



**AS INTERAÇÕES ENTRE PARES E A FORMAÇÃO DE  
RELAÇÕES DE AMIZADE NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4  
ANOS**

**Ana Mafalda Leonardo Vitor**

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

**2018**

**AS INTERAÇÕES ENTRE PARES E A FORMAÇÃO DE  
RELAÇÕES DE AMIZADE NUM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4  
ANOS**

**Ana Mafalda Leonardo Vitor**

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Dalila Lino

**2018**

## AGRADECIMENTOS

Com o terminar de mais uma etapa importante no meu percurso académico e na minha vida pessoal, importa agradecer a quem fez parte do meu crescimento profissional e pessoal.

Aos meus pais, as pessoas mais importantes da minha vida e sem os quais não estaria aqui hoje a concretizar um sonho. Agradecer não só pelo apoio, mas também por todos os valores que me transmitiram e que fizeram de mim o que hoje sou.

À minha irmã, que convive comigo diariamente, que aturou os meus momentos mais stressantes e que mais apoio me deu ao longo destes meses. Agradecer por me ensinar o que é o companheirismo, o respeito e a partilha dos bons e maus momentos.

Ao meu primo Gonçalo, a pessoa mais carinhosa que conheço. Agradecer por me mostrar que a vida é para ser vivida a sorrir.

À minha restante família, que de uma forma ou de outra me fizeram crescer e me tornar no que hoje sou, que me tornam mais feliz todos os dias.

À Catarina, por ser como uma irmã, que me ensinou que os sonhos são para serem alcançados, independentemente das barreiras que aparecem na vida. Obrigada por seres um exemplo que quero seguir

Às minhas amigas Rita e Cristina, as verdadeiras amigas que a vida académica me reservou, pela partilha de já alguns anos, pelo apoio nos momentos mais exaustivos e por me dizerem sempre que vou conseguir.

Aos meus verdadeiros amigos, que sem saberem tornaram todo este percurso mais fácil. Agradecer por acreditarem em mim.

À Carlota e à Mafalda, por me mostrarem como é bom partilhar experiências e vivências no decorrer do estágio. Agradecer por me ajudarem a crescer enquanto futura educadora.

À Margarida, à Marta e à Vânia, por partilharem comigo estes meses de experiências e de aprendizagens. Agradecer pelo companheirismo e conforto.

À Célia e à Sandra, por me terem aberto as portas das suas salas, por me terem mostrado e ensinado o que é ser uma excelente educadora. Agradecer pelo bom exemplo que me deram, pela partilha de experiências e pela liberdade dentro das suas salas.

À Júlia, por me ter mostrado o lado bom do trabalho em equipa, por ser um exemplo de bom carácter e por ser um ser humano fantástico. Obrigada por todas as palavras bonitas que me disseste no decorrer dos 6 meses.

A todas as crianças que fizeram parte dos meus dias nos últimos meses, por me receberem de forma tão calorosa, por me deixarem fazer parte do grupo e por me ensinarem a ser melhor. Obrigada por todos os momentos partilhados.

Para terminar, à professora doutora Dalila Lino, que desde sempre me ajudou, apoiou e mostrou qual o melhor caminho a seguir. Agradecer pela humanidade que lhe é tão característica e pelos saberes partilhados.

## RESUMO

O presente relatório tem como principais objetivos a caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, a análise reflexiva da intervenção, bem como da avaliação da mesma no decorrer da prática profissional supervisionada II (PPS II) num contexto de Jardim de Infância (JI). Pretende também apresentar um trabalho de investigação que emergiu da caracterização do grupo de crianças onde decorreu a prática.

A problemática, objeto de investigação, surgiu através da análise das observações e dos registos realizados no decorrer da PPS II. As interações entre pares fazem parte, naturalmente, da rotina de uma sala de JI, não apenas na disputa de brinquedos e brincadeiras, mas também em conversas paralelas, partilha de histórias e ajuda na concretização de outras tarefas inseridas na rotina diária. O objetivo desta investigação consiste em perceber qual a ligação entre as relações interpessoais e a formação de relações de amizade no jardim de infância, tendo sempre presente o brincar como promotor dessas interações. A realização da investigação implicou uma revisão da literatura sobre a temática, bem como de todo o processo implícito numa investigação com a adoção da metodologia de *Design-based Research* (DBS), de cariz qualitativo.

A partir das interações entre pares e das brincadeiras começam a surgir relacionamentos empáticos entre as crianças, e por sua vez, forma-se relações de amizade. Com a conclusão da investigação é possível afirmar que a qualidade, a quantidade e a complexidade das interações são fatores determinantes para a existência de amizade entre crianças, uma vez que Parker e Gottman (1989) defendem que o sentimento de empatia por si só, não implica amizade. Assim, em idade pré-escolar, as crianças já mencionam quem são os seus amigos e, na sua maioria, realizam nomeações recíprocas. As relações de amizade são, na sua maioria sustentadas pela partilha de brincadeiras e de brinquedos, bem como pelo apoio prestado pelo par. Apesar de ser um conceito de difícil explicação, o sentimento de amizade pode proporcionar atitudes positivas relativas ao ambiente educativo.

**Palavras-chave:** Prática profissional supervisionada, Interações, Brincar, Jardim de infância, Amizade;

## ABSTRACT

This report has as central aims the reflective characterization of the social and educative environment, the analysis of the intervention, and its evaluation during the supervised professional practice (PPS II) in kindergarten. It also intends to present the investigation work that came from the description of the children group where this practice occurred.

The proposal of this work comes from the analysis through the observation and registry recorded during the PPS II. The pair interaction is a daily routine in a kindergarten room. Moreover, this kind of interaction is present not only in the negotiation of toys and in specific games, but also in side talking, in storytelling and other kind of daily tasks that require help. The aim of this investigation would be to understand the possible association between the interpersonal relations and the beginning of a new friendship. This was consider having the play as a promoter of these interactions. The research involved a review of the literature related to the subject, as well as the entire process implicit in a qualitative *Design-based Research* (DBS).

As a result of pairs interaction and children games, empathic relationships between them just started. Whit the conclusion of the investigation it is possible to affirm that the quality, quantity and complexity of interactions are determining factors for the existence of friendship among children. Actually, Parker and Gottman (1989) argue that the feeling of empathy by itself does not imply friendship. At preschool age, children already mention who their friends are, and for the most part of them, reciprocal appointments happened. Relations are, in the most sustained by sharing your games and toys, as well as for the support provided by the pair. Despite being a concept of difficult explanation, the friendship feeling can provide positive attitude concerning the educational environment.

