

“Amizade é...felicidade! (Freng, 5 anos) ”. As relações sociais entre crianças num Jardim de Infância

Mariana Cunha*, Catarina Tomás e Célia Fonseca*****

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*, **,
CICS. NOVA**, Agrupamento de Escolas de Benfica***

mpcunha22@hotmail.com*, ctomas@eselx.ipl.pt**, celiafigueirafonseca@gmail.com***

RESUMO

Tendo em conta que, para as crianças, a amizade é um valor fundamental, mas não isento de conflitos e tensões, propomo-nos a apresentar o trabalho realizado com as crianças de um Jardim de Infância (JI), situado na cidade de Lisboa, sobre os enredos da cultura de pares instituída, bem como sobre as conceções e significados atribuídos, pelas crianças, no âmbito das relações que estabelecem entre si.

O caminho percorrido em torno desta problemática central - *a amizade entre as crianças, no quotidiano do jardim de infância* - operacionalizou-se a partir de uma metodologia qualitativa e da centralidade de três técnicas principais: a observação, a entrevista e a consulta documental. Os dados recolhidos foram analisados à luz de duas áreas de conhecimento: a pedagogia da infância e a sociologia da infância.

A investigação realizada sobre a amizade entre as crianças aponta para um processo complexo, diversificado, implicando determinados requisitos, que envolvem dimensões diferenciadas. Nas relações que estas estabelecem, há distinção entre diferentes tipos de amigos e diversos graus de intimidade e interações, sendo ainda identificada a reciprocidade como um fator fundamental nas relações estabelecidas.

Palavras-chave: Amizade entre crianças; Educação de Infância; Culturas da Infância; Prática Profissional Supervisionada.

A AMIZADE - AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE CRIANÇAS NO QUOTIDIANO DO JARDIM-DE-INFÂNCIA

Nota de Campo – Beijinhos, a Violeta e os melhores amigos... (16/04/2015)

“- Rapunzel: O *Beast Boy* é namorado da Diana.

- *Beast Boy*: Não sou namorado! Sou só amigo.

- *Tiger Shark*: São só amigos. É a melhor amiga!”

Segundo Trevisan (2007), “a amizade é, para as crianças, um valor fundamental e nem sempre fácil de alcançar” (p. 107). No texto que aqui se apresenta, iremos mostrar o processo de descoberta desse facto com as crianças da sala 2 de um jardim de infância (J1).

Quando se iniciou o período de intervenção com este grupo, observou-se, desde logo, esta dimensão: eram frequentes as atitudes de entreatajuda e companheirismo entre as crianças. Não obstante, por vezes, eram precisamente esses sentimentos que levavam a atitudes de “ciúme” entre pares, sendo difícil, para algumas crianças, regularem este desejo de quererem estar com o amigo/a próximo/a, deixando que este/a estivesse também com outro/as colegas de quem gostasse - *Você quer sempre ir com a Elsa, nunca está comigo (Anna, 5 anos)*.

Observações como esta levaram-nos a refletir sobre diversas questões: *Afinal, o que é a amizade para as crianças? Haverá, para elas, amigas mais importantes que outras? E, se sim, como podem elas/elas gerir a atenção por todas?*

É, hoje, certo que as crianças têm vindo a ocupar um novo lugar na história, havendo, uma reconceptualização da infância e da criança, na sociedade contemporânea (Sarmiento, 2003; Tomás, 2011), com uma nova visão em que a infância é vista como uma categoria social particular e as crianças são perspectivadas “como grupo social com interesses e modos de pensar e sentir específicos e comuns” (Ferreira, 2002, p. 279). Como seres competentes, são capazes de produzir as suas próprias culturas, no seio do seu grupo de pares, com características e normas particulares, as culturas da infância (Sarmiento, 2003). Dizemos culturas, no plural, pois defendemos, tal como preconizado por Sarmiento, que estas variam de sociedade, para sociedade, em função das concepções vigentes e dos contextos em que as crianças estão inseridas e se inserem. Embora a infância, enquanto categoria social, se assuma como única, a verdade é que, nela, coexistem diferentes formas de ser criança. Até porque a sua capacidade de reprodução interpretativa (Corsaro, 2002) lhes permite, precisamente, recriar o que lhes é transmitido. E ao recriarem, assumem um papel ativo e construtivo sobre as realidades em que operam.

