntou-lhe: “O que foi? Onde bateste?”. O M.C. levou-a até ao local onde se tinha magoado. A M.G. que, entretanto, também se apercebeu que o M.C estava a chorar, dirigiu-se a mim e disse: “Joana, ele magoou-se.”. Aproximei-me da criança e dei-lhe um beijinho e perguntei se já estava melhor.” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019).</p>
Afetividade	Demonstração de carinho entre pares de diferentes idades	<p>“O M.C., a A.S. e a M.G. juntaram-se, começaram a rir os três e deram um abraço.” (Nota de campo nº 8 – Registo 2, 18out2019);</p>
		<p>“A K. sentou-se no tapete e o L.A. deitou a cabeça nas pernas dela. A K. fez-lhe festinhas na cabeça.” (Nota de campo nº 8 – Registo 2, 18out2019);</p>
		<p>“A M.G. e a O. circularam pela sala e deram um abraço.” (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);</p>
		<p>“Assim que terminaram de almoçar, o B.C. olhou para o L.C. e disse a rir: “Amigo, amigo” e deu-lhe um beijinho na cara.” (Nota de campo nº 36 – Registo 2, 9dez2019);</p>
		<p>“A B.D. (criança nova no grupo) chegou à sala por volta das 10h (. ...) A O. aproximou-se dela e deu-lhe uma festinha no cabelo.” (Nota de campo nº 37 – Registo 1, 10dez2019);</p>

		<p><i>“A C. quando chegou aproximou-se da M.G. e disse: “M. olha o meu dedo já está melhor.” Ajoelharam-se as duas no tapete, a M.G. segurou-lhe no dedo e disse-lhe: “Como ficou bom?”. A C. respondeu: “Pus água.”. A M.G. acrescentou: “Com água? Boa!” e deu-lhe um abraço.”</i> (Nota de campo nº 52 – Registo 1, 15jan2020);</p>
		<p><i>“A C. e a M.G. deram as mãos e a M.G. disse: “anda cá”, encaminhando-a até à área da dramatização.”</i> (Nota de campo nº 52 – Registo 2, 15jan2020);</p>
		<p><i>“No período da tarde, a K. e a O. quiseram ajudar-me a colocar as produções das crianças nos respetivos dossiers. A O., ao verificar que eu tinha pedido à K. que me trouxesse o dossier da C., começou a chorar porque queria ser ela a entregar-me. Expliquei-lhe que era uma vez uma e uma vez outra. A Y. que, entretanto se apercebeu que a O. estava a chorar, aproximou-se e perguntou-lhe o que se passava. Uma vez que a criança não respondeu, a Y. deu-lhe um abraço e um beijinho. Algum tempo mais tarde, voltou a dar-lhe um abraço.”</i> (Nota de campo nº 54 – Registo 3, 17jan2020).</p>
	Demonstração de carinho entre pares da mesma idade	<p><i>“Enquanto ouviam a história, a A.L. deu as mãos ao B.H. e ao M.C..”</i> (Nota de campo nº 30 – Registo 2, 27nov2019);</p>
		<p><i>“a A.L. e o M.A. deram as mãos e olharam um para o outro a rir.”</i> (Nota de campo nº 31 – Registo 1, 29nov2019);</p>
		<p><i>“o M.C. e o M.A. deram um abraço e começaram a rir.”</i> (Nota de campo nº 31 – Registo 1, 29nov2019);</p>

		<p>“A M.G. e a A.S. fizeram desenhos no quadro branco, rindo às gargalhadas. De seguida, a M.G. fez um risco no desenho da A.S., e como esta choramingou, a M.G. deu-lhe um abraço e fez-lhe cócegas no pescoço.” (Nota de campo nº 32 – Registo 2, 2dez2019);</p>
		<p>“Após terminar a atividade, a professora M. pediu para trocarem de lugares e o B.H. aproximou-se do F.B. e disse: “Agora já posso ficar contigo”. A criança sorriu e sentaram-se frente a frente. Deram um abraço e o F.B. tocou com as mãos na cara do B.H.. De seguida disse: “Agora és tu a mim” e a criança imitou-o.” (Nota de campo nº 38 – Registo 1, 11dez2019);</p>
		<p>“A M.G. e a K. deram um abraço e enquanto se abraçavam conversaram e riram, olhando uma para a outra.” (Nota de campo nº 43 – Registo 1, 18dez2019);</p>
		<p>“Por volta das 14h10 regressámos à sala. A Y. e o B.C. foram de mãos dadas a rir e depois deram um abraço.” (Nota de campo nº 46 – Registo 3, 7jan2020);</p>
		<p>“A B.D. e a M.G. deram as mãos, rindo enquanto o faziam.” (Nota de campo nº 51 – Registo 1, 14jan2020).</p>
	Demonstração de sentimentos	<p>“Após o L.C. ter ido embora com a mãe o F.B. disse-me: “Joana, estou triste.”. Perguntei-lhe: “Porquê?” e a criança respondeu: “Porque o L.C. foi embora”. Expliquei-lhe que ele voltaria na segunda-feira por isso não precisava de ficar triste.” (Nota de campo nº 23 – Registo 2, 15nov2019);</p>
		<p>“Questionei as crianças se gostavam de fazer desenhos em cima do plástico enquanto outras crianças observavam por baixo (. ...) A O. e a A.L. começaram por pintar e a Y. e a L.J. deitaram-se por baixo. Enquanto a O. desenhava círculos e uma estrela a L.J. disse: “Oh, estou a adorar isto! Está muito giro O.” (Nota de campo nº 50 – Registo 1, 13jan2020).</p>

		<p>“O M.A. e a A.L., que chegaram do momento de repouso, sentaram-se lado a lado. O M.A. mostrou o seu livro à A.L., apontando para as imagens, enquanto ria. Depois trocaram de livros.” (Nota de campo nº 2 – Registo 9, 8out2019);</p> <p>“A O. e a A.S. sentaram-se a ver o mesmo livro, conversando enquanto o faziam. Entretanto, a M.G. chamou a O. para verem outro livro.” (Nota de campo nº 2 – Registo 9, 8out2019);</p> <p>“A K. sentou-se à mesa a “ler” o livro que eu tinha trazido. Enquanto “lia” mostrava as páginas como se estivesse a apresentar a alguém. Quando a C. chegou da sesta e o B.H. terminou a sua representação plástica do carro, chamou-os para irem com ela para o tapete. Sentou-se no meio deles e contou-lhes a história. De seguida, disse ao B.H. que se dirigisse aos cartões dos nomes e procurasse o seu nome. A criança foi e a K. aproximou-se dele e disse “muito bem”.” (Nota de campo nº 30 – Registo 2, 27nov2019);</p> <p>“A O., a K., a Y., a C. e a M.G. sentaram-se numa mesa a ver um livro. Enquanto a O. folheava o livro, as restantes crianças observavam e comentavam o que viam.” (Nota de campo nº 54 – Registo 1, 17jan2020);</p> <p>“A K. sentou-se na área da biblioteca a contar uma história ao M.A. Enquanto a K. folheava o livro, o M.A. observava para as ilustrações.” (Nota de campo nº 58 – Registo 1, 23jan2020).</p>
Entreajuda	Entreajuda entre pares de diferentes idades	<p>“A K. e a M.G. (3 anos), que se encontravam sentadas ao lado do L.A. (criança com dois anos), deram-lhe a mão e posteriormente, tentaram atar-lhes os cordões dos sapatos.” (Nota de campo nº 6 – Registo 1, 15out2019);</p>

	<p><i>“A A.S. e a M.G. ao verificarem que a M.M. estava com dificuldade em calçar os sapatos, aproximaram-se dela e ajudaram-na, atando os atacadores.”</i> (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);</p>
	<p><i>“A L.J. ao verificar que o T. não estava a conseguir atar os sapatos disse: “Ele não está a conseguir”, como tal, aproximou-se dele e ajudou-o.”</i> (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);</p>
	<p><i>“A O. exemplificou para a A.L. e para o T. como se rasgava uma folha. Quando a A.L. conseguiu rasgar, a O. sorriu e disse: “Boa!”.”</i> (Nota de campo nº 33 – Registo 1, 3dez2019);</p>
	<p><i>“Após o almoço, a O. foi com a B.D. até ao seu cabide e ajudou-a a vestir o casaco.”</i> (Nota de campo nº 39 – Registo 2, 12dez2019);</p>
	<p><i>“a O. constatou que o L.C. também necessitava de ajuda para marcar [a presença], como tal dirigiu-se até ele e segurou-lhe no braço, de modo a indicar o sítio correto.”</i> (Nota de campo nº 55 – Registo 1, 20jan2020);</p>
	<p><i>“Às 10h15 as crianças deslocaram-se para o dormitório, de modo a ter a sessão de educação física. Enquanto realizavam os exercícios, a L.J. reparou que a M.M. se encontrava parada a tentar calçar o sapato. Como tal, deslocou-se até ela. Sentaram-se as duas no chão e a L.J. ajudou-a a calçar-se.”</i> (Nota de campo nº 57 – Registo 2, 22jan2020);</p>
	<p><i>“No período de almoço, o F.B. ao verificar que a C. não estava a conseguir segurar ao mesmo tempo o prato e a tampa do caixote do lixo, ajudou-a segurando na tampa.”</i> (Nota de campo nº 26 – Registo 3, 20nov2019).</p>

		<p><i>“A M.G. quis colocar o avental, como tal deslocou-se até mim e perguntou: “Joana, podes-me ajudar a pôr o avental?”. A O., entretanto, aproximou-se e disse: “Eu ajudo e ajudo a ti também A. (A.S.)”. A K. ao verificar que o avental da M.G. estava a cair disse-lhe “Eu ajudo a pôr melhor” e ajudou-a.”</i> (Nota de campo nº 34 – Registo 1, 4dez2019);</p>
		<p><i>“A A.L. ajudou o D. a colocar o avental.”</i> (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 12dez2019);</p>
		<p><i>“a A.S. pediu-me para a ajudar a colocar o avental, contudo a L.J. disse: “Eu consigo pôr!” e ajudou a A.S..”</i> (Nota de campo nº 40 – Registo 1, 13dez2019);</p>
		<p><i>“Enquanto brincavam na área da dramatização, a A.S. ajudou o D. a colocar o avental de cozinheiro.”</i> (Nota de campo nº 58 – Registo 1, 23jan2020).</p>
		<p><i>“Por volta das 11h50 as crianças começaram a ir à casa de banho fazer a higiene. A L.J. (5 anos) acompanhou o L.A. (3 anos), ajudando-o neste momento. Ao chegarem à casa de banho, a L.J. agachou-se junto do L.A. e disse-lhe: “tens de baixar as calças e sentar na sanita”. Uma vez que a criança demonstrou dificuldade em desabotoar o botão, a L.J. ajudou-o. Seguidamente, retirou papel e ajudou-o a limpar-se. Por fim, encaminhou-o até aos lavatórios.”</i> (Nota de campo nº 22 – Registo 2, 13nov2019);</p>
		<p><i>“A K. ajudou o L.A. a tirar as calças e posteriormente a lavar as mãos (. ...) A K. retirou uma folha de papel para limpar as mãos. O L.A. dirigiu-se até ela para lhe tirar a folha. A K. tirou outra folha e disse: “toma esta é que é para ti”.”</i> (Nota de campo nº 29 – Registo 2, 26nov2019);</p>

		<p>“A L.J. ao verificar que o M.C. não tinha lavado as mãos disse-lhe: “C. não te esqueças de lavar as mãos.” A criança voltou atrás e lavou. De seguida, a L.J. disse-lhe: “Agora limpa.”” (Nota de campo nº 34 – Registo 1, 4dez2019);</p>
		<p>“A L.J., à hora de almoço, ao reparar que o M.C. tinha a boca suja, entregou-lhe um guardanapo. A criança segurou-o e limpou a boca.” (Nota de campo nº 45 – Registo 3, 6jan2020).</p>
Entreajuda entre pares da mesma idade		<p>“A educadora distribuiu os bibes pelas crianças e pediu que os vestissem. A A.L. ao verificar que a M.M. não estava a conseguir vestir sozinha, quis ajudá-la. De seguida, perguntei a esta criança se também queria ajudar o L.A.. A criança respondeu afirmativamente.” (Nota de campo nº 21 – Registo 4, 12nov2019);</p>
		<p>“A O. quis ajudar a L.J. a escrever “Vila Real”. Como tal, segurou na folha onde se encontrava escrito o nome e disse-lhe as letras que tinha de escrever na cartolina.” (Nota de campo nº 36 – Registo 1, 9dez2019);</p>
		<p>“Durante o ensaio, a K. quis dar a mão à B.D., de modo a ajudar.” (Nota de campo nº 37 – Registo 1, 10dez2019);</p>
		<p>“Ao chegar à sala, as crianças sentaram-se no tapete e procederam à marcação das presenças. A K. ao verificar que a M.G. não estava a encontrar o quadrado onde iria marcar a presença, disse-lhe: “Faz lá de novo! Procura o teu nome.” A criança tocou com o dedo na sua fotografia e de seguida a K. disse-lhe: “Agora segue sempre em frente até ao 20.”. Quando a M.G. chegou ao número correto a K. disse-lhe: “É aqui, marca.”” (Nota de campo nº 55 – Registo 1, 20jan2020).</p>