**Key-Words:** Supervised professional practice, Interactions, Playing, Kindergarten, Friendship;

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
1.CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA.....	2
1.1O Meio.....	2
1.2Contexto socio educativo .....	2
1.3Equipa Educativa .....	4
1.4 Ambiente Educativo.....	5
1.5 Caracterização das Famílias .....	8
1.6 Caracterização das Crianças .....	10
2.ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI.....	12
3.INVESTIGAÇÃO EM JI .....	21
3.1 Identificação da problemática.....	21
3.2. As interações entre pares e as relações de amizade na infância.....	22
3.2.1 O desenvolvimento pessoal e social .....	23
3.2.2 As interações entre pares.....	24
3.3 Roteiro ético e metodológico .....	27
3.4 Apresentação da intervenção e discussão dos dados.....	30
3.4.1 Análise das entrevistas às crianças.....	31
3.4.2 Análise das entrevistas às famílias.....	34
3.4.3 Análise da intervenção.....	36
3.4.4 Discussão dos dados .....	39
4.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE .....	44
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	53
REFERÊNCIAS.....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DBR	Design-Based Research
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PCS	Projeto Curricular de Sala
PPS I	Prática Profissional Supervisionada
PPS II	Prática Profissional Supervisionada
UC	Unidade Curricular

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. O que é a amizade? .....	31
Tabela 2. Tens amigos aqui na escola? Quem? .....	32
Tabela 3. Porque são amigos? .....	33
Tabela 4. Notas de campo M.V. e M.R. ....	39
Tabela 5. Notas de campo M.L. e M.C.....	40
Tabela 6. Notas de campo V.CP e F.VC.....	41

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Recursos humanos dos serviços de infância.....	60
Anexo B. Planta da Sala.....	62
Anexo C. Dia Típo.....	64
Anexo D. Situação profissional do pai e da mãe vs Nível de escolaridade.....	68
Anexo E. Percurso institucional das crianças.....	70
Anexo F. Planificações das atividades.....	73
Anexo G. Guião das entrevistas às crianças e sua transcrição.....	122
Anexo H. Guião das entrevistas às famílias e sua transcrição.....	124
Anexo I. Roteiro Ético.....	127
Anexo J. Análise das entrevistas às famílias.....	133
Anexo K. Teia dos Valores.....	140
Anexo L. Portefólio de JI.....	142

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática Profissional Supervisionada II, do mestrado em Educação Pré-escolar, realizada em contexto de Jardim de Infância, e que decorreu de 25 de setembro de 2017 a 19 de janeiro do presente ano.

Este relatório tem como principal objetivo apresentar o percurso realizado durante esse tempo, tendo em conta as minhas intenções educativas para com o grupo de crianças, as famílias e a equipa educativa. Pretende evidenciar a consolidação de saberes, competências e atitudes desenvolvidas no decorrer da intervenção que permitiram uma construção mais sólida de um modelo pessoal para um futuro desempenho profissional adequado.

Neste sentido, o relatório será dividido em cinco capítulos: o primeiro refere-se à caracterização reflexiva do contexto socioeducativo, caracterizando o meio envolvente, o contexto, o ambiente educativo, a equipa educativa, as famílias e o grupo de crianças; o segundo retrata a análise reflexiva da intervenção relativa ao tempo da PPS II, segundo as planificações, intenções para a ação e os objetivos, estratégias, rotinas, espaços, tempo e materiais; o terceiro pretende expor a investigação desenvolvida em contexto de JI, tendo como principais objetivos, a identificação e fundamentação da problemática selecionada, a revisão da literatura da mesma e a intervenção realizada; o quarto refere-se à construção da profissionalidade docente, na medida em que apresenta as intenções e princípios que orientarão a prática futura e que surgiram de todo o processo formativo; e, por fim, no último, são apresentadas as considerações finais, evidenciando o contributo da PPS II, bem como da investigação realizada, para a construção da profissionalidade.

Com a realização da investigação é pretendido abordar o desenvolvimento social e pessoal das crianças, dando principal ênfase às interações entre pares e às relações de amizade em contexto de JI.

# **1. CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA**

## **1.1 O Meio**

O estabelecimento educacional onde se realizou a prática profissional supervisionada II (PPS II) é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e localiza-se no centro de Lisboa, numa zona que é considerada multicultural pela diversidade de culturas existentes na freguesia onde se encontra o estabelecimento. É importante referir que o meio local oferece diferentes serviços que podem ou não beneficiar as crianças, na medida em que podem fazer parte do percurso de aprendizagem e desenvolvimento de cada uma. Na área circundante ao estabelecimento, para além de habitações, é possível encontrar, espaços verdes e parques infantis, diversos transportes públicos, serviços e espaços de comércio (cafés, lojas, restaurantes, papelarias, mercados), bem como espaços culturais, como a Culturgeste, onde se realizou uma visita durante a PPS II e com a qual a instituição estabeleceu uma parceria no ano anterior. Um exemplo da articulação entre a instituição e a comunidade foi a realização de um passeio pelo bairro no mês de dezembro, onde foi possível observar as lojas que ali existiam e, posteriormente, oferecer postais de boas festas, aos comerciantes do bairro, que as crianças fizeram de modo a desejar à comunidade um feliz Natal.

## **1.2 Contexto socio educativo**

“O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.23)

A instituição pertence a uma fundação que foi inaugurada em 1834 com uma designação diferente da atual e com o objetivo de “proteger, educar e instruir as crianças pobres de ambos os sexos, desde que deixavam a alimentação láctea maternal até aos 7 anos (...), tendo, portanto, nessa altura ensino primário incluído” (projeto educativo, 2015-2018, p.6). Com a alteração do sistema educativo a fundação deixou o ensino primário e passou apenas a prestar serviço de educação de infância. Atualmente, exerce

três serviços diferenciados: serviços de habitação social, serviço de infância e serviços de apoio a idosos e portadores de deficiências.