Nesse sentido, e tendo em conta que essas culturas infantis se constroem a partir das interações entre as particularidades, consensos e conflitos partilhados no grupo de crianças, foi importante tentar desvendar a cultura reconhecida no grupo da sala 2. Foi, para nós, importante compreender os significados que cada criança atribui às relações estabelecidas no J1, nomeadamente, às suas relações de amizade.

Não só porque esta problemática era, de facto, uma realidade muito presente naquele grupo de crianças, mas também porque, ao tentar compreender os enredos, redes e relações de amizade do grupo da sala 2, conseguimos também conhecer um pouco melhor cada uma delas, desvendando, assim, a individualidade, a partir do coletivo. Até porque, tal como afirma Ferreira (2002), “as acções individuais das crianças não têm sentido isoladamente”. São os processos de transmissão social entre as crianças que permitem a construção de significados e consensos partilhados no seio do grupo (p.208).

Nasceu, então, esta curiosidade em nos embrenharmos nos meandros das ordens sociais instituintes das crianças (Ferreira, 2002).

Ao longo do período de intervenção, propusemo-nos investigar, com as crianças, as relações de amizade do grupo da sala 2, a partir das suas concepções. Tendo sido esta uma investigação efetivamente construída com as crianças, mais do que ouvir as suas vozes, tentámos que todo o processo fosse construído em estreita relação com elas (Tomás, 2011). Este pressuposto assume particular relevância num processo de aprendizagem profissional, ou seja, na assunção do papel e compromisso da estagiária, na sua relação com a educadora cooperante, a supervisora institucional, as equipas, as famílias e as crianças, em investigar enquanto intervém pedagogicamente.

“Nomes a fingir” - Quadro Metodológico

A investigação realizada insere-se na categoria de *investigação sobre a prática* (Ponte, 2002), que, por sua vez, se inscreve no paradigma qualitativo (Máximo-Esteves, 2008). Para operacionalizar este processo, optou-se por recorrer a diferentes técnicas.

Assim, numa **primeira fase**, adotou-se uma postura menos interventiva, recorrendo-se à observação como técnica primordial da investigação. Observaram-se os diálogos e atitudes das crianças, no grupo, registando-se estes dados em notas de campo, geralmente, no período após a ocorrência. E, à medida que este processo de observação-registo foi decorrendo, interpretaram-se as informações coligidas de forma a ter uma compreensão gradual “sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (Máximo-Esteves, 2008, p.103). A criação de categorias possibilitou codificar unidades de análise presentes nos dados recolhidos. Este procedimento permitiu sistematizar eventos recorrentes no grupo, a partir da análise e reflexão que se ia fazendo dos dados já organizados, e, inerentemente, compreender alguns dos traços estruturantes da sua organização.

Após esta caracterização inicial, e a par da observação, recorreu-se, numa **segunda fase**, a novas técnicas que permitiram aprofundar o conhecimento obtido através dos dados recolhidos anteriormente e conhecer melhor as concepções particulares de cada criança, o que possibilitou uma perspetiva mais individualizada.

Assim, tendo em conta os pressupostos já enunciados, sobre o papel ativo da criança na construção de conhecimento sobre a infância, foi pertinente realizar uma entrevista semiestruturada, às crianças, no sentido de perceber as suas concepções sobre o conceito de amizade e sobre as relações, por elas, estabelecidas. A par desta técnica, apostou-se, também, nas conversas informais, com o grupo, nomeadamente, sobre os espaços de conflito,

inerentes às relações de amizade, para conhecermos e discutirmos juntos propostas de resolução. Ainda no âmbito da observação, recorreu-se à análise dos registos presentes nos portefólios das crianças¹, para tentar compreender melhor a posição de cada uma, face à organização estabelecida, no seio das brincadeiras. Isto porque se percebeu que, frequentemente, as crianças justificavam a sua preferência por determinada brincadeira evocando o facto de esta ter sido partilhada com determinado/a amigo/a, o que refletia também as interações, por elas, protagonizadas.

