

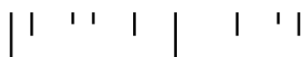


“Anda amigo” - Interações sociais
entre pares no contexto de jardim de
infância

Mariana Vicente

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

2019-2020



**“Anda amigo” - interações sociais
entre pares no contexto de jardim de
infância**

Mariana Vicente

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

Supervisora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2019-2020

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é algo que consiga fazer com facilidade, não porque não sou agradecida mas porque tenho dificuldade em fazê-lo. Considero sempre que as pessoas sabem que estou grata pelas ações, pelos momentos e pelas pessoas que me rodeiam, mas talvez aqui seja uma boa oportunidade para exteriorizar esse agradecimento.

Em primeiro lugar devo agradecer à minha família, pois sem o seu apoio e confiança em mim nada disto seria possível. Não nomeio cada um de vós pois à vossa maneira todos foram essenciais no meu percurso.

Às minhas companheiras de diferentes horas, pela partilha de experiências, de dificuldades, de consolos, e muito importante, de comida.

À minha orientadora, a professora Clarisse, que foi incansável durante todo este tempo, sempre com uma palavra de incentivo e um olhar de compreensão. Demonstrou-se sempre disponível para me ajudar em tudo o que fosse necessário.

À creche e ao Jardim de infância onde desenvolvi a PPS, mas principalmente à educadora H. e à R., pessoas muito especiais, que com o seu espírito de calma e de perseverança me mostraram que tudo é possível. Transmitiram-se muitos conhecimentos e desafiaram-me a crescer enquanto profissional.

Por fim, e talvez devesse ser o principio, às crianças que me receberam de braços abertos, que me acompanharam nesta viagem, e que estavam sempre prontos para uma sessão de mimos.

RESUMO

O presente relatório surge da Prática Profissional Supervisionada (PPS) (Módulo II) desenvolvida em contexto de jardim-de-infância (J.I.) da rede pública na cidade de Lisboa, com crianças de três e quatro anos de idade, durante um período de quatro meses, tendo como principal objetivo a realização de uma análise descritiva, crítica e reflexiva do processo desenvolvido durante o período mencionado, bem como uma descrição da investigação realizada.

A temática da investigação centra-se na interação social estabelecida entre crianças em idade pré-escolar. Este foi o assunto que despertou maior curiosidade, e procurou compreender as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças com três e quatro anos do contexto socioeducativo onde se desenvolveu a PPS. A abordagem investigativa inscreve-se na modalidade de estudo de caso, com um carácter qualitativo e interpretativo. Definiram-se os seguintes objetivos para a investigação: (i) identificar as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar no contexto educativo; (ii) compreender como caracterizam os profissionais essas interações sociais e (iii) identificar quais as perceções das crianças sobre a amizade.

Participaram no estudo 22 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, bem como a educadora cooperante e a assistente operacional. A recolha dos dados envolveu o recurso às seguintes técnicas: observação, entrevistas realizadas à equipa educativa e às crianças do contexto socioeducativo e testes sociométricos. Os dados recolhidos foram analisados tendo por base a análise de conteúdo, permitindo identificar as perspetivas da equipa educativa e as práticas da mesma no que respeita às interações sociais, os tipos de interação social existente entre pares e os tipos de brincadeira que as crianças mais realizam e as suas perceções relativamente à amizade.

Relativamente às características sociométricas do grupo de crianças, os resultados da investigação evidenciaram que existem crianças muito populares e outras que são rejeitadas pelo grupo, ou seja, umas são mais procuradas do que outras para brincar. Importa referir ainda que as crianças se envolvem, com mais frequência, em brincadeiras em grupo, com destaque para as brincadeiras de faz de conta, de natureza simbólica, entre pares. Relativamente às adultas presentes na mesma organização socioeducativa, estas realçam a importância de estabelecer interações sociais de

amizade, indicando o papel que o adulto pode ter nessas circunstâncias e instrumentos para lidar com as mesmas. Respeitante ao conceito de amizade, este revelou ser um termo de difícil descrição do seu significado pelas crianças.

No presente relatório reflete-se ainda sobre o impacto da formação inicial, tanto na prática profissional em creche como em jardim-de-infância, no desenvolvimento da minha identidade profissional.

Palavras-chave: jardim-de-infância; interações sociais; amizade; crianças

ABSTRACT

This report comes from the Supervised Professional Practice (Module II) developed in the context of kindergarten (J.I.) of the public network in the city of Lisbon, with children of three and four years of age, during a period of four months.

The theme of the investigation focuses on the social interaction among peers. This was the subject that aroused the greatest curiosity, in this way we tried to understand the characteristics of the social interactions established between the children with three and four years of age in the socio-educational context where the PPS was developed. The investigative approach carried out is part of the case study modality, with a qualitative and interpretative character. The following objectives were defined for the research conducted: (i) to identify the characteristics of the social relations established among pre-school children in the educational context; (ii) to understand how professionals characterize these social relations and (iii) to identify what children's perceptions are about friendship.

The study carried out involved 22 children with 3 and 4 years old, as well as the cooperating educator and the operational assistant. The data collection involved the use of the following techniques: observation, interviews with the educational team and children in the socio-educational context and sociometric tests. The data collected were subsequently analysed based on the analysis of content, allowing the identification of the perspectives of the educational team and its practices with regard to social interactions, the types of social interaction existing between peers and the types of play that children most highlight/achieve and their perceptions of friendship.

Regarding the sociometric characteristics of the group of children, the results of the research showed that there are very popular children and others that are rejected by the group, that is, some are more wanted to play and others less wanted. Regarding the concept of friendship, this revealed to be a term of difficult description of its meaning by children. It should also be noted that children are more often involved in group play, with emphasis on make-believe games, of a symbolic nature, between pairs. For adults present in the same socio-educational organisation, they stress the importance of establishing friendly social relationships, indicating the role that the adult can play in these circumstances and the tools to deal with them.

This report also reflects on the impact of initial training, both in nursery and kindergarten professional practice, on the development of my professional identity.

Keywords: kindergarten; social interactions; friendship; children

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO | 2 |
| 2.1. Meio | 3 |
| 2.2. Contexto socioeducativo | 3 |
| 2.2.1. Equipa educativa | 6 |
| 2.2.2. Ambiente educativo | 7 |
| 2.2.3. Crianças | 12 |
| 2.2.4. Famílias..... | 15 |
| 3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM J.I. | 19 |
| 3.1. Intenções para a ação..... | 20 |
| 3.1.1. Com as crianças..... | 20 |
| 3.1.2. Com as famílias..... | 21 |
| 3.1.3. Com a equipa educativa da sala..... | 23 |
| 3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância | 24 |
| 3.3. Avaliação das intenções..... | 25 |
| 4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM-DE-INFÂNCIA | 29 |
| 4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente..... | 30 |
| 4.1.1. Questões de investigação e objetivos de estudo | 31 |
| 4.2. Revisão da literatura | 32 |
| 4.2.1. Interação entre pares: explicitação do conceito | 32 |
| 4.2.2. As primeiras interações | 32 |
| 4.2.3. O que é a amizade? O que é a aceitação entre pares – concepções de investigadores | 33 |
| 4.2.4. O que é um amigo e o que a amizade? – concepções das crianças..... | 34 |
| 4.2.5. Fatores que influenciam a formação de amizades | 35 |
| 4.2.6. O papel do educador..... | 36 |
| 4.2.7. Tipos de brincar | 37 |
| 4.2.8. Resultados de investigações | 37 |
| 4.3. Roteiro metodológico e ético | 38 |
| 4.3.1. Natureza e desenho do estudo..... | 38 |
| 4.3.2. Participantes no estudo..... | 39 |
| 4.3.2. Técnicas de recolha e análise de dados | 39 |
| 4.3.3. Roteiro ético..... | 43 |

| | |
|---|-----|
| 4.4. Apresentação e discussão dos resultados | 43 |
| 4.5. Discussão dos resultados | 60 |
| 5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE | 64 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 68 |
| REFERÊNCIAS | 70 |
| ANEXOS..... | 75 |
| Anexo A... Documentos relativos ao relatório da Prática Profissional Supervisionada.....Este anexo encontra-se num documento à parte | |
| Anexo B. Entrevista à educadora cooperante | 76 |
| Anexo C. Registos de observação | 80 |
| Anexo D. Guião de entrevista semiestruturado | 104 |
| Anexo E. Entrevista à assistente operacional | 107 |
| Anexo F. Análise de conteúdo de entrevistas | 111 |
| Anexo G. Questionário | 120 |
| Anexo H. Matrizes sociométricas | 122 |
| Anexo I. Roteiro ético.....Este anexo encontra-se num documento à parte | |
| Anexo J. Análise de registos de interações entre pares | 129 |
| Anexo K. Comparação dos testes sociométricos com os registos de observação | 142 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Primeiro Sociograma de Aceitação | 45 |
| Figura 2 Segundo Sociograma de Aceitação | 46 |
| Figura 3 Primeiro Sociograma de Rejeição | 49 |
| Figura 4 Segundo Sociograma de Rejeição | 50 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Profissionais presentes no Jardim-de-infância | 5 |
| Tabela 2. Rotina Semanal | 11 |
| Tabela 3. Registos realizados, incluindo tempos de observação | 41 |
| Tabela 4. Interações de natureza positiva..... | 54 |
| Tabela 5. Interações de natureza conflituosa entre pares..... | 55 |
| Tabela 6. Características das brincadeiras sociais observadas | 57 |
| Tabela 7. Características dos materiais utilizados nas brincadeiras sociais..... | 58 |
| Tabela 8. Conceções sobre o conceito de amizade por crianças em idade pré-escolar | 59 |
| Tabela 9. Brincadeiras preferidas pelas crianças..... | 60 |

LISTA DE ABREVIATURAS

A.O. – Assistente operacional

AE – Agrupamento educativo

CAF – Componente de apoio à família

EB1/J.I. – 1.º Ciclo e Jardim-de-infância

J.I. – Jardim-de-infância

MTP – Metodologia de trabalho de projeto

OCEPE – Orientações curriculares para a educação pré-escolar

OE – Organização educativa

PCS – Projeto curricular da sala

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática profissional supervisionada

RI – Regulamento Interno

TEIP – Programa territórios educativos de intervenção

1. INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' ' |

O relatório foi realizado no âmbito do segundo módulo da Prática Profissional Supervisionada (PPS II). Este ilustra o processo de intervenção educativa desenvolvido no contexto de jardim-de-infância (J.I.) num grupo de crianças com 3 e 4 anos de idade.

O contexto socioeducativo onde decorreu a intervenção educativa encontra-se inserido na rede pública de um contexto urbano e está integrado no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). No que respeita às ofertas educativas este oferece as valências de J.I. e de 1.º Ciclo.

Relativamente à estrutura do relatório, este está organizado da seguinte forma: (i) caracterização do contexto socioeducativo, com uma breve descrição do meio, do contexto socioeducativo, bem como a caracterização da equipa educativa, do ambiente, das crianças e das suas famílias; (ii) intenções para a ação, onde se apresentam as intenções que nortearam a prática para com as crianças, a equipa educativa e as famílias, para além da avaliação da ação; (iii) processo de investigação, no qual está identificada a problemática emergente, a metodologia de investigação, onde são referenciados os participantes do estudo, as técnicas de recolha e de análise de dados, o roteiro ético e os resultados obtidos; (iv) construção da profissionalidade, considerando os conhecimentos e aprendizagens desenvolvidas e adquiridas ao longo de ambas as PPS (módulo I e II) bem como da formação inicial; e (v) considerações finais, na qual são apresentadas as principais conclusões face à intervenção realizada.

Abordando o ponto três mencionado anteriormente, relativamente à investigação realizada, esta centra-se na temática das relações sociais em crianças em idade pré-escolar, sendo que esta emergiu a partir da observação de conversas/interações que remetiam para pequenos conflitos entre as crianças. Surgiu, sinteticamente, devido à importância da existência de relações sociais positivas entre pares, para a compreensão do mundo social e do eu social. Para a compreensão da temática foram estabelecidos os seguintes objetivos: (i) perceber as características das relações sociais de amizade estabelecidas entre as crianças no contexto educativo; (ii) identificar as estratégias utilizadas pelas adultas para promover o estabelecimento de relações sociais no contexto educativo; (iii) compreender as perceções das crianças relativas ao conceito de amizade.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

| | ' ' | | ' ' |

No presente capítulo propomo-nos a caracterizar a realidade educativa onde a Prática Profissional Supervisionada (PPS) foi desenvolvida, mais precisamente: (i) o meio; (ii) o contexto socioeducativo; (iii) a equipa educativa; (iv) o ambiente educativo; e (v) as crianças. De forma a caracterizar os itens mencionados recorreu-se à observação e à consulta dos documentos da ação educativa como o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular de Sala (PCS) e o Regulamento Interno (RI). Entende-se importante proceder a esta caracterização na medida em que, como nos indicam Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), o educador deve ter “uma perspetiva de compreensão da realidade” (p. 22), de modo a poder adequar “. . . o contexto do estabelecimento educativo às necessidades das crianças e adultos” (p. 22), ou seja de forma a poder “adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (p. 22). Observe-se, então, quais as características do contexto onde se desenvolveu a PPS II.

2.1. Meio

O contexto socioeducativo onde decorreu a PPS II situa-se no distrito de Lisboa, mais concretamente numa freguesia da cidade de Lisboa. Segundo o PSC (2019/2020), esta é uma área de contrastes sociais na qual podemos apontar áreas de edifícios de habitação e serviços. De acordo com o documento citado anteriormente, salienta-se ainda ser esta uma zona composta por uma população heterogénea, no sentido da diversidade de nacionalidades e etnias.

Relativamente aos serviços e equipamentos existentes na zona, podemos encontrar, na proximidade do jardim de infância (J.I.), espaços culturais (como a Fundação Calouste Gulbenkian), escolas e universidades, hospitais, entre outros serviços. Importa referir que é uma zona de fácil acesso, quer a nível de transportes públicos, como de transportes privados.

2.2. Contexto socioeducativo

O contexto socioeducativo é uma escola básica do 1.º ciclo e jardim de infância (EB1/J.I.) da rede de escolas públicas, construída em 1954, de acordo com o PE (2017-2021). O presente estabelecimento de educação e ensino foi inserido num agrupamento de escolas no ano letivo de 2004-2005. Este está inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) 3, segundo o PE, pela “ação das bibliotecas

escolares e ainda por parcerias a estabelecer em cada ano letivo com outras instituições” (p. 11). Segundo a Direção-Geral da Educação o programa TEIP é

uma iniciativa governamental, implementada . . . em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos. (Direção-Geral da Educação, s.d., p. 1.)

Em termos físicos, nos anos de 2014-2015, o edifício sofreu uma requalificação do espaço. Este é constituído por dois blocos, no qual existe uma separação lógica entre as duas valências: o J.I. e o EB1. O edifício dispõe de quatro salas por piso, sendo que no rés-do-chão do primeiro bloco, encontramos duas salas de J.I. e duas salas de apoio à componente de apoio à família (CAF) e de apoio ao 1.º ciclo. No piso superior, existem quatro salas dedicadas à valência do J.I.. Ou seja, na valência da educação pré-escolar existem seis salas de J.I., cada uma com um nome diferente, sendo que a sala de J.I. onde a prática se realizou denominava-se de Sala dos Golfinhos. Para além dos espaços nomeados anteriormente, no interior do edifício encontra-se ainda o refeitório, as casas-de-banho e a biblioteca.

No espaço exterior da Organização Educativa (OE) existem dois recreios, um deles revestido com cimento, outro sem revestimento. O primeiro possui materiais estruturados e semiestruturados (e.g. escorregas, casas, bicicletas, triciclos, etc.), o segundo apresenta materiais naturais (e.g. madeiras, pinhas, etc.). Em ambos os espaços exteriores, presentes na organização educativa, existe uma diversidade de materiais, os quais pela sua organização e composição, permitem experiências sensório-motoras diversificadas. Damos como exemplo, os materiais naturais presentes nos diferentes espaços de recreio que possibilitam o contacto com diferentes temperaturas, texturas e desafios. No que respeita ao recreio com materiais estruturados, espaço onde as crianças passam o intervalo da manhã e o tempo após a refeição, este é um lugar onde estas podem usufruir de bicicletas, trotinetes, escorregas, blocos de construção, entre outros materiais. A oportunidade de experienciar estes materiais permite às crianças um contacto com materiais que, normalmente, não têm disponíveis em casa e permite também a interação social com outras crianças: podendo ser da mesma sala e de outras salas.

Ainda no espaço exterior existe um pavilhão municipal, cedido pela Junta de Freguesia, que permite sessões de expressão motora em conjunto com outros grupos e a reunião de diferentes grupos de crianças de J.I. e do 1.º Ciclo.

Na Componente de Apoio à família (C.A.F.) a organização socioeducativa tem como ofertas extracurriculares, na valência da educação pré-escolar, as seguintes atividades: música, motricidade, hora do conto, yoga, capoeira, atividades no jardim da terra e dança.

Relativamente à equipa educativa do jardim-de-infância, esta é composta por um total de 12 profissionais, como se descreve na tabela 1.

Tabela 1

Profissionais presentes no jardim-de-infância

| Valência | Docentes | Outros profissionais |
|-------------|--------------------------|----------------------------|
| Pré-escolar | 6 educadoras de infância | 6 assistentes operacionais |
| C.A.F. | | 7 profissionais de apoio |

Analisando o PE verifica-se que o agrupamento de escolas tem como missão:

proporcionar a cada indivíduo que o frequenta . . . igualdade de oportunidades de acesso a um ensino de qualidade e experiências de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências necessárias ao crescimento intelectual e pessoal, formando um cidadão interveniente e responsável para com a sociedade em que está inserido (p. 5).

No que respeita aos valores, este agrupamento instituiu o “respeito, tolerância, solidariedade, responsabilidade, cooperação, rigor, exigência e qualidade” (PE, 2017-2012, p. 5). É de referir ainda que o PE aponta como seu grande objetivo

que a escola se constitua como um polo de desenvolvimento e de referência para toda a comunidade educativa, melhorando a qualidade das aprendizagens, promovendo a excelência, adequando a oferta educativa, os serviços prestados e as práticas pedagógicas aos alunos, e implicando os diferentes atores da comunidade educativa (p. 5).

Relativamente à dimensão organizacional da OE, de acordo com o expresso no sítio da internet do AE, esta é composta por quatro órgãos: a Direção, o Conselho Geral,

o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo, como é comum em organizações educativas públicas.

2.2.1. Equipa educativa

A equipa presente em sala de atividade é constituída pela educadora H. e pela A.O. R.. Para além destes adultos as crianças contactam diariamente com dois profissionais do CAF. Este serviço recebe as crianças das 8:00h às 9:00h da manhã e das 15:00h às 19:00h da tarde. Durante o tempo de CAF, existem outros profissionais que colaboram nas atividades extracurriculares. É de notar também que às terças-feiras as crianças contactam também com a professora bibliotecária, que lhes conta uma história e as auxilia na requisição de livros.

A relação entre as adultas da sala é bastante positiva, uma vez que apresentam uma relação profissional consolidada. A A.O. trabalha com a educadora H. há dois anos. É possível observar uma relação de complementaridade entre as duas, apesar da diferença de idades e de profissão. A educadora relaciona-se com a A.O. com respeito, apoiando-se mutuamente. Numa conversa inicial com a educadora cooperante, esta informou que trabalham como equipa, sendo que ambas podem intervir na ação com as crianças, desenvolvendo um trabalho cooperado. Para exemplificar esta prática, no decorrer da PPS foram vários os momentos em que pudemos observar a educadora a pedir à A.O. que esta assumisse a liderança de determinada atividade, ou que a auxiliasse no desenvolvimento individual de uma criança. Esta partilha de liderança foi visível também no dia em que nos apresentámos na instituição, uma vez que a educadora não estava presente em sala, e a A.O. encontrava-se a contar uma história trazida por uma das crianças. A seguinte nota de campo retrata estes momentos:

Realizámos a contagem das presenças do mês de dezembro, a educadora não esteve na sala neste momento, uma vez que esteve a preparar a festa de natal com a diretora pedagógica. A A.O. ficou encarregue desta contagem de presenças, auxiliando as crianças, individualmente, na contagem das presenças e faltas. Auxiliei-a mesma, uma vez, que não havia muito tempo (nota de campo de 17 dezembro 2019).

Destaca-se ainda a observação de vários momentos, que decorriam com maior frequência ao final do dia, nos quais a educadora comunicava o que planeava realizar no dia seguinte, bem como a troca de pareceres relativos a certos momentos do dia ou

relativamente às crianças. Importa referir que a A.O. se encontra a tirar o mestrado em educação Pré-Escolar num Estabelecimento de Ensino Superior da cidade de Lisboa, sendo este o seu primeiro ano.

A educadora H. informou oralmente que utiliza a metodologia de trabalho de projeto (MTP) para trabalhar e desenvolver atividades com as crianças, nomeando no início da PPS II alguns projetos que já tinha realizado com o presente grupo. Esta tem como princípio da sua ação educativa a criança ativa, neste sentido no seu planeamento diário e condução do dia é tida em conta os interesses e vontades das crianças. No PCS, a educadora apresenta como guia da sua prática, para além da MTP, a abordagem *High-scope*.

Tendo por base estas duas abordagens é notório que a criança é colocada em primeiro lugar, e que as atividades são conduzidas tendo em consideração os interesses, a curiosidade e as necessidades das crianças. Enquanto futura educadora de infância considera-se necessário compreender que é a “curiosidade e interesse das crianças por explorar e compreender que dará progressivamente lugar à sua participação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem mais complexos, que mobilizam diferentes áreas de conteúdo” (Silva et al., 2016, p. 31). Pensamos ser importante integrar a curiosidade e interesse das crianças no decorrer de qualquer projeto/atividade/momento, valorizando sempre que “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5), privilegiando, assim, a partilha e comunicação entre pares e com as adultas.

No que respeita às educadoras da OE, estas partilham atividades entre si e planeiam as atividades direcionadas para o grande grupo, uma vez por semana. Para além disto, reúnem-se todas as quartas-feiras para resolver situações ocorridas durante a semana. O mesmo procedimento se realiza com as A.O. Considera-se que esta prática permite a criação de um ambiente positivo entre os vários profissionais, dando também abertura para a apresentação de dificuldades ou problemas que estes estejam a sentir.

2.2.2. Ambiente educativo

De acordo com Silva et al. (2016) a

organização [do ambiente educativo] constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do

tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender (p. 24).

Centrando-me na caracterização do espaço da sala de atividade, e tendo em conta o expresso no PCS, o espaço está orientado “para [a] aprendizagem”; e para o “bem-estar, alegria e prazer”; pelo que deve “incluir os materiais e equipamentos necessários; por áreas que deverão estar identificadas, serem amplas para permitir que trabalhem várias crianças em simultâneo” (s.p.).

Considerando os pressupostos descritos podemos identificar no espaço as seguintes áreas (cf. anexo A.1.): faz de conta; jogos de mesa; garagem/jogos de chão; biblioteca; tapete; caixa de luz; caixa de areia; pintura; área da calma e a área das ciências, acrescentada no final da PPS, como se documenta na seguinte nota de campo.

A educadora propôs adicionar uma área das ciências na sala. A maioria das crianças aderiu a ideia. A educadora irá trazer alguns materiais, no entanto espera que as crianças queiram trazer outros recursos, quando a área já estiver construída. (nota de campo n.º 296, de 6 de janeiro 2020).

Observa-se que a existência das áreas descritas decorre dos interesses do grupo identificados pela educadora cooperante. No início da PPS II, numa conversa informal com a educadora cooperante relativamente à organização do espaço, ficou-se a saber ainda que essa tomada de decisões não contemplou a opinião das famílias das crianças, explicitando a educadora que não tem esta prática, ainda assim, apresentou-se disponível para aceitar sugestões das mesmas.

Ao observar a forma como as áreas da sala de atividades se encontram dispostas no espaço, verifica-se que permite à equipa educativa observar todas as crianças, nos diferentes espaços. Permite ainda o acesso a todos os materiais por parte das crianças, pelo que se considera que promove a autonomia das crianças no desenrolar das atividades. O facto de as crianças terem acesso a todos os materiais facilita ainda a sua posterior arrumação pelas mesmas.

Nas diversas áreas acima descritas podemos encontrar os seguintes materiais: (i) na área de faz de conta: mercearia, materiais da cozinha em miniatura; roupa para se mascararem e roupa de casa (e.g. panos, mantas, etc.); (ii) nos jogos de mesa: puzzles, jogos de encaixe, jogos de tabuleiro; (iii) na garagem/jogos de chão: *legos*, jogos de construção; (iv) na biblioteca: livros com diferentes temáticas (e.g. histórias,

enciclopédias), na qual, ocasionalmente, a educadora dispõe os livros lidos durante a semana; (v) no tapete: almofadas que permitem à criança descansar e sentir-se confortável, é uma área “vazia” que pode ser utilizada para a leitura dos livros ou para a expansão do faz de conta; (vi) na caixa de luz – caixa de luz, papel de acetato, folhas vegetal, canetas de acetato, filtros de luz; (vii) na caixa de areia: areia, conchas e golfinhos de peluche; (viii) na pintura: tintas e pincéis e (ix) na área da calma: carapaça da tartaruga. Relativamente à área das ciências

A educadora trouxe para a sala materiais de ciências como pipetas, tubos de ensaio, copos de medição, lupas, bem como materiais para as crianças explorarem (nota de campo n.º 300, de 8 de janeiro 2020).

Importa referir que as áreas estão equipadas com materiais adequados ao nível de desenvolvimento do grupo, proporcionando atividades desafiantes aos mesmos. Alguns materiais presentes na área dos jogos de mesa foram trazidos por uma das crianças, esta afirmou-o diversas vezes e a educadora também o confirmou.

Destaca-se que a área da calma é uma área recente, tendo sido solicitada pelas crianças, com a leitura de diferentes livros sobre as emoções. As crianças não possuem ainda autonomia para irem para esta área. No entanto, quando a educadora sente que a criança está muito agitada, sugere à mesma que esta se desloque para lá. Considera-se que a existência deste espaço permite que as crianças reconheçam as suas emoções e sentimentos e que existe uma forma de lidarem com os mesmos de uma forma negativa. A compreensão de um sentimento ou emoção, no presente grupo de crianças, permitiu que estas soubessem reconhecer/identificar situações em que o adulto ou o par estivesse a passar por sentimentos de frustração ou tristeza. Em conversa informal com uma das famílias, a mãe da SE. explicou que a filha recomendou a criação da área da calma em casa para que esta se pudesse acalmar.

O PCS indica que os materiais devem ser do interesse das crianças, diversificados, alterados sempre que necessário e organizados de forma visível e acessível a todos. A este respeito Silva et al. (2016) indicam que conhecer

o espaço e [as] suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. Esta apropriação do espaço dá-lhes a possibilidade

de fazerem escolhas, de utilizarem os materiais de diferentes maneiras, por vezes imprevistas e criativas, e de forma cada vez mais complexa (p. 26).

As áreas presentes no espaço educativo não estão delimitadas com barreiras físicas, tornando o espaço amplo e flexível. As áreas encontram-se identificadas com o seu nome num cartão que indica também o número de crianças que pode frequentar as mesmas. Esta informação encontra-se disponível através de números e desenhos. Considera-se que a identificação do espaço permite que as crianças ganhem uma maior autonomia na passagem pelos diferentes espaços, podendo reconhecer se podem ou não frequentar a área que pretendem. Para além disso, as identificações adequadas dos espaços, através das palavras e dos desenhos, permitem que as crianças comecem a ter curiosidade sobre a forma como se escrevem certas palavras, uma vez que, vão, gradualmente, reconhecendo letras.

No interior da sala, a exposição de trabalhos é feita nas paredes, com o decorrer do estágio, a educadora cooperante sugeriu criarmos um estendal, de modo a expor outros trabalhos. No corredor exterior à sala também são expostos diariamente trabalhos feitos pelas crianças, bem como os pequenos projetos realizados pelas mesmas. Atenta-se que estas formas de exposição de trabalhos permitem valorizar ainda mais crianças, uma vez que estas exposições são criadas com as crianças. Para além disso, permite uma partilha com as famílias, uma vez que, tal como observado, as crianças apresentam os seus desenhos às famílias quando chegam ou saem da instituição. Nas primeiras duas semanas de estágio, estava presente na porta da sala a árvore de outono, posteriormente, as personagens da história “O Nabo Gigante” e assim sucessivamente.

No que respeita à organização do tempo, importa referir que esta é de carácter flexível e aberto (PCS, 2019-2020), sendo alterada segundo as necessidades das crianças. Entendemos ser importante existir esta flexibilidade, pois tal como Post e Hohmann (2011) afirmam, a organização temporal, para além de previsível, deve ser flexível. A tabela a seguir apresentada descreve a rotina de uma semana tipo das crianças.

Tabela 2*Rotina semanal*

| Horas | 2ª feira | 3.ª feira | 4ª feira | 5ªfeira | 6ª feira |
|----------------|----------------------------|--|----------------------------|--|----------------------------|
| 8:00 9:00 | A.A.A.F | A.A.A.F | A.A.A.F | A.A.A.F | A.A.A.F |
| 9:00 9:30 | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento | Acolhimento |
| 9:30 11:00 | Atividades/ Tempo livre | Atividades/ Tempo livre | Atividades/ Tempo livre | Atividades/ Tempo livre | Atividades/ Tempo livre |
| 11:00 11:20 | Recreio | Recreio | Recreio | Recreio | Recreio |
| 11:20 11:30 | Higiene | Higiene | Higiene | Higiene | Higiene |
| 11:30 13:00 | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço | Almoço |
| 13:00 15:30 | Jardim da Terra | Biblioteca Atividades/ Tempo livre | Atividades/ Tempo livre | Pavilhão Atividades/ Tempo livre | Atividades/ Tempo livre |
| 15:30 19:00 | A.A.A.F | A.A.A.F | A.A.A.F | A.A.A.F | A.A.A.F |

Analisando a tabela 2, é possível observar que a organização socioeducativa apresenta um horário alargado (das 8 horas da manhã até às 19.00 da tarde), que corresponde também aos horários e disponibilidades das famílias.

Concentrando-nos nos horários e rotinas do grupo durante a frequência do jardim de infância, verifica-se a existência de sete momentos diferentes no dia das crianças. Descrevendo e refletindo um pouco sobre alguns destes momentos, salienta-se que no tempo de acolhimento existe uma rotina particular: as crianças podem partilhar experiências vividas, fazem as tarefas apresentadas no “mapa das tarefas”, cantam a canção do *Bom Dia!* e comem a fruta. Um exemplo de como este momento decorre pode ser lido na seguinte nota de campo:

No acolhimento, as crianças contaram o seu fim de semana, a maioria saiu no fim de semana, para visitar outras terras ou pessoas. O J.P. foi até à terra da avó e trouxe ouriços das castanhas, mostrou a cada criança o seu ouriço. A Mad. foi visitar os padrinhos e os avós e explicou que ficou no hotel. A Mar. e o Ed. passaram o fim-de-semana juntos, quando questionados o Ed. explicou que o seu pai e o pai da Mar. são amigos. (nota de campo n.º 183, de 4 de novembro de 2019)

Importa dizer que apesar de este ser uma rotina que aparenta oferecer rigidez, é pelo contrário flexível, no qual cabe ao educador compreender as necessidades das crianças, não exigindo que todos os momentos referidos anteriormente sejam realizados.

O tempo de atividades ou de tempo livre é realizado consoante as propostas das crianças, bem como das propostas da educadora, através da observação das atividades, curiosidades ou necessidades das crianças. É de destacar que caso de parte da manhã decorra uma atividade com o grande grupo, de tarde este irá ter mais tempo para brincar.

2.2.3. Crianças

De modo a poder caracterizar as crianças do grupo recorreu-se às seguintes técnicas: observação, conversas informais com a educadora cooperante e com a A.O e ainda à consulta documental do PCS (cf. anexo A.2.). Neste processo foram realizadas notas de campo.

O grupo é composto por 22 crianças, 14 do sexo masculino e oito do sexo feminino. As crianças são, na maioria, de nacionalidade portuguesa, sendo que duas destas crianças têm dupla nacionalidade (Ed. (checa) e Chi. (italiana)). As crianças têm idades compreendidas entre os 3 (oito crianças) e os 4 anos (12 crianças) (início da PPS II), sendo que a maioria completou os quatro anos de idade previamente ao início do ano letivo. Relativamente ao percurso educativo das 22 crianças, 21 frequentaram a presente instituição no ano letivo anterior, pelo que apenas uma criança está a frequentar pela primeira vez a instituição, porém frequentou outro J.I. no ano anterior. Todas as crianças, à exceção do V., frequentam a componente de apoio à família disponibilizada pela organização socioeducativa.

Em conversa informal com a educadora cooperante foi possível apurar que nem todas as crianças residem na proximidade da escola. Desta forma, questionou-se as crianças sobre como é que estas se deslocavam para a escola, a maioria afirmou vir de transporte privado.