A fundação tem vários objetivos referentes aos três serviços prestados. No caso do serviço de infância nomeiam-se o apoio a crianças e jovens, o apoio à integração social e comunitária e a promoção de iniciativas de carácter cultural. Neste sentido, pretende “ser uma referência na ação social, pela qualidade, inovação, iniciativa e capacidade de intervenção” (projeto educativo, 2015-2018, p.10). É ainda relevante mencionar que apresenta como valores a preocupação com a pessoa desfavorecida (considerar a pessoa em situação de necessidade de apoio social como a entidade central da atividade da fundação), a transparência (assumir a transparência na relação com as famílias, entidades reguladoras e colaboradoras), o rigor (adotar o rigor como princípio geral da atuação e base da decisão), a qualidade (considerar a qualidade dos serviços prestados como condição da sua atividade) e a sua eficiência (apostar na valorização dos serviços prestados pela utilização dos meios mais eficientes disponíveis no mercado).

Neste sentido, é importante referir que é possível observar que estes valores são transportados da teoria para a prática, no sentido em que se observam presentes na atitude dos funcionários da instituição, em momentos de resolução de questões com as famílias, na aquisição de materiais para benefício das crianças, na relação que existe entre a famílias e a instituição, entre outros.

Relativamente às instalações do estabelecimento, é possível encontrar três salas destinadas à creche, três destinadas ao JI, um refeitório, uma cozinha, uma zona com lavatórios, cinco zonas de casa de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, um gabinete, uma sala para a equipa educativa, um pequeno espaço que pode servir de ginásio e um espaço exterior destinado à creche e ao JI. Este último é um espaço potenciador de múltiplas aprendizagens e desenvolvimento ao nível motor e cognitivo. Este espaço do estabelecimento é um ponto alto no que requer às ofertas do mesmo, já que nele podemos encontrar inúmeros materiais para as crianças explorarem, desde escorregas a triciclos e carrinhos. Outro ponto forte deste espaço é o facto de ser partilhado por todos os grupos de crianças do estabelecimento (salas de JI e creche), o que provoca um confronto de idades e de brincadeiras que ajuda as crianças a saber brincar com os seus pares, a reconhecer novas regras nos jogos ou mesmo novas brincadeiras, que podem proporcionar outras aprendizagens e desenvolvimento.

### 1.3 Equipa Educativa

“ . . . quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças os efeitos são inúmeros”  
(Hohmann & Weikart, 2007, p.131).

Como é referido no projeto educativo, e apresentado no anexo A,

o trabalho da fundação é dinamizado por uma equipa multidisciplinar, designadamente educadores de infância, ajudantes de ação social, técnicos de tempos livres, auxiliares de educação, ajudantes de ação educativa, cozinheiras e trabalhadoras auxiliares com formação adequada, inovadora dinâmica e reflexiva. (p.11)

A equipa da sala onde se realizou a PPS II é constituída por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa. Para além destas, fazem parte deste estabelecimento uma diretora, uma técnica de serviço social, 5 educadoras, 5 ajudantes de ação educativa, uma cozinheira e três trabalhadoras auxiliares.

No que diz respeito ao percurso das profissionais da sala onde se realizou a PPS II, a educadora conta com 17 anos de serviço e a ajudante de ação educativa com 21 anos de serviço. A ajudante de ação educativa completou o 12º ano no curso de Humanidades e trabalha há 21 anos neste estabelecimento. Este é o primeiro ano que está a trabalhar com o grupo, mas, pela relação de proximidade entre todos os profissionais e crianças do estabelecimento no decorrer do dia-a-dia, é notória a ligação existente entre as crianças e a adulta. A educadora completou a licenciatura em Educação de Infância e realizou uma pós-graduação em Supervisão Pedagógica. No ano anterior realizou uma formação de MEM em Jardim de infância e já participou na organização de formações realizadas pela APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

A harmonia existente no trabalho de equipa, entre a educadora e a ajudante de sala, é fundamental para um ambiente benéfico para as crianças. É importante referir que o ambiente que se vive nesta instituição é de cooperação entre os profissionais, partilha de opiniões e de experiências, o que facilitou a minha integração na equipa da sala e na instituição. Em diversos momentos fui abordada por outras profissionais do estabelecimento sempre com a intenção de perceberem como me sentia, se precisava

de algum apoio e para conhecerem o meu trabalho. Outro fator fundamental, e que considero uma mais valia para uma boa organização da equipa educativa, é a postura da diretora, que demonstra sempre disponibilidade em ajudar e participar, elogiando o trabalho dos profissionais e está sempre muito atenta ao que acontece ao longo do dia na instituição.

## **1.4 Ambiente Educativo**

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162).

Depois de caracterizar o meio, o contexto e a equipa educativa da instituição onde se realizou a PPS II, é importante caracterizar o ambiente educativo que envolve as crianças desta instituição. Quando o educador pensa nas características e organização do seu ambiente educativo deve pensar no que considera importante para a sua ação enquanto educador, bem como nas aprendizagens das crianças enquanto agente. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE),

o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-lo como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades. (Silva et al., 2016, p.9)

Visto que o ambiente educativo é um contexto que promove e facilita o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e que se destina a desenvolver o trabalho do educador segundo os seus princípios e valores, deve refletir-se sobre o mesmo. O educador deve fazer “(...) mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171) Deste modo, com a reflexão e avaliação do ambiente educativo, é possível alterar constituintes que façam

parte do mesmo, dando a hipótese de planejar, avaliar e alterar, várias vezes se assim o educador entender. As crianças participam, a par com o educador, na reflexão e avaliação do ambiente educativo, já que “a apropriação desse ambiente por parte das crianças contribui para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia” (Silva et al., 2016, p.17). Assim, a partir da sua observação e reflexão e das sugestões das crianças, a organização do espaço, do tempo e do grupo vai sendo alterada ao longo do tempo.

Neste sentido, no decorrer da PPS II foi possível observar este processo de planejar, avaliar e alterar, por parte da educadora cooperante relativamente à organização do espaço da sala. Ao observar o seu grupo de crianças a brincar pela sala e ao pensar na autonomia e independência do grupo para realizar as atividades, de modo a que o espaço fosse ao encontro dos interesses do grupo, a educadora decidiu, por duas vezes, alterar a sua organização. Esta organização pretendia tornar o espaço mais centrado na riqueza dos estímulos, dando maior destaque à área dos jogos, que, por motivos de organização da sala, estava a ter pouca adesão. Por outro lado, pretendia alterar a área da biblioteca, tornando-a num espaço mais apelativo e, ao mesmo tempo, calmo e confortável, uma vez que também esta área não era muito visitada pelas crianças, ao contrário do que acontecia no ano anterior. Por fim, era ainda objetivo desta reorganização promover uma maior autonomia do grupo, na organização do mesmo pela sala, deixando todos os materiais ao alcance das crianças.