Por fim, na **terceira fase** deste processo, foi possível realizar, com as crianças, um conjunto de atividades em grande grupo, que visaram partilhar e sistematizar os dados recolhidos nas fases anteriores e as aprendizagens efetuadas, o que nos deu uma perspetiva mais global dos significados atribuídos no seio do grupo.

Podemos ser espiadores da amizade! (Beast Boy, 5 anos) – O Percorso da Investigação

A partir das técnicas utilizadas, foi, então, possível conhecer as conceções individualizadas de cada participante, tendo sido bastante interessante constatar a heterogeneidade de opiniões no grupo.

O que é ser amigo/a? – A descoberta das conceções de amizade

A ideia veiculada pela literatura sociológica de que *brincar* constitui um processo privilegiado para fazer e encontrar amigos/as (Trevisan, 2007) confirmou-se nas respostas de algumas crianças, na entrevista, sendo a categoria mais frequente, de que é exemplificativa o discurso do Tubarão: “*Ser amigo é brincar*” (5 anos). Não obstante, houve também outra categoria bastante referida pelas crianças: o *ajudar* - “*Ser amigo é ajudar-nos uns aos outros*” (Jake, 5 anos)

Já as categorias *dar abraços e beijinhos* e *resolver os problemas* estiveram equiparadas - “*Ser amigos é, quando que a gente fica zangada, a gente dar as mãos, com os amigos, e vamos pedir desculpa para eles, do que a gente fizemos*” (Anna, 5 anos)

Por fim, houve ainda duas respostas únicas, relacionadas com *tratar bem os/as nossos/as amigos/as*: “*É não bater. É não bater. Não se pode bater aos amigos*” (Rapunzel, 5 anos).

Perante os dados recolhidos, foi interessante perceber que, de facto, a definição de amizade, por parte das crianças, é heterogénea, variando em função das suas experiências com o grupo de pares (Silva, 2009). Eventualmente, esses conceitos acabam mesmo por estar “directamente relacionados com características específicas da sua cultura de pares”, tal como defende Trevisan (2007, p. 109). Isto porque, na Sala 2, houve, de facto, uma grande aposta no trabalho para a autonomia na resolução de conflitos, bem como para o desenvolvimento de atitudes de companheirismo e solidariedade, o que acabou por se refletir nessas conceções das crianças, associadas ao “ajudar” e às “cedências”.

¹ No âmbito da PPS, foram criadas duas fichas-base de registo relativas aos interesses particulares e às competências da criança, no contexto das suas brincadeiras, no sentido de complementar o portefólio de cada uma.

A par, foi também interessante verificar que algumas crianças valorizaram conceções diferentes das suas, proferidas pelos pares, tendo-as como opiniões muito válidas, no que respeita à definição de amizade. Na verdade, quando lhes foram mostradas, em vídeo, as respostas que cada um tinha, anteriormente, dado, foi visível a curiosidade, das crianças, sobre as opiniões dos colegas: “*Eu gostei mais da parte do Freng. O Freng respondeu uma coisa que eu já sabia há muito tempo e que o meu pai diz sempre, que é quando o amigo faz uma ferida, temos que ajudar.*” (Beast Boy, 5 anos).

Estas situações vieram, então, comprovar que, realmente, são os processos de interação entre as várias crianças que conduzem à construção de significados próprios no seio do grupo, levando, depois, à consolidação da, inerente, cultura de pares (Silva, 2009).

Quem são os/as teus/tuas amigos/as, na sala 2? - Mapeando as conceções de amizade

Abordando, agora, a escolha dos/as amigos/as, por parte das crianças, é de destacar que as crianças, nas suas conceções de amizade, foram capazes de distinguir diferentes tipos de amigos/as, “revelando diferentes graus de intensidade e de intimidade nas relações que estabelecem” (Trevisan, 2007, p. 108). Houve, no entanto, uma resposta que prendeu a atenção, até pelos desafios pedagógicos que, posteriormente, causou: “*Não [tenho amigos]. Ninguém brinca comigo... Nem um.*” (Estefânia, 5 anos).