		<p>“a O. ajudou a Y. e o B.C. a colocar os novos aventais e chapéus de cozinheiros.” (Nota de campo nº 32 – Registo 2, 2dez2019);</p> <p>“Por volta das 11h45 dirigimo-nos para o recreio. O M.A. e a A.L. sentaram-se em cima do túnel, frente a frente, com uma caixa entre eles. O M.A. segurou na caixa e levantou-se dizendo: “Esta é muito grande, não consegues.”. A A.L. também saiu de cima do túnel e disse: “Não, eu consigo levar.”, caminhando atrás da criança. Seguraram os dois na caixa e pousaram-na no chão.” (Nota de campo nº 57 – Registo 3, 22jan2020).</p>
Brincadeiras	Brincadeira associativa	<p>“O B.C. e o B.H. sentaram-se no tapete e construíram foguetões com peças de encaixe. Foram-me mostrar e de seguida fizeram a contagem para o foguetão descolar.” (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);</p> <p>“A A.L. e a M.M. escolheram as duas fazer submarinos e, enquanto aguardavam pelo meu apoio para tirar o papel autocolante dos círculos que iriam colar, seguraram cada uma no seu submarino e fingiram que estavam com eles no fundo do mar, balançando o braço para baixo e para cima.” (Nota de campo nº 28 – Registo 1, 25nov2019);</p> <p>“O M.C. e o M.A. seguraram nos foguetões já concluídos e fingiram que iam descolar, circulando com eles na área da dramatização.” (Nota de campo nº 28 – Registo 1, 25nov2019);</p> <p>“O F.B., que se encontrava no tapete ao pé do B.H., pendurou no pescoço um fio que suportava a vela de um barco e colocou a vela na parte das costas. Disse: “Vamos voar” e começou a correr à volta do tapete. O B.H. segurou noutra parte do barco e fingiu que era um volante.” (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019);</p>

		<p><i>“A A.L., a M.M. e o M.A. deslocaram-se para o tapete. O M.A. e a A.L. colocaram-se de gatas e fingiram ser cães, rindo enquanto o faziam.”</i> (Nota de campo nº 35 – Registo 1, 6dez2019).</p>
		<p><i>“a M.G. e a A.S. foram para um canto do tapete e começaram a cantar uma para a outra.”</i> (Nota de campo nº 2 – Registo 9, 8out2019);</p> <p><i>“A K. e a A.S. deslocaram-se até ao tapete e brincaram com um balão, rindo às gargalhadas.”</i> (Nota de campo nº 25 – Registo 2, 19nov2019);</p> <p><i>“O B.H., o F.B. e o D. deitaram-se no chão de barriga para baixo a brincar com animais e a conversar.”</i> (Nota de campo nº 33 – Registo 1, 3dez2019);</p> <p><i>“O M.C., o M.A., o B.C. e a A.L. sentaram-se no tapete de barriga para baixo e com as cabeças próximas umas das outras. Riram e conversaram.”</i> (Nota de campo nº 37 – Registo 1, 10dez2019);</p> <p><i>“A L.J. e a Y. quiseram fazer desenhos no quadro branco. Enquanto desenhavam, a L.J. imitava a Y. a falar. Esta última criança deslocava-se até mim e contava-me o que a L.J. tinha dito, a rir.”</i> (Nota de campo nº 37 – Registo 3, 10dez2019);</p> <p><i>“O B.C. e o M.A. sentaram-se a um canto do tapete, junto às caixas a conversar e a brincar com os animais.”</i> (Nota de campo nº 41 – Registo 3, 16dez2019);</p> <p><i>“A A.S. foi buscar o cartão do seu nome e sentou-se à mesa. A O. sentou-se ao seu lado e apontou para as letras do nome. De seguida, segurou na caneta que a A.S. tinha na mão e escreveu num papel o seu nome.”</i> (Nota de campo nº 56 – Registo 2, 21jan2020);</p>

		<p><i>“O B.C. e o M.C. sentaram-se junto ao cesto dos brinquedos de casa a brincar com carros. À medida que faziam acrobacias com a mão, conversavam um com o outro sobre as manobras.”</i> (Nota de campo nº 58 – Registo 1, 23jan2020).</p>
		<p><i>“O F.B., a L.J., o B.C. e o D. sentaram-se em fila por cima de um túnel rígido em formato de lagarta. Aproximei-me das crianças e perguntei-lhes o que estavam a fazer. O F.B. respondeu: “Estamos a andar de comboio”. De seguida, a L.J. acrescentou: “E depois vamos andar de autocarro e de avião!”</i>.” (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019);</p>
		<p><i>“a L.J. disse: “Vamos fingir que estamos a ir para o Brasil”. Perguntei qual o transporte que tínhamos de utilizar e a criança respondeu: “avião”, como tal fingimos que estávamos a andar de avião. De seguida, disse que íamos para o Algarve. Fingimos que viajávamos de carro. Posteriormente, a L.J. disse que íamos para Moçambique como ela foi. “Andámos” de avião e posteriormente de carro, enquanto “fazíamos” um safari. Imitámos alguns dos animais que a L.J. observou na sua viagem. Por último, a criança disse que íamos para Troia, como tal fingimos que estávamos num ferry boat.”</i> (Nota de campo nº 24 – Registo 4, 18nov2019).</p>
		<p><i>“A A.L. e o M.A. sentaram-se numa mesa que se encontra no espaço exterior a conversar. À medida que falavam, a A.L. aproximava-se e afastava-se do M.A. e tocava-lhe no braço. Cada um segurava num objeto (lego e frigideira) e iam trocando.”</i> (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019);</p>
		<p><i>“A K., a A.S. e a Y. correram atrás umas das outras a rir. A C., a M.G. e o M.C. juntaram-se a elas.”</i> (Nota de campo nº 24 – Registo 2, 18nov2019).</p>

Brincadeira solitária	<i>“O T. escolheu um livro e sentou-se sozinho a vê-lo.”</i> (Nota de campo nº 2 – Registo 9, 8out2019);
	<i>“O T. sentou-se no tapete a brincar sozinho com o barco.”</i> (Nota de campo nº 25 – Registo 2, 19nov2019);
	<i>“O D. sentou-se num canto do tapete a brincar com o barco de madeira.”</i> (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019);
	<i>“O L.A. brincou sozinho na área da garagem.”</i> (Nota de campo nº 33 – Registo 1, 3dez2019);
	<i>“O B.C. quis ir para o tapete brincar com legos.”</i> (Nota de campo nº 37 – Registo 3, 10dez2019);
	<i>“A B.D. questionou-me se podia ir ver um livro. Ao responder que sim, a criança deslocou-se para a área da biblioteca e sentou-se a ver o livro “Frozen”.</i> (Nota de campo nº 39 – Registo 1, 12dez2019);
	<i>“A A.S. deitou-se no tapete a construir um puzzle.”</i> (Nota de campo nº 49 – Registo 3, 10jan2020);
	<i>“A Y. quis ir brincar sozinha na área da dramatização.”</i> (Nota de campo nº 49 – Registo 3, 10jan2020);
	<i>“A M.M. circulou pelo tapete, movimentando a cintura da direita para a esquerda e com as mãos nos bolsos.”</i> (Nota de campo nº 54 – Registo 1, 17jan2020);
	<i>“O T. sentou-se no tapete com as pernas afastadas e posicionou em fila as formas de animais que se encontravam dentro do barco.”</i> (Nota de campo nº 57 – Registo 1, 22jan2020).
<i>“A C. sentou-se no chão do parque infantil e enterrou os pés com as pedras pequenas.”</i> (Nota de campo nº 49 – Registo 1, 10jan2020);	

Brincadeira colaborativa	<p>“A K., a O., a M.G. e a A.S. foram para a área dos jogos de mesa e estiveram a brincar com uns cartões que continham imagens de ações.” (Nota de campo nº 2 – Registo 3, 8out2019).</p>
	<p>“O M.C. e o S. foram para a área das construções e construíram em conjunto uma torre de legos.” (Nota de campo nº 3 – Registo 2, 9out2019);</p>
	<p>“O M.C. e a Y. montaram uma pirâmide que continha um orifício em cada peça, de modo a que a bola passasse, até chegar ao chão. As crianças colocaram várias vezes a bola no topo e riram enquanto a viam a descer.” (Nota de campo nº 9 – Registo 1, 21out2019);</p>
	<p>“O L.C. e o B.C. construíram em conjunto um avião e um carro com legos e quando queriam passar uma peça um ao outro diziam: “amigo, toma”.” (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019);</p>
	<p>“o B.C. e a K. sentaram-se a ver um livro. A K. apontou para as ilustrações e o B.C. observou e comentou-as. De seguida, o B.C. seguiu as letras com o dedo, como se estivesse a ler e disse: “Animais e azeitona”. A K. olhou para ele a rir. A O. e o L.C. quiseram juntar-se a estas duas crianças. A K. quis que me sentasse com eles e à medida que aparecia um animal escondido no livro, dizia para eu adivinhar qual era. O B.C. e a O. também quiseram participar.” (Nota de campo nº 37 – Registo 3, 10dez2019);</p>
	<p>“A L.J. uma vez que já tinha acabado foi buscar um jogo de matemática. Perguntou-me como se jogava e, após referir que se tratava de um jogo para fazer contas, a criança referia a conta que estava a fazer em voz alta. A O. juntou-se a ela e fizeram em conjunto.” (Nota de campo nº 46 – Registo 3, 7jan2020);</p>

		<p><i>“O B.C. e a M.M. sentaram-se no tapete e montaram em conjunto a cerca da quinta. De seguida colocaram, à vez, animais no seu interior. Quando já não cabiam mais animais o B.C. agarrou em algumas peças da cerca que tinham sobrado e começou a colocar por cima dos animais, dizendo: “Agora estes ficam cá em cima.” A M.M. ajudou-o a colocar o resto das peças.”</i> (Nota de campo nº 56 – Registo 2, 21jan2020);</p>
		<p><i>“A M.G. e a A.S. construíram em conjunto uma torre de legos.”</i> (Nota de campo nº 57 – Registo 1, 22jan2020);</p>
		<p><i>“O F.B. e o B.H. permaneceram de joelhos na área da garagem, sendo que cada um segurou num carro. O F.B. colocou um crocodilo em cima do seu carro e desceu a rampa da pista de carros, dizendo: “O crocodilo vai ganhar”. O B.H. olhou para ele e disse: “Olha amigo, olha aqui o meu carro.”. As crianças continuaram a circular com os carros pela pista.”</i> (Nota de campo nº 57 – Registo 1, 22jan2020).</p>
		<p><i>“O B.H. e o F.B. sentaram-se a brincar com peças de encaixe. Esta última criança chamou a A.L. e quando ela chegou disse para o B.H.: “Olha aqui a filha” e tocou no ombro da M.M., que estava de costas para ele e quando ela se virou disse: “Olha aqui a filha”. Enquanto construía uma estrutura com as peças de encaixe continuava a dizer: “Olha filha”. Entretanto o L.C. e o B.C. também foram buscar peças de encaixe para brincar e sentaram-se junto às caixas.”</i> (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019);</p>
		<p><i>“A K. colocou-se de joelhos junto da máquina registadora e a L.J. foi buscar miniaturas de fraldas para comprar. Entregou uma nota à K. e esta registou na máquina. A L.J. olhou para mim a rir e disse: “Eu hoje vou comprar muita coisa.”</i> (Nota de campo nº 32 – Registo 2, 2dez2019);</p>