Importa também referir que da segunda vez que a educadora alterou a organização da sala questionou as crianças sobre como gostariam de ver a sala, ouvindo com atenção as suas opiniões de modo a que estas também participassem na sua reorganização. Deste modo, passo a explicar de que forma estão organizados o espaço e o tempo do estabelecimento.

A sala de atividades (ver anexo B) encontra-se dividida em áreas de fácil identificação e são elas: a área da casa, dos jogos, do faz-de-conta, da multimédia, da biblioteca, dos legos, das descobertas, da natureza e das artes e pinturas. Segundo Cardona (1992), “é necessário um espaço bem definido, em que os materiais estejam organizados de uma forma lógica, devidamente identificados, para que a criança os consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (p.9). Na sala de atividades podem encontrar-se diversos materiais disponíveis para complementar o desenvolvimento cognitivo, físico e social das crianças.

Na área da casa, encontram-se materiais característicos de uma casa, e com um pequeno “roupeiro” com materiais para brincar ao faz-de-conta. Na área dos jogos podemos observar alguns puzzles de diferentes graus de dificuldade, jogos de memória, de sequências, dominós, jogos de enfiamento, entre outros. Na área da multimídia encontra-se um computador em que o uso é feito, esporadicamente, para encontrar letras, escrever palavras, ou fazer pesquisas para a realização dos projetos. Em relação à área da natureza, é notório o papel que a educadora atribui aos objetos e materiais naturais, visto que na sala podemos observar alguns elementos que estão relacionados com a Natureza, como paus, plantas, troncos pequenos ou pedras. Também no armário estão guardados alguns materiais de desgaste, como pinhas, rolos de papel, entre outros, que podem ser utilizados pelas crianças, sempre que o solicitem, para realizar atividades de expressão plástica. Na área da pintura e das artes existem vários materiais onde a criança pode criar e inventar, fazer pinturas com tintas acrílicas, guaches, aquarelas, anilinas e fazer recortes e colagens.

Os materiais existem em quantidades adequadas ao número de crianças que constituem o grupo e, por isso, a diversidade de materiais disponíveis permite o uso simultâneo por vários grupos de crianças.

Na organização do espaço não pode ainda ser descuidada a forma como são utilizadas as paredes, já que o que está exposto constitui uma forma de comunicação. “São os instrumentos de trabalho que organizam a vida na sala de atividades e consistem em: calendário, quadro de tarefas, quadro de idade, escala de crescimento, quadro das presenças, jornal de parede, etc.” (Vasconcelos, 1997, p.111) Estes instrumentos dão às crianças a ideia de tempo e de continuidade, deixando, em simultâneo, margem para a resolução individual ou conjunta dos problemas. Neste sentido, é possível observar três placards com a exposição de trabalhos realizados com as crianças, em que a diferença entre cada um é notória. É possível também observar um quadro de tarefas, um mapa de presenças e sua avaliação, as datas de nascimento de cada criança e respetivos adultos da sala, um placard que não é estanque e, por isso, vai sendo possível observar diferentes materiais, uma parede destinada aos projetos que estão a ser desenvolvidos e uma parede com três mapas (um mapa do mundo e dois de Portugal) e com postais de diferentes países que vão recebendo das famílias.

O tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade, é um tempo que contempla de

forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades, em diferentes situações (ver anexo C. Dia Tipo). A organização do tempo encontra-se definida, na medida em que o grupo de crianças já sabe como está organizado o dia e, dessa forma, consegue prever o que vai acontecer depois, deixando-os mais tranquilos e seguros.

Os tempos de rotina do grupo passam por experiências calmas, mas também ativas, com participações individuais e de pequeno ou grande grupo, iniciadas pelas crianças ou pelo educador. Nos tempos de refeição, os educadores interagem com as crianças, promovendo aprendizagens sociais em grupo e autonomamente. Os tempos de descanso são planeados de acordo com as necessidades do grupo e respeitam as necessidades individuais.

É também importante indicar como ocorrem, no dia-a-dia, os tempos do adulto-educador e os tempos das crianças (Ferreira, 2004) e de que forma a educadora gere esses momentos. Neste sentido, e tal como refere Ferreira (2004), o tempo do adulto-educador refere-se às atividades em que o educador tem um papel ativo e central, em que toma decisões e regula os tempos sociais que, para além dos momentos de refeição, entradas e saídas, ocorrem também no momento da manhã, na reunião em grande grupo, que embora seja sempre solicitada a opinião e as vontades das crianças, a educadora tem um papel mais ativo e com a intenção de gerir o grupo. Na sua maioria é o tempo das crianças que ganha força, pois muitos dos momentos da rotina são de brincadeiras, relações e interações em que as crianças têm um papel ativo e central nas tomadas de decisão, como, por exemplo, a área onde querem brincar, com quem querem brincar e o que querem fazer. Estes momentos, considerados de brincadeira espontânea, caracterizam-se por espaços-tempos das crianças, visto que são as crianças que escolhem o que querem fazer e onde querem brincar num determinado tempo e espaço.

## **1.5 Caracterização das Famílias**

As crianças entram para a creche já com diferentes experiências que as caracterizam até então. Essas experiências advêm dos contextos familiares, das culturas e das suas vivências, por isso, é necessário caracterizar também os traços estruturantes dos seus contextos familiares (Ferreira, 2004). A família é, sem dúvida, o primeiro e o mais importante vínculo para a criança, que desde o primeiro dia de vida lhe satisfaz as necessidades afetivas, físicas e sociais. É através da família que a

criança inicia os primeiros relacionamentos, através das trocas de emoções, sensações e linguagem e que, posteriormente, o ajuda a desenvolver relações com outros adultos e crianças (ver anexo D. Situação profissional do Pai e da Mãe vs. Nível de escolaridade).