Perante esta afirmação, tão distinta daquelas que, anteriormente, se tinham ouvido, a confusão instalou-se. Recordámo-nos desde logo das palavras de Ferreira (2002) sobre a importância dos encontros rotinizados entre crianças, no âmbito da socialização da sua cultura entre pares. A Estefânia, ao longo do ano, acabou por faltar muitas vezes, ao J1, não acompanhando o grupo tão continuamente, como as outras crianças. Talvez esse facto tenha contribuído para que ela se sentisse excluída, uma vez que são, precisamente, essas experiências rotinizadas, entre os pares, que permitem que as crianças tenham o conhecimento do grupo e espaços e tempo necessários para criarem relações com os outros, adquirindo-se, assim, um sentido de pertença ao grupo (Ferreira, 2002). Não obstante, esta foi, de facto, uma situação complexa, uma vez que implicava uma gestão sensível no sentido de não ferir os sentimentos de nenhuma criança.

Esta responsabilidade, enquanto investigadores, de garantir os direitos dos participantes, levamos, por vezes, a “dilemas” éticos, de difícil resolução, deixando-nos, assim, inquietos, face às informações recolhidas (Máximo-Esteves, 2008). Não obstante, e após refletirmos sobre esta questão, percebeu-se, mais tarde, que a partilha com o grupo e os contributos das crianças se revelaram fulcrais na gestão desta situação (a abordar na atividade Teia da Amizade²).

Critérios para ser o/a melhor amigo/a

No seguimento do ponto anterior, e no decorrer da investigação, foi também interessante perceber quais as razões que justificavam a escolha das crianças sobre o/a melhor amigo/a.

² Nesta atividade, as crianças identificaram aquele que tinham escolhido como *melhor amigo* (aquando da entrevista). A partir daqui, discutimos, em conjunto, as preocupações da Estefânia, que afirmou não ter nenhum amigo.

A noção de “conheço há mais tempo” ou “passamos juntos mais tempo” foi referida diversas vezes, ainda que os adultos considerem que essa noção temporal é, por vezes, difícil e subjetiva para as crianças: *afinal, o que é “há mais tempo”?*. Foi, por isso, interessante perceber que, para algumas crianças, como a Emma, a Violeta, o Beast Boy e o Tiger Shark, conhecerem o/a amigo/a “desde os três anos” (Emma, 6 anos), por exemplo, é muito significativo.

A acrescentar, foi ainda possível confirmar que as questões relacionadas com as categorizações do corpo e usos sociais que as crianças fazem dele (Ferreira, 2002) influenciaram também as escolhas das crianças (sendo, embora, uma minoria): *[A Harry Potter é a minha melhor amiga...] “porque ela é diferente, como eu. E tem uns olhos muito bem clarinhos, azuizinhos clarinhos. E é fofinha. [É diferente] no cabelo, na cara, a pele dela é mais clarinha.”* (Rapunzel, 5 anos).

Por fim, foi também interessante observar que algumas das divergências que surgem no seio do grupo, no dia-a-dia do JI, foram também recordadas pelas crianças, estando presentes nos seus discursos sobre “o/a melhor amigo/a”: *“[a minha melhor amiga é] a Anna . . . Porque ela gosta muito de mim e nós andávamos na mesma escola . . . Mas, às vezes, também tenho que brincar com as outras pessoas . . .”*. (Elsa Violeta, 5 anos).

A partir da comparação entre os dados recolhidos pelas entrevistas efetuadas e pela observação participante, confirma-se que o fator “reciprocidade” é, para este grupo, um elemento fulcral, no seio das relações de amizade que as crianças estabelecem entre si, “nomeadamente, pelo sentimento de posse do melhor amigo, particularmente, em situações em que uma das crianças tenta alargar a sua rede de amigos a outras crianças” (Trevisan, 2007, p. 139).