		<p>“A A.S. e o D. que se encontravam na área da dramatização a “cozinhar”, vieram ter comigo e deram-me a comida que estavam a fazer. D.: “Joana toma pizza”. O B.H., o F.B., a K. e a M.G. ao observarem estas duas crianças quiseram também “preparar” comida para me dar. Riram enquanto eu “comia” e perguntaram o que queria mais.” (Nota de campo nº 35 – Registo 1, 6dez2019);</p>
		<p>“o B.C., o L.C. e o L.A. sentaram-se junto à entrada da sala a brincar com legos. Construíram uma estrutura e colocaram carros por cima. À medida que movimentavam os carros, o L.C. e o B.C. imitavam sons e conversavam entre si sobre o que estavam a fazer.” (Nota de campo nº 47 – Registo 3, 8jan2020);</p>
		<p>“O B.C. e a Y. sentaram-se no tapete a brincar com uma casa de plástico e com bonecos. Enquanto colocavam e retiravam os bonecos de dentro de casa, dialogavam entre si. Y.: “Olha ele agora vai jantar.”, B.C. (segurando noutro boneco): “Eu adoro comida.” (Nota de campo nº 47 – Registo 5, 8jan2020);</p>
		<p>“a B.D., a A.S., o D. e a A.L. sentaram-se em cadeiras e com a ajuda das pernas e dos braços, circularam com elas pela sala, em fila, como se estivessem a andar de carro. O D. ia olhando para trás e conversando com a A.L.. A A.L. ao verificar que o D. não andava, disse-lhe: “anda, anda.” (Nota de campo nº 54 – Registo 1, 17jan2020).</p>
		<p>“A L.J. e a O. olharam uma para a outra e disseram: “vamos treinar!”. Deitaram-se no tapete que se encontrava junto ao escorrega e começaram a fazer flexões e abdominais.” (Nota de campo nº 46 – Registo 2, 7jan2020);</p>
		<p>“a K., a O. e a Y. (da sala C1) quiseram jogar ao peixinho. A Y. começou por ser o peixinho, e eu, a O. e a K. demos as mãos e questionei-as que número queriam escolher. A O. escolheu o número 10. Em roda e de mãos dadas, levantámos os braços e contámos até 10. A Y. foi passando por entre a roda e quando</p>

		<p><i>chegou ao número combinado baixámos os braços. De seguida trocámos de funções.</i>” (Nota de campo nº 46 – Registo 2, 7jan2020);</p>
		<p><i>“Por volta das 11h45 deslocámo-nos para o recreio. A M.M., a C. e a K. deram as mãos em roda de modo a jogar ao peixinho. Com os braços para cima, a K. começou a contar e a M.M. e a C. olharam para ela e imitaram. A M.G. circulou de fora para dentro e de dentro para fora da roda e quando chegou ao número 10 as crianças baixaram os braços. Como a M.G. não se encontrava dentro da roda no número 10, a K. disse: “vá outra vez”.</i>” (Nota de campo nº 54 – Registo 2, 17jan2020).</p>
	<p>Brincadeira em paralelo</p>	<p><i>“O M.A. e a A.S. sentaram-se à mesa a realizar o jogo de associação de formas.”</i> (Nota de campo nº 23 – Registo 1, 15nov2019);</p> <p><i>“O B.H. e o F.B. sentaram-se a brincar com peças de encaixe (. ...) A M.M. sentou-se perto destas duas crianças e brincou sozinha com as peças.”</i> (Nota de campo nº 29 – Registo 1, 26nov2019);</p> <p><i>“A O. e a L.J. foram buscar cada uma, uma folha branca e sentaram-se à mesa a desenhar formas geométricas, utilizando moldes. À medida que desenhavam comentavam as produções uma da outra e trocavam de moldes.”</i> (Nota de campo nº 56 – Registo 2, 21jan2020).</p> <p><i>“A C., a K., a M.G., a B.D. e o B.H sentaram-se no tapete da área da biblioteca a ver livros. A C. observou o livro que a K. estava a utilizar.”</i> (Nota de campo nº 41 – Registo 3, 16dez2019);</p> <p><i>“O M.A., o T., o L.A. e a L.J. sentaram-se à mesa cada um a realizar um jogo diferente.”</i> (Nota de campo nº 54 – Registo 1, 17jan2020);</p>

		<p>“O T. sentou-se no tapete com as pernas afastadas e posicionou em fila as formas de animais que se encontravam dentro do barco. A B.D., que se encontrava sentada juntos aos pés do T., olhou para o que a criança estava a fazer e de seguida segurou num carro de legos e montou-o.” (Nota de campo nº 57 – Registo 1, 22jan2020).</p>
		<p>“O M.C. segurou num giz que tinha sido colocado no chão [do jardim] e fez alguns desenhos. O B.H. e a K. juntaram-se a ele, fazendo também desenhos.” (Nota de campo nº 49 – Registo 2, 10jan2020);</p>
		<p>“a K., o M.A., a C. e a Y. sentaram-se em roda no chão a fazer bolos.” (Nota de campo nº 49 – Registo 2, 10jan2020).</p>
<p>Conflitos</p>	<p>Resolução de conflitos pelas crianças do grupo</p>	<p>“a O. e a K. pediram para me fazerem tranças. A educadora deu-lhes um pente e as crianças fizeram-me penteados. A C. aproximou-se da O. e quis tirar-lhe o pente. A O. disse que não queria dar porque estava a utilizar. A C. insistiu e como tal, a L.J. aproximou-se dela e disse: “C., a O. está a utilizar, tens de esperar. Queres outro brinquedo?” e entregou-lhe um objeto que se encontrava no tapete. A C. disse: “não!” e atirou o objeto ao chão. A L.J. voltou a dirigir-se a ela e disse: “C., tens de esperar, depois a O. empresta-te.” A C foi brincar para outro lado da sala.” (Nota de campo nº 40 – Registo 1, 13dez2019);</p> <p>“O M.A., enquanto esperava pela sua vez para colar a imagem do seu rosto no papel, olhou para a A.L. e disse-lhe: “Eu quero a cola”, ao que a criança responde: “Não, agora tenho eu.” O M.A. voltou a referir: “Mas eu quero fazer.” A A.L. olhou para o B.C. que estava à sua frente e disse-lhe: “B., quando acabares dás a cola ao M.A., está bem?”. Assim que terminou de colar, o B.C. entregou a cola ao M.A.” (Nota de campo nº 55 – Registo 1, 20jan2020);</p>

Resolução de conflitos com o apoio de adultos – partilha de brinquedos	<p>“O L.A. tirou os brinquedos e bateu em algumas crianças, como tal a educadora entregou-lhe o pote da calma, para que ficasse mais tranquilo. A criança sentou-se e observou o conteúdo do pote.” (Nota de campo nº 36 – Registo 1, 9dez2019);</p>
	<p>“A A.L. e a M.M. brincaram com a boneca que a A.L. trouxe de casa. O D. tirou-lhe a boneca várias vezes. A criança aproximou-se de mim e disse: “Joana, o D. está só a tirar a minha boneca.”. Conversei com o D. e expliquei-lhe que a boneca era da A.L. e que tinha de pedir. Questionei a A.L. se podia emprestar um pouco ao D. A criança permitiu. Referi ao D. que quando a A.L. quisesse tinha de lhe devolver. A criança concordou e fê-lo posteriormente.” (Nota de campo nº 37 – Registo 1, 10dez2019);</p>
	<p>“O D. aproximou-se várias vezes de mim a chorar a dizer que queria brincar com os brinquedos que o F.B. e o B.H. tinham trazido de casa. Aproximamo-nos das crianças e questionei-as se não se importavam de emprestar os brinquedos. Inicialmente não quiseram, contudo mais tarde o B.H. emprestou a harmónica.” (Nota de campo nº 46 – Registo 1, 7jan2020).</p>
Resolução de conflitos com o apoio de adultos – questões de amizade	<p>“A O. e a K. quiseram fazer-me tranças e de seguida pediram para jogarmos ao jogo da memória do alfabeto. A M.M. e a M.G. também quiseram jogar. Terminado o jogo, a M.M. deslocou-se até mim e disse: “Joana, agora a M.G. já não é minha amiga.”, perguntei-lhe o porquê de ela dizer isso e a criança respondeu: “Porque não me deixou arrumar as cartas.”. Expliquei-lhe que percebia que estivesse aborrecida, mas que a M.G. continuava a gostar dela e a querer ser sua amiga. A criança respondeu que sim e afirmou que da próxima vez era ela a arrumar.” (Nota de campo nº 15 – Registo 1, 15nov2019);</p>

		<p><i>“Enquanto construíam os transportes, a M.G. não quis mostrar um autocolante que tinha encontrado à K., virando para a O. ver. A K. com ar indignado disse: “M.G. mostra-me. Porque é que não me mostras?”. De seguida, a M.G. disse: “Já não sou amiga da K.”. A K. olhou para mim e disse: “A M.G. está a dizer que não é minha amiga, mas ela quer sempre brincar comigo e nunca quer brincar com outros meninos. A minha mãe diz que eu posso brincar com mais meninos.”. Respondi-lhe: “Sim, tu podes ser amiga da M.G. e brincar com outros meninos. Não é por isso que deixas de ser amiga dela. Por exemplo, eu sou amiga da C. (estagiária) e tenho outras amigas. Posso estar com umas ou com outras.”. A K. respondeu: “Pois é.” (Nota de campo nº 27 – Registo 3, 22nov2019);</i></p>
		<p><i>“a K. aproximou-se de mim com o B.H. e disse: “A M.G. não quer que eu brinque com o B.H., mas eu posso! Ela está a fazer o trabalho, não posso brincar agora com ela, mas posso brincar com o B.H.”. Respondi-lhe que sim, que ela podia brincar com quem quisesse e que quando a M.G. acabasse o que estava a fazer podiam brincar os três. A criança concordou e foi para outra zona da sala.” (Nota de campo nº 48 – Registo 1, 9jan2020);</i></p>
		<p><i>“O D. apareceu ao pé de mim a chorar a dizer que a A.L. só queria ser amiga do M.A. e que não era amiga dele. Conversei com a criança, referindo que a A.L. era sua amiga, apenas não queria brincar com ele naquele momento. Questionei-o se queria ir falar com ela. A criança respondeu que sim, como tal dirigimo-nos até junto da A.L. e questionei-a sobre o porquê de não querer brincar com o D.. A criança respondeu: “Eu agora quero brincar com o M.A., mas eu sou amiga dos dois.”. Sugerí ao D. que fosse brincar com outras crianças e posteriormente brincava com a A.L.. A criança choramingou e de seguida deslocou-se para outra parte do jardim.” (Nota de campo nº 59 – Registo 2, 24jan2020).</i></p>

		<p><i>“A O. e a K. permaneceram na área da biblioteca a ver livros. A M.G. aproximou-se delas. A K. chamou-me e disse: “Ela (M.G.) disse que ela (O.) só gosta de mim, mas ela (O.) também gosta dela (M.G.)”. A O. confirmou dizendo: “pois” e a K. acrescentou: “Não gosta só de mim”.” (Nota de campo nº 37 – Registo 3, 10dez2019).</i></p>
--	--	---

ANEXO J

Transcrição das entrevistas
às crianças do grupo

|| '' | | ''

Criança – A.L.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A M.M. e o M.A.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eles já brincaram comigo.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos da sala?

Criança: Todos.

Estagiária: O que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: É brincar com os amigos.

Estagiária: O que é que gostas mais de fazer com os amigos?

Criança: Brincar.

Estagiária: Ao quê?

Criança: Ao dominó.

Estagiária: Gostas mais de brincar com os meninos mais novos ou mais velhos?

Criança: Com os mais pequenos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eles têm 3 anos.

Estagiária: Eles têm 3 anos como tu. E tu gostas mais?

Criança: Sim.

Criança – A.S.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A M.G..

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque sim.

Estagiária: O que é que gostas mais de fazer com a M.G.?

Criança: Brincar.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: A K.C..

Estagiária: Porquê?

Criança: Gosto de brincar com ela.

Estagiária: O que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: D.P..

Estagiária: O D.P. é teu amigo?

Criança: Sim.

Estagiária: Então para ti o que é ser amigo? O que é que os amigos fazem uns aos outros?

Criança: Não sei.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: D.P., M.G., K.C. e O.G..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar.