Todas as crianças do grupo vivem com os seus pais e apenas uma delas pertence a uma família em que a custódia é partilhada. Relativamente à nacionalidade, uma das crianças da sala pertence a uma família nepalesa, outra tem origens da Guiné, outras duas do Brasil, uma de França e outra de Espanha, já que os avós ainda residem nestes países. As restantes são portuguesas. Esta multiculturalidade é visível em especial na criança com pais nepaleses, principalmente ao nível da fala e da compreensão de mensagens por parte da criança, na medida em que esta ainda não é capaz de se explicar de forma clara, nem de compreender as outras crianças e adultos.

O envolvimento das famílias é benéfico por diversos motivos, como a troca de informações relacionadas com a criança, bem como uma ajuda para dar resposta a desafios pedagógicos que o educador pode encontrar no decorrer da sua prática. Por outro lado, acredito que, ao participarem na planificação, nas atividades ou até na construção do projeto educativo de sala, contribui para se sentirem mais envolvidas na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, por consequência, mais seguras e confiantes na equipa educativa que acompanha os seus filhos. É ainda importante referir que esta participação e envolvimento das famílias pode ser benéfica também, na medida em que as ajuda a compreender a importância da educação de infância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, valorizando não só o jardim de infância, mas também a creche.

No início da PPS II, tive a oportunidade de assistir à primeira reunião de pais, o que me pareceu bastante benéfico, não só para que eles me conhecessem, como também para começar a perceber como se concretizava a parceria entre a educadora e as famílias. Os pais colocaram diversas questões, mostrando à educadora quais as suas maiores preocupações, em especial com a mudança da rotina. A instituição aposta numa plataforma onde a educadora pode partilhar com os pais fotografias e notícias de atividades que realiza com o grupo, de modo a mantê-los mais envolvidos. No entanto, percebi que esta plataforma não é muito visitada pelos pais e, por isso, muitas vezes, é também por email que a educadora transmite algumas informações.

A planificação semanal, preenchida diariamente pela educadora com a colaboração de algumas crianças, é outra forma de dar a conhecer às famílias as

diferentes atividades que as crianças realizaram durante o dia. No entanto, acredito que este não seja o envolvimento espectável das famílias, mas sim diversas formas de comunicar o que vai sendo o dia-a-dia das crianças.

## **1.6 Caracterização das Crianças**

O grupo de crianças da sala dos 4 anos é constituído por 24 crianças, sendo que 11 são do sexo masculino e 13 do sexo feminino. Das 24 crianças, 2 não faziam parte deste grupo no ano anterior, mas já frequentavam o estabelecimento noutra sala (Ver anexo E. percurso institucional das crianças). Assim, apenas duas crianças não estiveram com a educadora cooperante no ano anterior. Relativamente às nacionalidades, todas as crianças são portuguesas, embora exista neste grupo, como já foi referido anteriormente, várias crianças com famílias com origens diferentes. No início da PPS II, 6 crianças tinham 3 anos e 18 já tinham os 4 anos, sendo que até ao fim do ano de 2017 todas completaram os 4 anos.

O facto de todas as crianças já frequentarem o estabelecimento no ano anterior e se encontrarem familiarizadas com a organização do espaço e do tempo do estabelecimento, permite um trabalho mais contínuo e dirigido aos interesses das crianças, pois o facto de a educadora já conhecer o grupo constitui uma mais valia para a organização do mesmo.

No que respeita às atividades de higiene e alimentação, todas as crianças já são totalmente autónomas, não sendo necessário o auxílio dos adultos para a realização destas atividades. Também nas escolhas das áreas, dos jogos e das brincadeiras são um grupo que, na sua maioria, já se consegue organizar de forma autónoma, pedindo o auxílio do adulto em casos pontuais, em especial na resolução de conflitos.

Relativamente ao desenvolvimento das crianças são um grupo participativo e interessado nas atividades propostas pela educadora, sendo que, algumas delas, ainda demonstram alguma dificuldade em estar atentas no decorrer das atividades. Na sua maioria gostam de partilhar ideias, contar histórias e descrever situações que viveram com as famílias e, como característica principal, levar para a sala objetos, livros, fotografias, entre outros, para mostrarem ao grupo e aos adultos. Outro aspeto que caracteriza este grupo é o gosto pela expressão plástica e pela área da casa, pois, sempre que a educadora questiona as crianças sobre o que querem fazer de manhã, elas escolhem o desenho, com lápis de cor, marcador ou tintas e/ou brincar na área da

casa. É ainda característica deste grupo o interesse pelos materiais naturais e construções com a utilização desses materiais. Gostam muito de ouvir histórias e, por isso, nesses momentos estão sempre muito atentas e, no fim, conseguem reproduzir o que foi contado. Gostam de participar e de ajudar os adultos da sala e, por isso, muitas vezes, aproximam-se destes questionando-os sobre como o podem fazer.

“As brincadeiras são atividades específicas da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos” (Monteiro e Delgado, 2014, p. 110). Como é natural, o brincar assume uma grande importância para as crianças, em especial no decorrer da educação de infância. Através dos momentos de brincadeira livre as crianças estão a aprender e a desenvolver capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais, que são fundamentais para o desenvolvimento de cada uma. Neste sentido, uma característica destas crianças que, desde o início me chamou a atenção, relaciona-se com as escolhas dos pares para brincar. Apesar de brincarem muito em grande grupo no espaço exterior já é notória a escolha dos pares para brincar, o que considero muito interessante, já que, nestas idades, uma das características mais comuns prende-se com o egocentrismo.

## 2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Antes de dar início à reflexão da intervenção é pertinente referir quais os princípios, intenções e plano de ação da educadora cooperante, de modo a contextualizar as minhas escolhas.

A educadora cooperante não segue nenhum modelo pedagógico, mas sim uma abordagem que vai ao encontro do que é adotado na instituição. Segundo o PCS, a educadora cooperante utiliza, de forma harmoniosa, alguns modelos curriculares como orientação pedagógica de forma a aplicar estratégias diferenciadas consoante as aprendizagens das crianças. Assim, é possível observar alguns instrumentos de trabalho do Movimento da Escola Moderna, como o quadro das tarefas, a agenda semanal e o trabalho por projeto e, ao mesmo tempo, algumas linhas orientadoras do modelo High Scope, como a reflexão das suas escolhas e/ou do planeamento de atividades em momentos de conversa em pequeno e grande grupo, ou nas atividades em que o controlo é partilhado com as crianças. O seu trabalho é orientado segundo as OCEPE<sup>1</sup>, embora afirme que não pretende com isso seguir o documento como um programa.