Segundo a educadora cooperante as crianças do grupo aparentam estar integradas/adaptadas ao funcionamento do jardim de infância. Porém, podemos observar momentos, na chegada das crianças, em que algumas (destacamos a Car. e

a Mar) se apresentam mais apreensivas em deixar os pais. Nestas situações as adultas presentes na sala tentam confortar e distrair essas crianças.

A observação das crianças nos diversos momentos e situações diárias, no decorrer da PPS II, permitiu analisar vários aspetos do seu desenvolvimento, os quais se passa a descrever.

No que respeita à interação entre pares o grupo apresenta não gostar de partilhar objetos e brinquedos, nomeadamente, as canetas e lápis, o que face à idade das crianças nos parece ser natural. O J.M apresenta uma maior dificuldade na partilha de objetos do seu interesse, nomeadamente na área da garagem. Esta é a área que mais frequenta, é possível observá-lo a emitir sons (vocalizações) quando não pretende partilhar os objetos, como se retrata na seguinte nota de campo:

Enquanto realizámos a contagem dos meninos e das meninas, o J.M. estava sentado na roda, porém fazia sons disruptivos com a boca e com as mãos (nota de campo n.º 160, de 28 de outubro 2019).

Relativamente à relação com as adultas, as crianças são bastante afetuosas, demonstrando afeto perante o adulto, demonstram igualmente a necessidade de receber afeto durante diferentes momentos do dia.

Em termos de comportamento das crianças, é possível afirmar que existem alguns elementos que tentam desafiar e tentam transpor os limites acordados com as adultas. A seguinte nota de campo exemplifica este comportamento:

Observei o V. a destruir uma construção *leggo* do G. O V. já tinha sido avisado que o seu comportamento não estava a ser correto. Por isso, disse-lhe para se ir sentar a acalmar. Este respondeu que não e escondeu-se debaixo dos casacos. Voltei a pedir-lhe que saísse debaixo dos casacos e que se sentasse. Este não obedeceu por isso peguei nele e levei-o para se sentar. No caminho esperneou e chorou. Expliquei-lhe que não o ia magoar e que podia parar. A criança começou a gritar a chamar a mãe. Sentei-me com ele e agarrei-o, abraçando-o. Os gritos foram tão altos que alertaram a educadora da sala do lado. Continuei abraçada à criança e a falar-lhe calmamente. Expliquei-lhe que estava tudo bem, que a Mariana queria falar com ele. Perguntei-lhe se estava nervoso ou triste. Este disse que estava triste e que não estava a gostar da brincadeira com o G. Disse-lhe que compreendia, mas nesses momentos devemos-nos afastar da brincadeira e não destruir as coisas

dos outros. Respirámos os dois várias vezes e deixei-o sair do sítio da calma. Explicando que se este precisasse de respirar que podia ir para ali. (nota de campo n.º 243, de 15 novembro 2019).

Uma outra característica do grupo relaciona-se com o pouco tempo em que conseguem ficar sentados, o que nos parece estar em conformidade com a sua faixa etária. Apresentam também alguma dificuldade em escutar e respeitar o outro, na resolução de conflitos e, em alguns casos, na resolução de puzzles.

Em termos da sua autonomia pessoal existiram algumas ocasiões nas quais as crianças não tiveram controlo dos esfíncteres, porém não se considera que esses acontecimentos representem uma dificuldade do grupo. No tempo de higiene, denota-se alguma dificuldade na gestão dos gastos de água, desta forma, considero que as crianças apresentam ainda pouca consciência ecológica. Talvez não tenha sido um assunto muito conversado com elas.

Tal como a educadora indica, por vezes, esquecemo-nos da idade real destas crianças, pois demonstram bastante autonomia nas suas escolhas, a maioria tem uma fala correta e diversificada, conseguindo explicitar o que necessita. No entanto, no plano curricular de sala, a educadora indica existirem crianças com dificuldades no discurso oral, sendo que duas crianças (SO. e Jai.) são acompanhadas na terapia da fala (esta terapia é fornecida pela organização socioeducativa, porém apenas uma das crianças a frequenta dentro da instituição). Importa referir que falamos em dificuldades ao nível oral quando os processos fonéticos-fonológicos que deveriam ser típicos numa certa idade não se realizam (Rua, 2015).

Relativamente à criança SO. esta apresenta uma nítida dificuldade na oralidade, bem como na articulação dos sons (diagnóstico realizado pela terapeuta da fala, que informou a educadora cooperante do mesmo). Esta criança demonstra dificuldades ao nível articulatório, as quais parecem ser provocadas por hábitos orais menos adequados, como o chuchar no dedo. Especificando, a criança executa produções incorretas cometendo diversos erros de omissão, substituição ou distorção das palavras. O discurso oral desta criança é, por vezes, impercetível, porém, existe uma clara evolução ao longo do tempo da PPS II, pensa-se decorrer da frequência de sessões de terapia da fala que está a realizar.

Quanto ao Jai. não apresenta muitas dificuldades na articulação das palavras, no entanto, com o avançar do tempo verifica-se que o seu vocabulário é pouco diversificado.

No grupo existe outra criança (J.M.) com uma clara dificuldade no discurso oral, no entanto, as medidas que foram definidas para a ajudar (terapia da fala e apoio psicológico) apenas se iniciaram no mês de dezembro. Esta criança manifesta outras dificuldades (ao nível da compreensão e da atenção, por exemplo), porém não existe um diagnóstico clínico para as suas dificuldades. Podemos afirmar que esta criança apresenta um atraso no desenvolvimento da linguagem, pois o seu vocabulário é reduzido considerando a idade que tem (4 anos), o que vai ao encontro do que afirma Sousa (2012).

Em termos de motricidade global, as crianças conseguem subir e descer as escadas sem auxílio, utilizam os triciclos e as bicicletas com desenvoltura. No que respeita à motricidade fina, algumas crianças não conseguem agarrar corretamente os lápis, as canetas ou os pinceis. De modo a colmatar esta dificuldade, as adultas chamam a atenção para a forma de agarrar nesses objetos. O uso da tesoura ainda está a ser introduzido.

De um modo geral, é um grupo curioso, participativo, interessado em partilhar as suas aprendizagens com os outros.

Observou-se que apesar de as crianças interagirem com os seus pares, aparentam não integrar todas as crianças, destaca-se o G. como uma criança que aparenta ser negligenciada¹ (Hauser-Cram, 2013) pelos colegas.

As áreas presentes em sala que despertam mais a atenção das crianças são: a área de faz de conta, a biblioteca e a área dos desenhos. É ainda visível o interesse das crianças em ouvir histórias, este interesse é notório pois as crianças cantam diversas vezes ao dia a canção que introduz o momento da história e reproduzem este momento no faz de conta.

As visitas de estudo/passeios são momentos também do interesse destas crianças, uma vez que demonstram bastante satisfação e interesse em saber que terão tal oportunidade.

2.2.4. Famílias

É fundamental que o educador de infância conheça as famílias, de forma a poder entender melhor as crianças e encontrar uma forma adequada de se relacionar com as

¹ “**neglected children**: Children who are ignored when other children choose playmates” (p. 370)

mesmas. Como afirmam Silva et. al. (2016) a criança “vive num meio cultural e familiar que deve ser reconhecido e valorizado”, assim importa considerar “a família e sua cultura na . . . ação educativa” (p. 12). Na tentativa de conhecer as famílias das crianças do grupo, consultou-se o PCS e conversou-se com a educadora cooperante e com a A.O. sobre o assunto. A informação recolhida permitiu-nos verificar que a estrutura familiar das crianças é, na maioria dos casos, nuclear, com exceção de três crianças. O acordo parental destas três famílias não é do conhecimento da educadora. É possível afirmar que a maioria das crianças tem irmãos (tal como é possível observar no anexo A.2.), alguns frequentam o mesmo estabelecimento de educação e ensino.

No que respeita aos dados sociodemográficos e profissionais da família nuclear, as informações estão disponíveis no PCS. Ao analisar estes dados, presentes no Anexo A.2 conclui-se que a idade dos progenitores oscila entre os 26 e os 46 anos de idade e a maioria das crianças tem ambos os pais empregados. A educadora afirma que a classe social dos pais é elevada, porém existem claras exceções.

No que respeita às habilitações literárias das famílias a mais frequente é a licenciatura, tanto nos pais como nas mães. Tendo em consideração a informação descrita anteriormente, considera-se possível afirmar que, tendo em conta a caracterização feita, as famílias são realmente muito heterogéneas.

Relativamente à residência das famílias, não se teve acesso a esta informação, porém em conversa informal com a educadora foi possível apurar que algumas crianças não residem na área geográfica do estabelecimento de educação e ensino, todavia as famílias trabalham perto do estabelecimento.

A nacionalidade das famílias é maioritariamente portuguesa, com algumas exceções. Verifica-se a existência de uma mãe checa, uma mãe de São-Tomé, dois pais e uma mãe angolanos, um pai inglês e um pai cabo-verdiano.

A comunicação entre a educadora e as famílias é conseguida através de diversas modalidades: conversas informais, realizadas quando os pais se deslocam ao jardim de infância de manhã, via *whatsapp*, e através dos recados colocados nos armários das crianças. Para além destas comunicações existem também reuniões no início do ano letivo para o grande grupo e reuniões individuais marcadas pela educadora com famílias específicas.

No que respeita ao atendimento das famílias e as reuniões com as mesmas, considero que são respeitados os horários de cada contexto (das famílias e da equipa

educativa), porém denoto que a educadora cooperante realiza um grande esforço para encontrar a melhor solução para as famílias.

A participação das famílias no contexto institucional é um factor determinante no desenvolvimento linguístico e cognitivo infantil a curto e a longo prazo. [Sendo que] o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta auto-estima e satisfação das crianças (Henderson & Mapp, 2002; Reynolds, 1994; Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999; van Voorhis & Steven, 2004, citado por Fuertes, 2011, p. 51).

Assim, compreende-se a importância e a necessidade em estabelecer uma relação estreita e positiva entre os dois contextos. Desta forma, torna-se relevante refletir sobre a forma como o educador pode promover diferentes práticas com as famílias.

Tenho vindo a observar que para estabelecer uma relação positiva com as famílias devemos respeitar as suas individualidades, os seus horários laborais, as suas expectativas e necessidades em relação ao educador e as suas fragilidades e inseguranças enquanto pai/mãe.

É possível documentar algumas destas formas de comunicação nas seguintes notas de campo:

“Em conversa com a educadora, esta explicou-me que os recados são colocados no armário de cada criança, deste modo os pais tomam logo conhecimento destes.” (excerto de nota de campo n.º 3, 07 de outubro 2019).

“Ao entrar na sala reparei que já havia novos recados colados nos armários das crianças, relativamente às fotografias do Natal.” (excerto de nota de campo n.º 20, 08 de outubro 2019).

“Os pais da So. entraram na sala e lembraram a educadora que os três se iam reunir com uma terapeuta da fala para aprenderem estratégias para auxiliar a criança.” (nota de campo n.º 22, 08 de outubro 2019).

Houve a oportunidade de se assistir à segunda reunião geral tida com as famílias no mês de dezembro. Nesta, a educadora cooperante teve a oportunidade de explicitar a rotina diária das crianças, esclarecer dúvidas mais gerais às famílias e partilhar os trabalhos realizados pelas crianças. Considera-se que esta reunião teve como objetivo demonstrar aos pais que as suas crianças faziam inúmeras atividades no jardim-de-infância e a evolução das mesmas nos projetos desenvolvidos. Também procurou

desenvolver a relação entre a equipa educativa e as famílias, uma vez que no final da reunião existiu um momento mais individual com cada família, onde estas partilhavam alguns momentos caseiros das suas crianças, e algumas preocupações que estavam a sentir.

Através de conversas informais com a educadora cooperante compreendeu-se que três mães faziam parte da associação de pais do jardim-de-infância.

3. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM J.I.

| ' ' | | ' ' |

3.1. Intenções para a ação

3.1.1. Com as crianças

Na definição das nossas intenções para a ação, quaisquer que sejam os seus destinatários (crianças, equipa, família), devemos começar por refletir sobre os nossos ideais. Sendo que estes conduzem-nos para uma ação positiva e possivelmente embelezada da ação. Idealmente, a ação realizada deve remeter para o bem-estar, segurança, respeito e trabalho cooperativo de todos e entre todos.

Como nos indicam Silva et al. (2016) a ação do/a “educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação (p. 5).

A ação profissional do/a educador/a implica conhecer as crianças que integram o grupo, bem como “. . . os sistemas em que esta cresce e se desenvolve” (Silva et al., 2016, p. 22). Neste sentido, importa **conhecer cada criança, respeitar a sua individualidade, o seu percurso e o seu desenvolvimento**, de modo a facilitar a inclusão das crianças no grupo e nas dinâmicas pedagógicas a implementar. Esta foi uma necessidade observada no local de estágio, pois considerou-se que nem todas as crianças estavam completamente inseridas no grupo.

Tendo em conta o que explicitado anteriormente definiu-se a segunda intenção para a ação: **a de cuidar**. Um cuidar, descrito por Silva et al. (2016) como “cuidar ético”, que “envolve . . . a criação de um ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p. 24). Entende-se importante esta intenção na medida em que “sob um olhar atento e caloroso as crianças desenvolvem sentimentos de confiança e competência” (Portugal, 2010, p. 54).

A forma como se considera as crianças, remete para “a de um ser com competência e atividade” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28). Neste sentido, tudo o que se realiza na ação educativa remete para o assegurar do “interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28). Neste contexto estabeleceu-se a terceira intenção para a ação com as crianças: **planear/desenvolver atividades com as crianças tendo por base os seus interesses e motivações**. De modo a poder desenvolver esta ação, procurou-se ouvir, observar e dialogar com as crianças, demonstrando interesse pelo que estas queriam, uma vez que “o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013,

p. 28). Desta forma procurou-se garantir que as crianças realizavam aprendizagens significativas.

A escuta, a observação e a comunicação são três aspetos essenciais para compreender e responder às necessidades das crianças (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 28). Estes três aspetos vão ao encontro do que está reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (1989), considerados por Silva et al. (2016) quando remetem para o reconhecimento do papel ativo da criança, admitindo que as crianças têm: “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (p. 9). Esta noção interliga a intenção para a ação explanada anteriormente e remete para outra intenção, já praticada pela educadora cooperante, a de **fomentar a participação ativa das crianças**. Desta forma, o papel do/a educador/a deve “criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2013, p. 48). Silva et al. (2016) corroboram esta ideia acrescentando que considerando a criança como principal agente da sua aprendizagem (Silva et al., 2016) esta irá, progressivamente, aprender “a defender as suas ideias, a respeitar as dos outros e, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todos (crianças e educador/a)” (Silva et al., 2016, p. 9).

3.1.2. Com as famílias

Durante todo o percurso enquanto estudante da licenciatura em educação básica e do mestrado em educação pré-escolar, a relação com as famílias, a participação e o envolvimento das mesmas, foram aspetos que nos foram transmitidos como importantes e necessários ter em atenção na nossa ação educativa, no entanto esta relação com as famílias nunca foi tão presente como neste estágio. A educadora cooperante e a assistente operacional estão com estas famílias e crianças há dois anos e criaram uma relação muito positiva com as mesmas. Um elemento novo à interação é sempre um constrangimento, por isso a nossa intenção primordial foi **estabelecer relações de confiança com as famílias**. A apresentação é o primeiro passo para a construção de qualquer relação, no presente local de estágio, esta deu-se de uma forma bastante interessante. No dia anterior ao início do estágio, fomos ao local e apresentámo-nos às crianças, assim, na primeira segunda-feira os pais já tinham sido informados pelas

crianças de que uma Mariana iria estar na sala delas. Ainda assim, entendeu-se pertinente afixar uma carta de apresentação (cf. anexo A.3.) que continha uma fotografia, explicava quem era, de onde era, o que estava ali a fazer e até quando é que estaria na organização socioeducativa. A partir desse momento, a nossa relação com os pais foi gradualmente evoluindo, com cumprimentos e pequenas conversas. Estes momentos informais, que segundo Matos (2012), devem ser aproveitados “para trocas de opiniões, pequenas partilhas, estabelecimento de laços e comunicação significativa” (p. 50), permitiram o estreitar de relações entre nós e as famílias. Marcondes e Sigolo (2012), citando Silva, suportam este estreitar de relações afirmando que “famílias e docentes podem cooperar, firmar parcerias, de forma a aprender uns com os outros na medida em que lhes são reconhecidas competências educacionais específicas que podem (e devem) ser partilhadas para o benefício do educando” (p. 93).

A participação das famílias foi solicitada para o projeto desenvolvido, sendo que estas puderam participar como quiseram (e.g. através da partilha de pequenas informações, da partilha de livros). Considera-se que ao nos aproximarmos e convidarmos as famílias a participar em momentos na sala de atividades estamos a “proporcionar consistência entre as experiências em casa e longe de casa” (Post & Hohmann, 2011, p. 300). A apresentação do trabalho realizado na sala de atividades permitiu que a família compreendesse as conversas que as crianças realizavam no meio familiar, aproximando assim os dois contextos. Este pensamento converte para o englobar as famílias no processo educativos das crianças, é neste sentido que Lino (2018) indica que devemos “fazer sentir [os familiares] informados e totalmente integrados nos processos de planificação e gestão de tempo, organização dos espaços e materiais, documentação das experiências e aprendizagens. A participação [dos mesmos] desenvolve a responsabilização e promove a inclusão de diferenças” (p. 97).

Um momento muito interessante no qual se compreendeu que as famílias já confiavam em nós e partilhavam descontraidamente pormenores da vida familiar foi no *atelier* de natal. Os pais procuravam a nossa ajuda, queriam trocar dois dedos de conversa, e elogiavam as atividades dinamizadas. Este momento permitiu compreender que estava a formar relações de confiança com as famílias.

3.1.3. Com a equipa educativa da sala

Uma relação positiva com a equipa educativa é fundamental para a educação das crianças, tal como Silva et al. (2016) referem. Hohmann e Weikart (2009) remetem para uma ideia semelhante quando afirmam que “uma equipa educativa que trabalha com crianças em idade pré-escolar é um pequeno, mas complexo sistema social, formado com o propósito de gerar modos para apoio aos aprendizes em acção” (p. 136). Uma relação estabelecida com a equipa torna-se, assim, uma rede de apoio para a prática.

Refletindo sobre esta informação considera-se importante **desenvolver um trabalho colaborativo com os profissionais presentes em sala, onde o espírito de equipa e apoio mútuo sobressaiam**. Para que esta intenção fosse concretizada, durante a prática, apoiou-se os elementos da equipa nas suas práticas; estabeleceu-se uma comunicação respeitosa e aberta com os mesmos; envolveram-se esses profissionais na prática e no desenvolvimento de atividades e informou-se os mesmos sobre as nossas ações, decisões e preocupações. De forma a sustentar esta intenção recorre-se a Araújo (2018), citando Post, Hohmann e Epstein, que indica que o “trabalho em equipa pedagógica [supõe] a comunicação aberta, a tomada conjunta de decisões acerca do programa, a observação da criança e discussão colegial acerca desta observação, bem como a planificação conjunta de formas de apoio a cada criança” (p. 85).

Outra intenção definida para a ação passou por **observar as práticas da equipa educativa, de modo a descobrir e dar continuidade às formas/estratégias para os diferentes momentos do dia**. A educadora cooperante é uma profissional com muita experiência profissional, pelo que sabe conduzir as atividades e as crianças de uma forma muito natural e considerada por nós como interessante. Embora a assistente operacional não tenha tanta experiência conhece o grupo de crianças muito bem, pelo que a observação das suas práticas permitiu realizar novas aprendizagens, mas também que as crianças não sentissem discrepâncias nas atitudes das adultas face às suas rotinas do dia-a-dia. Considera-se ainda que esta observação permitiu a colaboração/cooperação entre a equipa educativa, o que se entende ser importante, pois “a cooperação de todos [os] adultos é imprescindível para a criação de ambientes de aprendizagem activa seguros e adequados para as crianças de tenra idade” (Post & Hohmann, 2011, p. 300).

3.2. Processo de intervenção em Jardim de Infância

Considerando as intenções para a ação explanadas no tópico anterior e, num tópico futuro, a avaliação das mesmas, importa refletir sobre o processo de intervenção atentando aos objetivos estipulados, as estratégias utilizadas, as rotinas tidas e mantidas, e como consequência, os tempos e espaços, os materiais e os momentos não planificados.

Consideramos, desde já, necessário explicitar que maioria das planificações realizadas (cf. anexo A.4) remetem para planificações “emergentes”. As planificações emergentes remetem para o modelo pedagógico de Reggio Emilia, no qual as atividades que compõe o currículo são emergentes das propostas “de uma ou mais crianças, da proposta dos professores, de um acontecimento natural ou de algo suscitado pelo contexto físico e social envolvente” (Lino, 2013, p. 129).

As planificações emergentes foram a forma encontrada para poder concretizar algumas das intenções delineadas - planejar/desenvolver atividades com as crianças tendo por base os seus interesses e motivações e fomentar a participação ativa das crianças – ou seja, com base em determinadas “interações e diálogos que se estabelecem no quotidiano educativo entre as crianças e os professores” (Lino, 2013, p. 129) foram delineadas atividades que fossem ao encontro dos interesses e necessidades das/do crianças/grupo.

De ressaltar que a maioria das planificações realizadas remetem para o projeto realizado “Os golfinhos” (cf. anexo A.5), que seguiu a metodologia de trabalho de projeto. Este foi essencial para o grupo de crianças, uma vez que permitiu que este se apropriasse de conhecimentos que eram do seu interesse, de forma colaborativa/cooperativa. Para além disso, permitiu a exploração de atividades das diferentes áreas de conteúdo explicitadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Algumas atividades ficaram por realizar, dando o exemplo do slime e a construção surrealista (cf. com anexo A.4.), uma vez que se compreendeu que o tempo da sua realização não estava relacionado com os assuntos e interesses das crianças no decorrer da prática.

Atividades não planificadas como a leitura de histórias, ou momentos de canções, surgiam como estratégia de transição de momentos, retorno à calma ou simplesmente pelo interesse do grupo.

No que respeita à organização do tempo, esta já estava delineada previamente à nossa entrada no contexto socioeducativo. Neste sentido, procurou-se integrar na rotina já estabelecida e integrada pelas crianças do grupo. Assim, tentou-se adaptar às rotinas, participando ativamente no desenrolar das mesmas, auxiliando a equipa educativa e as crianças na manutenção e desenrolar dos vários momentos do dia-a-dia. Esta consciência de rotina, considero que nos auxiliou a “cuidar” das crianças e a garantir que estas me considerassem como um adulto responsivo e capaz de responder às suas necessidades.

Relativamente à organização o grupo e às estratégias utilizadas na dinamização de atividades, estas passaram pela alternância dos espaços em que as atividades eram dinamizadas (sala de atividades e biblioteca), do número de crianças presentes em cada atividade. Esta alternância de espaços e número de crianças dependia da atividade que se encontrava a ser realizada. Tendo em conta, o número de crianças, podemos afirmar que as atividades foram realizadas sempre para o grande grupo, no entanto, o desenrolar das mesmas podiam ser realizadas com pequenos grupos. Ou seja, a sua planificação idealizava a realização da atividade com o grande grupo, no entanto, se o momento não fosse oportuno, esta era realizada com pequenos grupos, considerando as “vontades” das crianças.

Respeitante aos materiais criados, como por exemplo, os instrumentos musicais, esta criação foi realizada com as crianças e para as mesmas. apesar de existirem muitos materiais musicais em sala, observou-se numa saída à Gulbenkian que as crianças aparentavam demonstrar bastante interesse pelos materiais e que seria interessante pudermos construí-los em sala e colocá-los, por exemplo, no jardim da terra. A sua construção foi muito gratificante, no entanto, as crianças quiseram levar os materiais para casa para mostrar às famílias.

3.3. Avaliação das intenções

Ao longo da PPS II procurou-se fazer uma avaliação contínua do nosso percurso e do processo educativo realizado. De modo a auxiliar esta avaliação foram realizados diferentes registos, nomeadamente, notas de campo (anexo A.6.), reflexões diárias (anexo A.7.) e reflexões semanais (anexo A.8.). Estes formatos escritos permitiram-nos recolher informações sobre atividades realizadas, comportamentos das crianças, ações significativas da educadora cooperante e sobre a minha prática pedagógica.

Foi elaborado também um portefólio de uma das crianças do grupo (cf. anexo A.9.), este é um instrumento que pode ser definido como “uma pasta pessoal, que reúne um conjunto de elementos produzidos e escolhidos pelas crianças de forma organizada e planeada, capazes de demonstrar as etapas do seu percurso ao longo de um determinado período de tempo” (Marchão & Fitas, 2014, pp. 30-31). Considera-se que este instrumento permitiu analisar o desenvolvimento e as aprendizagens atingidas pela criança. A escolha desta criança, deveu-se ao facto de uma crescente empatia pela criança, uma clara observação de evoluções significativas da criança e uma disposição da família em participar no desenvolvimento deste instrumento. Importa referir que anteriormente à realização dos registos pedimos o consentimento informado à família (anexo A.10.) e conversámos com a criança sobre a realização do mesmo, tendo-se recebido o seu consentimento informal e escrito (cf. anexo 11). Este instrumento foi realizado com o apoio da criança e da família. O portefólio é composto por vários registos fotográficos, aprovados pela criança, onde é possível observar o seu envolvimento em determinadas tarefas, brincadeiras e momentos do dia-a-dia. Os registos fotográficos são acompanhados por comentários feitos pelo adulto e alguns momentos partilhados com a criança. Estes escritos permitem a compreensão do desenvolvimento ou da aprendizagem evidenciada.

Destacando agora as intenções definidas para a ação com as crianças, é relevante referir que a primeira intenção – conhecer cada criança, respeitar a sua individualidade, o seu percurso e o seu desenvolvimento – foi alcançada ao longo do tempo de estágio. Considero que foi importante ter tido tempo para observar cada criança, estando atenta ao seu desenvolvimento e participação nos diversos momentos do dia-a-dia, o seu envolvimento com os pares e com as adultas presentes em sala. Esta intenção foi essencial para descobrir e entender os gostos e curiosidades das crianças, adequando, posteriormente, a minha prática às necessidades de cada criança. Atento também que este tempo permitiu o estabelecimento de uma relação de proximidade entre mim e as crianças.

No que respeita à sua segunda intenção definida – cuidar – esta intenção esteve presente desde o primeiro ao último dia de intervenção pois tal como explicitiei acima as crianças sentem-se mais confiantes e competentes quando são cuidadas calorosamente. Neste sentido, todas as produções, metas atingidas, pedidos de mimos foram celebrados e dados consoante as necessidades das crianças.

Escrevi com as crianças a planificação diária, nesta o Ed. pediu que escrevesse “Mimos”, uma vez que os tinham questionado sobre o que iríamos fazer. Ultimamente algumas crianças têm pedido para receber mais mimos, sentando-se ao meu colo enquanto fazemos atividades, ou dando as mãos no tempo de acolhimento (nota de campo n.º 305, de 13 janeiro 2020).

Relativamente à terceira intenção – planejar/desenvolver atividades com as crianças tendo por base os seus interesses e motivações – considero que foi conseguida, tal como a seguinte nota de campo exemplifica:

Tal como referido na planificação diária, a digitinta foi realizada com as crianças que a queriam fazer (excerto da nota de campo n.º110, de 18 de outubro 2019).

A planificação diária foi feita em conjunto com as crianças, nesta tínhamos a pintura dos vegetais; brincar; ida ao jardim da terra; comer a fruta e almoçar. (excerto de nota de campo n.º 115 de 21 de outubro 2019).

Através do feedback das crianças, da equipa educativa e das famílias, após a dinamização de atividades e dos projetos realizados. O feedback das crianças foi amplamente observável durante a dinamização das atividades devido ao seu nível de envolvimento e responsividade às mesmas, bem como, à vontade de repetir as atividades já dinamizadas. Este feedback positivo leva-me a crer que as atividades concebidas e dinamizadas foram significativas para as crianças. A avaliação individual de cada atividade, bem como os registos relativos às mesmas, permitiram-me compreender as dificuldades, as conquistas e o envolvimento de cada criança.

Considerando a quarta intenção – fomentar a participação ativa das crianças – esta também foi alcançada. Ao longo da intervenção procurou-se estar sempre atenta às palavras e ações das crianças, aceitando as suas ideias e apoiando o desenvolvimento das mesmas. Para alcançar esta intenção, a utilização da metodologia de trabalho de projeto (MTP) foi essencial na promoção da participação ativa das crianças, uma vez que todas as etapas foram realizadas com as crianças e todas as atividades propostas pelas crianças foram realizadas, esta intenção é também notória nas notas de campo evidenciadas acima.

No que concerne às intenções definidas para a ação com a equipa educativa - desenvolver um trabalho colaborativo com os profissionais presentes em sala, onde o espírito de equipa e apoio mútuo sobressaíam; observar as práticas da equipa educativa, de modo a descobrir e dar continuidade às formas/estratégias para os

diferentes momentos do dia – também foram alcançadas. Estas duas intenções complementam-se uma vez que em momentos de conversa informais partilhávamos práticas, estratégias, informações e frustrações que permitiam, primeiramente um grande apoio entre a equipa e, uma grande aprendizagem de estratégias que funcionavam em determinados momentos do dia ou com certas crianças.

Relativamente à intenção delineada para as famílias – estabelecer relações de confiança com as famílias – considera-se que esta foi a mais difícil de alcançar e refletindo sobre esta intenção, não podemos afirmar que foi alcançada com todas as famílias. O contacto com algumas famílias foi mais difícil de iniciar pois estas deixavam as crianças, antes das 9:00, com o C.A.F., e vinham buscá-las consoante a sua disponibilidade, neste sentido, não consegui interagir com estas famílias da mesma forma como interagi com as famílias que chegavam perto das 9:00, que tinham uma maior disponibilidade para partilhar momentos/ vivências das suas crianças. No entanto, ao se ter participado no atelier de Natal e na reunião do primeiro trimestre, compreendemos que nos curtos contactos que tinha diariamente com as famílias, conseguimos estabelecer a confiança das famílias.

4. INVESTIGAÇÃO EM JARDIM- DE-INFÂNCIA



Este tópico remete para a investigação realizada ao longo da PPS II, portanto desenvolvida na valência de J.I.. Desta forma, será apresentado e fundamentado o tema da investigação, ficando explanado o tipo de investigação realizado, bem como as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados, e ainda os resultados do estudo realizado. Não esqueceremos as questões éticas envolvidas no desenvolvimento do estudo.

4.1. Identificação e fundamentação de uma problemática emergente

O tema da investigação, interações sociais em crianças em idade pré-escolar, surgiu através da observação das conversas das crianças ao longo do estágio. Nestas conversas, principalmente em conversas que remetiam para pequenos conflitos entre pares, era típica a afirmação “já não sou mais tua/teu amigo/a”, tal como se documenta na seguinte nota de campo:

Em sala, a So., a Dia. e a Chi. discutiam, entre elas, o lugar para se sentarem, afirmando que já não eram amigas de X ou Y. Estas discussões são muito comuns entre estas crianças, existindo vários momentos em que estão ora chateadas ora a fazer as pazes (nota de campo n.º 85, de 16 de outubro de 2019).

Durante a colagem a Dia. e a So. entraram em discordância sobre onde deviam colar os retalhos de trapilho. A SO. queria escolher os sítios sozinha e a Dia. disse que não eram mais amigas. Tentei conversar com as crianças sobre a possibilidade de partilharem e ser uma de cada vez a colar e que ambas eram amigas e que podiam fazer juntas a colagem (excerto de nota de campo n.º 205, de 5 de novembro de 2019).

Verificou-se, assim, que em diferentes espaços as crianças da sala dos Golfinhos, lembramos com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, aparentavam estabelecer e manter diferentes tipos de interações entre si. Estas interações resultavam em conversas e brincadeiras díspares entre as crianças. No seguimento das nossas observações, numa das reflexões semanais tentou-se refletir sobre se todas as crianças tinham um par com quem brincavam ou interagiam mais. Ao compreender que tal não acontecia inquietou-nos procurar saber mais sobre *Interações sociais em crianças em idade pré-escolar*.

A inquietação expressa anteriormente formou-se, uma vez que, as interações sociais entre as crianças, permitem compreender o mundo social onde se encontram (Hohmann & Weikart, 2009). As interações sociais, nas idades em questão, são grandemente desenvolvidas através do brincar. É através deste que as crianças aprendem a negociar a sua relação com os seus pares e desenvolvem relações de amizade (Hauser-Cram et al., 2013).

4.1.1 Questões de investigação e objetivos de estudo

Elucidado o tópico a investigar importa definir as questões de investigação que orientaram o nosso estudo: Como se caracterizam as interações sociais de amizade estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar no contexto educativo, que estratégias são usadas pelas adultas para promover essas interações sociais e quais as perceções das crianças sobre essas interações? De salientar que estas questões de investigação implicaram olhar para os comportamentos das crianças, para as práticas dos profissionais, mas também para as opiniões das próprias crianças.