Estagiária: Brincar ao quê?

Criança: Escondidas.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos da tua idade, mais crescidos ou pequeninos?

Criança: Crecidos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque sim.

Criança – B.C.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A L.J. e o L.C.

Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar com eles?

Criança: Não sei.

Estagiária: O que é que tu gostas mais de brincar com eles?

Criança: Eu gosto de brincar com o L.C. lá fora e com a L.J. lá fora.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: O S.R..

Estagiária: Mais alguém?

Criança: A O.G.

Estagiária: E o que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: Dar abraços... brincar.

Estagiária: Quem é que da sala são os teus amigos?

Criança: Eu já disse.

Estagiária: Era quem?

Criança: O L.C., o S.R., a O.G. e a L.J..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar lá fora.

Estagiária: Gostas mais de brincar com meninos da tua idade ou mais novos?

Criança: O L.C. é pequeno?

Estagiária: Tem 3 anos.

Criança: E eu tenho 4. Eu gosto do L.C., do S.R., da L.J. e da O.G..

Criança – B.H.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: Um menino.

Estagiária: Que menino é que escolhias?

Criança: O F.B..

Estagiária: Porque é que escolhias o F.B.?

Criança: Porque sim.

Estagiária: Porque é que gostas de brincar com ele?

Criança: ...

Estagiária: Gostas de brincar com ele ao quê?

Criança: Aos dinossauros e aos carros.

Estagiária: E se tu pudesses escolher outro menino ou menina para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: O F.B..

Estagiária: Sem ser o F.B., escolhias outro menino ou menina?

Criança: A A.L..

Estagiária: Porque é que escolhias a A.L.?

Criança: Porque sim.

Estagiária: O que é que gostas mais de fazer com a A.L.?

Criança: Brincar aos polícias e aos bombeiros.

Estagiária: Olha, sabes o que é ser amigo?

Criança: Sim.

Estagiária: É o quê?

Criança: ...

Estagiária: Porque é que tu és amigo do F.B.? O que é que os amigos fazem?

Criança: Brincam.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: O F.B., a A.L., a M.G., a A.S.... o M.A., o M.C..

Estagiária: E o que é que gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar aos dinossauros e aos carros.

Estagiária: E gostas de brincar com os meninos de 2, 3, 4 ou 5 anos?

Criança: Os de 3 anos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque sim.

Criança – B.D.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: Eu ia escolher a O.G..

Estagiária: E mais alguém?

Criança: Sim, a M.G..

Estagiária: Porquê é que escolhias essas meninas?

Criança: Porque eu gosto delas e elas brincam muito comigo.

Estagiária: O que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: Eu acho que é uma pessoa que gosta muito da outra.

Estagiária: Quem são os teus amigos da sala?

Criança: A K.C., a O.G., a M.G., a A.S. ... o L.C., o B.C. e o B.H.

Estagiária: O que gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Eu gosto mais de desenhar.

Estagiária: Porque é que gostas de desenhar?

Criança: Porque eu gosto de pintar. O que eu gosto mais é ainda pular no pula pula, mas faz tempo que eu não acho lugar que tem pula pula. Pula pula é cama elástica.

Estagiária: E tu gostas mais de brincar com os meninos da tua idade, mais crescidos ou mais novos?

Criança: Eu gosto de brincar com os mais crescidos.

Estagiária: Porque é que tu gostas mais de brincar com os mais crescidos?

Criança: Porque eu quero aprender as brincadeiras dos grandes, para quando eu estiver grande eu brincar. E eu também quero aprender a brincar essas brincadeiras de grandes com quatro anos.

Criança – C.C.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A L.J.

Estagiária: Porque é que tu escolhias a L.J.?

Criança: Não sei...

Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar com a L.J.?

Criança: Porque eu adoro.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: A O.G..

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eu adoro.

Estagiária: E olha, o que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: Não sei...

Estagiária: O que é que os amigos fazem?

Criança: Dar beijinhos... abraços... desculpa.

Estagiária: Pedem desculpa?

Criança: Sim!

Estagiária: Diz-me lá quem são os teus amigos e amigas da sala.

Criança: O B.H., a A.L., o D.P., ele é meu namorado, o L.A., o L.C..

Estagiária: Mais alguém?

Criança: A K.C..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar.

Estagiária: Gostas mais de brincar ao quê?

Criança: Legos.

Estagiária: Gostas mais de brincar com os meninos mais novos ou mais velhos?

Criança: Mais crescidos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eu adoro.

Criança – D.P.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A A.S..

Estagiária: Porquê é que escolhias a A.S.?

Criança: E a A.L.

Estagiária: Porque é que gostas de brincar com elas?

Criança: Gosto de brincar às cadeiras com elas.

Estagiária: E o que é que achas que é ser amigo?

Criança: ...

Estagiária: Quem é que são os teus amigos da sala?

Criança: O F.B., a A.L., a M.G. e a A.S..

Estagiária: O que é que gostas mais de fazer com os amigos?

Criança: Fazer pinturas e corridas.

Estagiária: E gostas de brincar com os meninos mais novos, da tua idade ou mais velhos?

Criança: Com 3 anos.

Criança – F.B.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A M.M. e o B.H.

Estagiária: Porque é que os escolhias?

Criança: Porque são meus amigos.

Estagiária: E escolhias mais alguém?

Criança: Não.

Estagiária: E o que é que é ser amigo?

Criança: É não empurrar os amigos, é não atirar os amigos ao ar, morder, puxar o cabelo.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos da sala?

Criança: B.H., B.C., M.M. e M.C.

Estagiária: O que é que gostas mais de fazer com eles?

Criança: Brincar, comer a sopa e mais nada.

Estagiária: Brincar ao quê?

Criança: Aos ninjas.

Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar aos ninjas com eles?

Criança: Porque eu tenho ninjas em casa.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos mais pequenos, ou seja, os que têm 2 anos, os que têm 3 como tu, ou os que têm 4 e 5 anos?

Criança: Os mais pequeninos. A M.M....

Estagiária: Os que têm 3 anos? Da tua idade?

Criança: Sim.

Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar com os meninos da tua idade?

Criança: Porque eles estão sempre a ir à minha casa.

Estagiária: Quem é que já foi à tua casa?

Criança: O B.H. e a M.M..

Criança – K.C.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A M.G..

Estagiária: E porque é que escolhias a M.G.?

Criança: Porque ... gosto muito dela.

Estagiária: E se tu pudesses escolher mais alguém, quem é que tu escolhias?

Criança: O B.H..

Estagiária: Porquê? Porque é que gostas de brincar com o B.H..?

Criança: Porque ele é amigo.

Estagiária: E agora que tu disseste amigo... O que é que achas que é ser amigo?

Criança: É brincar.

Estagiária: E mais?

Criança: É ajudar a arrumar as coisas e brincar.

Estagiária: Diz-me lá quem são os teus amigos e amigas da sala.

Criança: O F.B., o B.H., o B.C., a M.G., a A.S., a Y.G., mais a C.C..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar.

Estagiária: Porquê? Porque é que tu gostas de brincar com eles?

Criança: Porque... eu gosto de brincar.

Estagiária: Gostas mais de brincar com as crianças da sala que têm a tua idade, os que são mais velhos (5 anos), ou os que têm 3?

Criança: Com os de três.

Estagiária: Porque é que gostas mais de brincar com os meninos mais novos?

Criança: Porque os meninos mais novos... gosto deles.

Estagiária: O que é que gostas mais neles?

Criança: De brincar.

Criança – L.J.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A O.G..

Estagiária: Porque é que escolhias a O.G.?

Criança: Porque eu gosto muito dela.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar contigo?

Criança: O L.C..

Estagiária: Porque é que escolhias o L.C.?

Criança: Porque eu gosto muito dele.

Estagiária: Para ti o que é ser amigo?

Criança: É amor ... é brincar ... é ser amigo um dos outros.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: A A.S., a Y.G., a K.C., a M.G., a O.G., o B.C., o L.C. e mais ninguém.

Estagiária: E o que é que tu gostas mais de fazer com eles?

Criança: Brincar.

Estagiária: Brincar ao que?

Criança: Às mães e aos pais na casinha.

Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar às mães e aos pais?

Criança: Porque eu gosto de brincar muito.

Estagiária: Tu gostas mais de brincar com os meninos que são da tua idade ou os que são mais novos?

Criança: Os dois.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eu gosto muito deles.

Criança – L.A.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: Com os amigos.

Estagiária: Quais amigos?

Criança: ...

Estagiária: Quem são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: F.B. e B.H..

Estagiária: Com que meninos ou meninas gostas de brincar?

Criança: F.B..

Estagiária: Porque é que gostas de brincar com ele?

Criança: Brinca comigo.

Estagiária: O que são os amigos?

Criança: São.

Estagiária: São bons?

Criança: São bons.

Estagiária: O que é que os amigos fazem?

Criança: Brincar.

Estagiária: Ao quê?

Criança: Carros e barcos.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos mais velhos ou com os mais novos?

Criança: Pequeninos.

Criança – L.C.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: O meu mano M..

Estagiária: O teu irmão não é da nossa sala. Da nossa sala escolhias quem?

Criança: O B.C..

Estagiária: Porque é que escolhias o B.C. para brincar contigo?

Criança: Mas o B.C. não ouve nada do que eu disse. Eu disse: Eu tenho a festa do meu mano M., mas ele não ouve nada!

Estagiária: Mas tu gostas de brincar com ele?

Criança: Não.

Estagiária: Não?

Criança: Quando eu fico irritado não quero brincar com ele.

Estagiária: Têm de falar um com o outro para resolver, não é?

Criança: Sim.

Estagiária: Dos meninos e meninas da nossa sala quem é que gostas mais de brincar?

Criança: Com a L.J..

Estagiária: Porque é que gostas de brincar com a L.J.?

Criança: Não sei...

Estagiária: O que é que ela tem de especial para que tu gostes de brincar com ela?

Criança: Ela tem um leão.

Estagiária: E se pudesses escolher mais algum menino ou menina quem é que escolhias para brincar?

Criança: Não quero escolher mais meninas nenhuma.

Estagiária: O que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: Não sei...

Estagiária: O que é que os amigos fazem?

Criança: Brincar.

Estagiária: E mais?

Criança: Falar... fazer trabalhos de casa... brincar.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: A L.J. e o B.C..

Estagiária: E o que é que gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar com o leão da L.J..

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos de 2, 3, 4 ou 5 anos?

Criança: Muitos anos.

Estagiária: 5?

Criança: Sim.

Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar com as crianças de 5 anos?

Criança: Porque eu adoro o meu mano M..

Estagiária: Porque o teu mano M. tem essa idade? E tu gostas de brincar com os meninos dessa idade?

Criança: Sim.

Criança – M.A.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A A.L..

Estagiária: Porque é que escolhias a A.L.? Porque é que gostas de brincar com a A.L.?

Criança: Porque ela é bonita.

Estagiária: E escolhias mais alguém?

Criança: O F.B..

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque ele é muito bonito.

Estagiária: E olha, o que é que é ser amigo?

Criança: ...

Estagiária: O que é que os amigos fazem?

Criança: Brincam.

Estagiária: E mais?

Criança: Eles brincam com os meninos e com as meninas.

Estagiária: O que é que os amigos são?

Criança: São muito bons.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eles são muito bons.

Estagiária: Quem são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: A O.G., a M.G., a K.C., a C.C., a A.L. e mais ninguém.

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar com a garagem e com a cozinha.

Estagiária: Porque é que gostas de brincar nesses sítios?

Criança: Porque eles brincam comigo na cozinha muito bem.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos mais pequenos, a C.C. e o L.A., com os que têm 3 anos como tu, ou com os que têm 4 e 5 anos?

Criança: 3 anos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eu gosto mais dos 3 anos.

Criança – M.C.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: B.C..

Estagiária: Porquê o B.C.?

Criança: Não sei.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: Sim, o F.B..

Estagiária: E o que é que tu achas que é ser amigo?

Criança: Brincar todos.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos da sala?

Criança: São muitos.

Estagiária: Sabes dizer os nomes?

Criança: A L.J. está sempre a zangar comigo.

Estagiária: Então não é tua amiga?

Criança: Não.

Estagiária: Então quem são os teus amigos da sala?

Criança: K.C. e B.C.