No geral, um modelo pedagógico define as finalidades educacionais e os seus objetivos, mas num modo mais restrito “do modelo curricular conseqüente elaboram-se orientações no que se refere à prática educacional; o modelo curricular situa-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem.” (Formosinho, 2013, p.16). Para ter um modelo pedagógico como orientador da prática profissional é necessário conhecer os valores, as teorias e a ética subjacente a cada um, para que a escolha vá ao encontro dos princípios pedagógicos de cada profissional.

Através do PCS a educadora cooperante mostra como pretende dar resposta a constantes desafios, apostando na educação formativa e formadora de futuras crianças proativas.

As atividades irão permitir às crianças adquirirem competências em todos os níveis do saber – saber ser, o saber estar e o saber fazer -, aplicando essas

---

1 “Para delinear o meu percurso profissional, tenho como referência as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação – 2016; Que se constituem como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Projeto Curricular de Sala – PCS)

competências tanto para o seu crescimento pessoal como também daqueles que o rodeiam, numa vivência da aprendizagem que se pretende coletiva e comunitária. (PCS, 2016/17 p.25)

Neste sentido, os princípios pedagógicos que fundamentam a prática da educadora cooperante com as crianças são os seguintes: contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso à escola, centrando a ação educativa na aprendizagem globalizante das crianças; promover uma educação para todos numa perspetiva de sociedade cada vez mais inclusiva; impulsionar a segurança, o bem estar e a alegria das crianças, através de um clima seguro quer a nível emocional, quer a nível físico; inculcar comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas, trabalhando vários e diferentes projetos; e realizar um trabalho personificado e individual de forma a garantir o desenvolvimento da responsabilidade individual da criança (PCS 2016/17, p.23). Estes são princípios claramente notórios na prática da educadora que, mais do que transmitir, demonstra uma postura que segue esses mesmos princípios, dando principal ênfase ao desenvolvimento social de cada criança, de forma individual e em grupo.

Neste seguimento, a ação da educadora pretende também uma participação ativa e dinâmica de todos os intervenientes. Assim, as intenções da educadora cooperante para com as famílias são as seguintes: realizar atividades com a participação das famílias; informar e partilhar com notícias e trabalhos realizados pelas crianças no projeto C.A.A.; e obter a presença das famílias na reunião de pais. Relativamente às intenções com a comunidade, a educadora enumera as seguintes: fomentar o espírito de solidariedade, cooperação e entreaajuda entre todos os membros da comunidade educativa/escolar; organizar atividades de solidariedade com outras casas de infância; e dar a conhecer à comunidade vizinha trabalhos realizados pelas crianças, com passeios pelo bairro (PCS 2016/17, p.24).

Os objetivos propostos pela educadora cooperante aparecem formalizados num plano trimestral, sendo que as atividades são planeadas mensalmente e segundo esses mesmos objetivos. É realizado um registo semanal das atividades, preenchido diariamente e afixado na porta da sala para que as famílias tenham conhecimento das atividades e rotinas das crianças. Os objetivos de trabalho com as crianças são divididos em três grandes categorias: o desenvolvimento motor, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento pessoal e social. São ainda realizados objetivos para o trabalho com

as famílias e o trabalho com a comunidade. As estratégias utilizadas pela educadora contribuíram para um conhecimento maior das famílias relativamente à vida educativa dos seus filhos, através da ficha de observação e de, ao longo do ano, se dar a conhecer como a criança está a progredir em contexto de sala ou outra situação que mereça ser abordada. Ainda de acordo com o papel ativo e continuado das famílias, é também fulcral a promoção de atividades realizadas pelas mesmas para as crianças.

Com base nos objetivos e intenções da educadora cooperante e das caracterizações apresentadas anteriormente, formulei as minhas intenções para a ação, que foram desenvolvidas ao longo da prática, através de atividades planificadas por mim, tendo por base a observação das crianças e a identificação dos interesses e necessidades (ver no anexo F- Planificações). Essas intenções centram-se nas crianças, na equipa educativa e nas famílias.

No que respeita às intenções para com a equipa educativa, de uma forma geral, destinaram-se a **mostrar disponibilidade para colaborar e efetivamente colaborar na realização das tarefas propostas pela equipa**, integrando-me no trabalho desenvolvido pela equipa. **Auxiliar na rotina do grupo**, desde o momento do acolhimento, como no recreio, no refeitório e noutras atividades mais orientadas sempre foi uma das minhas principais intenções para com a equipa. **Propor e realizar atividades adequadas aos objetivos estabelecidos pela equipa**. E, por fim, **respeitar a equipa educativa**, considerando e acolhendo as suas opiniões, conhecimentos e forma de estar. Tal como foi referido na caracterização da equipa educativa, o ambiente que se vive na sala é de colaboração e harmonia entre os profissionais. Desse modo, tentei sempre conviver com a equipa educativa de forma harmoniosa, respeitando o espaço de cada uma das adultas, intervindo sempre que solicitado e fazendo propostas adequadas e enquadradas no trabalho desenvolvido pela equipa

Sendo as famílias um dos pilares do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, importa referir também que as intenções que delineie para este grupo, tiveram por base as informações da educadora cooperante e as observações que realizei ao longo da PPS II. Considero que o mais importante foi **dar a conhecer o trabalho que fui desenvolvendo com o grupo de crianças**, de modo a envolver as famílias no processo educativo das crianças. Para cumprir esta intenção, todas as atividades realizadas e o trabalho de investigação foram apresentados às famílias. Outra intenção foi **incentivar a participação das famílias no trabalho de investigação, através das respostas a um questionário**. Por fim, **garantir sempre o**

**sigilo relativamente às informações sobre as famílias e as crianças, bem como a sua identidade**, de modo a respeitar cada família e cumprir com os princípios éticos definidos na Carta da APEI (2010). Apesar de não ter existido efetivamente uma parceria com as famílias, estas sempre se mostraram interessadas em conhecer as atividades desenvolvidas pelas crianças, através de conversas informais, no momento do acolhimento da manhã.

No que concerne ao grupo de crianças, as intenções delineadas basearam-se nas características do grupo, nos objetivos da educadora e nos princípios que considero fundamentais para uma prática de qualidade em educação de infância. Neste sentido, faziam parte das intenções para com as crianças **desenvolver competências como a partilha, cooperação, entajuda e respeito**.