Conflitos na Amizade

Relacionada com esta questão da reciprocidade e, a partir das conversas informais, com as crianças, conseguimos chegar a diferentes conclusões sobre a forma como poderíamos lidar com os conflitos, relativos à amizade (consultar também a atividade *Regras da Amizade*).

Foi interessante perceber que cada um de nós pode ter vários/as amigos/as e que nem sempre temos de estar só com o/a mesmo/a. O seguinte excerto é exemplificativo:

Nota de Campo – Ser amigo (28/4/2015)

- Mariana: *E olha, imagina que a Rapunzel também queria brincar contigo. Mas tu também querias brincar com outros meninos. Como faziam?*

- Violeta: *Resolvia com ele.*

- Freng: *Hum...ia buscá-la e brincávamos todos juntos.*

A par, descobriram-se também novas maneiras de resolver os problemas entre pares, tendo as crianças afirmado ainda que pedir desculpa é importante.

Nota de Campo – O que fazer quando nos zangamos com um amigo? (29/04/2015)

Por coincidência, no âmbito do convívio entre grupos (do projeto), pudemos falar sobre os conflitos que ocorrem na sala.

- O que é que vocês fazem quando se chateiam com um amigo? – Perguntou a Graciete.

- Violeta: Não vamos falar com um adulto. Resolvemos sozinhos!

As outras crianças partilharam connosco as estratégias que utilizavam. Aparentemente, na sua sala, também é difícil resolverem algumas questões. Às vezes, conversam os dois sobre o que podem fazer para solucionar o problema. E, quando ainda estão muito zangados, dão as mãos um ao outro, “para passar as coisas boas uns para os outros”.

A amizade e o brincar

Por fim, relativamente aos registos dos portefólios, foi possível perceber que as escolhas das crianças foram ao encontro dos dados recolhidos através da entrevista, uma vez que, frequentemente, estas referiram, como preferência, as brincadeiras partilhadas com aqueles que consideravam ser os/as amigos/as, na sala - “Gostei mais desta. Porque a Rapunzel e a Elsa Violeta somos mais amigas e gostei de brincar mais com elas” (Violeta, 5 anos).

Esta situação vem, então, confirmar as conclusões de Ferreira (2002), que afirma que a atividade do brincar acaba por ser reveladora das interpretações das crianças acerca da sua realidade, valorizando a condição de criança no presente, por aquilo que ela já é. Ao brincarem, as crianças têm a oportunidade de negociarem e reinterpretarem o seu papel, bem como o dos/as parceiros/as, e também de aprofundar as suas relações sociais (Ferreira, 2002) – “Oh Mariana, não quero ir para a biblioteca. Não está lá ninguém, para eu brincar...” (Violeta, 5 anos). Assim, esta dinâmica constitui um meio privilegiado para fazer novos amigos ou aprofundar velhas amizades, ao permitir a construção de consensos, mas também a reconstrução conjunta de novos significados, no seio do grupo de pares - “Gostei de ajudar o Freng a construir a cidade” (Harry Potter, 6 anos).

Dinâmicas da Amizade

Neste ponto, destacam-se ainda duas dinâmicas realizadas com as crianças, na terceira fase da investigação, em que foi possível partilhar e sistematizar algumas aprendizagens efetuadas no decorrer da mesma.

➤ *Teia da Amizade*

Com base nos dados recolhidos na entrevista, realizámos uma nova dinâmica de grupo - a teia da amizade.

Inicialmente, surgiram algumas inseguranças sobre como abordar esta dinâmica, porque, como sabíamos que a questão da reciprocidade era importante, neste grupo, não queríamos, de forma alguma, melindrar ou ferir as suscetibilidades de alguma criança. Nesse sentido, após refletirmos sobre esta questão, definimos, então, que seria mais útil (perante os nossos objetivos e intenções), privilegiarmos o facto de todas as crianças terem sido capazes de

escolher um/a amigo/a mais especial. Para isso, as crianças tinham apenas de unir o seu “coração” (previamente decorado), à teia, com um fio de lã (e não ao coração do/a amigo/a, especificamente). Com isto, conseguíamos que as crianças reconhecessem, efetivamente, o/a melhor amigo/a (a partir das frases que elas próprias disseram sobre eles/elas) e evitávamos focar o intuito da teia na ligação entre eles/elas.