Para facilitar o processo de investigação definiu-se um conjunto de subquestões, considerando, por um lado, o olhar do adulto e, por outro, o olhar das crianças. Relativamente ao olhar das adultas importou saber: (i) Quais as características das interações sociais estabelecidas entre crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, no contexto de educação pré-escolar?, mais propriamente: Como se caracterizam as interações sociais estabelecidas entre as crianças no contexto educativo, nomeadamente durante os momentos de brincadeira? Desejou-se ainda perceber: (ii) como caracterizam as adultas as interações sociais estabelecidas entre as crianças com idade pré-escolar no contexto educativo? e (iii) Que estratégias são usadas pelas adultas para promover as interações sociais entre as crianças em idade pré-escolar, no contexto de sala de atividades e no recreio?

Quanto ao olhar da criança sobre o tema desejou-se perceber: (i) Quais as características sociométricas do grupo de crianças? e (ii) Quais as perceções das crianças com três e quatro anos sobre a amizade?

Considerando as questões apresentadas definiram-se os seguintes objetivos para a presente investigação: (i) perceber as características das interações sociais de amizade estabelecidas entre as crianças no contexto educativo; (ii) identificar as estratégias utilizadas pelas adultas para promover o estabelecimento de interações

sociais no contexto educativo e (iii) compreender as perceções das crianças relativas ao conceito de amizade.

4.2. Revisão da literatura

4.2.1. Interação entre pares: explicitação do conceito

A interação entre pares corresponde, segundo Rubin et al., citado por Monteiro (2012), a “trocas sociais entre duas crianças, nas quais as acções dos participantes são interdependentes e o comportamento de cada um é simultaneamente uma resposta e um estímulo relativamente ao comportamento do outro” (p. 28). Arezes e Colaço (2014), citando Schaffer, acrescentam que entendem por interação “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113).

4.2.2. As primeiras interações

É na primeira infância que aparecem as primeiras formas de socialização, Brownell, Eckerman e Whitehead, citados por Arezes e Colaço (2014), corroboram esta afirmação explicitando que desde cedo os bebés interagem através de sorrisos, gestos e vocalizações. Ladd e Coleman (2002) verificaram este facto cedo no desenvolvimento de uma criança, aos 2 meses de vida, sendo que ao longo do primeiro ano as crianças já demonstram uma variedade de comportamentos sociais, como, “apontar ou segurar objetos para o outro bem como vocalizações (Azeres & Colaço, 2014, p.114).

Ao longo do segundo e terceiro ano de vida, as crianças adquirem a capacidade de coordenar as suas ações com as dos seus pares, envolvendo-se em atividades lúdicas sofisticadas e recíprocas (Ladd & Coleman, 2002). Segundo Folque (2018)), os **pares** são considerados “parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta, através do debate, da negociação e da partilha de raciocínio” (pp. 96-97).

Investigações realizadas por Vandell e Mueller (citados por Ladd & Coleman, 2002), indicam que aos dois anos de idade, as crianças já demonstram preferências por determinados pares. A pesquisa realizada pelos autores explica que até aos 3 anos

surgem dois tipos de relação entre as crianças: “a amizade e a aceitação pelos pares” (Ladd & Coleman, 2002, p. 121). Os autores referem que a amizade implica uma relação diádica, enquanto a aceitação se relaciona com “o grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social” (Ladd, citado por Ladd & Coleman, 2002, p. 121).

4.2.3. O que é a amizade? O que é a aceitação entre pares – concepções de investigadores

Howes, citado por Ladd e Coleman (2012) explicita que a **amizade** é “como um «laço afectivo» entre 2 crianças, laço esse que possui 3 características chave: «preferência mútua, prazer mútuo e a capacidade de se envolverem numa interacção hábil»” (p. 122). Martins (2016), citando Rubin et al., corrobora esta ideia e acrescenta que é um

intercâmbio social de alguma duração, entre dois indivíduos . . . [um] comportamento diádico em que as ações dos participantes são interdependentes, de tal forma que o comportamento de cada ator é tanto uma resposta como um estímulo para o comportamento do outro participante (p. 3).

Por sua vez, a **aceitação entre pares** remete para “o grau em que os restantes membros do grupo gostam ou não do indivíduo” (Hymel; Ladd, citados por Ladd & Coleman, 2002, p. 125). Esta aceitação pode ser avaliada através de testes sociométricos em que pedimos aos indivíduos do grupo “que classifiquem ou nomeiem indivíduos com os quais mais gostam e menos gostam de se associar” (Ladd, citado por Ladd & Coleman, 2002, p. 125).

Importa salientar que o conceito de amizade evolui consoante a idade e o desenvolvimento das crianças, sendo que expressões como “eu sou teu/tua amigo/a” surgem frequentemente na primeira infância. Ladd e Coleman (2002) consideram que, a partir dos 3 anos, as crianças conseguem “conceptualizar, reflectir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (p. 123). Neste sentido, tal como Martins (2016) indica, as crianças já demonstram preferência por interagir com determinadas crianças, sendo que o conceito amigo já integra o seu vocabulário. Hayes, citado por Ladd e Coleman (2002), menciona

ainda que as crianças até aos 5 anos de idade possuem capacidade para reconhecer e nomear os seus amigos e, conseqüentemente, explicitar as razões destas escolhas.

4.2.4. O que é um amigo e o que a amizade? – concepções das crianças

Martins (2016), citando Fehr, indica-nos que o mesmo conceito pode ser definido pelas crianças quando questionadas relativamente ao que é um amigo / o que é a amizade. Assim,

as crianças em idade pré-escolar referem que é alguém que brinca com elas, alguém que partilha brinquedos (comportamento pró-sociais) e alguém que não lhes bate (ausência de comportamento agressivo). Outras crianças referem ainda que um amigo é alguém de quem gostamos (p. 4).

Rubin (1982)), explicita que “a amizade (...) é aquilo que a criança faz que ela seja” (p. 64). Os amigos, segundo a mesma autora, citando Schumjmann, “ajudam-se, trocam informações e conhecimentos especializados, proporcionam uma sensação de segurança e um sentimento de auto-afirmação” (p. 25).

No jardim de infância, quando as crianças se referem a amigos, indicam os companheiros de brincadeira. Como Cole e Cole (2004) indicam na primeira infância o foco da amizade prende-se com a brincadeira do faz-de-conta, o jogo simbólico. Sendo que as crianças consideram um “bom companheiro de brincadeira . . . alguém com que . . . consegue[m] atingir um alto nível de coordenação, o que conduz a mais divertimentos, mais solidariedade e melhor humor” (p. 588).

Portanto, as crianças ainda pequenas são capazes de refletir sobre as suas amizades. No entanto, como se referiu anteriormente, existem diferentes níveis/estádios de amizade, os quais são proporcionais à idade e ao desenvolvimento das crianças. Poejo (2014), citando Rubin, explicita esses estádios, indicando que

há uma evolução na construção das relações amistosas e os autores [Selman (1981); Schultz (1990)] descrevem estádios de compreensão reflexiva das amizades: **Estádio 0** (dos 3 aos 5 anos) – visão de amigos como “companheiros físicos momentâneos de brincadeira”, ou seja, um amigo com quem se brinca num determinado período de tempo; **Estádio 1** (6 aos 8 anos) - concebem a amizade como uma assistência unidirecional; **Estádio 2** (dos 9 aos 12 anos) – concebem a amizade não

como unidirecional, mas sim com dois sentidos, onde cada criança tem de se adaptar às necessidades do outro; **Estádio 3** (11 aos 12 anos) – começam a considerar as amizades íntimas, que envolvem uma mútua e íntima partilha. (Poejo, 2014, pp. 25-27)

Estes estádios corroboram a ideia antes apresentada, em que as crianças no jardim-de-infância consideram amigo, o par que está presente nos momentos do dia-a-dia, em concreto nos momentos de brincadeira, portanto no **estádio 0**.

4.2.5. Fatores que influenciam a formação de amizades

Tal como Ladd e Coleman (2002) indicam, quando as crianças têm oportunidade de interagir com os seus pares, estas apresentam seletividade na escolha dos seus amigos. Neste sentido, Rubin (1982) afirma que deve ser dado tempo e oportunidade para as crianças brincarem juntas mais do que uma vez, pois “a facilidade social que advém da familiaridade que para os bebés, como para as adultas, é mais provável que crie conforto do que desprezo” (p. 41).

Poejo (2014), citando Fehr, indica-nos ainda que as amizades se formam, desenvolvem-se e mantêm-se “através da interação de fatores ambientais, individuais, diádicos e situacionais” (p. 34).

Rubin (citado por Poejo, 2014) afirma que as amizades têm fundamento nas semelhanças das crianças ao nível do desenvolvimento, do temperamento e do comportamento. É neste sentido, que podemos afirmar que a parecença/semelhança “está na base da atração de crianças com a mesma idade” (p. 34).

Ladd e Coleman (2002) indicam ainda que as crianças preferem, quase sempre, crianças da mesma idade, sexo e raça. Outros autores corroboram esta afirmação indicando que, a partir dos três anos de idade, as crianças apresentam uma clara preferência por colegas do mesmo sexo, mesmo quando estão inseridas em grupos heterogêneos (Coplan & Arbeau, citados por Monteiro, 2012).

Relativamente ao sexo dos pares de brincadeira, Poejo (2014), citando Rubin, indica que apesar de as crianças se agruparem por sexo, esta ação não é intencional, uma vez que as crianças são, desde cedo, ensinadas pela sua cultura e meio a preferir “atividades, interesses e estilos de comportamentos diferentes dos que são preferidos pelas crianças do sexo oposto” (p. 40).

O comportamento das crianças (pró-social e/ou antissocial) é outro fator que pode influenciar diretamente o resultado da relação, podemos observar que

“comportamentos anti-sociais, tais como a agressão física e as discussões constantes parecem precipitar a rejeição e outras consequências sociais negativas para as crianças” (Ladd & Coleman, 2002, p. 155).

Todavia, estes fatores nem sempre são observáveis, pois tal como Parker, citado por Ladd e Coleman (2002) indica “embora haja provas que indicam que as crianças são atraídas para os pares com quem partilham semelhanças essenciais, é também muito claro que as crianças não desenvolvem amizades com todas as crianças que atraem” (p. 137).

4.2.6. O papel do educador

Quanto às relações de amizade estabelecidas entre as crianças, Ladd e Coleman (2002) clarificam a forma como os agentes educativos podem interferir nas relações entre os pares. É referido que a equipa educativa pode controlar o “acesso das crianças aos pares, e podem fazê-lo de várias maneiras (criando, por exemplo, oportunidades para a interação, tais como grupos de jogo, manipulando certas características do contexto educativo, escolhendo determinados parceiros para as crianças, etc.)” (p. 155). Poejo (2014) corrobora esta ideia e acrescenta que “o educador deve permitir que as crianças passem os dias com os seus amigos, considerando vantajoso nos momentos de trabalho as crianças tenham oportunidade de escolher os seus pares ao invés de impostos pela educadora” (p. 52).

Perante a literatura observada, Arezes e Colaço (2014), citando Singer, indicam-nos que o educador deve manter a sua intervenção para o mínimo possível, uma vez que, “educadores devem ser sensíveis aos comportamentos das crianças e às suas intenções, ponderando quando é que será indicado intervir e como o fazer” (p. 119). Azeres e Colaço (2014) acrescentam ainda que o educador pode influenciar diretamente o curso das interações entre pares, incentivando a participação em tarefas cooperativas, apoiando as interações ou envolvendo-se na resolução de conflitos.

Respeitante à resolução de conflitos, o educador tem um papel essencial em auxiliar a criança a compreender as diferenças dos seus colegas/amigos. Poejo (2014) indica que o educador “deve permitir que as crianças falem sobre os seus sentimentos e conflitos, fazendo-as sentirem-se compreendidas e valorizadas, transmitindo a confiança e o apoio de que necessitam” (p. 52).

Martins (2016), citando Rubin, explicita-nos que respeitante à interação entre crianças de sexo diferentes, cabe ao educador “incentivar a brincadeira entre as

crianças dos dois sexos e criar estratégias para que as crianças do sexo oposto se juntem umas às outras, sendo capazes de expandirem a sua área de amigos” (p. 23). Neste sentido, e segundo a mesma autora, o educador deve criar diferentes momentos que permitam a interação entre os diferentes sexos, “propondo jogos e atividades que permitam a convivência entre todos e contribuam para a aprendizagem individual das crianças no que se refere às relações sociais mais gratificantes” (p. 23).

4.2.7. Tipos de brincar

As brincadeiras realizadas pelas crianças evoluem ao longo seu desenvolvimento, ou seja, crianças que estejam em diferentes fases de desenvolvimento relacionam-se de forma diferente.

Rubin (2001) caracterizou o brincar considerando o desenvolvimento da cognição - brincar cognitivo – e da socialização – brincar social. Relativamente ao brincar social, este apresenta diferentes tipos: (i) brincar solitário; (ii) brincar paralelo e (iii) brincar em grupo. No brincar solitário a criança brinca à parte das outras, a uma distância considerável, utilizando recursos diferentes das restantes crianças. No brincar paralelo a criança brinca de forma independente, podendo estar sentada ao lado de um par, sem interagir com o mesmo, no entanto, tem brinquedos semelhantes ao do colega. O brincar em grupo exige um objetivo comum ou um propósito para a brincadeira.

Respeitante ao brincar cognitivo, segundo o mesmo autor, este também apresenta diferentes tipos: (i) brincar exploratório; (ii) brincar funcional; (iii) brincar construtivo; (iv) brincar dramático e (v) jogo de regras. Relativamente ao brincar exploratório a criança analisa um som ou um objeto de forma a obter informação visual ou audível sobre o mesmo. O brincar funcional implica que a criança experiencie a estimulação sensorial através do movimento muscular simples e repetitivo. No brincar construtivo a criança cria ou constrói algo. No brincar dramático a criança dramatiza situações do dia-a-dia ou dá vida a objetos inanimados. Por fim, no jogo de regras a criança brinca em jogos de competição seguindo regras e limites pré-estabelecidos.

4.2.8. Resultados de investigações

Leocádio (2014) elaborou um estudo de caso com a seguinte temática: as relações de amizade em crianças de idade pré-escolar. Leocádio (2014) orientou a investigação através de duas questões: (i) o que é a amizade para as crianças em idade de pré-escolar; (ii) o que fazem as crianças com os amigos. Para estas questões

delineou os seguintes objetivos de estudo: (i) analisar a definição de amizade para as crianças em idade de pré-escolar; (ii) conhecer o que as crianças fazem com os amigos; (iii) conhecer se as crianças em idade pré-escolar têm melhores amigos; e (iv) investigar o que para as crianças não é amizade. A amostra foi constituída por 21 crianças (10 do sexo feminino e 11 do sexo masculino), com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade.

Ao apresentar os resultados da investigação a autora redigiu-os segundo os objetivos descritos acima. Assim, no primeiro objetivo a autora do estudo constatou que para as crianças com quem realizou o estudo “ser amigo é ter alguém com quem brincar e fazer diversas atividades, às quais intitulam coisas de amigos, sendo também a demonstração de afetos e carinhos” (Leocádio, 2014, p. 48). Quanto ao segundo objetivo, a maioria das crianças respondeu brincar. Relativamente ao terceiro objetivo, as crianças responderam dois a três nomes de colegas. A autora do estudo quis ainda compreender quem eram os amigos das crianças fora do jardim-de-infância, esta apurou que as crianças referiram maioritariamente familiares. Para o último objetivo a investigadora não obteve resultados.

4.3. Roteiro metodológico e ético

4.3.1. Natureza e desenho do estudo

Considerando a temática abordada, as questões colocadas e os objetivos delineados realizámos uma investigação inserida num paradigma qualitativo, com uma abordagem interpretativa, já que o propósito é conhecer e compreender uma situação concreta.

Para concretizar a presente investigação optou-se pela modalidade de estudo de caso, uma vez que se pretendeu entender “um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real” (Yin, 2003, p. 32), tendo-se recorrido a um ecletismo metodológico (Queirós & Rodrigues, 2006).

Explicitando o que se entende por estudo de caso, Stake (2009) refere ser este “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito das circunstâncias importantes” (p. 11). Bogdan e Biklen (1994) citando Merriam, indicam que um estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

O presente estudo de caso é de natureza qualitativa. Merriam (1998), citado por Carmo e Ferreira (1998), descreveu o estudo de caso qualitativo como:

particular – porque se focaliza numa determinada situação, acontecimento, programa ou fenómeno; descritivo – porque o produto final é uma descrição “rica” do fenómeno que está a ser estudado; heurístico – porque conduz à compreensão do fenómeno que está a ser estudado; holístico – porque tem em conta a realidade na sua globalidade (p. 217).

No que respeita ao estudo de caso, o investigador deve: (1) “definir o problema de investigação”, (2) “formular questões de investigação . . . acerca de processos . . . e da tentativa de compreensão do acontecimento” e, por fim, (3) escolher a “unidade de análise” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 217). A revisão de literatura, por sua vez, é uma componente chave para “a conceptualização do problema, a realização do estudo e a interpretação dos resultados” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 218). Pensamos que no nosso estudo seguimos estes passos.

4.3.2. Participantes no estudo

Neste estudo participaram 22 crianças (14 meninos e oito meninas), com idades compreendidas entre três e os quatro anos, as quais integram o grupo de crianças onde foi realizada a PPS II. No subcapítulo 1.5. *As crianças* encontram-se informações adicionais relativamente às características do grupo de crianças.

A equipa educativa de sala também participou no estudo realizado. A educadora cooperante exerce a profissão há 33 anos (cf. com anexo B), nos quais desenvolveu diferentes funções na educação formal e na educação informal. A A.O., com 26 anos, exerce funções há três anos, na presente instituição, dois destes com o grupo de crianças da PPS II.

4.3.2. Técnicas de recolha e análise de dados

A realização do nosso estudo de caso implicou a utilização de diversas técnicas de recolha de dados, como recomendado num estudo de caso, correspondendo a um ecletismo metodológico (Queirós & Rodrigues, 2006). As técnicas de recolha de dados usadas foram: (i) observação; (ii) entrevistas semidiretivas e (iii) testes sociométricos.

A observação foi a técnica utilizada mais frequentemente na realização do presente estudo, uma vez que, “as práticas só são acessíveis pela observação” (Flick,

2005, p. 137). É através desta técnica que o investigador pode “documentar atividades, comportamentos e características físicas” (Coutinho, 2013, p. 136). No nosso estudo, o seu uso possibilitou a análise e compreensão das interações estabelecidas entre as crianças nos diferentes espaços da instituição.

No que respeita ao tipo de observação Carmo e Ferreira (1998) afirmam existir diferentes tipos, os quais podem ser distinguidos através do “envolvimento do observador no campo do objecto de estudo” (p. 106). Diferentes autores indicam distintos tipos de observação. Tendo como exemplo Estrela (1994) existem quatro tipos de observação: observação **sistémica** (“permite ao observador recolher um conjunto de dados passíveis de serem tratados de forma quantitativa”), observação **naturalista** (“permite descrever e quantificar os comportamentos de um determinado indivíduo, nas circunstâncias da vida quotidiana”), observação **participante** (“todos os observadores participam na vida do grupo que por eles é observado”) e observação **ocasional** (p. 31). Segundo Coutinho (2013) os tipos de observação apresentados anteriormente dividem-se em duas dimensões a medição (não estruturada, mista ou estruturada) e participação (observador não participante, misto e participante). Assim, Coutinho (2013), menciona que existe um espectro de envolvimento do observador, este pode ser observador externo, um observador reativo ou um observador participante.

No caso do presente estudo, podemos referir que se realizou uma observação cujo envolvimento se caracterizou por **observação reativa** (Coutinho, 2013). Quer diz que “o investigador se identifica, explica aos participantes quais são as suas intenções, mas assume sempre o seu papel de investigar, não tentando mudar o rumo natural dos acontecimentos” (Coutinho, 2013, p. 138). Para ilustrar que as intenções do estudo foram explicitadas claramente aos participantes, apresenta-se de seguida o seguinte excerto:

O Mig. sentou-se ao meu lado a ver o seu livro, perguntou-me o que estava a escrever e antes que pudesse responder disse-me que era as brincadeiras dos meninos. (excerto de registo de investigação de 26 de novembro 2019).

De referir ainda que segundo Tuckman (citado por Martins, 2006), “o produto dessa observação é registado em notas de campo” (p. 523). Deste modo, realizámos registos de observação (cf. Anexo C.), como forma de registar a informação obtida através da observação naturalista. Ou seja, no que respeita ao sistema de registo, recorreremos a notas de campo de forma a detalhar as conversas, as ações e as

brincadeiras desenvolvidas entre as crianças. Estes registos, foram organizados em grelha, por ordem cronológica, especificando os intervenientes e as suas ações, uma vez que quando se observa, o investigador deve apontar, “por ordem cronológica os vários procedimentos da sua investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 104).

Importa salientar que se realizaram 30 registos de observação, os quais decorreram em dois momentos diferentes da PPS II: o primeiro entre 11 de novembro a 26 de novembro de 2019 e o segundo entre de 6 a 14 de janeiro de 2020. Especificando, durante o período de investigação procurou-se realizar dois registos em cada área da sala de atividades (caixa de luz, casa, jogos de chão, tapete, computador), para se poder ter uma imagem mais completa das interações sociais estabelecidas entre as crianças no contexto de sala de atividades. Neste sentido, para cada momento foram efetuados 12 registos de observação, de duração variável, tal como é possível observar na seguinte tabela. Estes registos foram estudados através de uma análise categorial.

Tabela 3

Registos realizados, incluindo tempo de observação

| Itens | Novembro 2019 | | Janeiro 2020 | | Total |
|---------------------|--------------------|-------------|--------------------|----------|-------------|
| | sala de atividades | exterior | sala de atividades | exterior | |
| Nº de registos | 12 | 10 | 8 | 0 | 30 |
| Tempo de observação | 103 minutos | 111 minutos | 64 minutos | | 278 minutos |

Relativamente às entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), estas devem ser mais exploratórias e livres, permitindo uma “compreensão geral das perspectivas sobre o tópico” (p. 136). De modo a atingir este fim, foi construído um guião de entrevista semiestruturado (anexo D.) (Amado, 2013), em que as questões estão organizadas de forma lógica, permitindo ao entrevistador cingir-se ao tema e avançar de forma lógica, e ainda assim dar “grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208). Neste tipo de entrevistas, procura-se fazer questões abertas porque “são mais motivantes na medida em que permitem aos inquiridos exprimir livremente as suas opiniões e atitudes” (Portugal, 2004, citando Kidder & Judd, p. 25), e diversificadas (perguntas de experiência/comportamento; perguntas de opinião/valor; perguntas de conhecimento; perguntas de ambiente/demográficas) (Amado, 2013). No caso do nosso estudo a entrevista acabou por se tornar num inquérito por questionário (cf. anexos B e E), devido à indisponibilidade da assistente operacional e da educadora cooperante em realizar

esta entrevista presencialmente. O termo nomeado indica que “o investigador e inquiridos não interagiram em situação presencial” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 137).

De modo a analisar o inquérito por questionário à equipa educativa e as entrevistas às crianças foram realizadas análises de conteúdo exploratória (anexos F1; F2; F3.), que tiveram como fim a exploração da informação recolhida. Esta análise também foi de natureza quantitativa, uma vez que foi quantificado a frequência das diversas subcategorias criadas. Às crianças foram colocadas três questões que permitiram compreender quais as crianças com quem brincavam, ao quê e o que pensam sobre o conceito de amizade.

De modo a responder às questões definidas para o estudo, foram também realizados testes sociométricos (anexo G.), que consistem em “em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações” (Northway & Weld, 1976, p. 11). Como a citação indica, estes testes têm como objetivo compreender as relações entre pares, de modo, a puder comparar os registos de observação realizados com os resultados obtidos com o teste. Os dados recolhidos permitem, segundo os autores citados anteriormente, identificar quem são os “maiores amigos de cada criança” e “revela[m] a estrutura do grupo como um todo” (p.12). O teste sociométrico consiste, segundo Northway e Weld (1976), em pedir a cada elemento de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria ou não gostaria de se associar em diversas situações e, de seguida, registar os resultados numa matriz sociométrica de forma ordenada, tornando-se bem notórios os resultados sobre todas as escolhas que cada criança fez e recebeu. No contexto da PPS II, foram colocadas seis questões às crianças, três relativas à aceitação e outras três relativas à rejeição. As questões, no caso da aceitação, remetem para quais os colegas com quem gostavam de brincar dentro da sala de atividades, do espaço exterior e, relativamente, a quem gostariam de brincar em casa. No caso da rejeição, as mesmas questões foram colocadas na negativa. Os dados obtidos foram organizados em matrizes sociométricas e sociogramas.

Durante o processo de aplicação dos testes sociométricos, procurou-se conversar com as crianças em momentos em que verificasse que as mesmas estavam confortáveis e não estavam envolvidas numa brincadeira, de modo a não interromper a sua atividade. Procurou-se ainda realizar este teste num sítio mais reservado da sala de atividades, onde as crianças pudessem sentir mais privacidade e à vontade para responder às questões. Antes de começar, perguntei a cada criança se o poderia fazer,

obtendo o seu assentimento verbal para responder às mesmas. Posteriormente, colocaram-se a cada uma as questões, dando tempo suficiente para que a criança respondesse. Caso verificasse que as crianças não queriam responder ou não estavam interessadas nas questões, tentava novamente mais tarde. Durante a aplicação destas questões, sentiram-se algumas dificuldades. Por vezes, percebeu-se que as crianças não estavam interessadas no que se lhes perguntava ou que respondiam com base nas crianças que estavam junto delas. No caso de uma criança do grupo que manifesta algumas dificuldades cognitivas, foi impossível recolher este tipo de informação. Algumas vezes, as crianças não respondiam, sendo que, mesmo após várias tentativas, não me foi possível obter respostas de todas as crianças.

Com as respostas obtidas foram realizadas matrizes sociométricas (cf. anexo H.) e sociogramas que nos permitiram uma maior facilidade na análise dos dados recolhidos.

4.3.3. Roteiro ético

Ao longo da investigação, uma das principais preocupações relacionou-se com o manter uma prática profissional supervisionada eticamente situada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), o termo ética “consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo” (p. 75). Para tal, tomou-se como exemplo a Carta de Princípios para uma Ética Profissional da Associação de Profissionais de Educadores de Infância (2012). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este tipo de carta ou código ético “são fruto de considerável reflexão e sensibilizam os respectivos membros para dilemas e questões morais com as quais se podem defrontar” (p. 75). O texto de Tomás (2011), é outro exemplo tido em consideração para a construção de um roteiro ético. No anexo I encontra-se uma tabela onde está explícito a forma como se garantiu o cumprimento dos princípios éticos em toda a prática, bem como, na realização do relatório e da presente investigação.

4.4. Apresentação dos resultados

O presente tópico destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das diferentes técnicas explicitadas anteriormente: testes sociométricos, entrevistas e observação, no sentido de responder às questões de investigação definidas. Começamos pela apresentação dos resultados dos testes sociométricos.

4.4.1. Características sociométricas do grupo de crianças

Para se compreender as características sociométricas do grupo de crianças, aplicaram-se quatro testes sociométricos: dois de aceitação e dois de rejeição. A primeira parêla de testes foi realizada no início da investigação (13 de novembro 2019) e a segunda no final da mesma (24 de janeiro 2020). Importa referir que quanto ao número de escolha de cada criança é relevante referir que nem todas as crianças responderam às três questões colocadas.

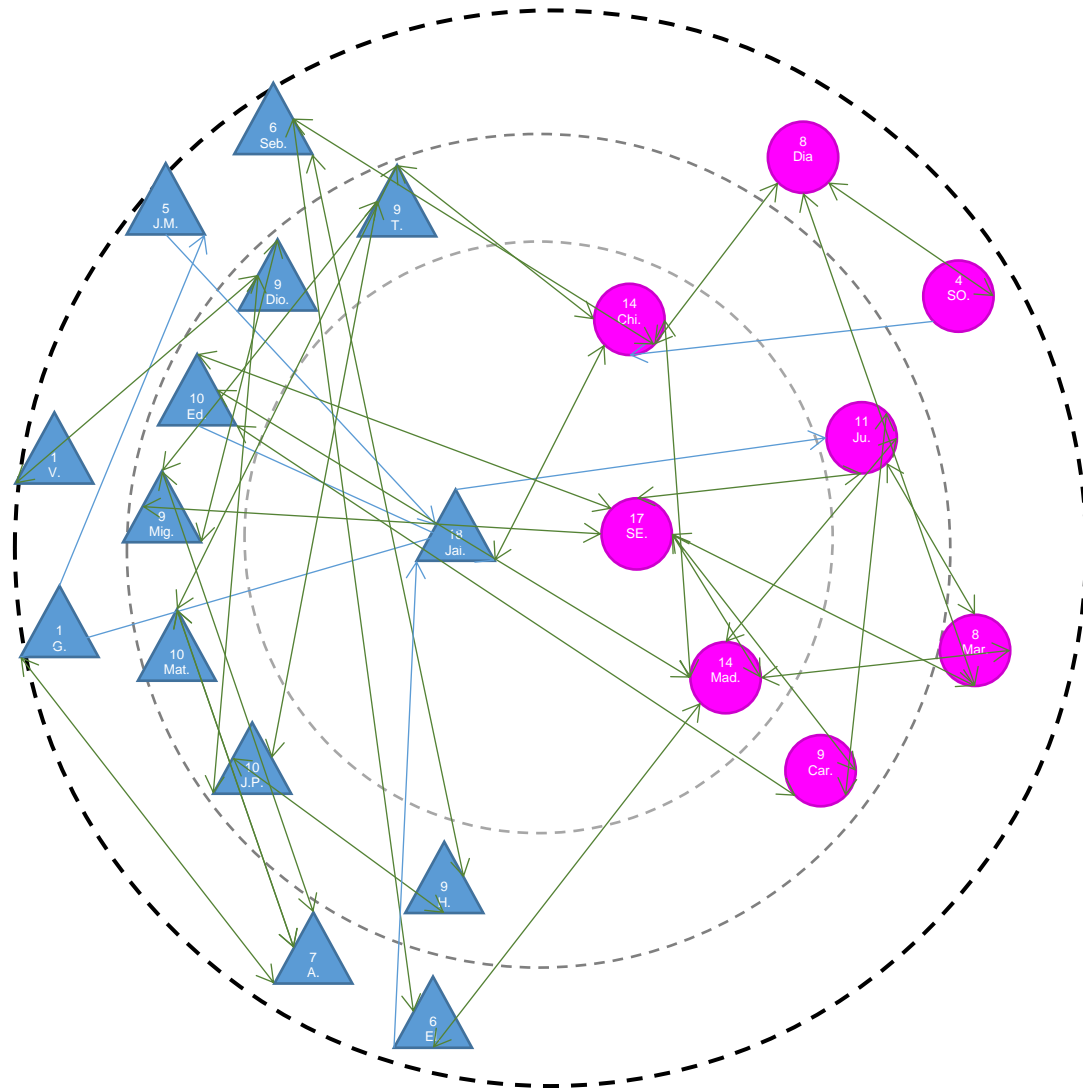
Com a análise dos dados recolhidos elaboraram-se matrizes sociométricas (cf. anexo H.), as quais nos permitiram perceber o índice sociométrico de cada criança (através do número de vezes que esta foi selecionada), o número de crianças que escolheu cada criança, o número de escolhas realizadas por cada criança, as escolhas diversificadas realizadas por uma criança, identificar escolhas recíprocas e a intensidade de cada escolha (cf. Northway & Weld, 1976).

Relativamente ao índice sociométrico das diversas crianças do grupo, na primeira matriz sociométrica de aceitação (anexo H.) salienta-se a SE (sexo feminino, 4 anos). (escolhida por dez crianças) e o Ed. (sexo masculino, 4 anos), o Jai. (sexo masculino, 4 anos) e a Chi. (sexo feminino, 4 anos) (escolhidas por nove crianças). Foi possível verificar ainda várias escolhas recíprocas (destacadas a cor-de-laranja no anexo R), embora não se registassem escolhas totalmente recíprocas, e escolhas fortes (destacadas a um laranja mais escuro), o que nos possibilitou destacar quando uma criança seleciona a outra nas três questões.

O sociograma de aceitação elaborado, e presente na figura 1, evidencia quais as crianças com índices de aceitação mais fortes (mais próximos do centro) e mais fracos (mais afastados do centro). O Jai. e a SE. são as crianças com maior índice sociométrico, 18 e 17 respetivamente. No extremo oposto, encontramos o G. e o V. com 1 de índice sociométrico de aceitação. Tendo em atenção os índices de posição sociométrica definidos por Northway e Weld (1976) podemos afirmar que as crianças com maior índice sociométrico se encontram “muito acima da probabilidade” (p. 42), enquanto as crianças com menor índice sociométrico estão “muito abaixo da probabilidade” (p. 42).