Estagiária: O que é que gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Ver os dossiers.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos mais novos ou mais velhos da sala?

Criança: Mais crescidos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Não faço ideia.

Criança - M.G.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: Um menino.

Estagiária: E que menino é que escolhias? Da nossa sala, que menino ou menina escolhias para brincar?

Criança: O B.H..

Estagiária: E porque é que escolhias o B.H. para brincar contigo?

Criança: Porque ele só está a brincar com outros amigos.

Estagiária: E tu gostas que ele brinque contigo?

Criança: Sim.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque ele está a brincar com outro e outro.

Estagiária: E tu escolhias mais alguém para brincar contigo? Quem é que tu escolhias?

Criança: A K.C..

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque a A.S. também é minha amiga.

Estagiária: Escolhias a K.C. e a A.S.? São as duas tuas amigas?

Criança: Sim.

Estagiária: E o que é que é ser amigo?

Criança: É brincar.

Estagiária: E mais?

Criança: É dar mimosinhos.

Estagiária: Diz me lá quem são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: A K.C., a O.G. e o B.H.. E a Y.G., a A.S., a O.G. e a K.C..

Estagiária: E o que é que gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar e dar beijinhos.

Estagiária: E porque é que tu gostas disso?

Criança: Porque eles são fofinhos.

Estagiária: Tu gostas mais de brincar com os meninos que são da tua idade, mais novos ou mais velhos?

Criança: Novos e da minha idade.

Estagiária: Porquê? Porque é que gostas de brincar com os meninos que têm 4 e 3 anos?

Criança: Porque eles brincam sempre comigo.

Criança – M.M.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: A O.G..

Estagiária: E porque é que escolhias a O.G.?

Criança: Gosto dela.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: O F.B..

Estagiária: Diz-me lá uma coisa, o que é que para ti é ser amigo?

Criança: O amor.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos da sala?

Criança: O B.H. e o F.B..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Tirar fotografias.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os mais velhos ou da tua idade?

Criança: Da minha idade.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eu gosto.

Criança - O.G.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou uma menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: Da nossa sala?

Estagiária: Sim, da nossa sala.

Criança: Eu escolhia... a Y.G..

Estagiária: E porquê?

Criança: Porque eu gosto muito da Y.G..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com ela?

Criança: Brincar às escondidas e à apanhada.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar? Quem é que tu escolhias?

Criança: Escolhia mais o B.C..

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque ele brinca comigo.

Estagiária: E tu gostas?

Criança: Sim.

Estagiária: E para ti o que é ser amigo?

Criança: Amigo? É ajudar os outros, brincar com os outros, quando alguém magoa pede desculpa.

Estagiária: Diz-me lá quem é que são os teus amigos e amigas da sala.

Criança: A A.S., a Y.G., a L.J., o B.C., a M.G., a K.C., mais ninguém.

Estagiária: E o que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos?

Criança: Brincar à apanhada, ler livros, brincar com eles na biblioteca, brincar com eles na casinha, fazer trabalhos, brincar com jogos, brincar com legos e mais nada.

Estagiária: Porque é que tu gostas de fazer essas coisas com eles, com os teus amigos?

Criança: Porque eu gosto muito de brincar a isso.

Estagiária: E gostas mais de brincar com crianças da sala que têm a tua idade ou mais novos?

Criança: Com os dois.

Criança – T.G.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: O B.C.

Estagiária: E porque é que escolhias o B.C.?

Criança: Não sei...

Estagiária: Tu gostas do B.C.?

Criança: Sim.

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com ele?

Criança: Desenhos.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: Não.

Estagiária: E o que é ser amigo?

Criança: Não sei...

Estagiária: O que é que fazes com os amigos?

Criança: Legos... carros com o B.C.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos da sala?

Criança: B.C..

Estagiária: Gostas mais de brincar com os meninos mais pequenos, da tua idade ou mais crescidos?

Criança: Crescidos.

Estagiária: Porquê?

Criança: Não sei.

Criança – Y.G.

Estagiária: Se pudesses escolher um menino ou menina da sala para brincar quem é que tu escolhias?

Criança: Uma menina.

Estagiária: Que menina?

Criança: A B.D..

Estagiária: Porque é que escolhias a B.D.?

Criança: É porque eu gosto.

Estagiária: E escolhias mais alguém para brincar?

Criança: A A.S. também.

Estagiária: Porquê?

Criança: Porque eu também gosto da A.S., mas mas a A.S. fica mais brava comigo.

Estagiária: Fica brava contigo? Porquê?

Criança: É porque eu estou sempre zangada com a A.S. e a A.S. agora está zangada comigo.

Estagiária: Têm de resolver isso, o que é que tu podes fazer para ela não ficar zangada contigo?

Criança: Eu fiquei zangada, mas a minha mãe disse que o meu coração não é assim não.

Estagiária: Pois para o coração ficar bem temos de ficar felizes.

Estagiária: Olha, e para ti o que é ser amigo?

Criança: O B.C.

Estagiária: Porque é que tu és amiga do B.C., por exemplo?

Criança: Porque o B.C. é todo o dia um monstro a pegar nós, eu, a M.G., a K.C. e a A.S..

Estagiária: O que é que achas que é ser amigo? O que é que os amigos fazem?

Criança: Hum... não sei.

Estagiária: Porque é que uma pessoa é amiga de outra? É porque tu gostas ou não gostas dela?

Criança: Sim.

Estagiária: Quem é que são os teus amigos e amigas da sala?

Criança: A M.G., o B.C., a K.C. e o L.A..

Estagiária: O que é que tu gostas mais de fazer com os teus amigos da sala?

Criança: Brincar.

Estagiária: E gostas mais de brincar com os meninos da tua idade, que têm 4 e 5 anos ou os mais pequeninos?

Criança: Com os mais pequeninos.

Estagiária: Porquê?

Criança: É porque agente está bravo o coração não é assim não, eles têm de ficar felizes, para brincar comigo.

ANEXO K

Tabela categorial das
entrevistas às crianças do
grupo

| | ' ' | | ' ' |

Tabela K1

Tabela categorial das entrevistas às crianças do grupo

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Interações entre pares	Justificação para a escolha de pares para brincar	Brincar	<i>“Porque eles já brincaram comigo”</i> (A.L.)
			<i>“Gosto de brincar com ela.”</i> (A.S.)
			<i>“Eu gosto de brincar com o L.C. e com a L.J. lá fora.”</i> (B.C)
			<i>“Aos dinossauros e aos carros.”</i> (B.H.) (1ª escolha)
			<i>“Brincar aos policiais e aos bombeiros.”</i> (B.H.) (2ª escolha)
			<i>“e elas brincam muito comigo.”</i> (B.D.)
			<i>“Gosto de brincar às cadeiras com elas.”</i> (D.P.)
			<i>“Brinca comigo.”</i> (L.A.)
		Afetividade	<i>“Porque ele brinca comigo.”</i> (O.G.) (2ª escolha)
			<i>“Porque eu gosto delas”</i> (B.D.)
			<i>“Porque eu adoro.”</i> (C.C.)
			<i>“Porque eu gosto muito dela.”</i> (L.J.) (1ª escolha)
			<i>“Porque eu gosto muito dele.”</i> (L.J.) (2ª escolha)

			<p>"Gosto dela." (M.M.) (1ª escolha)</p>
			<p>"Porque eu gosto muito da Y.G." (O.G.) (1ª escolha)</p>
			<p>"É porque eu gosto." (Y.G.) (1ª escolha)</p>
		Amizade	<p>"Porque são meus amigos." (F.B.)</p>
			<p>"Porque gosto muito dela." (K.C.) (1ª escolha)</p>
			<p>"Porque ele é amigo." (K.C.) (2ª escolha)</p>
			<p>"Porque (...) é minha amiga." (M.G.) (2ª e 3ª escolhas)</p>
		Conflito	<p>"Criança: Mas o B.C. não ouve nada do que eu disse. Eu disse: Eu tenho a festa do meu mano M., mas ele não ouve nada!; Estagiária: Mas tu gostas de brincar com ele?; Criança: Não (...) Quando eu fico irritado não quero brincar com ele." (L.C.) (1ª escolha)</p>
			<p>"Estagiária: E porque é que escolhias o B.H. para brincar contigo?; Criança: Porque ele só está a brincar com outros amigos; Estagiária: E tu gostas que ele brinque contigo?; Criança: Sim.; Estagiária: Porquê?; Criança: Porque ele está a brincar com outro e outro." (M.G.) (1ª escolha)</p>

			<i>"Porque eu também gosto da A.S., mas mas a A.S. fica mais brava comigo."</i> (Y.G.) (2ª escolha)
		Brinquedos	<i>"Não sei... Ela tem um leão."</i> (L.C.) (2ª escolha)
		Características físicas	<i>"Porque ela é bonita."</i> (M.A.) (1ª escolha)
			<i>"Porque ela é muito bonito."</i> (M.A.) (2ª escolha)
	Sem justificção	<i>"Não sei."</i> (M.C.)	
		<i>"Não sei..."</i> (T.G.)	
	Escolha de pares para brincar	Preferência por pares da mesma idade	<i>"Com os mais pequenos (. ...) Porque eles têm 3 anos"</i> (A.L. – 3 anos)
			<i>"Os de 3 anos."</i> (B.H. – 3 anos)
			<i>"Com 3 anos."</i> (D.P. – 3 anos)
			<i>"Criança: Os mais pequeninos. A M.M...; Estagiária: Os que têm 3 anos? Da tua idade?; Criança: Sim (. ...) Porque eles estão sempre a ir à minha casa"</i> (F.B. – 3 anos)
<i>"Estagiária: Tu gostas mais de brincar com os meninos que são da tua idade ou os que são mais novos?; Criança: Os dois; Estagiária: Porquê?; Criança: Porque eu gosto muito deles."</i> (L.J. – 5 anos)			

			<p><i>"Pequeninos."</i> (L.A. – 3 anos)</p> <p><i>"3 anos (. ...) Porque eu gosto mais dos 3 anos."</i> (M.A. – 3 anos)</p> <p><i>"Novos e da minha idade (. ...) Porque eles brincam sempre comigo."</i> (M.G. – 4 anos)</p> <p><i>"Da minha idade (. ...) Porque eu gosto."</i> (M.M. – 3 anos)</p> <p><i>"Com os dois (mais novos e da mesma idade)"</i> (O.G. – 5 anos)</p>
		Preferência por pares mais novos	<p><i>"Criança: O L.C. é pequeno?; Estagiária: "Tem 3 anos"; Criança: Eu tenho 4. Eu gosto do L.C., do S.R., da L.J. e da O.G."</i> (B.C. – 4 anos)</p> <p><i>"Com os de três (. ...) Porque os meninos mais novos... gosto deles (. ...) de brincar."</i> (K.C. – 4 anos)</p> <p><i>"Estagiária: Tu gostas mais de brincar com os meninos que são da tua idade ou os que são mais novos?; Criança: Os dois; Estagiária: Porquê?; Criança: Porque eu gosto muito deles."</i> (L.J. – 5 anos)</p> <p><i>"Novos e da minha idade (. ...) Porque eles brincam sempre comigo."</i> (M.G. – 4 anos)</p> <p><i>"Com os dois (mais novos e da mesma idade)"</i> (O.G. – 5 anos)</p>

			<i>"Com os mais pequeninos."</i> (Y.G. – 4 anos)
		Preferência por pares mais velhos	<i>"Crescidos"</i> (A.S. – 4 anos)
			<i>"Criança: O L.C. é pequeno?; Estagiária: "Tem 3 anos"; Criança: Eu tenho 4. Eu gosto do L.C., do S.R., da L.J. e da O.G."</i> (B.C. – 4 anos)
			<i>"Eu gosto de brincar com os mais crescidos (. ...) Porque eu quero aprender as brincadeiras dos grandes, para quando eu estiver grande eu brincar. E eu também quero aprender a brincar essas brincadeiras de grandes com quatro anos."</i> (B.D. – 4 anos)
			<i>"Mais crescidos (. ...) Porque eu adoro."</i> (C.C. – 3 anos)
			<i>"Criança: Muitos anos; Estagiária: 5?; Criança: Sim.; Estagiária: Porque é que tu gostas de brincar com as crianças de 5 anos?; Criança: Porque eu adormo o meu mano M.; Estagiária: Porque o teu mano M. tem essa idade? E tu gostas de brincar com os meninos dessa idade?; Criança: Sim."</i> (L.C. – 3 anos)
			<i>"Mais crescidos."</i> (M.C. – 3 anos)
			<i>"Crescidos."</i> (T.G. – 3 anos)

Relações de amizade	Conceções sobre ser amigo/a	Brincar	"É brincar com os amigos." (A.L.)
			"brincar" (B.C.)
			"Brincam." (B.H.)
			"É brincar." (K.C.)
			"é brincar" (L.J.)
			"Não sei (...) brincar." (L.C.)
			"Brincar todos." (M.C.)
			"É brincar." (M.G.)
			"brincar com os outros" (O.G.)
		Afetividade	"Dar abraços..." (B.C.)
			"Eu acho que é uma pessoa que gosta muito da outra." (B.D.)
			"Dar beijinhos... abraços..." (C.C.)
			"É amor..." (L.J.)
			"São bons." (L.A.)
			"São muito bons." (M.A.)
"É dar mimos." (M.G.)			