Nesta dinâmica, a maior parte das crianças reconheceu o que tinha dito sobre o/a melhor amigo/a com facilidade. Mas, por vezes, algumas crianças conseguiram perceber de quem era a frase que estava a ser lida, mesmo não sendo da sua autoria, o que revelou um conhecimento efetivo, por parte do grupo, das relações que se estabelecem no seu seio, refletindo, assim, as competências das crianças na construção de culturas infantis específicas, no âmbito das suas relações de pares (Silva, 2009) – mais do que reconhecerem quem são os/as seus/suas amigos/as, as crianças conhecem também as outras redes de relações estabelecidas no seio do grupo.

No final, surgiu, no entanto, um importante problema, ao qual tivemos de dar resposta: *durante a entrevista, a Estefânia disse que não tinha amigos. E agora?*

A ajuda e a sensibilidade das crianças do grupo foram, neste caso, essenciais, para uma gestão equilibrada desta tensão: assim que se referiu que a Estefânia tinha dito que não tinha amigos, a Rapunzel, a Rita, a Elsa Violeta e a Harry Potter apressaram-se a dizer: *mas eu sou amiga dela!*

No entanto, o problema da Estefânia mantinha-se: *mas elas nunca querem brincar comigo!*

Essa afirmação foi logo refutada pelas colegas, que explicaram que brincavam com a Estefânia, mas não podiam estar sempre a brincar só com ela, pois também queriam brincar com outros/as amigos/as. Revelaram que, quando isso acontece, a Estefânia fica zangada com elas e diz, frequentemente, que “não quer ser mais tua amiga” (Harry Potter, 5 anos). A Elsa explicou à Estefânia que ela, às vezes, “faz coisas que nós não gostamos”. Discutimos, então, em grande grupo, quais eram as atitudes da Estefânia que os colegas não apreciavam, tendo sido, no final, combinado que íamos tentar ajudá-la a ser mais nossa amiga – *Vai ser a melhor amiga desta sala! (Tiger Shark, 5 anos)*. E a Estefânia combinou que ia tentar fazer mais vezes aquelas coisas boas que os/as amigos/as disseram, ao invés das outras, de que eles/elas não gostavam.



Figura 1 - Construção da Teia da Amizade (26 de maio de 2015)

➤ *Regras da Amizade*

A dinâmica da Teia foi, então, o mote para sistematizarmos algumas aprendizagens/conceções das quais tínhamos vindo a falar. Foi sugerido às crianças que se elaborasse um quadro, semelhante ao das regras da sala, onde identificássemos aquelas que, para elas, eram as mais importantes *Regras da Amizade*.

Definimos, em grande grupo, quais as regras a incluir. E, mais uma vez, as regras sintetizadas estavam relacionadas com as experiências diretas do grupo de pares (Silva, 2009).

Segundo os dados que foram recolhidos, ao longo de três meses, percebeu-se que, de facto, os conflitos entre as crianças estavam, muitas vezes, relacionados com um “sentimento de posse” do/a amigo/a, nomeadamente, com o facto de este/a não querer brincar com ele/ela ou com o facto de este/a não querer subir com ele/a para o refeitório, indo com outro/a colega, por exemplo. Nesse sentido, a *negociação entre os/as vários/as amigos/as* foi uma temática discutida com o grupo, o que acabou por se refletir nas regras definidas, pelas crianças: “podemos ter vários amigos” e “os amigos brincam uns com os outros”.

A discussão do dia anterior, centrada no caso da Estefânia, influenciou também as regras criadas: “É importante partilharmos com os amigos”, afirmou ela.