Figura 1

Primeiro sociograma de aceitação



Legenda:

Género feminino: 8



Género masculino: 14



← Escolhas fortes

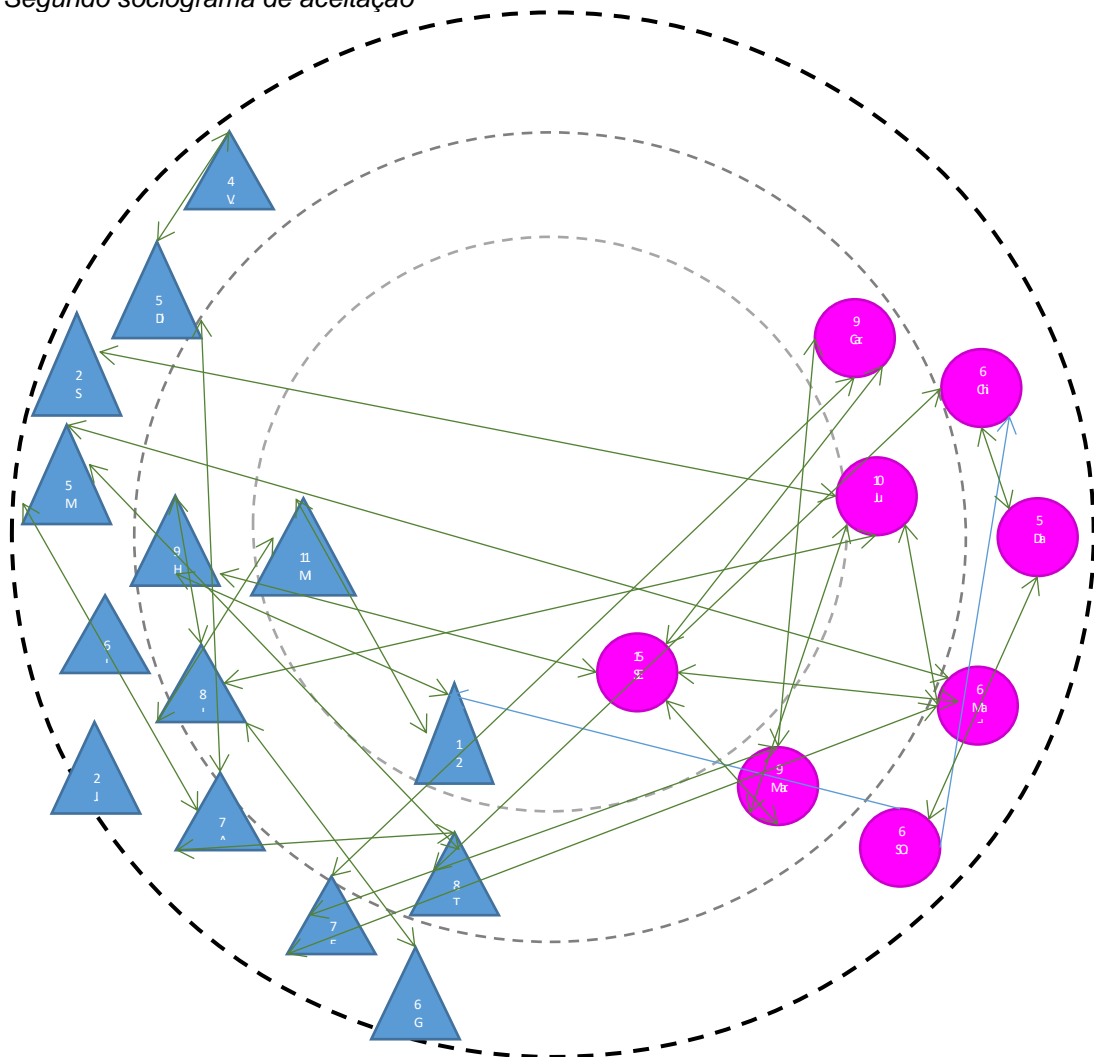
↔ Escolhas parcialmente recíproca

Relativamente à segunda matriz sociométrica de aceitação (cf. anexo H), seguindo o mesmo tipo de análise realizada anteriormente, realizou-se um sociograma que evidencia que a criança com maior índice de aceitação é a SE. (do sexo feminino) com um índice de 15, seguida do EI. (sexo masculino) com um índice de 12. Com um menor índice de aceitação encontram-se o J.M. e o Seb., ambos com um índice de 2, e

ambos do sexo masculino. Tendo em atenção os índices de posição sociométrica definidos por Northway e Weld (1976) podemos afirmar que as duas crianças com maior índice sociométrico se encontram “muito acima da probabilidade” e “acima da probabilidade” (p. 42), respetivamente. Enquanto as duas crianças com menor índice sociométrico estão “muito abaixo da probabilidade” (p. 42). Estes resultados encontram-se descritos na figura 2.

Figura 2

Segundo sociograma de aceitação



Legenda:

Género feminino: 8



Género masculino: 14



← Escolhas fortes

↔ Escolhas parcialmente recíproca

É ainda importante mencionar que duas crianças não responderam às questões. Ainda assim, algumas crianças que responderam às questões nomearam indivíduos que não pertenciam ao grupo de crianças. A média do número de crianças que cada uma respondeu rondou o valor de 5.

Comparando os resultados dos dois testes de aceitação realizados em diferentes momentos, podemos destacar que a SE (do sexo feminino), se manifestou com maior índice de aceitação em ambos os momentos, sendo que de um teste para o outro o seu índice de aceitação passou do 17 para 15. Relativamente ao menor índice de aceitação, este alterou-se de uma avaliação para a outra, no primeiro momento destacámos o G. e o V. com índice de aceitação de 1, estas crianças no segundo teste apresentaram alterações, o G. apresenta um índice de 6 e o V. apresenta um índice de 4. As crianças que foram nomeadas com menor índice de aceitação no segundo teste (J.M. e Seb, com índice de 2), no primeiro teste assinalaram um índice de aceitação de 5 e de 6, respetivamente. Considera-se importante indicar que as quatro crianças mencionadas são do sexo masculino.

Respeitante à primeira matriz sociométrica de rejeição realizada (cf. anexo H), podemos observar que relativamente à quantidade de criança que escolhe cada criança salienta-se que o T. (escolhido por 13 crianças) e o J.M. (escolhido por 11 crianças), no extremo oposto evidencia-se o Ed (não foi mencionado) e a Mar (mencionada 1 vez). Tendo em atenção os índices de posição sociométrica definidos por Northway e Weld (1976) podemos afirmar que as crianças com maior índice sociométrico se encontram “acima da probabilidade” (p. 42), enquanto as crianças com menor índice sociométrico estão “muito abaixo da probabilidade” (p. 42).

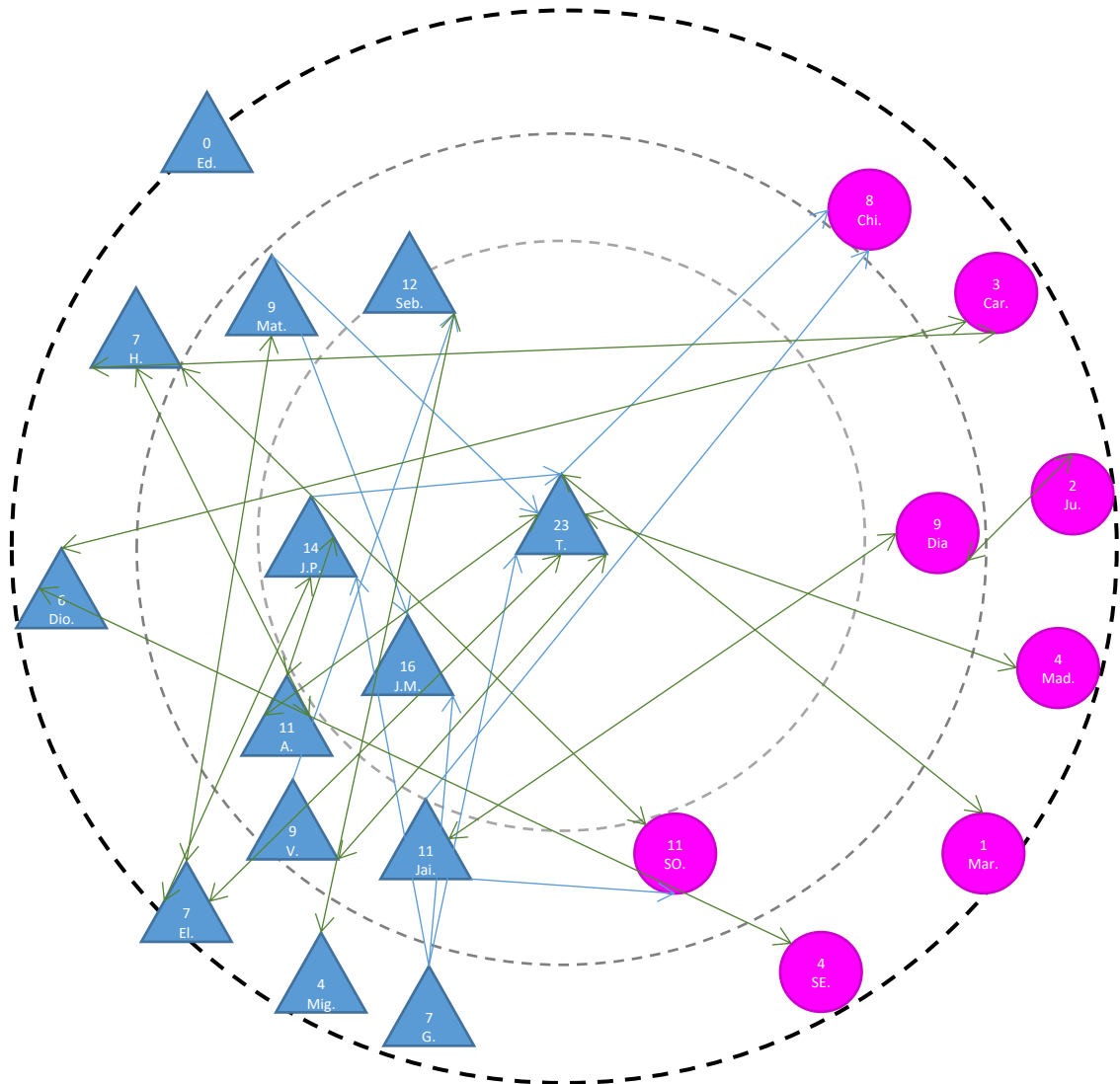
Devo referir que duas crianças não responderam a nenhuma das três questões, apesar de estas terem sido lidas e explicadas às crianças. No que respeita ao número de crianças que cada criança escolheu, devo referir que a média foi de 6.

Na primeira matriz de testes sociométricos de rejeição (cf. com anexo H.) é possível verificar várias escolhas recíprocas (destacadas a cor-de-laranja, no anexo H.), ou seja, quando ambas as crianças se escolhem mutuamente, e escolhas fortes (destacadas a um laranja mais escuro, no anexo H.), pretendendo-se assim destacar quando uma criança seleciona a outra em três questões. Não se observaram escolhas totalmente recíprocas, ou seja, nas três questões realizadas, nenhuma das crianças nomeou o mesmo par.

No sociograma de rejeição, presente na figura 3, podemos observar quais as crianças com índice de rejeição mais elevados (mais próximos do centro) e mais baixos (mais afastados do centro). Assim, podemos observar que as crianças com maior índice sociométrico são o T. e o J.M. com, 23 e 16 valores, respetivamente. É relevante reparar que ambas as crianças são do sexo masculino. As crianças com menor índice sociométrico são o Ed. e a Mar, com 0 e 1 valores, respetivamente. Tendo em atenção os índices de posição sociométrica definidos por Northway e Weld (1976) podemos afirmar que as crianças referidas com maior índice sociométrico estão “muito acima da probabilidade” (p. 42), enquanto as crianças assinaladas com menor índice sociométrico estão “muito abaixo da probabilidade” (p. 42). Relativamente ao sexo das crianças, o Ed. é do sexo masculino e a Mar. é do sexo feminino.

Figura 3

Primeiro sociograma de rejeição



Legenda:

Género feminino: 8



Género masculino: 14



← Escolhas fortes

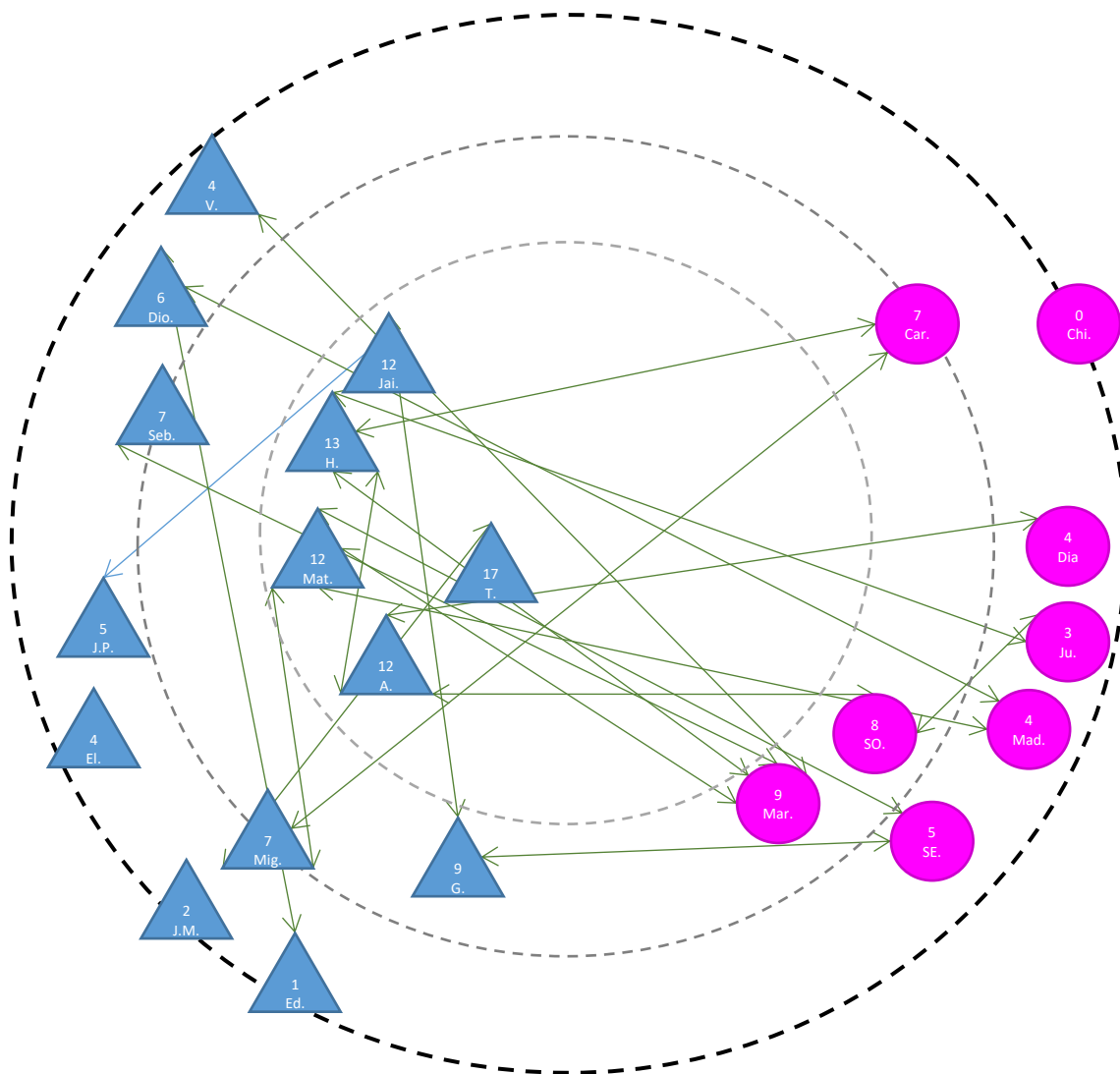
↔ Escolhas parcialmente recíproca

Relativamente à segunda matriz de rejeição construída (cf. anexo H), e respeitando o tipo de análise realizada à primeira matriz sociométrica, podemos constatar na figura 4 que as crianças mais selecionadas por um par são o T. (com 13 escolhas) e o H. (com 11 escolhas). As menos escolhidas são a Chi. e o Ed, com 0 e 1 escolhas, respetivamente. Tendo em atenção os índices de posição sociométrica

definidos por Northway e Weld (1976) podemos afirmar que as crianças com maior índice sociométrico estão “acima da probabilidade” (p. 42), enquanto as crianças com menor índice sociométrico estão “muito abaixo da probabilidade” (p. 42). De referir que duas crianças não responderam a nenhuma das três questões, por opção delas. No que respeita ao número de crianças que cada criança escolheu, de referir que a média foi de 6, aproximadamente.

Figura 4

Segundo sociograma de rejeição



Legenda:

Género feminino: 8



Género masculino: 14



← Escolhas fortes

↔ Escolhas parcialmente recíproca

Com a realização do segundo sociograma de rejeição, presente na figura 4, podemos observar quais as crianças com índice de rejeição mais elevados (mais próximos do centro) e mais baixos (mais afastados do centro). Posto isto, podemos observar que as crianças com maior índice sociométrico são o T. e o H. com, 17 e 13 valores, respetivamente. Ambas as crianças são do sexo masculino. As crianças com menor índice sociométrico são o Chi. e o Ed., com 0 e 1 valores, respetivamente. Relativamente ao sexo das crianças, a primeira é do sexo feminino e a segunda do sexo masculino.

Comparando os resultados dos dois testes sociométricos podemos observar que no primeiro as crianças com maior índice de rejeição são o T e o J.M., com 23 e 16, respetivamente. No entanto, no segundo teste estes números alteraram-se, assim, o T. obteve um índice de 17 e o J.M. de 2. Destacando-se outra criança, o H. com 13 de índice de rejeição, esta criança, no primeiro teste de rejeição obteve um valor de 7, ou seja, o índice quase duplicou do primeiro para o segundo teste.

Por oposição, e analisando os valores menores, no primeiro teste destacámos o Ed. e a Mar, com 0 e 1 índices de rejeição, respetivamente. No segundo teste, o índice destas crianças alterou-se, sendo que o Ed. se manteve com um número menor, no entanto a Mar. obteve um valor de 8. Outra criança se destacou com um baixo índice de rejeição, no segundo teste, a Chi com o índice 0, esta criança no primeiro teste obteve um índice de 8.

Comparando as respostas das crianças às questões do teste sociométrico com os registos de observação realizados, podemos averiguar se as respostas dadas coincidem com os registos produzidos (cf. anexo J.). Desta forma, é possível afirmar que a maioria das crianças menciona um colega com quem interagiu/brincou. Algumas respostas não coincidem, isso pode dever-se ao facto de as respostas poderem ser sugestionadas pelas crianças que estão a observar ou com quem brincaram no dia do teste sociométrico.

4.4.2. Interações sociais de amizade estabelecidas entre as crianças no contexto educativo

Começamos por apresentar as perceções da educadora cooperante e da assistente operacional relativamente às características das interações sociais de amizade estabelecidas entre as crianças.

4.4.2.1. Percepção da educadora cooperante e da assistente operacional

Os dados recolhidos junto da educadora cooperante, decorrente da análise de conteúdo dos dados recolhidos no inquérito (ver anexo F.1.), permitiu compreender as suas percepções sobre: (i) as interações sociais de amizade e (ii) as características dessas interações estabelecidas entre as crianças e as práticas desenvolvidas.

Relativamente às perspetivas da educadora cooperante sobre as interações sociais de amizade, esta explicita vários aspetos, os quais passamos a referir.

No que concerne ao conceito a educadora cooperante expressa que esta é “estabelecida entre duas ou mais” crianças, sendo que a escolha do par é realizada “de forma autónoma” e “sem influência do adulto” (cf. com anexo B.). Na sua opinião existem vários fatores que podem influenciar o estabelecimento destas interações sociais, como sejam: o “tipo de brincadeiras” e atividades realizadas, bem como a existência de “interesses semelhantes” partilhados entre as crianças. Por outro lado, a educadora considera que o género das crianças, os aspetos psicológicos e físicos das mesmas e as suas capacidades cognitivas, não influenciam o estabelecimento das interações sociais de amizade.

Focando a atenção sobre as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças do contexto socioeducativo, a educadora cooperante considera que estas estabeleceram entre si uma relação duradoura, uma vez que se conhecem desde o ano letivo anterior. Entende ainda que essas interações sociais são visíveis nas brincadeiras que as crianças realizam no espaço interior, nomeadamente na área de faz de conta e na área de construções (jogos-de-chão), mas também no espaço exterior, quando as crianças: jogam à bola, brincam ao faz-de-conta, constroem objetos em 3 dimensões, com peças disponíveis no espaço, e fazem corridas de triciclos (cf. com anexo B.).

No que respeita às estratégias usadas por si na promoção de interações sociais, a educadora cooperante indica-nos que é necessária “comunicação oral”, ou seja, o adulto deve promover a partilha de ideias, sentimentos e opiniões das crianças, sendo que a educadora pode auxiliar as crianças a refletir sobre as suas ações. Assim, na sua opinião a comunicação entre as crianças, e entre as crianças e as adultas é uma forma de promover as interações sociais de amizade e de resolver conflitos entre os pares.

A educadora destaca ainda o papel do adulto no estabelecimento das interações de amizade, afirmando que o adulto não deve influenciar as interações estabelecidas,

mas deve ser modelo, no que respeita à forma como as crianças se devem relacionar, e deve também transmitir às crianças que é natural não serem amigos de todos/as os/as colegas, mas é importante existir respeito mútuo entre os mesmos.

A análise do questionário preenchido pela assistente operacional (ver anexo F.2.) permitiu compreender também as suas perceções sobre: (i) as interações sociais de amizade e (ii) as características das interações de amizade estabelecidas entre as crianças e práticas desenvolvidas.

Sobre as interações sociais de amizade a assistente operacional explicita, por um lado: (i) a importância das interações sociais de amizade, (ii) os fatores que influenciam o seu estabelecimento e, por outro, (iii) o papel do adulto no estabelecimento de interações sociais entre as crianças.

Quanto à relevância do estabelecimento de interações sociais de amizade a assistente operacional considera ser esta fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois a mesma adquire valores de respeito e aceitação, promove aprendizagens com pares ou em grupo e permite lidar com diferentes sentimentos.

Na opinião da assistente operacional existem diversos fatores que influenciam o estabelecimento de interações sociais de amizade, tais como: o comportamento das crianças, o tipo de brincadeiras em que estas se envolvem, a existência de interesses comuns, bem como o conhecimento que cada criança tem sobre o seu par.

Relativamente às características das interações sociais de amizade do grupo de crianças, a assistente operacional não foi muito específica, destaca apenas a existência de preferência entre pares, tanto no espaço interior como no espaço exterior. No entanto, refere que esporadicamente, as crianças envolvem-se noutras brincadeiras com pares diferentes dos habituais.

Em termos das práticas desenvolvidas para promover o estabelecimento de interações sociais a assistente operacional afirma que a utilização do trabalho em grupo/pares auxilia no relacionamento estabelecido entre as crianças. Promove ainda uma resolução autónoma dos conflitos que emergem, deixando que as crianças os tentem resolver sem a sua intervenção.

Esta profissional entende que o adulto desempenha um papel importante no estabelecimento de interações de amizade, destacando o fomentar a interação entre as crianças através do incentivo à brincadeira com o par. Refere ainda que o adulto deve tentar compreender o porquê de uma criança se encontrar sozinha, respeitar as

decisões das crianças e por fim, dar espaço à criança para explorar a brincadeira que está a realizar.

Tendo em conta a postura de ambas as profissionais entrevistadas, podemos afirmar que estas valorizam o estabelecimento de interações sociais de amizade. Porém, podemos observar que apresentam diferentes estratégias e recursos para fomentar as interações entre pares.

4.4.2.2. Tipologia das interações sociais estabelecidas entre as crianças

A análise dos registos de interações entre pares realizadas durante os momentos de brincadeira (cf. Anexo J.), permitiu compreender de que forma é que as crianças interagem. Os dados recolhidos foram categorizados em quatro temas: (i) interações de natureza positiva entre as crianças, (ii) interações de natureza conflituosa entre crianças, (iii) características dos materiais utilizados nas brincadeiras sociais observadas e (iv) características das brincadeiras sociais observadas. São esses dados que passamos a apresentar.

Especificando as interações de natureza positiva observada entre crianças, percebemos quais as suas características no que diz respeito ao processo comunicativo verbal e não verbal; à escolha de colegas para brincar; ao tipo de brincadeiras desenvolvidas e à partilha de auxílios observados, como se expressa na tabela 4.

Tabela 4

Interações de natureza positiva

| Categoria | Subcategoria |
|---|---|
| Características do processo comunicativo verbal | Conversação verbal |
| | Colocação de perguntas |
| | Dá ordens a colegas |
| | Dá informação ao colega |
| | Formulação de pedidos |
| | Elogio dos colegas |
| | Formulação de convites |
| Características do processo comunicativo não-verbal | Ausência de interação verbal |
| | Escasso contacto visual |
| Escolha de colegas para brincar | Na sala de atividades |
| | No espaço exterior / recreio |
| Tipo de brincadeiras desenvolvidas | Construção de algo em conjunto |
| | Imitação de sons específicos |
| | Imitação de comportamentos verbais de outra criança |
| | Canto de canções |
| Partilhas e auxílios observados | Partilha de momentos de alegria |
| | Ajuda colegas |

Analisando as características do processo comunicativo das crianças, é possível observar que se verificaram interações verbais e não-verbais, sendo que em momentos de interação positiva as crianças parecem interagir mais frequentemente através da conversação verbal. Quanto ao processo comunicativo não verbal, podemos observar que as crianças se relacionam mesmo na ausência de interação verbal.

Os colegas de brincadeira decorrem também das escolhas feitas pelas crianças, por convite, tanto na sala de atividades como no recreio, como se retrata no seguinte registo: “Ed. estava na caixa de luz sozinho e perguntou ao H. se este queria brincar com ele,” (registo n.º 20, de 26 de novembro 2019).

Respeitante ao tipo de brincadeiras desenvolvidas verificámos, com maior frequência, a construção de algo em conjunto (“O J.P., a Chi. e o G. fazem construções com peças de encaixe”, registo de 22 de novembro 2019) e com menor incidência o canto de canções (“O T. lava a loiça e canta “lavar, lavar, lavar ...”, registo de 18 de novembro de 2019). Durante as brincadeiras as crianças partilham momento de alegria e prestam ajuda a colegas. Para além de interações positivas, observaram-se também situações em que as interações foram de natureza conflituosa entre crianças. A análise desses dados permitiu-nos perceber aspetos relacionados com a(s): (i) características desses comportamentos; (ii) razões que levam as crianças ao conflito; (iii) resolução de conflitos com recurso a estratégias verbais entre as crianças; (iv) resolução dos conflitos com recurso a estratégias não verbais entre as crianças; e (v) resolução de conflitos com recurso ao adulto, como se retrata na tabela 5.

Tabela 5

Interações de natureza conflituosa entre pares

| Categoria | Subcategoria |
|--|--|
| Características dos comportamentos conflituosos | Insulto entre crianças |
| | Ação física sobre outra criança |
| Razões que levam as crianças ao conflito | Recusa da inserção de determinada criança na brincadeira |
| | Dificuldade em partilhar materiais |
| | Utilização de materiais sem pedido prévio de autorização |
| | Destruição acidental de materiais / construções |
| Resolução dos conflitos com recurso a estratégias verbais entre crianças | Argumentação das suas razões |
| | Advertência verbal |
| | Argumentação porque não podem ser amigos |
| | Imposição de condições |
| | Discussão entre si |
| | Chantageia os colegas |
| | Consolação de colegas |
| | Pedido de desculpas |
| Não aceitação do pedido de desculpas | |

| | |
|--|---|
| Resolução dos conflitos com recurso a estratégias não verbais entre crianças | Afastamento físico |
| | Desistência perante a situação |
| | Choro |
| Resolução de conflitos com recurso ao adulto | Informação sobre a situação de conflito |
| | Apresentação de queixas |
| | Explicitação das atitudes tidas |
| | Aproximação física |

As características dos comportamentos conflituosos observados resultavam de dois tipos de situações: de insulto entre crianças e da ação física sobre o par. Os seguintes excertos dos registos de observação exemplificam estas situações: “A S.O. cuspiu à Dia” (registo de observação n.º 1, de 11 de novembro 2019); “o G. aparenta não querer que a SO. participe, pois, empurra-lhe a mão” (registo de observação n.º 5, de 11 de novembro 2019).

Quanto às razões que levam as crianças ao conflito observou-se: a recusa da inserção de determinada criança numa brincadeira (“o Mig. e o H. queriam brincar na área, mas, segundo o Ed. e a Se. não podiam porque iam estragar as estrelas, registo de observação n.º 21, de 26 de novembro 2019), a dificuldade em partilhar materiais (“G. não o deixa e diz-lhe zangado “não! Este é o meu titanic gigante!, não é para estragares como no outro dia” registo de observação n.º23, de 8 de janeiro 2020), a utilização de materiais sem pedido prévio e a destruição acidental de materiais pelos pares.

Relativamente às interações de natureza conflituosas entre as crianças verificou-se que as crianças resolvem as situações de conflitos com recursos a diversas estratégias: verbais, não-verbais e apoio do adulto. Quanto às estratégias verbais destacam-se a argumentação das suas razões, a advertência verbal (“a criança diz-lhe que ele não pode brincar e para brincar com outra coisa”, registo de observação n.º 15 de 22 de novembro 2019) e a imposição de condições. Uma vez ou outra também se observou a consolação do colega e o pedido de desculpas.

A resolução de conflitos com recurso a estratégias não verbais entre os pares também foi observada em algumas circunstâncias, implicando estas o afastamento físico da situação, a desistência da situação e o choro.

Outra forma de resolução de conflitos observada foi o recurso ao adulto, sendo possível concluir que as crianças recorrem ao adulto, com mais frequência, para o informar sobre a situação de conflito (“A SE veio ter comigo para me avisar que o Ed não queria brincar com ela. excerto de registo de observação n.º 4 de 11 de novembro

2019). No entanto, foi também possível observar que as crianças utilizam a aproximação física.

4.4.2.3. Particularidades das brincadeiras sociais desenvolvidas pelas crianças

Os resultados da observação permitiram-nos perceber ainda as particularidades das brincadeiras sociais observadas entre as crianças, ou seja, compreender a forma como estas brincam. Os dados recolhidos revelam que se observaram: (i) situações de brincar em grupo; (ii) situações de brincar paralelo; (iii) brincadeiras de perseguição e (iv) situações de brincar junto do adulto. Também se observaram situações de brincar solitário, que naturalmente não envolviam interações sociais, como descreve a tabela 6.

Tabela 6

Características das brincadeiras sociais observadas

| Tema | Categoria | Subcategorias |
|---|--------------------------------|--|
| Características das brincadeiras sociais observadas | Situações de brincar em grupo | Brincadeira simbólica com envolvimento de pares |
| | | Brincadeira simbólica com envolvimento do adulto |
| | | Realização de puzzles |
| | | Observação e conto de histórias |
| | Situações de brincar paralelo | Realização de desenhos |
| | | Leitura de livros lado a lado |
| | | Elaboração de construções |
| | | Brincadeira com objetos reais |
| | Situações de brincar solitário | Elaboração de construções e puzzles |
| | | Realização de percursos |
| | Brincadeiras de perseguição | Jogo da apanhada |
| | | Brincadeiras de lutas |
| | | Brincadeira de polícias |

Nas observações realizadas registaram-se mais frequentemente situações de brincar em grupo, destacando-se o brincar simbólico com envolvimento de pares (“A fingir que eu sou o Batman (tem uma camisola do Batman vestida) e tu o homem aranha”, excerto de registo n.º 29 de 13 janeiro 2020) e com adultos. Por oposição a observação e conto de histórias foram as situações menos observadas.

Quanto às situações de brincar paralelo, foram observadas situações relacionadas com a realização de desenhos, nas quais as crianças desenhavam lado a lado, a leitura de livros (e.g. “O H. e a Se. estavam sentados lado a lado a ver livros” (excerto de registo n.º 20 de 26 de novembro 2019), a construção de algo e a brincadeira com objetos reais.

Nas brincadeiras de perseguição registaram-se principalmente situações de apanhada, de polícias e de luta (“O J.P. e o V. brincam às lutas com as varinhas que têm nas mãos”, excerto de registo de observação n.º 14, de 20 novembro 2019). Também se observaram situações de brincar solitário onde as crianças elaboravam construções e puzzles (e.g. “o El. faz sozinho uma construção com os blocos do puzzle” (excerto de registo de observação n.º 28, de 9 de janeiro 2020). Nas brincadeiras sociais estabelecidas pelas crianças, estas utilizaram distintos materiais: (i) materiais estruturados e (ii) materiais não estruturados, tal como a tabela abaixo evidencia.

Tabela 7

Características dos materiais utilizados nas brincadeiras sociais

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|--|--|---------------------------|
| Características dos materiais utilizados nas brincadeiras sociais observadas | Materiais estruturados usados nas brincadeiras | Materiais de faz de conta |
| | | Materiais de construção |
| | | Veículos |
| | | Estrutura de plástico |
| | | Puzzles |
| | | Triciclos |
| | | Livros |
| | Bonecos | |
| | Materiais não estruturados usados nas brincadeiras | Materiais naturais/folhas |
| | | Madeiras |

Relativamente aos materiais estruturados usados nas brincadeiras, salienta-se o uso de materiais relacionados com o faz de conta, como os materiais presentes na área da casa, tais como o uso de pratos, presentes na brincadeira evidenciada no registo de observação n.º 10 “o Mig. retira os pratos da mesa e olha para mim afirmando que o Chefe (T.) está a lavar a louça”, mas o recurso a bonecos foi pouco observado.