			"O amor." (M.M.)
		Pedir desculpa	"desculpa" (C.C.)
			"quando alguém magoa pede desculpa." (O.G.)
		Ausência de agressividade	"É não empurrar os amigos, é não atirar os amigos ao ar, morder, puxar o cabelo." (F.B.)
		Entreajuda	"É ajudar a arrumar as coisas" (K.C.)
			"É ajudar os outros" (O.G.)
		Amizade	"é ser amigo um dos outros." (L.J.)
		Trabalhar	"fazer trabalhos de casa..." (L.C.)
		Falar	"Falar..." (L.C.)
		Sem justificação	"Não sei." (A.S)
			"(...)" (D.P.)
			"Não sei..." (T.G.)
			"Hum... não sei." (Y.G.)
	O que gosta mais de fazer com os amigos	Brincar	"Ao dominó" (A.L.)
"Escondidas." (A.S.)			

			<i>"Brincar lá fora. (B.C.)"</i>
			<i>"Brincar aos dinossauros e aos carros." (B.H.)</i>
			<i>"Legos." (C.C.)</i>
			<i>"Brincar aos ninjas (...) Porque eu tenho ninjas em casa" (F.B.)</i>
			<i>"Brincar (...) eu gosto de brincar." (K.C.)</i>
			<i>"Brincar (...) às mães e aos pais na casinha (. ...) Porque eu gosto de brincar muito." (L.J.)</i>
			<i>"Brincar (. ...) Carros e barcos." (L.A.)</i>
			<i>"Brincar com o leão da L.J." (L.C.)</i>
			<i>"Brincar com a garagem e com a cozinha (. ...) Porque eles brincam comigo na cozinha muito bem." (M.A.)</i>
			<i>"Brincar" (M.G.)</i>
			<i>"Brincar à apanhada, (...) brincar com eles na biblioteca, brincar com eles na casinha, (...) brincar com jogos, brincar com legos" (O.G.)</i>
			<i>"Legos... carros com o B.C." (T.G.)</i>
			<i>"Brincar." (Y.G.)</i>

		Desenhar/Pintar	<i>"Eu gosto mais de desenhar."</i> (B.D.)
			<i>"Fazer pinturas"</i> (D.P.)
		Saltar	<i>"O que eu gosto mais é ainda pular no pula pula, mas faz tempo que eu não acho lugar que tem pula pula. Pula pula é cama elástica."</i> (B.D.)
		Correr	<i>"corridas."</i> (D.P.)
		Comer	<i>"comer a sopa"</i> (F.B.)
		Ver os dossiers	<i>"Ver os dossiers."</i> (M.C.)
		Dar beijinhos	<i>"dar beijinhos (. ...) Porque eles são fofinhos."</i> (M.G.)
		Tirar fotografias	<i>"Tirar fotografias."</i> (M.M.)
		Ler	<i>"ler livros"</i> (O.G.)
		Fazer trabalhos	<i>"fazer trabalhos"</i> (O.G.)

ANEXO L

Transcrição da entrevista à
educadora cooperante

| | " | | "

- Esta entrevista tem como objetivos i) compreender as concepções da educadora cooperante sobre o papel das interações entre pares no desenvolvimento das crianças; ii) compreender as concepções da educadora sobre as relações de amizade entre pares em contexto de Jardim de Infância; e iii) perceber as concepções da educadora sobre o seu papel na construção de relações de amizade entre crianças.
- Serão garantidos a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Estagiária: Qual pensa ser o papel das interações entre pares no seu desenvolvimento? Com que frequência considera que devem existir estas interações?

Educadora: Acho que as interações têm um papel bastante importante no desenvolvimento da criança, não só para elas desenvolverem intelectualmente, como fisicamente, socialmente e também para que consigam desenvolver em todas as áreas.

Acho que devemos incentivar as interações todos os dias e é inevitável não haver interações todos os dias. Na nossa sala, eu tento fazer com que isso aconteça, não interferindo muito nas interações, para que eu possa ver até que ponto eles conseguem fazê-lo autonomamente.

Estagiária: Na sua ação educativa promove e facilita interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

Educadora: Tento sempre promover essas interações, mas julgo que é uma coisa que também tem de partir da criança. Se eu notar que alguma criança se isola, aí sim peço à criança para ir brincar com os amigos, ou para partilhar o brinquedo com os amigos, para haver a partilha. Acho que as interações têm de ser uma coisa do dia a dia, por isso, como já tinha referido anteriormente, tem de ser constante.

Não faço nenhuma atividade específica para promover as interações, normalmente são os jogos. Por exemplo, eles neste momento estão a jogar. Ao estarem a jogar estão a interagir com os pares. Ao estarem a brincar nas áreas estão a interagir com os pares. Quando trazem brinquedos de casa, que eu também facilito isso, também estão a interagir com os pares. São essas as estratégias que utilizo.

Estagiária: Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

Educadora: Acho que as relações de amizade são muito importantes no contexto de jardim de infância, para eles irem construindo a socialização, para irem interagindo e também para se desenvolverem mais. É através dos pares que eles conseguem crescer e vão aprendendo no dia a dia. Eles não aprendem só connosco, aprendem muito mais com os amigos, com as brincadeiras que constroem, com as relações de amizade, com as partilhas.

Estagiária: Considera que o facto de o grupo ser heterogéneo interfere na construção de relações de amizade? De que forma? Dê exemplos, por favor.

Educadora: Eu inicialmente achava que o facto de ter um grupo heterogéneo não iria facilitar, porque é a primeira vez que eu estou a trabalhar com um grupo heterogéneo, mas eu acho que neste momento o grupo heterogéneo é uma mais valia. Os mais novos aprendem com os mais velhos, os mais velhos têm sentido de responsabilidade para com os mais novos e isso ajuda no relacionamento entre eles e acima de tudo no desenvolvimento. Por isso, acho que o grupo heterogéneo é uma mais valia para as interações e para a construção das relações de amizade.

Estagiária: Considera que os tipos de interações entre as crianças diferem consoante se trate de um par com a mesma faixa etária ou faixa etária diferente? Se sim, de que forma?

Educadora: No início do ano o tipo de interações interferia, porque nós tínhamos dois grupos distintos. Os mais velhos brincavam com os mais velhos e os mais novos brincavam com os mais novos. Como vinham de grupos distintos, o grupo que transitou comigo só brincava com as crianças que pertenciam a esse grupo e o grupo mais velho só brincava entre eles. Após incentivar as interações entre eles, notei que houve uma grande melhoria nesse sentido. Eles agora já não escolhem tanto as amizades antigas, já brincam uns com os outros e até é engraçado de ver que os mais velhos gostam de ter o sentido de responsabilidade para com os mais novos e os mais novos, como não querem ficar para trás, vão querer também fazer as mesmas coisas que os mais velhos. Isso tem facilitado muito o desenvolvimento no grupo. Neste momento não noto diferença. Noto que há crianças com um grau de desenvolvimento que não tem a ver com as interações, mas sim com a estimulação e o desenvolvimento em que elas estão, mas que a maior parte das crianças já acompanha e já se encontram todas no mesmo patamar e nível de desenvolvimento de interações e relações.

Estagiária: Permite à criança escolher o par com quem quer brincar dentro e fora da sala de atividades? Porquê?

Educadora: Sim. Eu permito sempre à criança que ela escolha quem quer brincar e observo. Se eu notar que há uma criança que se encontra mais isolada, aí sim, incentivo o grupo a integrar essa criança nas brincadeiras. Neste momento não interfiro porque não há necessidade disso.

Estagiária: Como atua em situações de conflitos entre as crianças?

Educadora: Procuo ouvir o que é que elas têm para dizer, o porquê do bater, ou o porquê do morder, ou o porquê daquele conflito e tento sempre fazer com que sejam elas próprias a resolver o problema com o par. Só se não conseguirem resolver, aí é que eu interfiro. Até agora é uma estratégia que eu tenho utilizado que dá resultado, “ah ele não me empresta o brinquedo”, “mas porque é que ele não empresta o brinquedo? Pergunta lá, será que ele tem o brinquedo há pouco tempo? Se calhar até tem o brinquedo há pouco tempo e também quer brincar um bocadinho. Porque é que não esperas um bocadinho e depois voltas a perguntar?”. Tem resultado esse tipo de situações, eles têm resolvido os conflitos sozinhos.

Estagiária: De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente relativamente à temática abordada?

Educadora: Sim. Há que ter atenção às crianças que se isolam, porque ao contrário do que nós pensamos, há muito mais crianças que se isolam. E às vezes até nos confundem, porque estão a brincar no meio dos outros, mas estão a brincar sozinhas. Isso se calhar é um tema a abordar nas interações, o porquê desse isolamento, o porquê de a criança estar sozinha no meio dos outros. O que leva o educador às vezes a deduzir em erro. “Ah ele está no meio dos outros, está a brincar com os outros”, mas nem sempre isso acontece. Se calhar é um assunto pertinente para abordar.

ANEXO M

Transcrição da entrevista à
ajudante de ação educativa

| | ' | | ' |

- Esta entrevista tem como objetivos i) compreender as concepções da ajudante de ação educativa sobre o papel das interações entre pares no desenvolvimento das crianças; ii) compreender as concepções da ajudante sobre as relações de amizade entre pares em contexto de Jardim de Infância; e iii) perceber as concepções da ajudante sobre o seu papel na construção de relações de amizade entre crianças.
- Serão garantidos a confidencialidade e o anonimato dos dados.

Estagiária: Qual pensa ser o papel das interações entre pares no seu desenvolvimento? Com que frequência considera que devem existir estas interações?

Ajudante de Ação Educativa: Para já, a razão pela qual devem existir é porque desenvolvem neles tudo o que é a socialização e regras comportamentais. Devem existir o mais possível.

Estagiária: Na sua ação educativa promove e facilita interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

Ajudante: Incentivo as interações com noções de conceitos básicos de socialização, a partilha, a interação, o saber dar, o respeitar... tudo isso são situações que são uma mais valia.

Estagiária: Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

Ajudante: É como em qualquer faixa etária. Só que obviamente no jardim de infância já estão mais solidificadas do que em creche. Pelo menos têm mais a noção, mas são de igual forma importantes em qualquer resposta social.

Estagiária: Considera que o facto de o grupo ser heterogéneo interfere na construção de relações de amizade? De que forma? Dê exemplos, por favor.

Ajudante: É sempre uma mais valia, porque todas as crianças que são mais novas ganham facilmente o conceito com os outros, de noções básicas de socialização e de interação. E os mais velhos perante os mais novos também têm uma capacidade de fazer-lhes passar a mensagem que para eles já é um dado adquirido. Ou seja, a heterogeneidade dos grupos nisso é uma mais valia. É rico nesse sentido.

Estagiária: Considera que os tipos de interações entre as crianças diferem consoante se trate de um par com a mesma faixa etária ou faixa etária diferente? Se sim, de que forma?

Ajudante: Sim porque são gostos diferentes, porque têm mais “apurado” conceitos que se calhar os mais pequenos ainda não têm e que ainda estão a consolidar e obviamente que isso depois reflete-se no dia a dia. Os mais velhos têm essa noção mais intrínseca neles e podem vivenciá-las com os mais velhos melhor e mais vezes.

Estagiária: Permite à criança escolher o par com quem quer brincar dentro e fora da sala de atividades? Porquê?