Por fim, a última regra definida pelo grupo acaba também por estar relacionada com as vivências da sala e, principalmente, com o trabalho para e na autonomia, desenvolvido pela educadora. Definiu-se, então, que “quando temos um problema, temos que o resolver com o nosso amigo”. Assim, aprendemos também que para fazer isso, podemos “pedir-lhe desculpa” (Anna, 5 anos), “podemos dar um abraço ou um beijinho” (Harry Potter, 6 anos), “podemos conversar com ele e fazer as pazes” (Freng, 5 anos) e também “dar as mãos para passar coisas boas” (Violeta, 5 anos).



Figura 2 - Regras da Amizade (27 de maio de 2015)

Chegando ao fim... - “A brincar também se aprende. Porque ficamos amigos” (Freng, 5 anos)

O caminho que percorremos, ao longo do processo investigativo apresentado, permitiu-nos, enquanto grupo, consolidar diversas aprendizagens, a partir do confronto das diferentes perspetivas individuais num contexto coletivo.

A observação e os diálogos com as crianças constituíram, então, técnicas-chave, para analisar, negociar e adaptar o percurso da investigação e da ação pedagógica. Tal como afirmam Silva e Craveiro (2014), é, precisamente, esse carácter mais interativo que confere, ao processo de avaliação, maior reciprocidade: por um lado, permite melhor interpretar os comportamentos das crianças e, por outro, permite a reflexão sobre como as práticas educativas auxiliam ou limitam as aprendizagens.

Nesse sentido, perante todo este processo, foi, de facto, um privilégio podermos partilhar este percurso, com as crianças, e poder ir desvendando, progressivamente, os enredos do grupo da sala 2. Mais do que conhecer as relações de amizade estabelecidas, foi verdadeiramente interessante tentar compreender as conceções, posições e processos que justificam as escolhas das crianças e que, naturalmente, baseiam as suas amizades.

Aprendeu-se que, de facto, “a amizade não é um processo estável e pacífico” (Trevisan, 2007). Pelo contrário, implica determinados requisitos, que envolvem dimensões diferenciadas de criança para criança. O conflito, que, tantas vezes, nos deixa inseguros, enquanto educadores, devido à sua difícil gestão, acaba por constituir um aspeto fundamental na organização do grupo social e dos lugares que cada criança ocupa (Ferreira, 2002). Muitas vezes, a melhor maneira de abordar a situação é, de facto, partilhá-la e discuti-la com as crianças, apostando, assim, na ação coletiva como forma de lidar com as ambiguidades e incertezas no seio do grupo. Até porque, tal como afirma Trevisan (2007), cada criança, em função das suas especificidades, acaba por ter maneiras particulares de abordar os conflitos, daí a riqueza de gerirmos estas questões em conjunto, perante perspetivas tão diferentes. Foi, realmente, uma mais-valia termos partilhado, com as crianças, as inquietações que iam surgindo ao longo do processo investigativo-pedagógico, no sentido de poder ultrapassar os desafios que se colocaram e de (re)construir, em conjunto com o grupo, o caminho que, juntos, fomos percorrendo.

Em suma, foi verdadeiramente interessante conhecer e compreender essa competência de cada uma das crianças, a sua reflexividade e imaginação para (re)construírem sentidos sobre a vida social que mantêm nas interações com os seus pares, pondo, assim, em evidência a sua capacidade, enquanto seres competentes no contexto social do JI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corsaro, W. (2002). A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de Conta” das Crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, (17). 113-134.
- Ferreira, M. (2002). *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano do jardim de Infância*. (Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto). Consultada em <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, M. (2003). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In M. Sarmiento & A., Cerisara (org), *Crianças e Miúdos. Perspetivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: ASA.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (org.), *Refletir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Silva, B. & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-6*, 1(29), 33-53.
- Silva, L. (2009). “Para brincar...brincar...brincar muito... brincar sempre” (Bea, 4 anos): as representações e as práticas das crianças sobre a amizade. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga). Consultada em <http://hdl.handle.net/1822/11031>.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trevisan, G. (2007). *Afectos e amores entre crianças – a construção de sentimentos na interacção de pares*. (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga). Consultada em http://cedic.iec.uminho.pt/Relatorios_e_Teses/teses/Mestrado_Gabriela_Trevisan.pdf.