Respeitante aos materiais não estruturados, destacam-se o uso de materiais naturais, como folhas e caules soltos, presentes no recreio, como se ilustra nas seguintes unidades de registo: “apanhando folhas do recreio e colocando-as dentro de um camião de brincar” (registo de observação n.º 3, de 11 de novembro de 2019); “a brincar com pauzinhos das folhas, as crianças utilizam os pauzinhos como se fossem pincéis de maquilhagem” (excerto de registo de observação n.º 13, de 18 de novembro de 2019).

4.4.3. Perceções das crianças sobre a amizade e brincadeiras preferidas

A análise de conteúdo aos dados recolhidos nas curtas entrevistas realizadas às crianças permitiu, como se apresenta na tabela 8 conhecer a sua opinião relativamente

às suas conceções sobre o conceito de amizade e às brincadeiras preferidas. Procurámos perceber se as mesmas eram distintas consoante o sexo da criança.

Tabela 8

Conceções sobre o conceito de amizade por crianças em idade pré-escolar

| Tema | Categorias | Subcategoria | Freq. |
|---|---------------------|---|-------|
| Conceções sobre o conceito de amizade por crianças em idade pré-escolar | Opinião das meninas | Indefinição | 1 |
| | | Associação com uma época festiva: Natal | 1 |
| | | Associação com um sentimento: amor | 1 |
| | | Associação com um lugar: Lisboa | 1 |
| | Opinião dos meninos | Associação com um sentimento: amor | 4 |
| | | Associação com determinada ação: brincar | 2 |
| | | Indefinição | 2 |
| | | Associação com um alimento que gosta | 1 |
| | | Associação com um lugar que gosta: Jardim zoológico | 1 |
| | | Associação com o ato de enviar cartas a alguém | 1 |
| | | Associação com um elemento da natureza: neve | 1 |
| | | Associação com uma época festiva: Natal | 1 |
| | | Associação com a manifestação de afeto | 1 |

No geral, as crianças evidenciaram alguma dificuldade em expressar uma opinião sobre o tema, pelo que algumas não responderam. No caso das meninas estas associaram a amizade basicamente a uma época festiva (natal), a um sentimento (amor) ou a um lugar. No caso dos meninos estes associaram a amizade a um sentimento relacionado com o afeto (amor), bem como a uma ação (brincar). Os meninos indicaram ainda que a amizade estava associada a outros aspetos: alimento preferido, lugar do seu agrado, enviar cartas, elementos naturais, épocas festivas.

Comparando as respostas dadas pelas meninas e pelos meninos, observamos que existem respostas semelhantes, como a associação da amizade ao sentimento de amor e a um lugar.

Pretendeu-se também compreender quais as brincadeiras que as crianças preferiam realizar com os seus amigos. Esta análise considerou o sexo das crianças, de modo a compreender se estas manifestavam diferentes preferências consoante o seu sexo, como se expressa na tabela seguinte.

Tabela 9*Brincadeiras preferidas pelas crianças*

| Tema | Categoria | Subcategoria |
|--|-------------------|---------------------------|
| Brincadeiras preferidas pelas crianças | Do sexo feminino | Faz de conta |
| | | Ver livros |
| | | Pintar |
| | | Brincar às escondidas |
| | Do sexo masculino | Faz de conta |
| | | Jogar à bola |
| | | Andar de triciclo |
| | | Fazer corridas |
| | | Lutar |
| | | Brincar à "casa escura" |
| | | Pintar |
| | | Brincar à apanhada |
| | | Jogo Macaquinho do Chinês |
| | | Saltar |

No que respeita às brincadeiras referidas pelas meninas, estas indicam preferir brincadeiras de faz conta, a leitura de livros, a pintura e os jogos de escondidas. Nestas preferências podemos verificar que nem todas as situações referidas se referem a momentos de brincadeira.

Relativamente às brincadeiras referidas pelos meninos, estes indicam uma maior variedade de brincadeiras e nomeiam-nas com diferentes frequências, sendo de destacar as brincadeiras de faz de conta, o jogar à bola, o andar de triciclos, as corridas e as lutas.

Comparando as respostas dadas pelas crianças de ambos os géneros, verificamos que as brincadeiras de faz-de-conta são referidas por ambos os géneros. Notamos, porém, que as meninas não destacam brincadeiras de natureza mais física, como: jogar à bola, andar de triciclo, as corridas e as lutas.

4.5. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados encontra-se estruturada de forma a responder às questões de investigação formuladas, considerando as perspetivas das adultas do contexto socioeducativo e a das crianças.

Grupo de crianças do contexto socioeducativo

(i) Quais as características sociométricas do grupo de crianças?

As características sociométricas do grupo de crianças podem ser observadas a partir dos dados apresentados nos sociogramas.

Analisando os sociogramas de aceitação podemos destacar três crianças, a SE. (do sexo feminino), o Jai. (do sexo masculino) e o El. (do sexo masculino). A SE. foi nomeada em ambos os sociogramas, o Jai. e o El. apenas foram nomeados num dos momentos de recolha de dados. Ainda assim, podemos afirmar que as três crianças são muito populares. Nos sociogramas de rejeição, com valores mais significativos, encontramos o T. (sexo masculino) nomeado em ambos os testes sociométricos, o J.M. (sexo masculino) nomeado no primeiro teste sociométrico e o H. (sexo masculino) nomeado no segundo teste sociométrico.

Ao analisarmos estes dados encontramos pelo menos dois tipos de nomeação, o popular e o rejeitado. Hauser-Cram et al. (2013) indicam três tipos de nomeação – popular, rejeitado e negligenciado – de uma forma simplificada, significa que algumas crianças dão-se bem com os colegas e são procuradas como amigos e colegas de brincadeiras e outras crianças são evitadas ou deixadas de fora das brincadeiras (Hauser-Cram et al., 2013, citando Tarullo, Miner, & Gunnar, 2011; Wilson, Petaja, & Mancil, 2011). Assim, podemos afirmar que a SE., o Jai. e o El. são procurados como amigos e colegas de brincadeira, o T., o J.M. e o H. são crianças que não são tão procuradas, talvez até evitadas pelos colegas.

(ii) Como se caracterizam as interações sociais de amizade que estabelecem no contexto educativo?

Observando os dados recolhidos podemos compreender que a explicitação do conceito de amizade não foi fácil para as crianças entrevistadas. Contudo, algumas crianças identificaram a amizade com sentimentos e ações partilhadas entre duas pessoas. Podemos observar crianças que associaram a amizade à brincadeira que gostam de realizar com os seus pares. Este resultado vai, de certa forma, ao encontro do referido por Fehr (1996), quando questionadas sobre o que é um amigo, as crianças em idade pré-escolar referem que é alguém que brinca com elas, alguém que partilha brinquedos (comportamento pró-social) e alguém que não lhes bate (ausência de comportamento agressivo).

(iii) Como se caracterizam as interações sociais estabelecidas entre as crianças durante os momentos de brincadeira?

A análise das interações entre as crianças permitiu compreender quais as modalidades de brincadeira, os tipos de interação estabelecidas entre pares e com as adultas, bem como a utilização dos recursos/equipamentos por parte das crianças no desenrolar das interações.

Respeitante às modalidades de brincadeiras observadas, podemos afirmar que predominam as brincadeiras em grupo, com destaque nas brincadeiras de faz de conta com os pares. Esta modalidade observada muito frequentemente é bastante comum uma vez que este surge a partir dos 36 meses de vida da criança (Ferland, 2006). A brincadeira de faz de conta implica cooperação, ouvir o outro, aceitando as suas ideias. Estas duas dimensões fazem da brincadeira de faz de conta uma brincadeira complexa que ocorre principalmente em idade mais velhas (Hauser-Cram et al., 2016).

As brincadeiras de faz de conta, realizadas pelas crianças do contexto socioeducativo, incluem também a inserção/integração do adulto nas mesmas.

O brincar paralelo e o brincar solitário estão também presentes nos registos de observação realizados, no entanto, ao analisarmos o tipo de brincadeiras realizadas, construções de materiais e realização de puzzles, podemos compreender que estas atividades podem ser/ são feitas para o uso individual.

Para além de se identificar interações que coadunam com a brincadeira e com interações positivas, verificamos também interações de natureza conflito, estes surgem nomeadamente com a dificuldade de partilha de objetos e da inserção de um par na brincadeira.

Adultas do contexto socioeducativo

(i) como caracterizam as adultas as interações sociais estabelecidas entre as crianças com idade pré-escolar no contexto educativo?

Observando as respostas dadas pela educadora cooperante, podemos constatar que esta define a interação social de amizade como uma relação entre duas ou mais crianças, sendo que esta deve ser realizada pelas crianças sem o auxílio ou influência do adulto.

A educadora cooperante indica-nos que, na sua perspetiva, as crianças desenvolvem uma interação social de amizade com quem partilha interesses, consoante o tipo de brincadeira que desenvolvem. Considera ainda que algumas crianças do

contexto socioeducativo apresentaram desde cedo uma interação social de amizade, sendo que estas apresentam um cariz duradouro.

A assistente operacional, por sua vez, destacou a importância do estabelecimento de interações sociais de amizade. Esta reconhece que existem fatores que podem influenciar o seu estabelecimento, destacando o comportamento das crianças, as características que partilham entre si e as brincadeiras realizadas. Segundo esta as crianças do contexto socioeducativo manifestam preferências por crianças concretas nos diferentes espaços, no entanto valorizam os pares e interagem com outros pares, para além daqueles por quem demonstram clara preferência.

(ii) Que estratégias são usadas pelas adultas para promover as interações sociais entre as crianças em idade pré-escolar?

A educadora cooperante indica-nos que o papel do adulto numa interação social de amizade é de **apoio**, numa perspetiva de ser o **modelo** de uma interação positiva, fazendo as crianças compreender a importância de se respeitarem mutuamente e compreenderem que não necessitam de ser amigos de todos os colegas. Na sua prática, a educadora cooperante, acredita que o **diálogo** é a base para construir uma interação social positiva, realçando que a **reflexão**, conversação e a resolução de conflitos em grupo permite o desenvolvimento da criança, e conseqüentemente, do grupo.

A assistente operacional indica a importância **de fomentar a interação** entre pares, valorizando o respeito entre crianças. O adulto deve procurar perceber o comportamento da criança, respeitando as suas decisões, dando espaço para esta explorar e desenvolver a sua imaginação. Na sua prática recorre ao trabalho a pares para estimular uma relação entre as crianças, promovendo igualmente a resolução de conflitos de forma autónoma.

Resumindo, as adultas presentes no contexto socioeducativo têm como estratégia ser uma fonte de apoio para a construção do diálogo entre pares, conseqüentemente, um apoio na resolução de conflitos e na expressão oral dos seus sentimentos e dificuldades na interação com o par.

Estas estratégias coadunam com literatura consultada que nos indica que as adultas devem criar tempo e espaço para que as crianças interajam e socializem. Bem como, o papel de auxiliar as crianças a compreender o par (Poejo, 2014). Apesar das adultas terem o dever de estar presente, a sua intervenção deve ser mínima (Arezes & Colaço, 2014).

5. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' ' | ' ' ' |

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

Sarmiento (2015) complementa este pensamento indicando que “é um processo social e humano, que se desenvolve na interação da cada um com o mundo e com o outro” (p. 72). Desta forma, considero que as minhas experiências e vivências realizadas, quer na minha vida pessoal, quer na minha vida profissional, auxiliam a construção da minha identidade profissional. Da mesma forma que os meus valores norteiam as minhas práticas pedagógicas. Afirmando, neste sentido, que a minha identidade pessoal influencia a identidade profissional, mas o inverso também é notório, uma vez que as aprendizagens realizadas também provocaram/provocam transformações ao nível pessoal.

Devendo salientar que esta construção de profissionalidade é, como o termo indica, uma construção, algo inacabado, que irá estar sempre em evolução, crescimento e em reinventar da minha identidade, uma vez que e tal como Sarmiento (2009) indica

um processo de construção social, no qual cada uma joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua acção educativa, transformando essa teia de interações numa forma própria de ser e de agir (p. 48).

Comecei por compreender que seria um processo em construção desde uma unidade letiva da licenciatura, na qual a professora da mesma mencionou algo chamado *Life Long Learning*. Até então assumia que uma licenciatura e um mestrado seriam “suficientes” para “saber tudo”. Porém, desde aí compreendi que não tinha como “saber tudo” apenas com esta formação. Este pensamento tornou-se ainda mais evidente quando reflito relativamente à PPS realizada em creche e em J.I., que apesar de essenciais para o início da minha construção profissional e para o confronto entre conhecimentos teóricos aprendidos até à data, demonstrou não ser suficiente para corresponder às minhas expectativas enquanto à minha capacidade enquanto profissional.

Tal como indicado acima por Sarmiento (2009), a identidade profissional constrói-se nas interações com os outros, neste sentido, posso afirmar que as crianças, as equipas educativas e as famílias dos contextos socioeducativos nos quais estive

inserida, permitiram-me desenvolver atitudes, aplicar saberes, descobrir estratégias e competências essenciais não só para esta profissão, como também para a minha identidade pessoal.

A prática profissional permitiu-me igualmente confrontar conhecimentos teóricos com aspetos da prática, mas também apresentar-me novas questões e desafios, querer aprofundar conhecimentos e descobrir novas práticas. É neste sentido que a reflexão, conceito e prática que se tornou essencial em concreto nestes dois últimos anos, me tem auxiliado a compreender e a construir inúmeras aprendizagens. Pretendo com isto afirmar que, as reflexões que fui realizando ao longo destes dois anos, em especial, nas valências de creche e J.I., permitiram-me responder a alguns desassossegos, mas também me permitiram procurar soluções para as dificuldades que foram surgindo.

No contexto de creche foram inúmeros os conhecimentos que adquiri, mas devo destacar que o primeiro aplica-se à vida em geral – compreender o meio onde estamos inseridas na sua globalidade (crianças, profissionais, famílias, espaço) – o segundo está relacionado com o primeiro, porém remete para – a comunicação.

Nesta valência, realizei a minha prática no berçário com crianças dos 6 aos 18 meses, este foi o meu primeiro contacto com um grupo tão novo, mas foi essencial para compreender que são as crianças que escolhem o que fazer e quando fazer, é nesse sentido que o educador deve promover espaços, tempo e materiais para responder aos seus interesses, gostos e promover descobertas. Essa aprendizagem levei/levo comigo para outros contextos.

A calma, característica apontada pelos profissionais com quem tive o prazer de trabalhar, é um atributo que considero essencial num educador, uma vez que o educador deve ser o modelo a vários níveis, neste sentido, em termos comunicacionais, com o qual as crianças podem aprender formas de comunicar e de se relacionar com os outros.

Sinto a necessidade de incluir nesta reflexão sobre a profissionalidade, o estabelecimento de uma relação responsiva com as crianças. Nas práticas já realizadas esta foi sempre uma intenção que defini, na qual procurei mostrar-me atenta, observadora e disponível para responder às necessidades e interesses das crianças. A confiança que se estabelece entre o adulto-criança torna-se a base da ação desenvolvida. Tal como indica Lino (2013) “o primeiro papel do professor é criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação” (p. 127). As crianças necessitam de confiar no adulto, pois só assim irão conseguir-se desenvolver. Penso

que o contrário também é verdade, ao confiarmos nas crianças, nas suas capacidades, iremos também desenvolvermo-nos enquanto profissional.

A prática na PPS II, valência em J.I. veio cimentar ideias já refletidas como a importância da escuta. Devo explicitar que a minha visão relativamente à criança é como um ser ativo, ou seja, “rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos e produtora de cultura” (Lino, 2013, p. 127). Neste sentido, denoto que o educador deve escutar para poder ser escutado, deve valorizar e legitimar a forma de expressão das crianças, “o confronto de perspetivas e a emergência de diferenças individuais” (Lino, 2013, p. 128).

Relativamente ao “cuidar”, aspeto bastante presente na valência de creche, é por vezes descurado na valência de J.I., no entanto, com a PPS II, atento que a levo para a minha prática futura a importância de cuidar do outro, estar atenta às necessidades emocionais das crianças e poder oferecer um mimo ou um carinho quando a criança necessita. Amante (2015) reforça esta ideia quando afirma que “é imprescindível que o educador consiga estabelecer vínculos de relação positivos, dos quais fazem parte a proximidade, a informalidade, o «calor», mas igualmente a capacidade de definir regras e limites claros” (p. 112).

Tal como Sarmiento (2015) indica as relações com o outro também transformam a nossa identidade profissional, neste sentido, considero que a oportunidade que tive de observar, comunicar e interagir com a educadora cooperante, permitiu-me “abrir os olhos” relativamente aos dois assuntos abordados anteriormente, mas também, relativamente à necessidade de nos reinventarmos, de aprendermos mais e querermos mais. É desta forma, que retomo um pensamento inicial que indica que não devemos ficar por esta formação inicial, que devemos procurar ler, fazer e ingressar em formações que nos permitem recomeçar e alcançar mais.

Em suma considero que, a formação inicial contribuiu para o início da minha construção enquanto profissional, dando-me saberes, competências e conhecimentos relacionados com esta profissão. Para além disso, contribuiu para compreender que ao refletir sobre a nossa prática, estamos a tomar consciência das nossas ações e das ações das crianças, das nossas capacidades, das falhas e o que necessitamos de descobrir. Assim, considero que esta minha identidade inacabada irá instigar-me a começar e recomeçar, a errar e ultrapassar, alterar os meus processos, fazer novos conhecimentos, ir mais além e alcançar o futuro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| | ' ' | | ' '

Durante este último estágio aprendi que não temos que saber tudo. Assim, aprendi que, em conjunto com as crianças e com a nossa equipa educativa, estamos a construir algo com valor e significado.

Compreendi, com ainda mais certeza, que cada criança é única, que tem interesses, motivações, características e necessidades que devem primeiro ser compreendidas, para depois pudermos integrar um grupo, com uma maior harmonia. Com isto aprendi ainda que as nossas respostas devem ser diversificadas e apropriadas às crianças.

Continuando a linha de pensamento iniciada anteriormente, considero que descobri que através do diálogo, verdadeiro e sem expectativas, pudemos construir estruturas de apoio, pensamentos e atividades em conjunto, com apoio de todos.

Descobri que o papel do educador vai para além do óbvio, nós somos uma rede apoio para as crianças, um modelo e um orientador, mas somos também uma rede para/com as famílias, na qual existe uma entreajuda e um crescimento essencial ao desenvolvimento da criança.

Aprendi a dar ainda mais valor e importância aos sentimentos e emoções das crianças, como referi anteriormente, nós podemos e devemos ser o modelo para as crianças, e na sociedade atual, em que a vida aparenta ter um ritmo demasiado acelerado, em que as pessoas esquecem-se de dar valor ao que estão a sentir, é importante mostrar às nossas crianças que podemos ter emoções (felicidade, tristeza, frustração, etc.) e como lidar com as mesmas.

Em suma e fazendo um balanço desta prática, considero que me permitiu crescer enquanto individuo e enquanto profissional, são inúmeros os ensinamentos e aprendizagens que levo comigo de uma experiência que foi imensamente positiva.

REFERÊNCIAS

| ' ' | | ' ' |

- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amante, L. (2015). Inovação pedagógica e desenvolvimento profissional na educação infantil. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 111-122). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Lisboa.
- Araújo, J. B. (2018). A abordagem High-Scope para Educação e Cuidados em Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto: Porto Editora.
- Arezes & Colaço (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, pp. 110-137.
- Bogdan, R. C. & Biklen S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação* (M. J. Alves, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cole, M & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.
- Direção-Geral da Educação (s.d.). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formadores de professores* (4ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- Fehr, B. (1996). *Friendship Processes*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Doi: 10.4135/9781483327440
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Lisboa: Climepsi Editores.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica* (A. M. Parreira, Trad.). Lisboa: Monitor (Obra original publicada em 2002).
- Fuertes, M. (2011). Se não pergunta como sabe? Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. In O.C. Sousa, C., Cardoso & M. Dias (Eds.). *Formar professores*,

- investigar práticas. Actas do IV Encontro do CIED* (pp. 48-55). Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J.K., Thies, K.M. & Travers, J.F. (2013). *The development of Children and Adolescents*. <http://b-ok.cc/ireader/2273768>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G.W. & Coleman, C.C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (A.M. Chaves, Trad.) (pp. 119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leocádio, C. S. P. (2013). *As relações de amizade nas crianças em idade de pré-escolar*. [dissertação de mestrado não publicada]. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico Pedagógica de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A Abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. Araújo (Orgs.). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-112). Porto: Porto Editora.
- Marchão, A. J. G & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na educação pré-escolar. O portefólio da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, pp. 27-41.
- Marcondes, K. & Sigalo, S. (2012, janeiro/abril). Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? *Paideia*, 22, 51, 91-99. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/11.pdf>
- Martins, P.D.D. (2016). *Relações de amizade em pré-escolar: concordância entre relatos de crianças e educadores*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Universitário de Lisboa.
- Martins, V. N. P. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Final no 1.º ciclo*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Minho.
- Matos, M. (2012, setembro/dezembro). Reuniões de pais e trabalho com famílias. *Cadernos de Educação de Infância*, 97), 47-50.

- Monteiro, E.C.B.V. (2012). *Interação lúdica com os pares, aceitação social e amizades recíprocas em contexto pré-escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Universitário Ciências Psicológicas, sociais e da vida.
- Northway, M.L. & Weld, L. (1976). *Testes sociométricos. Um guia para professores*. Lisboa: Livros Horizontes.
- Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (coord). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60) (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Poejo, M. F. T. (2014). *As relações de amizade na creche e jardim-de-infância*. [Dissertação de mestrado não publicada]. <http://docplayer.com.br/12090849-As-relacoes-de-amizade-na-creche-e-jardim-de-infancia.html>
- Portugal, G. (2010). No âmago da educação em creche – o primado das relações e a importância dos espaços. Mesa Redonda. *As questões do atendimento e educação na 1ª infância: investigação e práticas* (pp. 47-60)
- Portugal, P. J. M. (2004). *Estudo socioantropológico do jogo e do desporto: análise da percepção dos treinadores face à dinâmica das regras de basquetebol nos últimos 5 anos* [Dissertação de licenciatura não publicada]. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e Primeiras aprendizagens* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queirós J. & Rodrigues V. (2006, março). «Não, não somos jornalistas». *Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica*. Comunicação apresentada no encontro do Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Rua, M. M. C. (2015). *Caracterização do desempenho articulatorio e oromotor de crianças com alterações da fala*. (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Saúde do Alcoitão, Cascais.
- Rubin, K. (2001). *The play observation scale (POS)*. Center for children, Relationship, and Culture. University of Maryland.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.7522&rep=rep1&type=pdf>
- Rubin, Z. (1982). *As amigas das crianças*. Editora Publicações Dom Quixote; Lisboa.

- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação de infância. *Locus Soci@l*, 2, 46-64.
- Sarmiento, T. (2015). Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In F. Ferreira & C. Anjos (Orgs.), *Educação de Infância: Formação, identidades e desenvolvimento profissional* (pp. 69-86). Maceió: De Facto Editores/Edufal.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Stake. R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, E. C. P. (2012). *Dificuldades de Linguagem. Acessos e Processos de aproximação à língua*. [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.
- Tomás, C. (2011). «*Há muitos mundos no mundo*». *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- UNICEF (1990). Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 de 12 de setembro. *Convenção sobre os direitos da criança*. UNICEF: Nova Iorque.
http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1894&tabela=leis
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

| | ' ' | | ' ' |

ANEXO B

Entrevista à educadora
cooperante

| | " | | " | |

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|--|---|-------------|
| <p>A. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. | <p>- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as concepções que profissionais de educação de infância têm sobre as relações sociais de amizade e as estratégias utilizadas para a promoção das mesmas</p> <p>- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.</p> <p>- Pedir autorização para gravar áudio;</p> <p>- Informar sobre o processo de devolução das transcrições.</p> | |
| <p>B. Definição do perfil do/a entrevistado/a</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a | <p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional?</p> <p>Licenciatura</p> <p>B2. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente?</p> <p>Educadora de Infância</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância?</p> <p>33 anos</p> | |
| <p>C. Perspetivas sobre a as interações sociais de amizade</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções sobre as interações entre pares contextos de educação de infância. • Caracterizar as interações de amizade estabelecidas entre as crianças | <p>C.1. O que entende por interação social de amizade, na faixa etária dos 3-4 anos?</p> <p>São as relações estabelecidas entre duas ou mais, escolhidas de forma autónoma sem qualquer influência do adulto</p> <p>C.2. Na sua opinião quais os fatores que as crianças consideram na escolha das suas amizades? Qual o papel que os atributos físicos e psicológicos têm nessa escolha?</p> <p>Os fatores são o tipo de brincadeiras e os interesses semelhantes. Ao mesmo tempo, penso que se a criança não for influenciada por adultos do meio os aspetos psicológicos e físicos não têm qualquer influencia na escolha.</p> <p>C.3. Na sua opinião qual a influência que o género, as capacidades de cada criança, o tipo de atividade, etc. têm no estabelecimento de uma interação social de amizade entre as crianças?</p> | |

| | | | |
|-------------------------|---|---|---|
| | | <p>Durante toda a minha prática pedagógica tenho observado que a influência do género e das capacidades de cada criança não atribuem qualquer significado nas escolhas das relações entre crianças. Já o tipo de atividade faz com que uma criança se identifique com o seu par.</p> <p>C.4. Como caracteriza as interações de amizade estabelecidas entre as crianças do seu grupo?</p> <p>Fale um pouco sobre as interações que as crianças do grupo estabelecem entre si durante os momentos de brincadeira (por exemplo: amizades que destaca, brincadeiras recorrentes, etc.).</p> <p>As crianças deste grupo, na sua maioria, mantêm relações de amizade com os mesmo pares desde que ingressar no JI.</p> <p>Destaco a S.S com a D. e a C. o M. com o D. a Ca., a M., a Mar. a J., e o E. o H. com a S. Se.</p> <p>As brincadeiras recorrentes deste grupo são brincadeira na área do faz-de-conta, na área das construções. No recreio jogam à bola, jogam ao faz-de-conta, constroem objetos em 3D com peças e fazem corridas de triciclo.</p> | |
| D. Prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel do adulto na promoção de interações sociais | <p>D.1. Que estratégias utiliza para promover o estabelecimento de inteações sociais entre as crianças, na sala de atividade? E no recreio?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral, em que as crianças verbalizam ideias, sentimentos e opiniões - Refletem sobre as suas ações, conversando, em conjunto, entre pares e com o adulto - Em grupo decidimos como resolver situações - <p>Quais as que considera serem as mais pertinentes?</p> <p>Todas</p> | |
| Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? | <ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar |

| | | | |
|--|--|---|--------------------------------------|
| | | <p>Penso que os adultos não devem interferir na escolha de relações de amizade entre crianças, mas sim ser modelo nas relações sociais. O adulto deve transmitir às crianças que nem todos somos amigos, mas temos de nos respeitar. Concomitantemente, as relações que estabelece com os outros adultos da sala e crianças devem ser exemplos de relações sociais adequadas</p> <p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p> | <p>- Agradecer a disponibilidade</p> |
|--|--|---|--------------------------------------|

ANEXO C

Registos de observação

| | " | | | " |

| Data: 11.11.2019 | | |
|------------------------------------|----------------------|--|
| Intervenientes: Dia. e S.O. | | Local: sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 1 | | A S.O. cuspiu à Dia., a S.O. pediu desculpa, mas a Dia. não aparentou querer desculpar. Vieram ter comigo e a Dia. conta-me o sucedido, a S.O. rapidamente explica que já pediu desculpa. Estas afastam-se de mim e trocam palavras impercetíveis. A S.O. fala mais alto e diz que já não são amigas. Afastam-se uma da outra e a Dia. volta para perto de mim, repetindo que a S.O. lhe cuspiu. A S.O. começa a choramingar (nota-se que não é um chorar sentido, porque esta não tem lágrimas). A discussão entre as duas aparentava ser relativamente à partilha de instrumentos médicos trazidos pela Mad. |
| Data: 11.11.2019 | | |
| Intervenientes: A., T. e V. | | Local: jogos de chão, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 2 | 10:50H – 10:55H | Nos jogos de chão, o A., o T., e o V. brincam juntos. As crianças construíram uma pista de caminhos de ferro, feita com madeira. Apesar de não conversarem uns com os outros, o T. começa a fazer o som de uma ambulância e os dois colegam imitam-no. O A. apercebeu-se que o estava a observar e para de fazer o som. |

| | | A educadora pediu para arrumar e o T. e o A. respeitam o pedido e começam a arrumar. O V., porém ignora o pedido e afasta-se do duo com o carro na mão. Deixa de fazer o som, mas aparenta querer continuar a brincar, neste sentido procura outros pares para o fazer. |
|--|----------------------|---|
| Data: 11.11.2019 | | |
| Intervenientes: Dia., S.O. e Chi. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 3 | 11:00H – 11:20H | <p>A Dia., SO. e a Chi. juntaram-se no exterior e observaram a montagem do candeeiro por agentes externos. Começou a chover e estas recolheram-se debaixo do telheiro. Iniciaram uma brincadeira de faz-de-conta. Neste sentido, a SO. era um gato e a Dia era a avó. Mais tarde, apercebi-me que a Chi era também um gato. A brincadeira transformou-se assim num jogo de apanhada porém, a Dia aparentou cansaço. A SO puxou-a pela camisola mas esta não respondeu.</p> <p>A brincadeira entre a Chi e a SO oscilou entre momentos de aparente agressividade entre ambas e jogo de apanhada.</p> <p>A Dia entrou em brincadeira solitária durante uns momentos, percorrendo a beira do passeio pé ante pé.</p> <p>Inferência: A Dia pareceu incomodada com a minha constante observação dos seus atos.</p> <p>A Dia é “puxada” para brincar com uma menina da sala das estrelinhas, estas vão brincar para o escorrega. Entretanto, a SO e a Chi continuaram a realizar uma brincadeira que se assemelhava, apanhando folhas do recreio e colocando-as dentro de um camião de brincar.</p> |

| Data: 11.11.2019 | | |
|--|----------------------|--|
| Intervenientes: SE., Mad. e Ed.. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 4 | 11:30H – 11:34H | A SE veio ter comigo para me avisar que o Ed não queria brincar com ela. Disse-lhe para perguntar ao Ed se esta podia brincar consigo. O Ed recusou e a SE voltou para perto de mim. A Mad apercebeu-se que a SE estava a fazer “queixinhas” e juntou-se à conversa, explicando-me que a SE não podia brincar. Contudo, o Ed contradiziu-a. A Mad avisou que se a SE brincasse, ela não brincava. No entanto, foram os três brincar. |
| Data: 11.11.2019 | | |
| Intervenientes: Jai., J.M. G. e S.O. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 5 | 12:46H – 12:53H | As 2 crianças (jai. e j.m.) brincam à apanhada, utilizando os triciclos como meio de deslocação. O J.M. tem uma brincadeira mais “agressiva” do que o Jai., lançando o triciclo contra o do colega. O G. e a SO. juntam-se à brincadeira, porém, como tentativa que esta saísse do triciclo e tenta afastar a menina da brincadeira. A SO. acaba por desistir. |
| Data: 13.11.2019 | | |
| Intervenientes: Ed., a Car., a Mar. e a Ju. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |

| 6 | 11:05H – 11:12H | <p>Em dias de chuva, o recreio fica condicionado, neste sentido, também as brincadeiras ficam mais condicionadas.</p> <p>O Ed., a Car., a Mar. e a Ju. estavam a brincar juntos quando cheguei ao recreio, estes estavam apoiados nas mãos, fazendo triângulos com o corpo, estavam imóveis, porém juntaram-se a pares, encostados pelo rabo. As crianças encostavam-se e rapidamente levantavam-se rindo do que estavam a fazer. Os movimentos repetiram-se mais algumas vezes, porém quando a educadora cooperante chegou ao recreio, estas crianças separaram-se e quebraram a brincadeira, correndo para a educadora e abraçando-a. A educadora tenta promover a brincadeira no recreio e, normalmente, se as crianças não saem de perto dela, dá-lhes algo para fazer ou brinca com estas. Desta vez, a educadora deu-lhes uma tarefa para realizar, a apanha de pauzinhos das arvores, para posteriormente fazerem colagens com estes. As crianças obedecem e executam a tarefa solitariamente.</p> |
|---|--------------------|---|
| Data: 13.11.2019 | | |
| Intervenientes: A., o Mat., o JM., Jai., o Dio., o T., o J.P. e Chi. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 7 | 11:12H – 11:26H | <p>Debaixo do telheiro, encontram-se uns bancos compridos, forrados com almofadas. Guardados abaixo dos bancos estão uns blocos de plástico coloridos, usados pelas crianças para fazerem construções.</p> <p>O A., o Mat., o JM., Jai., o Dio., o T. e o J.P. estão sentados nos bancos descritos acima, e espalharam os blocos em linha em cima do assento. As crianças encontram-se entre a parede e os blocos, umas crianças</p> |