O facto de ser um grupo com grande gosto pela área da biblioteca, procurei **proporcionar momentos de leitura de histórias**, que para além de promover o enriquecimento do vocabulário permitia-me **verbalizar diferentes sentimentos ou ideias que as crianças já sentiram, podiam vir a sentir ou a querer transmitir num dado momento**. Desta forma, foi também uma intenção **abordar temas que promovessem o desenvolvimento pessoal e social** que se enquadrou na investigação realizada no decorrer da prática. Segundo Roberts (2004), “o desenvolvimento pessoal e social é central para a plena realização das crianças enquanto pessoas e para a sua capacidade de serem alunos bem sucedidos.” (p.145). Assim, foi **intenção perceber de que forma ocorrem as interações entre pares** e, conseqüentemente, se vão formando os **relacionamentos de amizade** entre as crianças.

Sendo tão importante nestas idades **compreender a importância da leitura e da escrita**, bem como **desenvolver o gosto pela mesma**, era também intenção o **reconto das histórias**. No decorrer da PPS II, foram ainda intenções **perceber a importância da escrita e da leitura para o processo de pesquisa das crianças** e, ao mesmo tempo, que as crianças **reconhecessem letras e que identificassem funções diferentes no uso da leitura e da escrita**.

De forma a promover estas aprendizagens e não esquecendo o gosto do grupo por atividades de expressão plástica, outra intenção foi **diversificar atividades de expressão plástica**, criando assim experiências e desafios nas várias áreas da componente expressiva, um dos objetivos definidos pela educadora para o grupo de

crianças. Neste sentido, procurou-se **desenvolver a capacidade expressiva e criativa através do desenho e da dança.**

**Estimular as crianças para as rotinas de higiene** faz todo o sentido na educação de infância, pois é nestas idades que as crianças começam a desenvolver esses hábitos e a perceber a sua importância. **Promover a liberdade de escolha e tomada de decisões e fomentar o desenvolvimento de autonomia das crianças,** eram objetivos do trabalho realizado pela educadora cooperante. Por considerar fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma das crianças a liberdade e a autonomia, também estas fizeram parte das minhas intenções para a ação, em praticamente todos os momentos da prática. No seguimento desta ideia, **valorizar as crianças pelas suas ações e posturas, interagir com as crianças em manifestações de carinho e afeto, valorizar o sentido de “cuidado” nas ações para com as crianças e valorizar a identidade pessoal de cada criança,** são intenções que fizeram e farão sempre parte da minha identidade enquanto futura profissional de educação de infância, pois, como refere Cesar (2008), “cuidar é respeitar, estimar, ter solicitude, reconhecer o valor da pessoa humana em si e no outro, superar o ódio, o conflito, o desconhecimento, pela afirmação do amor e da justiça como condições de realização de nossa humanidade.” (p.7).

Respeitando e concordando com as intenções da educadora cooperante, e percebendo a importância de **desenvolver o respeito pela natureza/meio ambiente,** foram realizadas várias atividades no âmbito dessa temática, que tinham ainda como objetivo **perceber a importância de preservar e cuidar da natureza,** preservando os espaços verdes. Estas atividades incluíram a leitura de histórias, com reconto e reflexão sobre as mesmas, a plantação de sementes de agrião e o cuidado com as plantas, escolhendo o local mais adequado para a sementeira e a sua rega. Outra intenção inicialmente sugerida pela educadora prende-se com o **desenvolvimento da curiosidade, promovendo o questionem das crianças sobre o mundo que as rodeia.** Assim, ao longo da PPS II foi realizada uma sequência de experiências, utilizando diferentes materiais e observando diferentes reações entre os mesmos.

Com a metodologia de trabalho de projeto, desenvolvida no decorrer da PPS II, foi intenção para a ação **a participação ativa num projeto desenvolvido segundo os interesses das crianças,** uma vez que o trabalho de projeto é uma metodologia que assume a participação de todos os intervenientes com o objetivo de responder aos interesses e necessidades de todas as crianças, contribuindo para uma aprendizagem

ativa e significativa. No decorrer do projeto foram desenvolvidas diversas atividades que ajudaram o grupo a responder às questões inicialmente colocadas e que, ao mesmo tempo, proporcionaram novas aprendizagens.

**Criar situações de partilha, entreaajuda e respeito**, fizeram parte da PPS II, pois, como foi referido anteriormente, grande parte do tempo da rotina das crianças era passado a brincar e em interação entre pares e em pequeno grupo. O desenvolvimento social, bem como a convivência democrática, como já referi anteriormente, foi muito trabalhado pela educadora cooperante. Neste sentido, em toda a PPS II, foi minha intenção promover esse desenvolvimento através do diálogo, do respeito pelo outro, pela sua vez para participar, pela cooperação entre crianças e entre crianças e adulto.

Como tal, **ajudar a resolver conflitos entre pares e proporcionar momentos de interação entre pares ou em grupo**, fizeram todo o sentido. No que concerne às questões éticas para o trabalho de investigação, as minhas intenções passaram por **respeitar a privacidade e confidencialidade do grupo de crianças, dar a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao grupo de crianças e perceber e respeitar a opinião e as ideias das crianças relativamente ao trabalho de investigação**.

O educador deve criar um clima familiar que transmita segurança, que proporcione diversas oportunidades de exploração através de variados materiais com interesses e finalidades diferentes e que crie desafios diversificados. Segundo Portugal (2012), a organização do tempo e do espaço deve facilitar as aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidade e potenciar a autonomia e as relações interpessoais positivas. Neste sentido, as intenções para a ação e a forma como estas foram definidas tiveram em conta os objetivos para o grupo, para a equipa e para as famílias, bem como as estratégias definidas segundo as características do ambiente educativo. As planificações apresentadas em anexo incluem, ainda, a avaliação das atividades.

Depois de explicitar quais as intenções presentes no decorrer da PPS II e o porquê das mesmas, é preciso referir de que modo é que estas intenções foram concretizadas no decorrer da intervenção. Como já foi referido anteriormente, as intenções foram, na sua maioria, concretizadas através das atividades planificadas e posteriormente realizadas. Mas para além dessas atividades, foi no decorrer do quotidiano do jardim de infância, ou seja, na rotina do grupo que foram desenvolvidas as intenções. Através da boa relação com a equipa educativa e da explicitação das intenções da mesma, foi possível intervir e fazer parte da rotina de sala, de modo a por em prática as minhas intenções para com o grupo de crianças, bem como com as

famílias. Neste sentido, assumi por diversas vezes a liderança do grupo de crianças e da rotina diária, em momentos de grande e pequeno grupo, na organização dos tempos do dia, bem como na tomada de decisões relativamente às atividades realizadas e a realizar.