Ajudante: Sim, sim, porque para já é uma mais valia e em segundo lugar porque tratando-se de um grupo heterogéneo deve-se sempre dar a hipótese de escolha a que os mais velhos também recorram aos mais pequenos para haver ali um equilíbrio, e vice-versa.

Estagiária: Como atua em situações de conflitos entre as crianças?

Ajudante: Tentar sempre perceber a razão pela qual é que existiu o conflito e tentar ir sempre pelo lado positivo. Tentar sempre fazer ver o lado positivo da situação, a não ser que seja um conflito extremo em que haja uma agressão física, em que primeiro repreendo a agressão física e depois tento sempre perceber e fazer-lhes ver que a agressão física não adiantou, não resolveu o problema em si.

Estagiária: De momento, recorda-se de mais alguma informação que considera pertinente relativamente à temática abordada?

Ajudante : Está tudo dito.

ANEXO N

Tabela categorial das
entrevistas à equipa
educativa da sala

| | " | | " |

Tabela N1.

Tabela categorial das entrevistas à equipa educativa da sala

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Interações entre pares	Contributos para o desenvolvimento das crianças	Desenvolvimento intelectual	<i>“desenvolverem intelectualmente”</i> (E.)
		Desenvolvimento físico	<i>“fisicamente”</i> (E.)
		Desenvolvimento social	<i>“socialmente”</i> (E.)
			<i>“desenvolvem neles tudo o que é a socialização e regras comportamentais.”</i> (A.)
	Desenvolvimento global	<i>“para que consigam desenvolver em todas as áreas.”</i> (E.)	
	Diferenças nas interações consoante se tratem de pares da mesma idade ou idades diferentes	Proveniência de diferentes grupos	<i>“Como vinham de grupos distintos, o grupo que transitou comigo só brincava com as crianças que pertenciam a esse grupo e o grupo mais velho só brincava entre eles.”</i> (E.)
Brincadeiras entre crianças de diferentes idades		<i>“Eles agora já não escolhem tanto as amizades antigas, já brincam uns com os outros, (...) os mais novos, como não querem ficar para trás, vão querer também fazer as mesmas coisas que os mais velhos.”</i> (E.)	

		Diferentes gostos	<i>“gostos diferentes” (A.)</i>
		Diferentes níveis de conhecimento	<i>“têm mais “apurado” conceitos que se calhar os mais pequenos ainda não têm e que ainda estão a consolidar e obviamente que isso depois reflete-se no dia a dia. Os mais velhos têm essa noção mais intrínseca neles e podem vivenciá-las com os mais velhos melhor e mais vezes.” (A.)</i>
Papel do adulto	Papel do adulto na promoção de interações	Promoção de competências sociais e afetivas	<i>“Incentivo as interações com noções de conceitos básicos de socialização, a partilha, a interação, o saber dar, o respeitar...” (A.)</i>
		Intervenção em caso de dificuldade	<i>“Se eu notar que alguma criança se isola, aí sim peço à criança para ir brincar com os amigos, ou para partilhar o brinquedo com os amigos, para haver partilha.” (E.)</i>
		Promoção de jogos	<i>“Ao estarem a jogar estão a interagir com os pares.” (E.)</i>
		Organização da sala por áreas de brincadeira	<i>“Ao estarem nas áreas estão a interagir com os pares.” (E.)</i>

		Facilitação da utilização de brinquedos de casa	<i>“Quando trazem brinquedos de casa, que eu também facilito isso, também estão a interagir com os pares.”</i> (E.)
Papel do adulto na permissão da escolha do par para brincar	Incentivo em caso de isolamento		<i>“Se eu notar que há uma criança que se encontra mais isolada, aí sim, incentivo o grupo a integrar essa criança nas brincadeiras.”</i> (E.)
	Mais valia		<i>“para já é uma mais valia”</i> (A.)
	Hipótese de escolha		<i>“tratando-se de um grupo heterogéneo deve-se sempre dar a hipótese de escolha a que os mais velhos também recorram aos mais pequenos para haver ali um equilíbrio, e vice-versa.”</i> (A.)
Papel do adulto na resolução de conflitos entre pares	Compreender a origem do conflito		<i>“Procuro ouvir o que é que elas têm para dizer, o porquê do bater, ou o porquê do morder, ou o porquê daquele conflito”</i> (E.)
			<i>“Tentar sempre perceber a razão pela qual é que existiu o conflito”</i> (A.)

		Incentivo à resolução autônoma	<i>“tento sempre fazer com que sejam elas próprias a resolver o problema com o par.” (E.)</i>
		Incentivo ao questionamento	<i>“«mas porque é que ele não empresta o brinquedo? Pergunta lá, será que ele tem o brinquedo há pouco tempo? Se calhar até tem o brinquedo há pouco tempo e também quer brincar um bocadinho. Porque é que não esperas um bocadinho e depois voltas a perguntar?».” (E.)</i>
		Atitude positiva	<i>“Tentar sempre fazer ver o lado positivo da situação” (A.)</i>
		Repreensão quando há agressão física	<i>“a não ser que seja um conflito extremo em que haja uma agressão física, em que primeiro repreendo a agressão física” (A.)</i>
		Conversa sobre o sucedido	<i>“depois tento sempre perceber e fazer-lhes ver que a agressão física não adiantou, não resolveu o problema em si.” (A.)</i>
Relações de amizade	Relações de amizade em contexto de jardim de infância	Mais solidificadas	<i>“no jardim de infância já estão mais solidificadas do que em creche. Pelo menos têm mais a noção” (A.)</i>

	Contributos das relações de amizade para o desenvolvimento das crianças	Competências sociais	<i>“construindo a socialização”</i> (E.)
		Aprendizagem	<i>“é através dos pares que eles conseguem crescer e vão aprendendo no dia a dia.”</i> (E.) <i>“aprendem muito mais com os amigos, com as brincadeiras que constroem, com as relações de amizade, com as partilhas.”</i> (E.)
	Contributos dos grupos heterogêneos para a construção de relações de amizade	Competências sociais adquiridas pelas crianças mais novas	<i>“todas as crianças que são mais novas ganham facilmente o conceito com os outros, de noções básicas de socialização e de interação.”</i> (A.)
		Sentido de responsabilidade das crianças mais velhas	<i>“os mais velhos perante os mais novos também têm uma capacidade de fazer-lhes passar a mensagem que para eles já é um dado adquirido.”</i> (A.)
			<i>“os mais velhos têm sentido de responsabilidade para com os mais novos”</i> (E.)
		Relacionamento entre as crianças	<i>“ajuda no relacionamento entre eles”</i> (E.)
		Desenvolvimento	<i>“ajuda (...) no desenvolvimento.”</i> (E.)

ANEXO 0

Questionário às famílias

| | ' ' | | ' ' |

- Esta questionário tem como objetivos i) compreender as concepções das famílias sobre o papel das interações entre pares no desenvolvimento das crianças; ii) compreender as concepções das famílias sobre as relações de amizade entre pares em contexto de Jardim de Infância; e iii) perceber as concepções das famílias sobre o seu papel na construção de relações de amizade entre crianças.

Família da A.L.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensa ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Sim. Considero muito importante as interações entre as crianças. A dinâmica, imaginário, brincadeira da criança tem um universo muito próprio. Na relação com os pares a criança pode “mergulhar” em pleno e desenvolver o potencial de ser criança.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Importantes como já referi. No contexto específico do JI há a possibilidade de a criança pertencer a uma “família” de crianças, com toda a diversidade e com todos os desafios que isso implica.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Sim. A minha filha nomeia sobretudo os meninos e meninas da mesma idade, sobretudo do mesmo sexo (pertence a grupo heterogéneo 3-6).

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sim, pelas razões que já referi na pergunta 01. Promovo ao fim de semana encontros com amigos com filhos; fazemos também ao fim de semana atividades que permitem mais encontros – parque infantil; jardins; aulas de natação; ...

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Às vezes sim, outras vezes não tem opção, depende de quantas crianças estão presentes. Não programo o fim de semana para encontros com amigos só dela, combino sempre coisas que sejam do interesse de toda a família (pais e filhos/irmãos).

Família do B.H.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Sim. Competências sociais, imprescindíveis para viver (feliz) em sociedade.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Importantes, por vezes são o início de amizades de uma vida inteira.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Sim. Neste momento é o F.B., também o D.P. e a A.L..

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Considero, em primeiro lugar porque os faz felizes estar com outras crianças. Tenho muitos sobrinhos e filhos de amigos. Ao fim-de-semana e nas férias estamos sempre com outras crianças.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Claro, porque considero que é importante ele ter autonomia para tomar este tipo de decisões.

Família da B.D.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Certamente. Muitas habilidades surgem no interagir, assim penso: capacidade de empatia, de negociação, de fala e escuta, de expressão e de comunicação bem como a afetividade.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Extremamente importante para a afetividade e a saúde emocional da criança. A criança que faz amigos é mais alegre, mais sociável, mais confiante e mais contente consigo, com o mundo e com a vida.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Creio que não.

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sim. Pelas mesmas razões citadas acima. Se relacionar é uma habilidade extremamente importante, como também difícil, não só para as crianças, mas mesmo nós, adultos, muitas vezes somos desafiados nesse aspecto da vida. Ao estimular e facilitar que elas se relacionem estamos colaborando para que seja algo de que elas gostem não só agora, na infância, mas por toda a vida futura também. Promover a interação é simples, deixar as crianças juntas. Mas também podemos mediar com jogos e brincadeiras.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Sim. A criança deve ser livre. Se ela tem mais afinidade com alguma criança ela tem liberdade de brincar e conviver. Penso também que meninos e meninas devem ser estimulados a brincarem juntos. Penso que é saudável que elas (as crianças) interajam e façam amizades com crianças de ambos os gêneros.

Família do F.B.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Sim. Desenvolver empatia, competências comunicativas, inteligência emocional, e inteligência social.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Fundamentais para criar bases como pessoa e relações futuras.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Sim. O B.H..

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sim. Para desenvolver as suas competências sociais e criar bons momentos na sua vida e memórias. Nos fins de semana reunimo-nos com amigos que têm filhos das mesmas idades.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Sim, sempre que viável. Para criar laços de amizade.

Família da K.C.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- É óbvio que a resposta é afirmativa. Em relação ao seu papel acho de extrema importância na aquisição de ambas as capacidades de lidar com a diversidade de comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento psicológico da criança.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Muito importantes sem dúvida. As amizades fazem com que a criança desenvolva a autoestima e confiança.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Tal como as outras crianças, a minha educanda tem um sentido de protecção para os mais pequenos e desafio aos crescidos.

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sem dúvida que sim. Porque ajuda no desenvolvimento da criança. Existe um variado número de actividades que pares ou grupos de crianças se interagem uma com as outras.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Sempre sob supervisão, aproveitando cada experiência para ensinar sempre mais alguma coisa.

Família da L.J.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Sim, considero. Parece-me importante ter amigos e a amizade constrói-se com uma relação frequente. É importante também conviverem com os seus pares.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- São muito importantes. Tal como nos adultos e noutros contextos. A amizade é um tipo de relação que considero fundamental no desenvolvimento da personalidade.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Sim.

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sim. Combinamos encontros com os pais dos amigos e amigas dela.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Sim. Porque ela tem o direito de escolher com quem quer brincar.

Família do M.A.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Considero muito importante a interação entre crianças para o seu desenvolvimento como pessoa. Sabem respeitar o próximo, por saberem e aceitarem as diferenças entre si.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Considero extremamente importante para o crescimento sólido e seguro da criança. A amizade nunca é de mais.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Um em concreto não, considera alguns elementos da sala, tais como: M.C., D.P., T.G., B.H., A.L. e M.G..

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Considero importante promover e facilitar as interações entre crianças porque cria as condições adequadas a serem adultos mais seguros. Promovemos através de brincadeiras, jogos e eventos.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Em relação a brincadeira é sempre da escolha da criança. A preocupação é não deixar nenhuma criança excluída da brincadeira.

Família do M.C.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Enquanto educador considero absolutamente essencial a existência de interações regulares/permanentes entre crianças de várias faixas etárias. Tal fomenta não só a capacidade motora, intelectual das crianças, mas também desenvolve de forma determinante a capacidade emotiva da criança de criar empatia pelos outros.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Na primeira infância, crianças muito jovens de 0 a 4/5 anos, deverá ser fomentada e criada as condições para que se criem as primeiras relações de amizade. Nestes primeiros contactos em Jardim de Infância as crianças criam laços de amizade com crianças que vivenciam as mesmas dificuldades e desafios de desenvolvimento.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- O meu filho, envolvido neste projeto de investigação, tem preferência pelos outros meninos (rapazes) da mesma faixa etária.