| | | <p>estão sentadas e outras estão a apanhar os blocos do chão para continuar a construir a linha. Quem observa de longe, a construção aparenta ser de um muro, porém o Mig. já tinha estado a fazer a construção com o grupo, perguntou-me o que estava a observar e li-lhe o que estava escrito. O Mig. explicou-me que não era um muro, mas sim um comboio. O T. aparenta ser o condutor, uma vez que se vira para a frente e faz barulhos alusivos ao comboio. O Mat., por sua vez, não aparenta estar integrado na brincadeira, uma vez que tenta destruir a construção. O A., a certa altura, tenta reverter os danos que o Mat. está a causar. O A. repara que os estou a observar e aproxima-se para fazer queixas do Mat.</p> <p>A brincadeira altera-se quando a Chi. pediu blocos de construção para fazer uma casa. Os intervenientes mencionados anteriormente, terminam a sua brincadeira e juntam-se à Chi. no auxílio da construção da casa.</p> <p>A escola costuma pôr música à quarta-feira, neste sentido, o grupo interrompeu a construção para dançar ao som das músicas.</p> |
|--|--|---|
| Data: 15.11.2019 | | |
| Intervenientes: o Ed., a Mad., o Mat., a Ju., Mig. e o J.P. | | Local: Recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 8 | 11:07H – 11:18H 11:23H – 11:28H | No equipamento castelo de plástico, encontra-se o El., a Mad., o Mat., a Ju. e o J.P. Estes estão a brincar “aos maus”, segundo a Ju., e usam o castelo como esconderijo enquanto fogem do “mau”. Naquele momento era o J.P. As crianças imitem sons (rugidos) quando interpretam o papel de mau. A Ju. conta-me que está presa, por isso não pode sair do castelo. O Mig. está na equipa de quem está a apanhar, uma vez que, |

| | | <p>entretanto, apareceram mais “maus”. Dentro do castelo, a Ju. e o Mat. fazem um plano de ataque, relativamente a quem apanhar primeiro. O Ed. junta-se à Ju. como preso. O Mat. aproxima-se e afirma que os vai comer. O Ed. diz-lhe que não, que não os pode comer porque já está congelado.</p> <p>A brincadeira foi interrompida pelo simulacro.</p> <p>O jogo recomeça, porém, as crianças querem ser prisioneiros. A Ju. explica-me que foi presa pelo Esqueleto Abílio, e diz-me para escrever o nome Esqueleto Abílio no meu caderno, pediu-me também para desenhar o esqueleto. As crianças pedem para ver o esqueleto e quando mostro tento “assustar” as crianças. As crianças fogem e gritam, porém, retornam a rir.</p> |
|--|--------------------|--|
| Data: 15.11.2019 | | |
| Intervenientes: So. Chi. e Dia. | | Local: caixa de luz, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 9 | 10:18H – 10:25H | <p>Na caixa de luz, a So. e a Chi. fazem desenhos, sentadas lado a lado. A Dia. aproximou-se do par e a Chi. saiu da caixa de luz. Apenas duas crianças podem estar na caixa de luz. A Dia. e a So. começam a desenhar em conjunto. Este desenho tinha sido começado pela So. e consistia na sua mão colorida com as múltiplas cores disponíveis na caixa de luz. No entanto, a Dia. pintou um sítio do desenho que a So não gostou/ não era suposto pintar e a So. disse-lhe que não, a Dia. pegou noutra folha e começou o seu próprio desenho. Fez exatamente o mesmo desenho, contornou a sua mão sobre a folha, a So. perguntou se esta iria fazer uma mão e a Dia. não respondeu. Continuaram a pintar lado a lado, porém em silêncio.</p> |
| Data: 18.11.2019 | | |

| Intervenientes: Ju., Car., Mar., T., Mig., El., Chi., H., educadora | | Local: área da casa, sala de atividades |
|--|---------------------|--|
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 10 | 10:24H – 10:32 H | <p>Na área da casa, a Ju., a Car., a Mar., e a educadora sentaram-se à mesa para serem servidas pelo T. e pelo Mig.. A área da casa, tinha sido transformada num restaurante que serve refeições. A educadora é a mãe da Mar. e da Car., enquanto que a Ju. também é mãe de um bebé. As meninas tomam a “refeição” trazida pelo Mig. e pelo T. e a educadora dá a comida à boca da Mar.</p> <p>A educadora pede a conta ao empregado (Mig.) e este pede-lhe 1€, a educadora finge procurar pelo euro no seu bolso e diz-lhe que volta amanhã para outra refeição e sai com as suas duas filhas. O Mig. e o T. começam a arrumar o espaço, sendo que esta limpeza ainda faz parte da brincadeira. O T. lava a loiça e canta “lavar, lavar, lavar ...”, o Mig. retira os pratos da mesa e olha para mim afirmando que o Chefe (T.) está a lavar a louça.</p> <p>A Ju. continua sentada à mesa, agarrada ao bebé, quando o El. entra na área para se juntar à brincadeira, a Chi e o H.. seguem-no e sentam-se à mesa. A Chi. levanta-se e começa a servir refeições, porém a brincadeira é interrompida uma vez que a educadora pede para arrumarem.</p> |
| Data: 18.11.2019 | | |
| Intervenientes: Mar., Ju., A.O., educadora e Ed. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |

| 11 | 10:56H – 11:02 H | <p>A Mar. e a Ju. vão ter com a A.O. para a convidarem para ir à casa delas, um espaço debaixo do telheiro com o fogão de brincar. As meninas perguntam à A.O. o que esta pretende almoçar. A A.O. afirma que para o almoço quer peixe no forno com batata cozida, para a sobremesa uma tarte de limão e para beber quer apenas água. As meninas começam a servir-lhe a refeição e representam os pratos com folhas das árvores que tinham estado a apanhar. A A.O. aceita as folhas e diz-lhes que a refeição estava excelente e que voltava no dia seguinte. O Ed. aproximou-se das meninas com mais folhas, porém estas recusaram explicando que já tinham suficientes.</p> <p>As meninas veem a educadora e correm para a mesma, perguntando se esta quer ir ao restaurante, a educadora segue-as, mas antes de a educadora dizer o que quer almoçar estas entregam-lhe um monte de folhas, a educadora responde que está saboroso e que volta amanhã. A educadora afasta-se e as meninas seguem-na, terminando a brincadeira.</p> |
|--|----------------------|--|
| Data: 18.11.2019 | | |
| Intervenientes: Mig., El., Mat., Dio. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 12 | 11:02 11:14 H | <p>O Mig. vem ter comigo e diz-me que ele, o El. e o Mat. são polícias. Estes correm pelo recreio e gritam “polícia”. O Mig. passa pela educadora e saluda-a. Em conjunto com o El. voltam-se para o estagiário e dizem-lhe que vão prender o Jai., dirigem-se ao mesmo para o prender, mas não o fazem. O Mig. continua a correr pelo recreio a gritar “polícia” e tenta prender um menino de outra sala. O El. acompanha o Mig. e segue a criança. O Dio. quer juntar-se à brincadeira, porém acaba por alterá-la e começa a dar ordens ao Mig. – salta, baixa-te, corre. O El. não repara que o Mig. se afastou e aproxima-se do H. que se encontra no</p> |

| | | castelo de plástico, grita “mãos no ar”, o H. entra na brincadeira e “dispara” alguns tiros. O El. repara que o Mig. se afastou e junta-se ao Mig e ao Dio. que continua a dar ordens, as crianças imitam as indicações do Dio. |
|---|----------------------|---|
| Data: 18.11.2019 | | |
| Intervenientes: Mar., Ju., Car. e Ed. | | Local: recreio |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 13 | 11:20 H – 11:33H | A Mar., a Ju., a Car. e o Ed. estão sentados no chão, perto da educadora, 1Baixo-me para ver a brincadeira das crianças, estas continuam a mexer os pauzinhos, mas não falam, então pergunto-lhes se se estão a maquilhar, mas a Mar. responde que não, que está a pintar a Ariel. O Ed. diz-me que está a pintar o esqueleto Abílio, bem com a Car., a Ju., por sua vez, diz que está a pintar-se do que quiser. O Ed. diz que vai pintar o cabelo de cor-de-rosa e por batom, as meninas imitam e replicam a ação. |
| Data: 20.11.2019 | | |
| Intervenientes: Jai., V., G., J.M., A., T., Chi., J.P. | | Local: área dos jogos de chão, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 14 | 10:00H – 10:24H | Inicialmente, encontravam-se nesta área o Jai., o V., o G., o J.M., e o A. O V. brincava sozinho com a sua construção (uma varinha) e repetidamente dizia que estava a brincar sozinho e que não precisava de ajuda, os colegas ainda assim tentavam aproximar-se dele para brincar. O G. mostra-me a sua construção e diz que é uma varinha, semelhante à do V. |

| | |
|--|--|
| | <p>O J.P. e o A. estavam a fazer construções de <i>leggo</i> juntos, porém guardam-nas rapidamente, sem conversas. Possivelmente com o objetivo de integrar outras brincadeiras, uma vez que sabem que só podem ir para outros sítios quando arrumarem o último.</p> <p>O A. viu-me e dirigiu-se a mim reportando que o G. tem ovos. Afastou-se e sentou-se junto ao G. a observar a brincadeira que este estava a ter com ...</p> <p>Ouvi o V. a dizer ao Jai: “anda amigo” e começam a brincar juntos com as varinhas, fazem diferentes sons enquanto manuseiam as mesmas. Iniciam uma conversa sobre estes sons, apelidando de uns como mais especiais que outros. A varinha do V. é comprida o suficiente para tocar nos dossiers e este repara neste facto. Começando a tentar apontar para cada dossier presentes acima do armário. Apresenta ao Jai. o seu dossier e pergunta-lhe qual o dele. O V. olha para mim e diz que não sabe como é que fez aquilo (conseguir que a varinha chegasse ao armário). O J.P encontra-se ao seu lado a observá-lo e pede-lhe que olhe para os seus pés, que se encontram em bicos. O J.P. e o V. brincam às lutas com as varinhas que têm nas mãos, contudo o J.P. destrói, sem intenção, a sua varinha, o V. fica um pouco aflito e frustrado, mudando a sua expressão facial. O J.P. consola-o explicando que consegue arranjar a sua construção e que o pode ajudar. Este assim o faz, porém, o V. não demonstra agradecimento.</p> <p>Observando a brincadeira que decorre paralelamente a esta, o Jai., o G. e o A. estavam a brincar com os ovos do G.. Oiço o A. a dizer que o Jai. estava a jogar muitas vezes com o ovo e que este não é seu amigo porque está sempre com o J.M., repete que o Jai. estava a jogar muitas vezes. Infiro que discussão se prende com o facto de o A. querer jogar, porém o Jai. não lhe dava vez. O V. quer participar na brincadeira e questiona o A. se este quer a sua varinha como troca pela vez no jogo, o A. aceita e começa a brincar, o J.P. observa esta partilha e grita que a varinha é do V., a criança intervém e explica que emprestou.</p> |
|--|--|

| | | <p>O T. senta-se a observar o V. e o G., enquanto estes jogam, no entanto, o A. interpela esta observação e explica ao T. que este não pode jogar porque agora é a sua vez. O T. tinha um carro do Batman na mão e atira-o para cima dos ovos. O G. zanga-se e diz-lhe que este não pode, o T. afasta-se, mas regressa rapidamente. Quando as crianças notam a sua presença retiram os ovos do chão.</p> <p>A Chi. entra na presente área e pergunta ao Jai. se este quer brincar com ela, o Jai. replica que sim. A Chi. assume controlo da brincadeira, pegando no balde com as miniaturas de animais e decide colocar uma estrela e algas do mar dentro do mesmo, chama-me para mostrar o resultado da sua ação. O Jai. aparenta perder interesse em brincar com a menina e vira-se de costas a observar as outras crianças, a Chi. chama-o e diz lhe para colocar os animais ali. Agarram nos dinossauros e em vez de os arrumarem desenvolvem um diálogo – “Olá” – Chi.; “Olá, sou o teu primo!” – Jai.</p> <p>Este diálogo é interrompido pelo T. que tenta juntar-se à brincadeira. O T. pegou na tartaruga e diz “Eu sou a Tartaruga”. Porém a Chi. e o Jai. afastam-se e fogem da criança.</p> |
|---|----------------------|---|
| Data: 22.11.2019 | | |
| Intervenientes: A., Mat., Chi., G., J.P. | | Local: área dos jogos de chão, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 15 | 10:30H – 10:45H | <p>O A. e o Mat. brincam juntos, consigo ouvir o Mat. a dizer: “Vamos matar a Chi”, uma vez que estes tinham construções nas mãos, em forma de varinha/espada, porém o A. responde que não quer matar ninguém. Dando por terminada esta brincadeira, o A. olha para mim e pergunta-me se podem (ele e o Mat.) brincar com as coisas de casa. Há uma regra implícita na sala de que não se brincam as coisas trazidas de casa dentro da sala, apenas no exterior. Neste sentido, respondi que não, o Mat. não se deu por contente/satisfeito</p> |

| | | |
|-----------------------------------|--------------|--|
| | | <p>com esta resposta, então questionou-me novamente, respondi-lhe que já sabia que não brincamos com as coisas de casa dentro da sala e que procurasse outra brincadeira.</p> <p>O J.P., a Chi. e o G. fazem construções com peças de encaixe. O G. tinha iniciado a brincadeira há pouco tempo e neste sentido, tira peças à construção do J.P., a criança diz-lhe que ele não pode brincar e para brincar com outra coisa. Acrescenta ainda que assim não vai deixar o G. ver os seus novos “Super Wings”, o G. responde que não o vai convidar para a sua festa de anos, porém o J.P. replica que o convida para ir a sua casa ver os “super wings” novos.</p> <p>Acidentalmente, o J.P. destrói a sua própria construção e diz aos dois colegas que já não quer brincar mais. A Chi. estava a fazer a sua construção e olha para mim e explica-me que é uma estrada, adicionando que “é muito fixe”. O G., que se encontra sentado ao lado da Chi., continuou a sua construção sem explicar o que era. O A. regressa à área dos jogos de chão e a Chi. perguntou-lhe se este queria brincar. A Chi. explicou ao A. que estava a construir uma estrada muito grande, então o G. afirmou rapidamente que o avião dele era muito grande, porém a Chi. respondeu-lhe que um avião assim tão grande não voava. O A. fez a sua construção sem conversar com as outras duas crianças. Neste sentido, as crianças continuaram as suas construções, durante uns momentos, sem dizer nada. O G. entoou uma canção ouvida no início da manhã.</p> <p>De repente, a Chi e o G., conversam entre si:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “o meu é maior” – disse a Chi. - “ a minha mãe diz que eu faço coisas lindas, que sou lindo” – explicou o G. <p>As crianças voltaram a ficar em silêncio.</p> |
| Data: 22.11.2019 | | |
| Intervenientes: Car. e Ed. | | Local: área do computador, sala de atividades |
| N.º | Tempo | Descrição (Situação/ Comportamento) |

| | (horas) | |
|---|----------------------|--|
| 16 | 10:49 H – 10:56 | <p>O Ed. e a Car. estavam sentados em frente ao computador. Neste, as crianças podem jogar, ouvir histórias, ou conhecer algo determinado pelos programas presentes no mesmo. As duas crianças estava a jogar o “Jogo das diferenças”, porém não sabiam como manusear o rato, então o Ed. apontava no ecrã as diferenças que via. A Educadora aproximou-se e tentou ensinar o menino a mexer com o rato. Após algumas tentativas este já o dominava. O Ed. alterou o jogo para um sobre palavras e estava atento a jogar o mesmo, a Car., porém, aparentava estar distraída com qualquer som que ocorria na sala.</p> <p>O Ed. voltou a mudar o que estava a ver no computador, desta vez carregou na categoria Animais e a Car. escolheu a Zebra, o Ed. tentou iniciar uma conversa, porém a Car. interrompeu-o pedindo para que este não falasse. A informação sobre a zebra estava a ser transmitida e o som das colunas não estava muito alto. No entanto, o Ed. disse “Zebras” e a Car. imitou-o. Novamente o Ed. disse “borboletas” e a menina voltou a imitá-lo. O Ed. explicou-lhe para esta não o imitar, a Car. parou, porém, o Ed. disse-lhe que o podia imitar. O Ed. voltou a mudar para o Jogo das Palavras, o Ed. fez a palavra Casa e quando surgiu outra palavra disse à menina que era a vez dela, no entanto, a Car. disse-lhe que não conseguia e se o menino a ajudava. O Ed. aparentou não a ouvir, uma vez que lhe perguntou se queria sair daquela área. A Car. respondeu que não, porém ao ver o menino levantar-se foi atrás dele.</p> |
| Data: 25.11.2019 | | |
| Intervenientes: El., Chi., SO., SE., Dia., Mar., Ju. | | Local: na área da casa, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 17 | 10:32H – 10:44H | O El., a Chi. e a Dia brincavam juntos, ao que aparentava sobre uma loja de compras. O El. foi comprar pão e a Dia. era a senhora da caixa. A Chi. dirigiu-se a mim e disse-me que era médica. O El. regressou para |

| | | |
|---|----------------------|--|
| | | <p>dentro da casa e a Chi. começou a examiná-lo, tirou do kit médico um instrumento para ver os ouvidos do El., mexeu-lhe nas mãos e mediu-lhe a temperatura colocando um termómetro na boca. Retirou o termómetro e fez um som alusivo a que a temperatura estava alta.</p> <p>A So. sentou-se ao lado da Dia. Esta tinha ficado ali sentada, um pouco parada e a olhar para o vazio, porém quando a So. se sentou perto dela, a criança iniciou outra brincadeira. A Dia. disse para a So. que ia ligar à mãe da menina, utilizando o telefone, afirmou: “olá mãe da So., eu estou-me a portar bem, mas a So. não”. Desligou o telefone e disse para a So. que ia ligar para a sua mãe (mãe da Dia.) dizendo: “olá mãe, a So. está a cuspir e a bater”. Assim que terminou a frase desligou o telefone. A Dia. continua a querer ligar aos pais de ambas as meninas e afirmou que ia ligar ao pai da So., começa por dizer o nome do pai Fernando Rouxinol, a So. interviu e disse-lhe que esse não era o nome do seu pai, era Luís. A Dia. pegou no telefone e disse “Pai da So., a So. está a portar muito bem!”, desligou novamente o telefone e disse à So., “O nome do meu pai é Tiago”, pegando novamente no telefone disse “Olá Papá, papá, papá!” e desligou.</p> <p>No outro canto da casinha, a Ju. e a Mar. brincavam juntas quando a Se. quis também participar. A mar. estava a tapar a ju. e disse para a Se. “uma vez sou eu e outra vez és tu, Se.!”. Assim, as meninas tapavam a ju. até não conseguirem ver a criança. Quando já não viu a ju. destaparam-na e a Mar. afirmou que era a vez dela e só depois seria a vez da Se. A mar. deitou-se e a ju. e a Se. começaram a colocar as mantas por cima da criança, desta vez quando colocavam uma manta diziam “uma manta de chulé!” e riam-se.</p> |
| Data: 25.11.2019 | | |
| Intervenientes: Seb., Ed., A., Mat. e T. | | Local: na área das expressões plásticas, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |

| 18 | 10:44H – 10:50H | <p>Na mesa estão presentes o Seb., a Car., El., o Ed. e o Mat.</p> <p>O Seb. disse-me que estava a fazer a prenda do pai natal, o trenó que parecia um avião (segundo a criança) e neve. Enquanto me informava do que estava a desenhar apontava para cada detalhe que mencionava. O Ed. interrompeu e disse-me que estava a desenhar um vampiro preto e aranhas.</p> <p>O A. o T e o Mat. começam a brincar com a plasticina, porém o T. retira um pedaço da mão do A., este começa a dirigir-se até mim, penso que para relatar o incidente, no entanto estava na hora de arrumar e comecei a cantar a canção de arrumar.</p> |
|----------------------------------|--------------------|---|
| Data: 25.11.2019 | | |
| Intervenientes: Ju. e Mar | | Local: exterior |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 19 | 11:26H – 11:37H | <p>A Ju. e a Mar. eram bruxas, segundo as mesmas. Estavam sentadas nas debaixo do telheiro, onde existem umas almofadas.</p> <p>Quando as crianças passavam e olhavam para elas, as meninas davam gargalhadas alusivas a bruxas. As meninas tinham os pauzinhos das folhas e aparentavam estar a maquilhar-se. Estava sentada ao lado das meninas para ouvir a conversa delas, porém como estavam a falar baixo, compreendia poucas vezes o que diziam. Consegui ouvir que “a ariel é uma sereia” dizia a Ju., enquanto maquilhava a Mar.. A Ju. pediu para a Mar. fechar os olhos para que esta pudesse aplicar sombra. A Ju. tinha um bloco/tijolo de montar atrás de si cada vez que mudava o local que queria maquilhar tocava com o pauzinho no objeto. Largou o pauzinho e começou a arranjar o cabelo à mar. A Ju. ia afirmando: “OK!” e começou a apanhar o cabelo da menina, depois tentou entrançar o mesmo e continuava a fazer afirmações como “olha para mim!”, “olha para baixo!”, “Ok, mar”; “faz assim!”.</p> |

| | | A brincadeira foi interrompida pela ida para o refeitório. |
|---|----------------------|--|
| Data: 26.11.2019 | | |
| Intervenientes: H., Mig., Se., Ed. | | Local: no tapete, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 20 | 10:31H – 10:39H | <p>O H. e a Se. estavam sentados lado a lado a ver livros, um sobre o mar e outro sobre o rio, estes livros são da sala e as crianças podem mexer quando querem.</p> <p>A Se. estava a folhear o livro e disse para o H. “acabei primeiro”, guardou o livro que estava a ver e regressou para junto do menino com outro e explicou “agora vou ler este!” (o regresso da baleia). A se. lê o livro, sussurrando palavras alusivas à história. O H. folheava as folhas do livro e cantarolava as canções de natal que estavam a dar no rádio.</p> <p>O Mig. sentou-se ao meu lado a ver o seu livro, perguntou-me o que estava a escrever e antes que pudesse responder disse-me que era as brincadeiras dos meninos.</p> <p>O H. e o Mig. começam a conversar e o H afirma “Já vi um vídeo de um cão na internet”. O Mig. convidou o H. para ver o seu livro (enciclopédia dos mares) e disse-lhe que havia uma imagem de um tubarão com a boca aberta. O H. vê a imagem e disse que era igual à que tínhamos recortado. O Mig. explicou ao H. que a Mariana tinha tirado uma fotocopia ao livro.</p> <p>O Ed. estava na caixa de luz sozinho e perguntou ao H. se este queria brincar com ele, porém o H. não demonstrou interesse uma vez que já estava a ver o livro do mig.</p> |
| Data: 26.11.2019 | | |
| Intervenientes: H., Mig., Se., Ed. | | Local: caixa de luz, sala de atividades |

| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
|---|----------------------|---|
| 21 | 10:39H – 10:50H | Na caixa de luz, o Ed. e a Se. estavam a brincar com areia que a educadora tinha lá colocado. Na areia as crianças estavam a desenhar estrelas do mar. Estava a dar música no rádio e o Ed. perguntou à Se. se esta conhecia a canção. O Ed. disse à Se. que a sua irmã está sempre a dizer “Ganhei! Ganhei! Eu ganhei!” e que assim não queria brincar com ela. O Ed. partilhou esta informação porque o Mig. e o H. queriam brincar na área, mas, segundo o Ed. e a Se. não podiam porque iam estragar as estrelas. O Mig. e o H. foram para a caixa de areia e começaram a dizer para o outro par que lá havia mais areia. O ed. disse para a se. que não interessava quem tinha mais areia ou menos areia. O H. saiu da sala, e o Mig. aproveitou o momento para tirar um bocadinho de areia da caixa de luz. Começando a rir, o ed. imitou a ação tirando areia da caixa de areia para colocar na caixa de luz. As crianças não se chatearam, ao contrário do esperado e começaram a brincar os três, tiravam um bocadinho de areia de um lado e de outro e a rir. |
| Data: 08.01.2020 | | |
| Intervenientes: El., A., T. e J.M. | | Local: na área da casa, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 22 | 10:06H - 10:17H | As crianças estão a brincar com as novas miniaturas trazidas pela educadora cooperante. O T. afirma que tem uma ideia e tira as miniaturas da mesa, coloca uma toalha na mesa e começa a selecionar alimentos “para a festa”, agarra numa tampa das caixas (utiliza-a como tabuleiro) e diz-me que é o meu jantar. Não me entrega o tabuleiro e coloca o que tinha colocado em cima do mesmo no lava-loiça e diz que vai lavá-los. O A. diz que não (para não lavar), que é tudo para a festa. O E. diz que pode ser o Pai. De imediato, todas as crianças (J.M, T. e A.) dizem que são o pai. O T. exalta-se e afirma que “vão fazer o que ele quer!” |

| | | começa a pendurar o pano que tapa a entrada da área. O A. põe a mesa e afirma que têm muita coisa para a festa. O T. intervém e diz que os sumos não são assim. Começa a fazer um prato com comida e coloca-o no forno. O El. afasta-se e começa a limpar. O T. diz “a fingir que sou um cão” e começa a tirar tudo da mesa, o A. auxilia e saem da casa. |
|---|----------------------|--|
| Data: 08.01.2020 | | |
| Intervenientes: El., A., T., G. e J.M. | | Local: na área dos jogos do chão, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 23 | 10:17H – 10:31H | <p>O El. e o G realizam construções com legos, no entanto, não comunicam um com outro, nem estão próximos. O El. olha para o G., porém continuam sem trocar palavras. De repente, o El. diz o meu é assim e o G. repete “o meu é assim”, apresentando a sua construção. O El. diz-lhe que está giro, mas o G. responde que não está acabado, e que é o Titanic.</p> <p>O El. aproxima-se do G. e diz-lhe eu sou o El. e eles são os meus amigos (começa a apresentar todas as crianças da sala, incluindo o nome das professoras) e diz-lhe “já sabes quem são os meus amigos?”. À brincadeira junta-se o J.M., o T., o A. e o J.M..</p> <p>O J.M. aproxima a sua construção à do G. e este diz-lhe “tenho uma ideia, vem até mim”, “tu encaixas aqui” (juntando as duas construções). O J.M. tenta mexer nas construções, no entanto, o G. não o deixa e diz-lhe <i>zangado</i> “não! Este é o meu titanic gigante!, não é para estragares como no outro dia, porque este é o papai noel do papai noel”. O J.M. quer mostrar o barco ao El. e este diz-lhe que está bonito. As 5 crianças fazem construções individuais, sem olhar uns para os outros. O El. destrói acidentalmente a construção do A., porém este nem levanta o olhar, e este diz “Oh pá J.M!”. O T. aproxima-se do do G. e diz “ah! Destruiu!”, o</p> |

| | | G. afirmou “dah!, os titanics partem-se”. O T. começa a tentar destruir o barco do G.e diz-lhe “nós não somos amigos, não podes!”. |
|--|----------------------|--|
| Data: 08.01.2020 | | |
| Intervenientes: Se., Mar., So. Dia. | | Local: na área dos jogos de mesa, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 24 | 10:33 H– 10:37H | <p>A Dia. e a SO. fazem um puzzle juntas (puzzle das estações do ano), cada uma coloca uma peça, no entanto, a Dia. indica à SO. o lugar das suas peças.</p> <p>A SE. e a Mar. também realizam um puzzle (peças grandes de fazer ligações), no lado oposto das mesas. Quando fizeram todas as ligações alinharam todas as peças e a Mar. contou-as. A Se. disse-lhe que não era preciso contar, e que deviam guardar o jogo. A mar. começa a desfazer o jogo, no entanto, a certa altura, começa a contar as peças que ainda faltavam guardar. Cada vez que retirava uma peça fazia a contagem das restantes. A Se. tenta fechar o caixa do jogo, porém, não consegue fazê-lo, a mar. tenta ajudar, mas a criança não a deixa. A educadora pede para arrumarmos.</p> |
| Data: 08.01.2020 | | |
| Intervenientes: Ed.; Se.; H | | Local: na área do tapete, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 25 | 14:24 H– 14:29H | <p>O Ed. e a Se. estão no tapete a mostrar livros um ao outro. O Ed. trouxe um livro de casa e indica à colega que é a L. (educadora cooperante), a Se. diz que é a Mariana. O Ed. começa por abrir o seu livro e indica que a SE. tem de encontrar o que ele lhe pedir em cada uma das páginas. O H. aproxima-se para ver o livro também, mas o Ed. esconde as imagens. O H. acaba por se afastar e o Ed. pede-me para lhe ler o livro.</p> |

| Data: 09.01.2020 | | |
|---------------------------------------|----------------------|---|
| Intervenientes: Ed., mar. ju.. | | Local: na área do tapete, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 26 | 10:32H – 10:38H | <p>No tapete, o ed., a mar. e a ju. vê o livro que a Ju. trouxe “Mãe Maravilha”, cada página da história indica o tipo de mãe que está presente e a ju. e os colegas folheiam o livro, indicando que mãe está presente. A Ju. pergunta aos colegas “que mãe é?” mas acaba sempre por dizer qual é.</p> <p>O Ed. tem um livro sobre tabuadas, com janelas e texto informativo, a criança disse-me que queria ir fazer tabuadas, mas observei que ele estava interessado em mostrar as janelas às duas crianças. Perguntou à mar. se esta queria ver a formigas, pois estas comiam o lanche. Mostrou cada janela da página e por fim, abriu uma com piratas e disse-lhes para terem cuidado. Os três riem-se das imagens e apontam para as coisas que se estão a rir.</p> |
| Data: 09.01.2020 | | |
| Intervenientes: So. Dia. | | Local: na área dos jogos de mesa, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 27 | 10:38 H– 11:45H | <p>A Dia. e a SO. fazem um puzzle juntas (puzzle das estações do ano), cada uma coloca uma peça, a Dia. indica à So. que é a sua vez de jogar, então a SO. agarra numa peça e coloca-a no tabuleiro, como não parecia ter a certeza do lugar da peça, diz “Assim?assim?, assim?” A Dia. ajuda-a a encontrar o lugar da mesma.</p> <p>A So. “cai” no chão e a Dia. ri afirmando que “está farta de rir”. A So. coloca peças do puzzle no chão, sem a Dia. ver , para poder cair e, penso eu, fazer rir a colega. No entanto, a Dia. diz-lhe que não precisa de cair</p> |

| | | e começa a ajudar a colega a acabar o puzzle. Com o puzzle terminado, a So. diz “boa! Agora podemos ir para a prisão”, a Dia. diz-lhe que podem fazer mais um jogo, no entanto, as duas levantam-se da mesa. |
|--|----------------------|---|
| Data: 09.01.2020 | | |
| Intervenientes: El.; Dio; V.; Mat; A. | | Local: na área dos jogos de chão e jogos de mesa, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 28 | 10:46H – 10:59H | Nos jogos de chão, o El. faz sozinho uma construção com os blocos do puzzle, enquanto o Dio. faz uma construção com outro material, o Dio. fala sozinho enquanto faz a construção. Chama pelo V., que tinha estado ao pé dele, mas que se tinha levantado para ir jogar ao jogo da pesca com o Mat. O Dio. levantou-se para ir chamar o V. e disse-lhe “já podes acordar”, o V. respondeu que ainda não porque estava a jogar com o Mat., o Dio. aproximou-se e diz-lhe que assim não eram amigos porque estava com o mat. e que assim nunca podiam ser amigos. O V. retribui afirmando que tem muitos amigos em casa e que não podiam ser amigos porque o Dio não tem uma equipa de super-heróis. O Dio. afirma que o mat. também não, mas que podiam todos ser amigos. O Mat. acaba por se afastar com o A. e o Dio. pega na cana de pesca para fazer o jogo com o V.. Este diz-lhe que quer fazer uma coisa com a cana, porém o Dio. não lhe a dá e começa a jogar. O V. impediu-o e o Dio. volta a dizer que assim não podem ser amigos porque este fez-lhe uma nave e o V. não quis a nave, nem brincar com ele. O Dio. continuou afirmando que assim o V. vai ficar sozinho, sem amigos para brincar. O v. retribuiu afirmando que não queria saber. O dio. largou a cana e o v. agarrou nas duas canas |

| Data: 13.01.2020 | | |
|--|--------------------|--|
| Intervenientes: Chi.; T.; El; J.M; Mig | | Local: na área da casa, sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 29 | 10:32H – 10:51H | <p>A Chi. Está no fogão a cozinhar, enquanto os outros meninos (T., EL., J.M., e Mig.) lhe vão buscar ingredientes. O T. e o Jai., sentados na “mercearia” vendem os cozinhados. A chi. Canta enquanto cozinha e o T. diz “quem quer sumo natural?”, o Jai. Interrompe-o e diz-lhe (ao T.): “não! A fingir que eu sou o Batman (tem uma camisola do Batman vestida) e tu o homem aranha”. O T. aparenta ignorar o que o Jai. Lhe diz e continua a perguntar “quem quer sumo natural?”. O jai. Afasta-se e o J.M. ocupa o seu lugar. O T. diz para o J.M. “a fingir que tu és o Batman e eu o homem aranha!”</p> <p>O El. e o Mig. Estão a encher as frigideiras com miniaturas (trazidas pela educadora cooperante, representam vários alimentos do lidl), o el. indica que “é para a festa deles”.</p> <p>A chi. Diz-me que é a mãe, de seguida o J.M. diz que é o pai. A chi. Afasta-se a chamar pelo bebé (T.). Nesse momento o Jai. Canta “oh bebé gosto mais de você do que de mim ...”, a chi. Aproxima-se dele e o rapaz diz “estou doente”, cai no chão e afirma “estou morto”.</p> <p>A chi. dá comida ao bebé (T.), canta/entoa para ele enquanto lhe dá cada colher de comida á boca.</p> <p>O J.M. aproxima-se do Jai. Com o kit médico presente naquele espaço e começa a examiná-lo. O T. interrompe a brincadeira com a chi. para diz ao Jai. “estás resfriado” e embrulha-se na manta em conjunto com a chi.</p> |

| | | <p>O Jai. e o J.M. trocam de papéis e o Jai. examina-o afirmando “estás bom!”. O Jai. vai ter com o T. e pergunta-lhe se está morto, ao que este responde que está resfriado.</p> <p>A chi. “interrompe” a brincadeira e diz para o Jai. “a fingir que és o prince e eu a bela adormecida”, deita-se e o Jai. toma conta dela, dando-lhe festinhas da cabeça (chi. está deitada no chão com a cabeça no colo do jai.) a chi. diz-lhe que é a pequena sereia e troca de lugar com o jai. alimentando-o peixe. O jai. pousa a cabeça no colo da chi.</p> <p>A brincadeira é interrompida com a aproximação da terapeuta do J.M.</p> |
|-----------------------------------|----------------------|---|
| Data: 14.01.2020 | | |
| Intervenientes: Jai. e So. | | Local: sala de atividades |
| N.º | Tempo (horas) | Descrição (Situação/ Comportamento) |
| 30 | 14:34H – 14:37h | <p>O jai. e a So. Correm pela sala de atividades a jogar às lutas, fugindo um do outro a fazer sons de disparos. Não falam um com o outro, nem combinam nada, apenas correm pela sala, a So. Atira-se para o chão várias vezes enquanto ambos fazem sons de tiros. A brincadeira é rapidamente interrompida pela arrumação da sala.</p> |

ANEXO D

Guião de entrevista
semiestruturado

| | " | | " | |

Guião de Entrevista

Destinatárias/os: Educadora cooperante e Assistente Operacional

Objetivos:

- Caracterizar as conceções dos/as profissionais de educação de infância sobre as interações sociais de amizade;
- Compreender as estratégias utilizadas para a promoção de interações sociais de amizade na prática pedagógica do/a entrevistado/a.

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|--|---|---|-------------|
| E. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado/a. | <ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as conceções que profissionais de educação de infância têm sobre as relações sociais de amizade e as estratégias utilizadas para a promoção das mesmas- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para gravar áudio;- Informar sobre o processo de devolução das transcrições. | |
| F. Definição do perfil do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a | B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente? B3. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância? | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>G. Perspetivas sobre a as interações sociais de amizade</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as conceções sobre as interações entre pares contextos de educação de infância. • Caracterizar as interações de amizade estabelecidas entre as crianças | <p>C.1. O que entende por interação social de amizade, na faixa etária dos 3-4 anos?</p> <p>C.2. Na sua opinião quais os fatores que as crianças consideram na escolha das suas amizades? Qual o papel que os atributos físicos e psicológicos têm nessa escolha?</p> <p>C.3. Na sua opinião qual a influência que o género, as capacidades de cada criança, o tipo de atividade, etc. têm no estabelecimento de uma interação social de amizade entre as crianças?</p> <p>C.4. Como caracteriza as interações de amizade estabelecidas entre as crianças do seu grupo?</p> <p>Fale um pouco sobre as interações que as crianças do grupo estabelecem entre si durante os momentos de brincadeira (por exemplo: amizades que destaca, brincadeiras recorrentes, etc.).</p> | |
| <p>H. Prática pedagógica</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel do adulto na promoção de interações sociais | <p>D.1. Que estratégias utiliza para promover o estabelecimento de interações sociais entre as crianças, na sala de atividade? E no recreio?</p> <p>Quais as que considera serem as mais pertinentes?</p> | |
| <p>Conclusão da entrevista</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade |

ANEXO E

Entrevista à assistente
operacional

| | " | | " | |

| Blocos de Informação | Objetivos específicos | Formulação de questões | Observações |
|---|--|---|-------------|
| I. Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Motivar o entrevistado/a. | <ul style="list-style-type: none"> - Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação sobre as concepções que profissionais de educação de infância têm sobre as relações sociais de amizade e as estratégias utilizadas para a promoção das mesmas - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido. - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar sobre o processo de devolução das transcrições. | |
| J. Definição do perfil do/a entrevistado/a | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional do entrevistado/a | <p>B1. Qual a sua formação nesta área profissional? Conclui o 12 ano e tirei o curso de auxiliar na EPPS. Licenciiei-me em educação na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich e estou a concluir o mestrado Pré na mesma.</p> <p>B2. Quais são as funções profissionais que desempenha atualmente? Neste momento sendo auxiliar na sala, coopero com a educadora nas várias tarefas e tenho uma grande relação afetiva com as crianças.</p> <p>B3. Há quanto tempo exerce funções na área de educação de infância? Há cerca de 5 anos.</p> | |
| K. Perspetivas sobre a as interações sociais de amizade | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as concepções sobre as interações entre pares contextos de educação de infância. • Caracterizar as interações de amizade estabelecidas entre as crianças | <p>C.1. O que entende por interação social de amizade, na faixa etária dos 3-4 anos? As relações desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças. Nesta idade (3-4) as brincadeiras começam a ser mais definidas como o faz de conta, os jogos de mesa e teatros. Aí, interagem em pares ou em grupo e refletem uma maior capacidade para “escolher” o seu amigo de eleição/preferência, e aprendem a lidar com a frustração em diversos casos.</p> <p>C.2. Na sua opinião quais os fatores que as crianças consideram na escolha das suas amizades? Qual o papel que os atributos físicos e psicológicos têm nessa escolha?</p> | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Observo que as crianças que são mais brutas ou mais descuidadas, são as que por vezes são colocadas mais de lado, ou então são inseridas dentro do grupo de crianças com essas parecenças. Por não se identificarem ou apenas porque não gostas das brincadeiras que essas crianças têm. O comportamento agressivo, sem dúvida, que para mim é um dos aspetos que elas consideram na sua escolha. Nesta idade os parceiros também são escolhidos de acordo com as preferências das brincadeiras. A convivência com os amigos é fundamental no seu desenvolvimento, assim aprendem a respeitar e aceitar.</p> <p>C.3. Na sua opinião qual a influência que o género, as capacidades de cada criança, o tipo de atividade, etc. têm no estabelecimento de uma relação social de amizade entre as crianças?</p> <p>Normalmente procuram alguém que goste de fazer o mesmo. Nesta idade ainda vão muito atras uns dos outros (Ex: Se vais para a casinha eu também vou), ou então, há um conflito por vezes para decidirem onde querem brincar. Conhecerem-se e conhecer os limites é importante para formar a amizade. É a socializar que a criança aprende. Algumas, comportam-se de maneira diferente quando estão em grupo, do que quando estão em pares ou sozinhas. As atividades devem ser adequadas e de acordo com os seus interesses, assim o trabalho flui mais e existe mais relação entre as crianças e os seus interesses.</p> <p>C.4. Como caracteriza as interações de amizade estabelecidas entre as crianças do seu grupo? Fale um pouco sobre as interações que as crianças do grupo estabelecem entre si durante os momentos de brincadeira (por exemplo: amizades que destaca, brincadeiras recorrentes, etc.).</p> <p>É um grupo que está muito habituado a trabalhar em pares ou em grupo. Sabem que têm de se respeitar e ouvir. Cada criança tem a sua</p> | |
|--|--|--|--|

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| | | preferência de amigo e nota-se em sala ou no recreio de acordo com as brincadeiras e grupos formados. Quando o dia se inicia com o nosso acolhimento, as crianças sentam-se de imediato junto das suas preferências. As brincadeiras também são assim, podendo haver fases em que se misturam com crianças que por vezes não brincam tanto. Cada grupo/criança tem a sua preferência de brincadeira e é visível ao longo do dia. São crianças que gostam de canções e jogos de roda. Tomam bastante iniciativa para diversas brincadeiras. | |
| L. Prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o papel do adulto na promoção de interações sociais | <p>D.1. Que estratégias utiliza para promover o estabelecimento de interações sociais entre as crianças, na sala de atividade? E no recreio? Quais as que considera serem as mais pertinentes?</p> <p>As crianças adquirem aprendizagens significativas pela interação entre pares que deve ser fomentada pelos adultos. Deverá haver respeito entre ambos e optar por atividades que vão de encontro com os seus interesses (Ex: metodologia de projeto). Incentivar as brincadeiras (Ex: vamos todos correr / Agora se quiseres podes ser a médica e eu sou o doente) e quando se chateiam deixar que tentem resolver as coisas uns com os outros. Quando vejo alguma criança sozinha tento entender o porque com a mesma e incentivo-a a ir brincar com os amigos ou comigo. Também é importante respeitar as suas decisões- Juntos inventamos diversas brincadeiras (Ex: Eu sou uma fada e agora vou transforma-vos em ratos-eles fogem) e deixamos que a imaginação deles seja aquilo que mais interessa. Deixa-los explorar as brincadeiras entrando nelas também.</p> | |
| Conclusão da entrevista | <ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> - De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade. | <ul style="list-style-type: none"> - Confirmar se existe algo mais a acrescentar - Agradecer a disponibilidade |

ANEXO F

Análise de conteúdo de
entrevistas

| | " | | " |

Anexo F.1.- Análise de conteúdo da entrevista da educadora cooperante

| Tema | Categorias | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo |
|--|--|--|---|--|
| Perspetivas da educadora cooperante sobre as interações sociais de amizade | Noção de interação social de amizade | Implica estabelecimento de interação social entre 2 ou mais crianças | A interação social de amizade implica o estabelecimento de relações entre duas ou mais crianças | São as relações estabelecidas entre duas ou mais [crianças] |
| | | Escolha realizada pelas crianças | A escolha do par com quem estabelece uma interação de amizade é feita autonomamente | escolhidas de forma autónoma |
| | | Ausência de influência do adulto | O adulto não influencia o estabelecimento de uma interação de amizade | sem qualquer influência do adulto adultos não devem interferir na escolha de relações de amizades entre crianças |
| | Fatores que influenciam o estabelecimento de interações sociais de amizade | Tipo de brincadeira realizada | O tipo de brincadeira constitui um fator que influencia o estabelecimento de amizade entre as crianças | Os fatores são o tipo de brincadeiras |
| | | Tipo de atividade desenvolvida | O tipo de atividade constitui um fator que influencia o estabelecimento de amizade entre as crianças | Já o tipo de atividade faz com que uma criança se identifique com o seu par. |
| | | Partilha de interesses entre crianças | A existência de interesses comuns influencia a amizade estabelecida entre as crianças | os interesses semelhantes |
| | Fatores que não influenciam o estabelecimento de interações sociais de amizade | Aspetos psicológicos e físicos | O estabelecimento de uma relação de amizade pode/ou não ser influenciada pelo adulto presente na sala de atividades | penso que se a criança não for influenciada por adultos do meio os aspetos psicológicos e físicos não têm qualquer influencia na escolha. |
| | | Género | Ausência de influência do género no estabelecimento de uma relação de amizade | a influência do género . . . não atribuem qualquer significado nas escolhas das relações entre crianças |
| | | Capacidades cognitivas | Influência da capacidade cognitiva da criança no estabelecimento de uma relação de amizade | as capacidades de cada criança não atribuem qualquer significado nas escolhas das relações entre crianças. |
| | Papel do adulto no estabelecimento de interações de amizade | Ser modelo | O adulto deve ser o modelo para as crianças | ser modelo nas relações sociais |
| | | | | Concomitantemente, as relações que estabelece com os outros adultos da |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | sala e crianças devem ser exemplos de relações sociais adequadas |
| | | Fazer compreender que é natural não sermos amigos de todos | O adulto deve ajudar as crianças a perceber que é natural não sermos amigos de todos | O adulto deve transmitir às crianças que nem todos somos amigos, |
| | | Transmitir a importância de se respeitar o outro | O adulto deve fazer as crianças compreenderem que têm de se respeitar | mas temos de nos respeitar |
| Características das interações de amizade estabelecidas entre as crianças e práticas desenvolvidas | Estratégias usadas na promoção de interações sociais | Recurso à conversação com as crianças | Conversação com as crianças para partilha de ideias, sentimentos e opiniões | Comunicação oral, em que as crianças verbalizam ideias, sentimentos e opiniões |
| | | Reflexão com as crianças sobre as suas ações | Conversa com as crianças sobre as suas ações | Refletem sobre as suas ações, conversando, em conjunto, entre pares e com o adulto |
| | | Resolução de conflitos em grupo | Resolução conjunta de conflitos | Em grupo decidimos como resolver situações - |
| | Características das interações sociais estabelecidas entre as crianças | Relações estabelecidas duradouras | Relações duradouras | As crianças deste grupo, na sua maioria, mantêm relações de amizade com os mesmo pares desde que ingressar no JI. |
| | | Tipos de brincadeiras realizadas na sala de atividades | Área de faz-de-conta | são brincadeira na área do faz-de-conta |
| | | | Área das construções | na área das construções. |
| | | Tipo de brincadeira realizados no exterior | Brincam a jogar à bola | jogam à bola |
| | | | Brincam ao faz-de-conta | jogam ao faz-de-conta |
| | | | Realização construções de objetos 3D | constroem objetos em 3D com peças |
| | | | Realizam corridas de triciclos/brincadeiras de perseguição | fazem corridas de triciclo |

F.2. Análise de conteúdo da entrevista à assistente operacional

| Tema | Categorias | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | Freq. |
|--|--|---|--|---|-------|
| Perspetivas da assistente operacional sobre as interações sociais de amizade | Relevância do estabelecimento de interações sociais de amizade | Fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança | As relações sociais desempenham um papel importante no desenvolvimento e na aprendizagem | desempenham um papel importante no desenvolvimento das crianças | |
| | | | | É a socializar que a criança aprende | |
| | | | | A convivência com os amigos é fundamental no seu desenvolvimento | |
| | | | | As crianças adquirem aprendizagens significativas pela interação entre pares que | |
| | | Promotor da aprendizagem de valores: respeito e aceitação | Aprendem a respeitar e a aceitar | assim aprendem a respeitar e aceitar. | |
| | | Maior diversificação das brincadeiras | Brincadeiras são mais definidas e diversificadas | as brincadeiras começam a ser mais definidas como o faz de conta, os jogos de mesa e teatros | |
| | Promotor de aprendizagens em grupo ou em par | Aprendem a interagir com os colegas | Aí, interagem em pares ou em grupo | | |
| | Promotor de aprendizagens relativas a sentimentos | Aprendem a lidar com sentimentos de frustração | aprendem a lidar com a frustração em diversos casos. | | |
| | Fatores que influenciam o estabelecimento de interações sociais de amizade | Comportamento das crianças | Crianças com comportamentos mais agressivos são menos escolhidas pelos pares | as crianças que são mais brutas ou mais descuidadas, são as que por vezes são colocadas mais de lado | |
| | | | | O comportamento agressivo, sem dúvida, que para mim é um dos aspetos que elas consideram na sua escolha. | |
| | Caraterísticas comuns | A existência de características comportamentais comuns influencia a brincadeira / relação entre as crianças | são inseridas dentro do grupo de crianças com essas parecenças | | |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|--|--|
| | | Tipo de brincadeira | O tipo de brincadeira constitui um fator que influencia o estabelecimento de amizade entre as crianças | Os parceiros também são escolhidos de acordo com as preferências das brincadeiras. | |
| | | | O tipo de atividade constitui um fator que influencia o estabelecimento de amizade entre as crianças | Nesta idade ainda vão muito atrás uns dos outros (Ex: Se vais para a casinha eu também vou) | |
| | | Partilha de interesses comuns | A existência de interesses comuns influencia a amizade estabelecida entre as crianças | Normalmente procuram alguém que goste de fazer o mesmo | |
| | | | | de acordo com as brincadeiras e grupos formado | |
| | Conhecimento que as crianças têm de si e dos outros | As crianças conhecerem os seus limites e o dos outros facilita a formação de amizades | Conhecerem-se e conhecer os limites é importante para formar a amizade | | |
| | Papel do adulto no estabelecimento de interações de amizade | Fomentar a interação entre pares | O adulto deve fomentar a interação entre as crianças | As crianças adquirem aprendizagens significativas pela interação entre pares que deve ser fomentada pelos adultos | |
| | | Transmitir a importância de se respeitar o outro | O adulto deve fazer as crianças compreenderem que têm de se respeitar | Deverá haver respeito entre ambos | |
| | | Incentivar a criança a brincar | O adulto deve apoiar a criança nas suas brincadeiras | Incentivar as brincadeiras | |
| | | Compreender porque a criança está sozinha | Procuro saber o que se passa com a criança que brinca sozinha | Quando vejo alguma criança sozinha tento entender o porque com a mesma e incentivo-a a ir brincar com os amigos ou comigo | |
| | | Respeitar as decisões das crianças | É importante respeitar as decisões das crianças | É importante respeitar as suas decisões- | |
| Promover a imaginação das crianças | | Inventar brincadeiras em conjunto com as crianças | Juntos inventamos diversas brincadeiras (Ex: Eu sou uma fada e agora vou | | |

| | | | | | | |
|--|--|---|---|---|---|--|
| | | | promovendo a sua imaginação | transforma-vos em ratos- eles fogem) e deixamos que a imaginação deles seja aquilo que mais interessa. | | |
| | | Dar espaço para as crianças explorarem as brincadeiras | Permitir que as crianças explorem as suas brincadeiras | Deixá-los explorar as brincadeiras entrando nelas também. | | |
| Características das interações de amizade estabelecidas entre as crianças e práticas desenvolvidas | Estratégias usadas na promoção de interações sociais | Recurso ao trabalho em grupo/pares | Promovo o trabalho a pares e em grupo | trabalhar em pares ou em grupo | | |
| | | Promoção da resolução autónoma de conflitos | Deixar que as crianças resolvam os conflitos de forma autónoma | quando se chateiam deixar que tentem resolver as coisas uns com os outros. | | |
| | Características das interações sociais estabelecidas entre as crianças | Manifestação de preferências sociais entre crianças em diversos contextos | Verifico que existem preferências entre as crianças na sala e no recreio | Cada criança tem a sua preferência de amigo e nota-se em sala ou no recreio | Quando o dia se inicia com o nosso acolhimento, as crianças sentam-se de imediato junto das suas preferências. | |
| | | | | podendo haver fases em que se misturam com crianças que por vezes não brincam tanto | | |
| | | Envolvimento esporádico com outras crianças nas brincadeiras | Por vezes as crianças brincam com outras que habitualmente não aparentam ser os seus pares preferidos | na área das construções. | | |
| | | Área das construções | | | | |

F.3. Análise de conteúdo das entrevistas às crianças

| Tema | Categorias | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | Frequência |
|---|---------------------|---|--|---|------------|
| Conceções sobre o conceito de amizade por crianças em idade pré-escolar | Opinião das meninas | Indefinição | Não sei o que é a amizade | não sei... (Chi.) | 1 |
| | | Associação com uma época festiva: Natal | A amizade é o Natal porque há muitos presentes | o natal... Porque traz muitos presentes . . . Porque é a amizade. (Dia.) | 1 |
| | | Associação com um sentimento: amor | A amizade é amor | amizade é amor.(Ju.) | 1 |

| | | | | | |
|---|-----------------------|---|--|--|--|
| | | Associação com um lugar: Lisboa | A amizade é Lisboa | Lisboa (Se.) | 1 |
| | Opinião dos meninos | Associação com um sentimento: amor | A amizade é amor | amor! (Ed.) Amor.(El) Ah amor. (Hen) Ah é o amor. (Mig.) | 4 |
| | | Associação com determinada ação: brincar | A amizade é brincar com triciclos e fazer coisas giras | Brincar! . . . Brincar com os triciclos (A.) brincarrrr e fazer coisas giras . . .(Dio.) | 2 |
| | | Indefinição | Não sei | Amizade na sei (Seb.) Hmm nada... (T.) | 2 |
| | | Associação com um alimento que gosta | A amizade é um bolo | Hmm bolo! (J.P.) | 1 |
| | | Associação com um lugar que gosta: Jardim zoológico | A amizade é o jardim zoológico | Jardim zoológico. . . Porque eu gosto. (G.) | 1 |
| | | Associação com o ato de enviar cartas a alguém | A amizade é enviar cartas | Hmm enviar cartas (J.P) | 1 |
| | | Associação com um elemento da natureza: neve | A amizade é a neve | Neve! (Dio.) | 1 |
| | | Associação com uma época festiva: Natal | A amizade é o Natal porque há muitos presentes | Hmm o natal. . . porque tem presentes . . . porque lá dentro dos presentes tem brinquedos. (Mig) | 1 |
| | | Associação com a manifestação de afeto | A amizade é dar abraços e beijinho | um abracinho . . . E um beijo. (Jai.) | 1 |
| Brincadeiras preferidas por crianças em idade pré-escolar | | Brincadeiras referidas pelas meninas | Faz de conta | Gosto de brincar ao faz de conta | Aos bebés (Ju) aos monstros. (Ju) brincar ao esqueleto Abílio. (Mad.) Aos pais e às mães (Se) |
| | Ver livros | | Gosto de brincar com livros | Os libros; (Chi) | 1 |
| | Pintar | | Gosto de fazer pinturas | às pinturas (Mar) | 1 |
| | Brincar às escondidas | | Gosto de brincar às escondidas | às escondidas (Dia.) | 1 |

| Tema | Categorias | Subcategoria | Indicadores | Unidades de registo | Frequência |
|---|------------------------------------|---------------------------|--|---|------------|
| Brincadeiras preferidas por crianças em idade pré-escolar | Brincadeiras referidas por meninos | Faz de conta | Gosto de brincar ao faz de conta | aos dragões (Dio.) aos dinossauros. (Mig.) aos palhaços (El.) Aos pais e aos bebés e aos tios (T.) Brincar na casinha (Seb) | 5 |
| | | Jogar à bola | Gosto de jogar à bola | Jogar à bola (El.) jogar futebol (Hen.) Jogar à bola (Mat) | 3 |
| | | Andar de triciclo | Gosto de andar de triciclos | Aos triciclos (T.) Triciclo (J.P.) andar de triciclo (Mat.) | 3 |
| | | Fazer corridas | Gosto de brincar a fazer corridas | a correr (Ed.) brincar às corridas; (A.) | 2 |
| | | Lutar | Gosto de brincar às lutas | Lutas (Jai.) bater com os pés (Jai.) | 2 |
| | | Brincar à "casa escura" | Gosto de brincar à casa escura | Ah casa escura (Seb) Às casas escuras (Dio) | 2 |
| | | Pintar | Gosto de fazer pinturas | Pintar (J.M.) | 1 |
| | | Brincar à apanhada | Gosto de brincar à apanhada | Apanhada (Mat) | 1 |
| | | Jogo Macaquinho do Chinês | Gosto de brincar ao macaquinho do chinês | Jogar à bola macaquinho do chinês (G.) | 1 |
| | | Saltar | Gosto de saltar | a saltar (Ed.) | 1 |

ANEXO G

Questionário relativo aos
testes sociométricos

| | " | | " | |

Questões: **Aceitação**

1. João, podes dizer-me o nome do colega com quem mais gostas/preferes de brincar aqui na sala? E a seguir? E a seguir?

Preferência:

- 1.º
 - 2.º
 - 3.º
2. João, podes dizer-me o nome do colega com quem gostas mais/preferes de brincar no recreio? E a seguir? E a seguir?

Preferência:

- 1.º
 - 2.º
 - 3.º
3. João, podes dizer-me o nome do colega que gostarias de convidar para brincar na tua casa? E a seguir? E a seguir?

Preferência:

- 1.º
- 2.º
- 3.º

Rejeição

1. João podes me dizer o nome do colega com quem NÃO gostas/preferes de brincar na sala? E a seguir? E a seguir?

Preferência:

- 1.º
 - 2.º
 - 3.º
2. João podes me dizer o nome do colega com quem NÃO gostas/preferes de brincar no recreio? E a seguir? E a seguir?

Preferência:

- 1.º
 - 2.º
 - 3.º
3. João, podes dizer-me o nome do colega que NÃO gostarias de convidar para brincar na tua casa? E a seguir? E a seguir?

Preferência:

- 1.º
- 2.º
- 3.º

ANEXO H

Matrizes sociométricas

| | " | | | " |

Aceitação n.º1

| | | RAPAZES | | | | | | | | | | | | | RAPARIGAS | | | | | | N.º de escolhas feitas | Nº de pessoas que escolhe | | | |
|-----------|-------|---------|------|-----|-----|-----|-----|------|------|------|-----|------|-----|-----|-----------|------|------|------|-----|-------|------------------------|---------------------------|-----|-----|------|
| | | A. | Dio. | Ed. | El. | Hen | G. | Jai. | J.M. | J.P. | Mat | Mig. | Seb | T. | V. | Car. | Chi. | Dia. | Ju. | Ma d. | | | Mar | S.O | S.E. |
| Rapazes | A. | - | 103 | | | | 002 | | | 200 | 311 | 020 | | | | | | | | 030 | | | | 9 | 6 |
| | Dio. | | - | 020 | | 030 | | | | 010 | 200 | 102 | | 303 | 001 | | | | | | | | | 9 | 7 |
| | Ed. | | | - | | | | | | | | | | | | 203 | | | 320 | 032 | | | 111 | 9 | 4 |
| | El. | | | | - | | | 323 | | | 010 | | 102 | | | | | | | 231 | | | | 9 | 4 |
| | Hen.* | | | | 030 | - | | | | 300 | | | 200 | | | | 003 | | | | | | 101 | 6 | 5 |
| | G. | 220 | | | | | - | 111 | 332 | 003 | | | | | | | | | | | | | | 9 | 4 |
| | Jai. | | | | | 200 | | - | | 003 | | | | 120 | | | 032 | | 311 | | | | | 9 | 5 |
| | J.M | 203 | | | | | | 111 | - | 320 | | 002 | | 030 | | | | | | | | | | 9 | 5 |
| | J.P | | 200 | 020 | | 301 | | | | - | 102 | 010 | 030 | 003 | | | | | | | | | | 9 | 7 |
| | Mat. | 001 | | 100 | | 200 | | 320 | 003 | | - | | | 002 | | | 010 | | | | | | 030 | 9 | 8 |
| | Mig. | 003 | 002 | 200 | 020 | 010 | | | | | | - | 300 | 030 | | | | | | | | | 101 | 9 | 7 |
| | Seb. | | 030 | | 001 | 012 | | | | | | | | - | | 300 | 020 | | | | 200 | | 103 | 9 | 7 |
| | T. | 010 | | | | | | | | 101 | 003 | 020 | | | - | | | 302 | 030 | | | | 200 | 9 | 7 |
| | V. | | 011 | | | | | | | | 030 | 001 | | | | - | | | 300 | | 100 | 020 | | 201 | 9 |
| Raparigas | Car. | | | 100 | | 002 | | 300 | | 003 | | 001 | | | | - | 030 | | 200 | | | 010 | 020 | 9 | 9 |
| | Chi. | | | | 002 | | | 121 | | | | | 300 | 003 | | | - | 030 | | 210 | | | | 9 | 6 |
| | Dia. | | 002 | 200 | 300 | | | 030 | | | 001 | | | | | | 023 | - | | | 010 | 100 | | 9 | 8 |
| | Ju. | | 030 | | | | | | 200 | | | | | | | 320 | | | | - | 002 | 111 | | 003 | 9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| | Mad. | | | 002 | 003 | | | 100 | | | | | | | | 030 | 200 | | 001 | - | 010 | 300 | 020 | 9 | 9 |
| | Mar. | | | 010 | | | | | | | | | | | | 202 | | 030 | 020 | 303 | - | | 101 | 9 | 6 |
| | S.O. | | | | | | | 002 | | | | | | | | | 223 | 111 | 330 | | | - | | 9 | 4 |
| | S.E. | | | 023 | | | | | | | | 300 | | | | 010 | | 002 | 030 | 201 | 100 | | - | 9 | 7 |
| | Totais em cada critério | 223 | 234 | 442 | 123 | 333 | 001 | 765 | 212 | 424 | 334 | 234 | 411 | 234 | 001 | 432 | 365 | 242 | 452 | 545 | 341 | 310 | 647 | | |
| | Totais combinados | 7 | 9 | 10 | 6 | 9 | 1 | 18 | 5 | 10 | 10 | 9 | 6 | 9 | 1 | 9 | 14 | 8 | 11 | 14 | 8 | 4 | 17 | | |
| | Nº dos que o escolhem | 5 | 7 | 9 | 6 | 7 | 1 | 9 | 4 | 6 | 7 | 8 | 5 | 7 | 1 | 6 | 9 | 6 | 7 | 8 | 6 | 4 | 10 | | |

Rejeição n.º1

| | | RAPAZES | | | | | | | | | | | | | | RAPARIGAS | | | | | | N.º de escolhas feitas | N.º de pessoas que escolhe | | |
|---------|------|---------|-----|-----|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-------|-----|-----|-----------|-----|-----|-----|-------|-----|------------------------|----------------------------|-----|-----|
| | | A. | Dio | Ed. | El. | Hen. | G. | Jai. | J.M | J.P. | Mat | Mig | Se b. | T. | V. | Car | Chi | Dia | Ju. | Ma d. | Mar | | | S.O | S.E |
| Rapazes | A. | - | | | | 200 | 002 | | | 313 | | | 020 | 101 | | | | | | | | 030 | | 9 | 6 |
| | Dio. | 030 | - | | | 020 | 001 | | | | 002 | 010 | 300 | | | 100 | | | | 200 | | | 003 | 9 | 9 |
| | Ed. | | 100 | - | | | | | 001 | 002 | | 200 | | 300 | 010 | | | | 020 | | | 033 | | 9 | 8 |
| | El. | | | | - | | | | 100 | 021 | 013 | | | 200 | 301 | | | | | | | | | 8 | 5 |
| | Hen. | 300 | | | | - | | | | 001 | 002 | | 200 | 010 | | 030 | 020 | 003 | | | | 100 | | 9 | 9 |
| | G. | | | | | | - | | 111 | 322 | | | | | 233 | | | | | | | | | 9 | 3 |
| | Jai. | | | | | | | - | | | | | | | | | 113 | 332 | | | | 221 | | 9 | 3 |
| | J.M | | | | | | | | - | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 |
| | J.P | 122 | | | | 330 | | | | | - | | | | 211 | | | | | | | | | 003 | 9 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| | Mat. | | | | 003 | | 230 | 122 | | - | | | 311 | | | | | | | | | 9 | 4 | |
| | Mig. | 210 | | | | 002 | 120 | | | | - | 331 | 003 | | | | | | | | | 9 | 5 | |
| | Seb. | | | | | | | 020 | | | 001 | - | 300 | | | | 010 | | | | 202 | 102 | 8 | 6 |
| | T. | 100 | | | 200 | | 002 | | | | | | - | 030 | | | 311 | | | 020 | 003 | | 9 | 7 |
| | V. | | | | | 303 | 220 | | | | | 111 | 032 | - | | | | | | | | | 9 | 4 |
| Raparigas | Car. | 010 | 002 | | 300 | 001 | | 100 | 020 | | | | 200 | 033 | - | | | | | | | | 9 | 8 |
| | Chi. | | | | | | | | | | | | | | | | - | | | | | | 0 | 0 |
| | Dia. | | 010 | | | | 200 | 001 | 002 | 030 | 320 | | | 100 | | | - | 003 | | | | | 9 | 8 |
| | Ju. | | 030 | | | | 003 | 002 | | | 001 | 010 | 300 | | | | 100 | - | 020 | | 200 | | 9 | 9 |
| | Mad. | 300 | | | 010 | | 020 | 003 | 200 | | | | 100 | 030 | | | 002 | | - | | 001 | | 9 | 9 |
| | Mar. | 020 | | | | | 010 | 003 | 002 | 200 | 031 | | 300 | 100 | | | | | | | - | | 9 | 8 |
| | S.O. | | 010 | | 020 | 100 | | | 303 | 202 | | | 001 | 030 | | | | | | | - | | 9 | 7 |
| | S.E. | | 003 | | | | 010 | | | 300 | | 100 | | | 030 | 020 | 002 | 001 | 200 | | | - | 9 | 9 |
| Totais em cada critério | 551 | 132 | | 331 | 313 | 232 | 335 | 547 | 446 | 234 | 112 | 642 | 115 7 | 252 | 120 | 242 | 234 | 002 | 220 | 001 | 434 | 103 | | |
| Totais combinados | 11 | 6 | 0 | 7 | 7 | 7 | 11 | 16 | 14 | 9 | 4 | 12 | 23 | 9 | 3 | 8 | 9 | 2 | 4 | 1 | 11 | 4 | | |
| N.º dos que escolhem | 8 | 6 | 0 | 6 | 6 | 6 | 9 | 11 | 8 | 6 | 4 | 8 | 13 | 7 | 3 | 4 | 7 | 2 | 4 | 1 | 7 | 3 | | |