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- De acordo com a resposta dada à pergunta nº 1, considero muito importante a interação e criação de elos de amizade nas crianças. Nesse sentido, além destas interações serem naturalmente promovidas em ambiente de Jardim de Infância, enquanto educador tento, dentro do possível, manter actividades paralelas de participação como idas a aniversários, brincadeiras no parque infantil, etc.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Deixo e dou liberdade ao meu filho para poder escolher a forma e com quem pretende brincar.

Família da M.M.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Sim considero. Aprender a brincar em conjunto e com isso partilhar, respeitar, aprender e socializar, lidar com a frustração, com o ganhar/perder. Adquirem novos conhecimentos, a diferença e a identificação. Resumindo, a criança quando interage com outra criança depara-se com um mundo de “igual para igual”, que na minha opinião é muito diferente no papel que os adultos têm na sua formação.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- As amizades são positivas. O único senão nesta fase são as mudanças de escolas, que podem interferir nessas amizades prematuras/iniciais. Pode acontecer em muitas idades, mas nesta com certeza a continuidade e “alimentação” da amizade depende dos pais.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Com a M. (mais no início) por ser uma referência da escola anterior (A M. no entanto está numa sala diferente). Da sala da M.M., talvez o F.B. (é de quem fala mais em casa).

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sim considero. Pelas razões citadas em 1 e no meu caso por ter apenas uma filha. Nesta idade o círculo de promoção de amizades é no contexto familiar (primos) e filhos de amigos meus e do pai.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- Sim. Porque é natural a procura de quem gostamos de estar. Até à data nunca me deparei com nenhuma situação em que tivesse de pensar sobre essa questão.

Família da O.G.

1. Considera importante que as crianças estabeleçam interações entre si com frequência? Qual pensar ser o papel dessas interações no seu desenvolvimento?

- Sim. Essas interações são muito importantes para o desenvolvimento da criança no aspecto físico, social, cultural, afetivo e cognitivo.

2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?

- Acho que com as relações de amizade nessa fase, as crianças aprendem a compartilhar tanto espaço quanto brinquedos, desenvolvem autonomia e aprendem em conjunto, aprendem a resolver conflitos.

3. Considera que o/a seu/sua educando/a tem preferência por um par dentro do contexto educativo? Se sim, qual?

- Sim. Atividades que visam a descoberta priorizando as brincadeiras.

4. Considera importante promover e facilitar interações entre crianças? Porquê? De que forma promove essas interações?

- Sim. Pela importância já falada acima das relações de amizades entre crianças, do convívio entre crianças. Aos finais de semana procuramos fazer programas que tenham outras crianças sendo uma ida ao parque, convidar amigos com filhos para irem em casa ou fazer algo juntos, entre outras coisas.

5. Permite à criança escolher o par com quem quer brincar fora do contexto educativo? Porquê?

- (Sem resposta)

ANEXO P

Tabela categorial do
questionário às famílias

| | " | | " |

Tabela P1.

Tabela categorial do questionário às famílias

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Interações entre pares	Papel das interações no desenvolvimento das crianças	Semelhanças	<i>“mundo de «igual para igual»”</i> (Família da M.M.)
		Competências sociais	<i>“A dinâmica, imaginário, brincadeira da criança tem um universo muito próprio. Na relação com os pares a criança pode “mergulhar” em pleno e desenvolver o potencial de ser criança.”</i> (Família da A.L.)
			<i>“Competências sociais, imprescindíveis para viver (feliz) em sociedade.”</i> (Família do B.H.)
			<i>“capacidade de empatia, de negociação, de fala e escuta, (...) bem como a afetividade.”</i> (Família da B.D.)
			<i>“Desenvolver empatia (...) e inteligência social.”</i> (Família do F.B.)
			<i>“capacidade de lidar com a diversidade de comportamentos”</i> (Família da K.C.)
			<i>“Parece-me importante ter amigos e a amizade constrói-se com uma relação frequente. É importante também conviverem com os seus pares.”</i> (Família da L.J.)

			<p><i>“desenvolvimento como pessoa. Sabem respeitar o próximo, por saberem e aceitarem as diferenças entre si.” (Família do M.A.)</i></p>
			<p><i>“criar empatia pelos outros.” (Família do M.C.)</i></p>
			<p><i>“Aprender a brincar em conjunto e com isso partilhar, respeitar, aprender e socializar, lidar com a frustração, com o ganhar/perder.” (Família da M.M.)</i></p>
			<p><i>“social, (...) afetivo” (Família da O.G.)</i></p>
		Competências comunicativas	<p><i>“capacidade de (...) fala e escuta, de expressão e de comunicação” (Família da B.D.)</i></p>
			<p><i>“competências comunicativas” (Família do F.B.)</i></p>
		Competências emocionais	<p><i>“inteligência emocional” (Família do F.B.)</i></p>
			<p><i>“desenvolve de forma determinante a capacidade emotiva da criança” (Família do M.C.)</i></p>
		Competências cognitivas	<p><i>“capacidade de lidar com a diversidade de comportamentos, contribuindo para o desenvolvimento psicológico da criança.” (Família da K.C.)</i></p>
			<p><i>“intelectual das crianças” (Família do M.C.)</i></p>

			<i>“Adquirem novos conhecimentos, a diferença e a identificação.”</i> (Família da M.M.)
			<i>“cognitivo.”</i> (Família da O.G.)
		Competências motoras	<i>“fomenta não só a capacidade motora”</i> (Família do M.C.)
		Nível cultural	<i>“cultural”</i> (Família da O.G.)
		Características físicas	<i>“desenvolvimento da criança no aspecto físico”</i> (Família da O.G.)
	Relações de amizade	Diversidade	<i>“possibilidade de a criança pertencer a uma «família» de crianças, com toda a diversidade”</i> (Família da A.L.)
		Desafios	<i>“com todos os desafios que isso implica”</i> (Família da A.L.)
			<i>“Nestes primeiros contactos em Jardim de Infância as crianças criam laços de amizade com crianças que vivenciam as mesmas dificuldades e desafios de desenvolvimento.”</i> (Família do M.C.)
		Duração da amizade	<i>“por vezes são o início de amizades de uma vida inteira.”</i> (Família do B.H.)
		Afetividade	<i>“Extremamente importante para a afetividade”</i> (Família da B.D.)
Saúde emocional		<i>“saúde emocional da criança.”</i> (Família da B.D.)	

		Características psicológicas	<i>“A criança que faz amigos é mais alegre, mais sociável, mais confiante e mais contente consigo, com o mundo e com a vida.”</i> (Família da B.D.)
			<i>“Fundamentais para criar bases como pessoa”</i> (Família do F.B.)
			<i>“As amizades fazem com que a criança desenvolva a autoestima e confiança.”</i> (Família da K.C.)
			<i>“desenvolvimento da personalidade.”</i> (Família da L.J.)
		Competências sociais	<i>“Fundamentais para criar bases (...) relações futuras.”</i> (Família do F.B.)
			<i>“as crianças aprendem a compartilhar tanto espaço quanto brinquedos, (...) e aprendem em conjunto, aprendem a resolver conflitos.”</i> (Família da O.G.)
		Autonomia	<i>“desenvolvem autonomia”</i> (Família da O.G.)
		Crescimento	<i>“crescimento sólido e seguro da criança.”</i> (Família do M.A.)
		Continuidade	<i>“O único senão nesta fase são as mudanças de escolas, que podem interferir nessas amizades prematuras/iniciais.”</i> (Família da M.M.)
		Papel dos pais	<i>“a continuidade e «alimentação» da amizade depende dos pais.”</i> (Família da M.M.)

	Justificação para a promoção por parte das famílias de interações entre crianças	Felicidade	“os faz felizes estar com outras crianças.” (Família do B.H.)
			“criar bons momentos na sua vida e memórias.” (Família do F.B.)
		Sentimento duradouro	“Ao estimular e facilitar que elas se relacionem estamos colaborando para que seja algo de que elas gostem não só agora, na infância, mas por toda a vida futura também.” (Família da B.D.)
		Competências sociais	“Para desenvolver as suas competências sociais.” (Família do F.B.)
		Desenvolvimento	“ajuda no desenvolvimento da criança.” (Família da K.C.)
		Adultos mais seguros	“cria condições adequadas a serem adultos mais seguros.” (Família do M.A.)
		Relações de amizade	“Pela importância (...) das relações de amizades entre crianças” (Família da O.G.)
	Promoção de interações entre crianças pelas famílias	Encontros com amigos e familiares	“Promovo ao fim de semana encontros com amigos com filhos” (Família da A.L.)
			“Tenho muitos sobrinhos e filhos de amigos. Ao fim-de-semana e nas férias estamos sempre com outras crianças.” (Família do B.H.)
			“deixar as crianças juntas.” (Família da B.D.)
“Nos fins de semana reunimo-nos com amigos que têm filhos das mesmas idades.” (Família do F.B.)			

			<p><i>“Combinamos encontros com os pais dos amigos e amigas dela.”</i> (Família da L.J.)</p>
			<p><i>“Nesta idade o círculo de promoção de amizade é no contexto familiar (primos) e filhos de amigos meus e do pai.”</i> (Família da M.M.)</p>
			<p><i>“convidar amigos com filhos para irem em casa ou fazer algo juntos”</i> (Família da O.G.)</p>
		Idas ao parque infantil	<p><i>“fazemos também ao fim de semana atividades que permitem mais encontros – parque infantil”</i> (Família da A.L.)</p>
			<p><i>“brincadeiras no parque infantil”</i> (Família do M.C.)</p>
			<p><i>“Aos finais de semana procuramos fazer programas que tenham outras crianças sendo uma ida ao parque”</i> (Família da O.G.)</p>
		Idas a jardins	<p><i>“fazemos também ao fim de semana atividades que permitem mais encontros – (...) jardins”</i> (Família da A.L.)</p>
		Aulas de natação	<p><i>“fazemos também ao fim de semana atividades que permitem mais encontros – (...) aulas de natação”</i> (Família da A.L.)</p>
		Jogos e brincadeiras	<p><i>“podemos mediar com jogos e brincadeiras.”</i> (Família da B.D.)</p>
			<p><i>“Promovemos através de brincadeiras, jogos”</i> (Família do M.A.)</p>

		Eventos	<i>“Promovemos através de (...) eventos.”</i> (Família do M.A.)
			<i>“idas a aniversários”</i> (Família do M.C.)
	Permissão na escolha do par	Interesse de toda a família	<i>“Às vezes sim, outras vezes não tem opção, depende de quantas crianças estão presentes. Não programo o fim de semana para encontros com amigos só dela, combino sempre coisas que sejam do interesse de toda a família (pais e filhos/irmãos).”</i> (Família da A.L.)
		Promoção da autonomia	<i>“Claro, porque considero que é importante ele ter autonomia para tomar este tipo de decisões.”</i> (Família do B.H.)
		Liberdade de escolha	<i>“A criança deve ser livre. Se ela tem mais afinidade com alguma criança ela tem liberdade de brincar e conviver.”</i> (Família da B.D.)
			<i>“tem o direito de escolher com quem quer brincar.”</i> (Família da L.J.)
			<i>“Em relação a brincadeira é sempre da escolha da criança.”</i> (Família do M.A.)
	<i>“Deixo e dou liberdade ao meu filho para poder escolher a forma e com quem pretende brincar.”</i> (Família do M.C.)		
Interações entre ambos os sexos	<i>“Penso também que meninos e meninas devem ser estimulados a brincarem juntos. Penso que é saudável que elas (as crianças)</i>		

			<i>interajam e façam amizades com crianças de ambos os gêneros.”</i> (Família da B.D.)
		Laços de amizade	<i>“Sim, sempre que viável. Para criar laços de amizade.”</i> (Família do F.B.)
		Com supervisão	<i>“Sempre sob supervisão”</i> (Família da K.C.)
		Garantia de que nenhuma criança é excluída	<i>“A preocupação é não deixar nenhuma criança excluída da brincadeira.”</i> (Família do M.A.)
		Preferência por pares	<i>“Sim. Porque é natural a procura de quem gostamos de estar.”</i> (Família da M.M.)