Aceitação n.º2

| RAPAZES | | | | | | | | | | | | | | RAPARIGAS | | | | | | | | | | n.º de escolhas | n.º de pessoas que |
|---------|------|-----|-----|-----|----|------|------|------|-----|------|-----|----|----|-----------|------|------|-----|----------|-----|-----|------|--|--|-----------------|--------------------|
| A. | Dio. | Ed. | El. | Hen | G. | Jai. | J.M. | J.P. | Mat | Mig. | Seb | T. | V. | Car. | Chi. | Dia. | Ju. | Ma d. | Mar | S.O | S.E. | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | feitas | escolhe | | |
|-----------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|---------|---|---|
| Rapazes | A. | - | 200 | | | | 020 | 130 | 011 | | | 300 | | | | | | | | | 7 | 5 | | |
| | Dio. | 030 | - | | | | 020 | | | | 203 | | 010 | 101 | | | 002 | | | 300 | 9 | 6 | | |
| | Ed. | | | - | | | | | | | | | | | 012 | | | 100 | 003 | 331 | 220 | 9 | 5 | |
| | El.* | | | | - | 011 | | 300 | | | | 022 | | | | 100 | | | | 200 | | 7 | 5 | |
| | Hen.* | | | | 132 | - | | 200 | | | | | | | | | | | | | 301 | 6 | 3 | |
| | G. | | | | | | - | 200 | 110 | | | | | | | | | | | | 001 | 4 | 3 | |
| | Jai. | | | | | 002 | 200 | - | | | | | 301 | | | 013 | | | | 020 | 100 | 8 | 6 | |
| | J.M | | | | | | | | - | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | J.P | | | | | | | | | - | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | Mat. | 100 | | | | | | 010 | | | - | | | 230 | | | | | | 300 | | 020 | 6 | 5 |
| | Mig. | | | | 202 | 103 | | 010 | | | | - | | | | | | 030 | | 020 | | 301 | 9 | 6 |
| | Seb. | 020 | | 300 | 010 | 102 | | 003 | | | | 001 | - | | | | | 030 | | | | 200 | 9 | 8 |
| | T. | 011 | | | | | 030 | 100 | | 200 | 020 | 002 | | - | | | 300 | | | | | | 8 | 7 |
| V. | | 110 | | | | | | | 300 | 002 | 220 | 001 | | - | 030 | | | 003 | | | | 9 | 7 | |
| Raparigas | Car. | | 020 | 013 | | | | | 201 | | | | | | - | | 300 | | 102 | | 030 | 9 | 6 | |
| | Chi. | 030 | | | | | 202 | | | | | | 021 | 010 | | - | 300 | | 100 | | 003 | 9 | 7 | |
| | Dia. | | | 030 | | | | | | | 001 | | 300 | 001 | | 100 | - | | 010 | | 202 | 020 | 9 | 8 |
| | Ju. | | 010 | | 300 | | | 001 | | | | 030 | | | | | | - | 020 | 100 | | | 6 | 6 |
| | Mad. | 001 | | 200 | 030 | 020 | | | | | 002 | | | | | | | 300 | - | 010 | | 103 | 9 | 8 |
| | Mar. | | | 302 | | | | | | | | | | | 201 | | | 103 | | - | | 010 | 7 | 4 |
| | S.O. | | | | 131 | | | | | | | | | | | 323 | 212 | | | | - | | 9 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| | S.E. | | | | 003 | 010 | | | | | | | | 020 | | 031 | | | 200 | 300 | 100 | 002 | - | 9 | 8 |
| Totais em cada critério | | 142 | 230 | 322 | 444 | 234 | 231 | 422 | 110 | 411 | 023 | 326 | 011 | 341 | 112 | 144 | 411 | 212 | 532 | 321 | 432 | 303 | 654 | | |
| Totais combinados | | 7 | 5 | 7 | 12 | 9 | 6 | 8 | 2 | 6 | 5 | 11 | 2 | 8 | 4 | 9 | 6 | 5 | 10 | 6 | 9 | 6 | 15 | | |
| n.º dos que escolhem | | 6 | 4 | 5 | 7 | 6 | 5 | 8 | 1 | 4 | 4 | 7 | 2 | 6 | 3 | 5 | 4 | 3 | 9 | 6 | 6 | 5 | 11 | | |

Rejeição n.º 2

| | | RAPAZES | | | | | | | | | | | | | | RAPARIGAS | | | | | | n.º de escolhas feitas | n.º de pessoas que escolhe | | | |
|---------|-------|---------|------|-----|-----|------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|-----|-----------|------|------|-----|-------|------|------------------------|----------------------------|------|------|---|
| | | A. | Dio. | Ed. | El. | Hen. | G. | Jai. | J.M. | J.P. | Mat. | Mig. | Seb. | T. | V. | Car. | Chi. | Dia. | Ju. | Ma d. | Mar. | | | S.O. | S.E. | |
| Rapazes | A. | - | | | | 100 | 030 | | 003 | | 002 | | 220 | 001 | | | 010 | | | | 300 | | 9 | 8 | | |
| | Dio. | | - | 300 | 010 | 100 | | | | | | | | 003 | | 020 | | | | 200 | 031 | | 002 | 9 | 8 | |
| | Ed. | | 002 | - | | 030 | 200 | | | | | | | 303 | 101 | | | 020 | | | | 010 | | 9 | 7 | |
| | El.* | | | | - | | | | | | | | | 100 | | | | | | | | | | 1 | 1 | |
| | Hen.* | 303 | | | | | 200 | 020 | | | | | | 100 | | 030 | | | 002 | | 011 | | | 9 | 7 | |
| | G. | | | | | | - | 112 | | 020 | | | | 001 | | | | | | | | | 200 | 6 | 4 | |
| | Jai. | | 100 | | 030 | | 303 | - | | 222 | | | | | | 010 | | | 001 | | | | | 9 | 6 | |
| | J.M. | | | | | | | | - | | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | J.P. | | | | | | | | | - | | | | | | | | | | | | | | 0 | 0 | |
| | Mat. | | 200 | | 002 | | | 010 | | | - | 300 | | | 100 | 030 | | | | 003 | 020 | | 001 | 9 | 9 | |
| | Mig. | 200 | | | 002 | 003 | | 001 | | | 100 | - | 030 | 300 | | 010 | | | | | | | 020 | | 9 | 9 |
| | Seb. | | | | | | | | | | 010 | | - | 301 | | | | | | | 100 | | 200 | 5 | 4 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|
| | T. | | | | | | 001 | | | | 002 | | - | | | | | | | | 100 | 3 | 3 | | |
| | V. | 001 | | | | | | | | | | | 002 | - | | | 033 | | | 300 | 120 | 230 | 9 | 6 | |
| Raparigas | Car. | | | | 011 | | 300 | | | | 020 | | 102 | | - | | | | 200 | | | | 7 | 6 | |
| | Chi. | 030 | | | 202 | | 110 | | | | 001 | 020 | | | 003 | - | | | | | | | 8 | 5 | |
| | Dia. | 113 | 021 | | 030 | | | 300 | | 200 | | | | | | | - | | 002 | | | | 9 | 6 | |
| | Ju. | 010 | | | 020 | 300 | | | | 100 | 030 | | 200 | | 003 | | | - | | | 002 | 001 | 9 | 9 | |
| | Mad. | | 200 | | | | | | | 303 | 032 | | 110 | | | | | | - | | | 021 | 9 | 5 | |
| | Mar. | 300 | | | 012 | | | | | 031 | | 023 | 100 | 200 | | | | | | - | | | 9 | 5 | |
| | S.O. | 002 | | | 200 | 301 | | | | 003 | | 100 | | | | | | | 030 | | 020 | - | 010 | 9 | 8 |
| | S.E. | 300 | | | 020 | 002 | 103 | | 030 | 201 | 010 | | | | | | | | | | | | - | 9 | 7 |
| Totais em cada critério | | 534 | 312 | 100 | 022 | 454 | 513 | 444 | 101 | 131 | 525 | 142 | 241 | 917 | 301 | 052 | | 031 | 012 | 202 | 242 | 221 | 434 | | |
| Totais combinados | | 12 | 6 | 1 | 4 | 13 | 9 | 12 | 2 | 5 | 12 | 7 | 7 | 17 | 4 | 7 | 0 | 4 | 3 | 4 | 8 | 5 | 11 | | |
| n.º dos que escolhem | | 9 | 5 | 1 | 4 | 11 | 7 | 8 | 2 | 3 | 9 | 7 | 5 | 13 | 3 | 7 | 0 | 3 | 3 | 4 | 6 | 5 | 9 | | |

ANEXO J

Análise de registos de
interação entre pares

| | " | | " |

| tema | categoria | subcategoria | Unidades de registo | Frequência |
|--|--|--|---|------------|
| Interações de natureza conflituosa entre crianças | Resolução dos conflitos com recurso a estratégias verbais entre crianças | Argumentação das suas razões | Oiço o A. a dizer que o Jai. estava a jogar muitas vezes com o ovo | 5 |
| | | | repete que o Jai. estava a jogar muitas vezes | |
| | | | O T. aproxima-se do do G. e diz “ah! Destruiu!”, o G. afirmou “dah!, os titanics partem-se”. | |
| | | | O Mig. e o H. foram para a caixa de areia e começaram a dizer para o outro par que lá havia mais areia. O ed. disse para a SE que não interessava quem tinha mais areia ou menos areia. | |
| | | | O Dio. continuou afirmando que assim o V. vai ficar sozinho, sem amigos para brincar | |
| | | Advertência verbal | a criança diz-lhe que ele não pode brincar e para brincar com outra coisa | 4 |
| | | | a Dia. pintou um sítio do desenho que a So não gostou/ não era suposto pintar e a So. disse-lhe que não | |
| | | | explica ao T. que este não pode jogar porque agora é a sua vez | |
| | | | “Oh pá J.M! | |
| | | Argumentação porque não podem ser amigos | e que este não é seu amigo porque está sempre com o J.M., | 4 |
| | | | o Dio. aproximou-se e diz-lhe que assim não eram amigos porque estava com o mat. e que assim nunca podiam ser amigos | |
| | | | o Dio. volta a dizer que assim não podem ser amigos porque este fez-lhe uma nave e o V. não quis a nave, nem brincar com ele | |
| | | Imposição de condições | O V. retribui afirmando que tem muitos amigos em casa e que não podiam ser amigos porque o Dio não tem uma equipa de super-heróis | 3 |
| A Mad avisou que se a SE brincasse, ela não brincava | | | | |
| | | | O T. exalta-se e afirma que “vão fazer o que ele quer!”, | |

| | | | | |
|------------------------------------|--|---|---|---|
| | | | O T. intervém e diz que os sumos não são assim. | |
| | | Discussão entre si | A S.O. fala mais alto e diz que já não são amigas | 2 |
| | | | grita que a varinha é do V | |
| | | Chantageia os colegas | Acrescenta ainda que assim não vai deixar o G. ver os seus novos "Super Wings", | 2 |
| | | | o G. responde que não o vai convidar para a sua festa de anos | |
| | | Consolação de colegas | O J.P. consola-o explicando que consegue arranjar a sua construção e que o pode ajudar. | 1 |
| | | Pedido de desculpas | a S.O. pediu desculpa | 1 |
| | Não aceitação do pedido de desculpas | mas a Dia. não aparentou querer desculpar | 1 | |
| | Razões que levam as crianças ao conflito | Recusa da inserção de determinada criança na brincadeira | e juntou-se à conversa, explicando-me que a SE não podia brincar | 6 |
| | | | O T. tinha um carro do Batman na mão e atira-o para cima dos ovos. O G. zanga-se e diz-lhe que este não pode, | |
| | | | O T. pegou na tartaruga e diz "Eu sou a Tartaruga". Porém a Chi. e o Jai. afastam-se e fogem da criança | |
| | | | o Mig. e o H. queriam brincar na área, mas, segundo o Ed. e a Se. não podiam porque iam estragar as estrelas | |
| | | | O T. começa a tentar destruir o barco do G. e diz-lhe "nós não somos amigos, não podes!". | |
| | | | O H. aproxima-se para ver o livro também, mas o Ed. esconde as imagens. | |
| Dificuldade em partilhar materiais | | A discussão entre as duas aparentava ser relativamente à partilha de instrumentos médicos trazidos pela Mad | 4 | |
| | G. não o deixa e diz-lhe zangado "não! Este é o meu titanic gigante!, não é para estragares como no outro dia, | | | |
| | tenta destruir a construção | | | |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| | | | Este diz-lhe que quer fazer uma coisa com a cana, porém o Dio. não lhe a dá e começa a jogar | |
| | | Utilização de materiais sem pedido prévio de autorização | tira peças à construção do J.P | 3 |
| | | | O J.M. tenta mexer nas construções | |
| | | | o T. retira um pedaço da mão do A | |
| | | Destruição acidental de materiais / construções | o J.P. destrói, sem intenção, a sua varinha | 2 |
| | | | O El. destrói acidentalmente a construção do Av | |
| | Resolução dos conflitos com recurso a estratégias não verbais entre crianças | Afastamento físico | Afastam-se uma da outra | 3 |
| | | | O Mat. acaba por se afastar com o A | |
| | | | O H. saiu da sala | |
| | | Desistência perante a situação | A SO. acaba por desistir | 1 |
| | Choro | A S.O. começa a choramingar | 1 | |
| | Resolução de conflitos com recurso ao adulto | Informação sobre a situação de conflito | - Vieram ter comigo e a Dia. conta-me o sucedido | 2 |
| | | | A SE veio ter comigo para me avisar que o Ed não queria brincar com ela. | |
| | | Apresentação de queixas | a Dia. volta para perto de mim, repetindo que a S.O. lhe cuspiu | 2 |
| aproxima-se para fazer queixas do Mat | | | | |
| Explicitação das atitudes tidas | a S.O. rapidamente explica que já pediu desculpa | 1 | | |
| Aproximação física | a SE voltou para perto de mim | 1 | | |
| Características dos comportamentos conflituosos | Insulto entre crianças | A S.O. cuspiu à Dia | 1 | |
| | Ação física sobre outra criança | o G. aparenta não querer que a SO. participe pois empurra-lhe a mão, como tentativa que esta saísse do triciclo e tenta afastar a menina da brincadeira | 1 | |

| tema | categoria | subcategoria | Unidades de registo | Frequência |
|--|------------------------------------|----------------------------------|---|------------|
| Interações de natureza positiva entre crianças | Tipo de brincadeiras desenvolvidas | Construção de algo em conjunto | As crianças construíram uma pista de caminhos de ferro, | 7 |
| | | | O J.P. e o A. estavam a fazer construções de leggo juntos | |
| | | | As crianças encontram-se entre a parede e os blocos, umas crianças estão sentadas e outras estão a apanhar os blocos do chão para continuar a construir a linha | |
| | | | a Chi. pediu blocos de construção para fazer uma casa | |
| | | | juntam-se à Chi. no auxílio da construção da casa. | |
| | | | O A. regressa à área dos jogos de chão e a Chi. perguntou-lhe se este queria brincar. A Chi. explicou ao A. que estava a construir uma estrada muito grande | |
| | | | cada uma coloca uma peça | |
| | | Imitação de sons específicos | o T. começa a fazer o som de uma ambulância | 6 |
| | | faz barulhos alusivos ao comboio | | |

| | | | | |
|--|---|--------------------|---|--|
| | | | As crianças imitem sons (rugidos) quando interpretam o papel de mau. | |
| | | | , fazem diferentes sons enquanto manuseiam as mesmas. | |
| | | | ambos fazem sons de tiros. | |
| | | | fazer sons de disparos. | |
| | Imitação de comportamentos verbais de outra criança | | os dois colegas imitam-no | 6 |
| | | | as crianças imitam as indicações do Dio. | |
| | | | as meninas imitam e replicam a ação | |
| | | | o Ed. disse “Zebras” e a Car. imitou-o. Novamente o Ed. disse “borboletas” e a menina voltou a imitá-lo | |
| | | | o ed. imitou a ação tirando areia da caixa de areia para colocar na caixa de luz | |
| | | | começaram a brincar os três, tiravam um bocadinho de areia de um lado e de outro e a rir. | |
| | Canto de canções | | O G. entoou uma canção ouvida | 2 |
| | | | O T. lava a loiça e canta “lavar, lavar, lavar ...” | |
| | Características do processo comunicativo verbal | Conversação verbal | | O Mat. aproxima-se e afirma que os vai comer |
| | | | O Ed. diz-lhe que não, que não os pode comer porque já está congelado. | |
| | | | a ariel é uma sereia” dizia a Ju | |
| | | | o El. diz o meu é assim e o G. repete “o meu é assim”, apresentando a sua construção | |
| | | | a Chi e o G., conversam entre si: - “o meu é maior” – disse a Chi. | |

| | | | | |
|--|-------------------------|--|---|---|
| | | | - “ a minha mãe diz que eu faço coisas lindas, que sou lindo” – explicou o G. | |
| | | | O H. e o Mig. começam a conversar e o H afirma “Já vi um vídeo de um cão na internet”. | |
| | | | O El. aproxima-se do G. e diz-lhe eu sou o El. e eles são os meus amigos (começa a apresentar todas as crianças da sala, incluindo o nome das professoras) e diz-lhe “já sabes quem são os meus amigos?”. | |
| | Colocação de perguntas | | As meninas perguntam à A.O. o que esta pretende almoçar | 5 |
| | | | Perguntou à Mar. se esta queria ver a formigas, | |
| | | | A Ju. pergunta aos colegas “que mãe é?” | |
| | | | Estava a dar música no rádio e o Ed. perguntou à Se. se esta conhecia a canção | |
| | | | O V. quer participar na brincadeira e questiona o A. se este quer a sua varinha como troca pela vez no jogo, o A. aceita | |
| | Dá ordens a colegas | | começa a dar ordens ao Mig. – salta, baixa-te, corre | 2 |
| | | | continuava a fazer afirmações como “olha para mim!”, “olha para baixo!”, “Ok, mar”, “faz assim!”. | |
| | Dá informação ao colega | | A Se. estava a folhear o livro e disse para o H. “acabei primeiro”, | 2 |
| | | | Dia. indica à So. que é a sua vez de jogar, | |
| | Formulação de pedidos | | pediu para a Mar. fechar os olhos para que esta pudesse aplicar sombra | 2 |
| | | | . A Se. disse-lhe que não era preciso contar, e que deviam guardar o jogo | |

| | | | | |
|--|---|--|---|----|
| | | Elogio dos colegas | . O El. diz-lhe que está giro diz-lhe que está bonito | 2 |
| | | Formulação de convites | O Mig. convidou o H. para ver o seu livro | 1 |
| | Características do processo comunicativo não-verbal | Ausência de interação verbal | Apesar de não conversarem uns com os outros | 11 |
| | | | Continuaram a pintar lado a lado, porém em silêncio. | |
| | | | mas não falam | |
| | | | sem conversas. | |
| | | | sem conversar com as outras duas crianças | |
| | | | sem dizer nada | |
| | | | o Ed. tentou iniciar uma conversa, porém a Car. interrompeu-o pedindo para que este não falasse | |
| | | | não comunicam um com outro | |
| | continuum sem trocar palavras. | | | |
| | Não falam um com o outro | | | |
| nem combinam nada | | | | |
| | Escasso contacto visual | sem olhar uns para os outros | | |
| Escolha de colegas para brincar | Na sala de atividades | procura outros pares para o fazer | 3 | |
| | | Ouvi o V. a dizer ao Jai: “anda amigo” e começam a brincar juntos com as varinhas | | |
| | | O Ed. estava na caixa de luz sozinho e perguntou ao H. se este queria brincar com ele, | | |
| | No espaço exterior / recreio | A Dia é “puxada” para brincar com uma menina da sala das estrelinhas | 2 | |
| aproxima-se do H. que se encontra no castelo de plástico, grita “mãos no ar”, o H. entra na brincadeira e “dispara” alguns tiros | | | | |

| | | | | |
|--|---------------------------------|--|--|---|
| | Partilhas e auxílios observados | Partilha de momentos de alegria | Os três riem-se das imagens | 2 |
| | | | A So. “cai” no chão e a Dia. ri afirmando que “está farta de rir”. | |
| | Ajuda colegas | A Dia. ajuda-a a encontrar o lugar da mesma. | 2 | |
| | | começa a ajudar a colega a acabar o puzzle | | |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidade de Registo | Frequência |
|---|-------------------------------|-------------------------------------|--|------------|
| Características das brincadeiras sociais observadas | Situações de brincar em grupo | Simbólico com envolvimento de pares | o Mig. retira os pratos da mesa e olha para mim afirmando que o Chefe (T.) está a lavar a louça | 18 |
| | | | A Chi. levanta-se e começa a servir refeições | |
| | | | O Mig. vem ter comigo e diz-me que ele, o El. e o Mat. são polícias | |
| | | | O El., a Chi. e a Dia brincavam juntos, ao que aparentava sobre uma loja de compras. O El. foi comprar pão e a Dia. era a senhora da caixa | |
| | | | a Chi. começou a examiná-lo, tirou do kit médico um instrumento para ver os ouvidos do El., mexeu-lhe nas mãos e mediu-lhe a temperatura colocando um termómetro na boca. Retirou o termómetro e fez um som alusivo a que a temperatura estava alta. | |
| | | | A Dia. disse para a So. que ia ligar à mãe da menina, utilizando o telefone | |
| | | | A Ju. e a Mar. eram bruxas | |
| | | | O T. diz “a fingir que sou um cão” | |
| | | | O Ed. trouxe um livro de casa e indica à colega que é a L. (educadora cooperante), a Se. diz que é a Mariana | |
| | | | “boa! Agora podemos ir para a prisão”, | |
| | | | A fingir que eu sou o Batman (tem uma camisola do Batman vestida) e tu o homem aranha”. | |
| | | | A chi. Diz-me que é a mãe, de seguida o J.M. diz que é o pai. | |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>O J.M. aproxima-se do Jai. Com o kit médico presente naquele espaço e começa a examiná-lo. O T. interrompe a brincadeira com a chi. para diz ao Jai. “estás resfriado” e embrulha-se na manta em conjunto com a chi.</p> <p>“a fingir que és o prince e eu a bela adormecida”, deita-se e o Jai. toma conta dela, dando-lhe festinhas da cabeça</p> <p>a SO e a Chi continuaram a realizar uma brincadeira que se assemelhava, apanhando folhas do recreio e colocando-as dentro de um camião de brincar.</p> <p>A Dia. e a So. começam a desenhar em conjunto</p> <p>está a pintar a Ariel. O Ed. diz-me que está a pintar o esqueleto Abílio, bem como a Car., a Ju., por sua vez, diz que está a pintar-se do que quiser.</p> <p>A mar. estava a tapar a ju. e disse para a Se. “uma vez sou eu e outra vez és tu, Se.!”. Assim, as meninas tapavam a ju. até não conseguirem ver a criança</p> | |
| | Brincadeira de faz de conta com envolvimento do adulto | <p>A educadora pede a conta ao empregado (Mig.) e este pede-lhe 1€, a educadora finge procurar pelo euro no seu bolso</p> <p>As meninas perguntam à A.O. o que esta pretende almoçar. A A.O. afirma que para o almoço quer peixe no forno com batata cozida, para a sobremesa uma tarte de limão e para beber quer apenas água</p> <p>A A.O. aceita as folhas e diz-lhes que a refeição estava excelente e que voltava no dia seguinte</p> <p>perguntando se esta quer ir ao restaurante, a educadora segue-as, mas antes de a educadora dizer o que quer almoçar estas entregam-lhe um monte de folhas, a educadora responde que está saboroso e que volta amanhã</p> <p>Neste sentido, a SO. era um gato e a Dia era a avó.</p> <p>Mais tarde, apercebi-me que a Chi era também um gato</p> <p>a Ju., a Car., a Mar., e a educadora sentaram-se à mesa para serem servidas pelo T. e pelo Mig</p> | 8 |

| | | | | |
|--|------------------------------|---------------------------------|--|---|
| | | | A educadora é a mãe da Mar. e da Car., enquanto que a Ju. também é mãe de um bebê. As meninas tomam a “refeição” trazida pelo Mig. e pelo T. e a educadora dá a comida à boca da Mar. | |
| | | Realização de puzzles | fazem um puzzle juntas A Dia. e a SO. fazem um puzzle juntas A SE. e a Mar. também realizam um puzzle | 3 |
| | | Observação e conto de histórias | O Ed. e a Se. estão no tapete a mostrar livros um ao outro o ed., a mar. e a ju. vê o livro que a Ju. trouxe “Mãe Maravilha”, | 2 |
| | Situções de brincar paralelo | Realização de desenhos | a So. e a Chi. fazem desenhos, sentadas lado a lado a Dia. pegou noutra folha e começou o seu próprio desenho. Fez exatamente o mesmo desenho, contornou a sua mão sobre a folha, Na areia as crianças estavam a desenhar estrelas do mar | 3 |
| | | Leitura de livros lado a lado | O H. e a Se. estavam sentados lado a lado a ver livros A Se. estava a folhear o livro e disse para o H. “acabei primeiro”, guardou o livro que estava a ver e regressou para junto do menino com outro e explicou “agora vou ler este!” | 2 |
| | | Elaboração de construções | A Chi. estava a fazer a sua construção e olha para mim e explica-me que é uma estrada, adicionando que “é muito fixe”. O G., que se encontra sentado ao lado da Chi., continuou a sua construção sem explicar o que era. O El. e o G realizam construções com legos, no entanto, não comunicam um com outro, nem estão próximos | 2 |
| | | Brincadeira com objetos reais | O El. e o Mig. Estão a encher as frigideiras com miniaturas | 1 |
| | | Situções de brincar solitário | Elaboração de construções e puzzles | O V. brincava sozinho com a sua construção (uma varinha) o El. faz sozinho uma construção com os blocos do puzzle o Dio. faz uma construção com outro material, o Dio. fala sozinho enquanto faz a construção |

| | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------|--|--|---|
| | | Realização de percursos | percorrendo a beira do passeio pé ante pé. | 1 |
| Brincadeiras de perseguição | Jogo da apanhada | A brincadeira transformou-se assim num jogo de apanhada | | 4 |
| | | As 2 crianças (jai. e j.m.) brincam à apanhada, utilizando os triciclos | | |
| | | estão a brincar “aos maus”, fogem do “mau”. | | |
| | Brincadeiras de lutas | O J.P. e o V. brincam às lutas com as varinhas que têm nas mãos O jai. e a So. Correm pela sala de atividades a jogar às lutas, fugindo um do outro | | 2 |
| | Brincadeira de polícias | O Mig. continua a correr pelo recreio a gritar “polícia” e tenta prender um menino de outra sala | | 1 |
| Situações de brincar junto do adulto | Leitura de livros | O Mig. sentou-se ao meu lado a ver o seu livro | | 1 |

| Tema | Categoria | Subcategoria | Unidade de Registo | Frequência |
|--|--|---------------------------|------------------------------------|------------|
| Características dos materiais utilizados nas brincadeiras sociais observadas | Materiais estruturados usados nas brincadeiras | Materiais de faz de conta | retira os pratos | 5 |
| | | | ovos | |
| | | | balde com as miniaturas de animais | |
| | | | o telefone | |
| | | | miniaturas | |
| | | Materiais de construção | lego | 4 |
| | | | Pista de caminhos de ferro | |
| | | | peças de encaixe | |
| | | | Blocos de plástico/tijolo | |
| | | Veículos | carro | 2 |
| | | | Camião de brincar | |
| | | Estrutura de plástico | Castelo | 2 |
| | | | Fogão de brincar | |

| | | | | |
|--|--|---------------------------|---|---|
| | | Puzzles | puzzle | 1 |
| | | Triciclos | utilizando os triciclos | 1 |
| | | Livros | livros | 1 |
| | | Bonecos | agarrada ao bebé | 1 |
| | Materiais não estruturados usados nas brincadeiras | Materiais naturais/folhas | representam os pratos com folhas das árvores | 2 |
| | | | com pauzinhos das folhas; os pauzinhos das folhas | |
| | | Madeiras | feita com madeira. | 1 |

ANEXO K

Comparação dos testes
sociométricos com os
registos de observação

| | ' ' | | ' ' |

| A. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Dio; J.P.Mig; Mad. | T.; V.; Mat.; J.M; Jai; Dio; J.P. Chi; G.; Seb; El |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Dio; J.P; Mat; T; | |

| Dio. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; H.; J.P.; Mat; Mig; T.; | A.; Mat; J.M.; Jai; T; J.P.; Chi; Mig; El; V |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | A.; Mig; T; V.; SE. | |

| Ed. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Car.; Ju.; Mad; SE. | SE; Mad; Car; Mar; Ju; Mat; Mig; J.P. |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Car.; Ju; Mar; SE. | |

| El. | | |
|-----|---|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Jai.; Mat; Seb; Mad; | Chi; H.; Mig; Mat; Dio; J.M.; T; A.; G;; Dia |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | H; Jai; Mig; Chi; SO; | |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | H. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | El; J.P.; Seb; SE. | El; Chi; Mig; SE; Ed; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | El; Jai; Se; | |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | G. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | A.; Jai; J.M.; | Jai; J.M.; A; T; J.P.; El; SO; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Jai; J.M.; | |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Jai. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | H.; T.; Chi; Ju.; | JM.; G; SO; A; Mat; Dio; T.; J.P.; Chi; V; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | G.; Mig; Car; Ju; SO; | |

| | | |
|--|---|---|
| | J.M. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |

| | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| | brincar dentro da sala? E no recreio | |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | A.; Jai; J.P.; T. | Jai; G.; SO; A; Mat; Dio; T; J.P.; Chi; El; Mig; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | | |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | J.P. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Dio; Ed; H.; Mat; Mig; Seb | A; Mat; JM; Jai; Dio; T; Chi; Ed; Mad; Ju; Mig; V; G; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | | |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Mat. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; H.; Jai; Se.; | A; JM; Jai; Dio; T; J.P.; Chi; Mig; Ed; El; G; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | A;G;T;Mad;SE; | |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Mig. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; H; El; Seb.; T.; SE. | Ed; Mad; Mat; Ju.; JP.; Car; T;Mar; El; Dio; H; SE; Chi |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | El;H; Jai;Ju;Mar; SE. | |

| | | |
|--|--|---|
| | Seb. | |
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |

| | | |
|-------------------------------------|--------------------------|--|
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Dio; H.; Car.; Chi; Mar. | |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | A.;Ed;EI; H; Ju;SE; | |

| T. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | A.; J.P.; Mig; Chi; Dia; SO. | A; V;Dio; Mat; JM; Jai; JP; Chi; Ju; Car; Mar; Mig; EI; G; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | A;G; Jai;J.P.,Mat;Chi; | |

| V. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Dio.; Mat; Dia; Mad; Mar; SE. | A; T; Jai; J.P.; G; Dio; Mat; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Dio;J.P.; Mig; Car; | |

| Car. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; Jai; Chi; Ju; SO; SE. | Ed; Mar; Ju; Mig; T; Chi; H; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Dio; Ed; J.P.;Ju.; Mar;SE; | |

| Chi | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Jai; Seb; Dia; Mad; | Dia; SO.; A; Mat; Jai; Dio; T; JP; H; EI; G. |

| | | |
|-------------------------------------|--------------------|--|
| 2.º teste sociométrico de aceitação | A.;G; T;V;Dia;Mad; | |
|-------------------------------------|--------------------|--|

| Dia. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; El; Jai; Chi; Mar; SO. | SO; Chi |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Ed; T;Chi; Mad; SO. | |

| Ju. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Dio; J.M.; Car.; Mad; Mar; | Ed; Car; Mar; Mad; Mat; Mig; JP; T; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Dio; El; SEb; Mad; Mar | |

| Mad. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Jai.; Car; Chi; Mar; SO.; SE. | SE; Ed; Ju; Mig; JP; El; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Ed.;El; H; Ju; Mar; SE. | |

| Mar. | | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; Car; Dia; Ju; Mad; SE. | Ed; Car; Ju; Mig; T; SE; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | Ed; Car;Ju; SE. | |

| | SO; | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Chi; Dia; Ju. | Dia; Chi; JM; G; Jai |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | El; Chi.;Dia; | |

| | SE. | |
|-------------------------------------|--|---|
| | Crianças nomeadas nas questões de aceitação do teste sociométrico – com quem mais gostas de brincar dentro da sala? E no recreio | Crianças com quem interagiu durante as observações realizadas |
| 1.º teste sociométrico de aceitação | Ed.; Mig; Car; Ju; Mad; Mar | Mad; Ed; Ju; Mar; H; Mig; |
| 2.º teste sociométrico de aceitação | H.; T; Car; Ju; Mad; Mar; | |