No início da PPS II, o principal objetivo era conhecer e dar-me a conhecer a todas as crianças, de modo a construir com o grupo uma relação de confiança e de respeito. Considero que a relação entre o adulto-criança é o ponto fulcral para um ambiente educativo seguro, de cooperação, de respeito, de entreatajuda e partilha. Neste sentido, em todo o meu percurso, foi esta a minha atitude na sala de atividades, com o grupo de crianças, com as famílias e com a equipa educativa. Cada criança tem uma identidade única e singular, tendo necessidades, interesses e capacidades diferentes. Assim, no decorrer da prática tive em conta as diferentes características do grupo e tentei agir sempre segundo as mesmas.

Relativamente à avaliação da intervenção em JI, é importante começar por referir que o educador deve refletir sobre a sua ação ao longo do tempo, bem como sobre a organização do espaço, do tempo e do grupo, sendo que desta reflexão surgirá uma avaliação. O educador deve planear o que quer realizar com as crianças com abertura e flexibilidade de modo a integrar os interesses que emergem do grupo. “O desenvolvimento da ação planeada desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva et al., 2016, p.15). Assim, no decorrer da PPS II fui refletindo sobre a intervenção e, ao mesmo tempo, observando as crianças no decorrer das atividades planificadas e propostas pelo adulto bem como nos restantes momentos da rotina diária.<sup>2</sup>A reflexão possibilitou a adequação aos interesses e às características individuais e do grupo de crianças.

As principais alterações da minha prática, conseqüentes da reflexão diária, no decorrer da PPS II relacionaram-se com a reorganização do grupo para a realização de diferentes atividades. A reflexão diária foi também fulcral para a relação adulto-criança. Assim, foi possível estabelecer uma relação mais próxima e segura, beneficiando a

---

<sup>2</sup> [N.C 108 – 18/10/17: No fim, quando refleti com a educadora sobre o momento da manhã, a maior conclusão que retirámos foi exatamente perceber, pelos sinais que o grupo nos vai dando, se devemos continuar a planificação ou se devemos parar e retomar depois. Arranjar estratégias para “agarrar” o grupo durante a atividade, em especial as crianças que demonstram dificuldade de concentração.]

criança. Ao conhecer cada criança, o educador pode planificar atividades que vão ao encontro dos seus interesses e necessidades e, ao mesmo tempo, proporcionar um ambiente calmo e seguro, apoiando cada uma nos diferentes momentos do dia.

A maior dificuldade inicialmente sentida e, simultaneamente um desafio referia-se à gestão dos momentos de grande grupo. O facto de ser um novo elemento da equipa a gerir estes momentos provocou alguma instabilidade junto do grupo de crianças. Assim, fui procurando usar estratégias que chamassem a atenção do grupo para posteriormente retornar a calma e terminar o momento de grande grupo. Essas estratégias passavam por pequenos jogos que permitiam alterar os lugares das crianças no grupo e ao mesmo tempo que envolvessem movimento, de forma a chamar a atenção de todo o grupo com gestos, inicialmente escolhidos pelo adulto e posteriormente pelas crianças.<sup>3</sup>

A realização de atividades que vão ao encontro dos interesses do grupo favorece a fácil gestão do grupo. Deste modo, considero que, conforme fui conhecendo o grupo, fui realizando atividades e mediando a ação do grupo de forma mais natural, na medida em que estas iam ao encontro dos seus interesses. As experiências eram atividades do interesse do grupo, uma vez que perguntavam muitas vezes quando se iria realizar a próxima. No entanto, num determinado momento da PPS II percebi que a utilização dos mesmos materiais na realização das experiências já não estava a corresponder aos interesses do grupo e estava a dificultar a sua gestão no decorrer das atividades. Assim, a última experiência realizada teve novos materiais e uma participação mais ativa das crianças, o que contribui para uma gestão mais natural do grupo de crianças.<sup>4</sup> Também as atividades direcionadas ao trabalho de projeto foram pensadas e realizadas segundo os interesses das crianças, sendo estas muito direcionadas para a expressão plástica e para a escrita e conhecimento de letras.

---

<sup>3</sup> [N.C 83 – 13/10/17: Estratégias de organização do grupo: Nas atividades, para não estarem juntos com os “mais amigos”, criei um jogo, para fazer com que mudem de lugares. Escolho duas crianças do grupo para trocarem de lugar, tapo os olhos e conto até três. Se as crianças conseguirem trocar de lugar antes de destapar os olhos, eles ganham (que é o que acontece sempre). Através deste jogo, a brincar, consigo que o grupo fique mais organizado.]

<sup>4</sup> [N.C 146 – 11/01/18: Hoje realizamos mais uma experiência, “flutua ou não flutua”. Depois de desmistificarmos a palavra flutua, as crianças decidiram, em grande grupo, quais os objetos que achavam iam flutuar e os que não ia. Depois realizamos a experiência e comparamos o que as crianças achavam com o que aconteceu. Esta foi uma experiência que correu muito bem, as crianças mostraram-se entusiasmadas e participativas, contrariamente ao que aconteceu na última experiência. A mudança dos materiais e da organização da experiência deixaram as crianças curiosas e, por isso, interessadas.]

Outra forma que adotei para avaliar a intervenção refere-se ao escutar cada criança. Quando se escuta cada criança sobre o que realizou, experienciou ou sobre o que pensa é possível avaliar as intenções, a postura do adulto e posteriormente alterar a forma como é realizada a intervenção, caso seja necessário. Deste modo, tentei sempre valorizar as crianças, manifestando o sentido de “cuidado”, tendo sempre em atenção a singularidade de cada criança.<sup>5</sup> Assim, é de referir que a observação é o primeiro passo para a avaliação e deve ser realizada ao longo de todo o dia e não apenas em alguns momentos da rotina.

Para terminar, é importante referir que a reflexão da intervenção esteve sempre presente na prática e só através dessa reflexão e avaliação foi possível melhorar a minha intervenção, tendo sempre como principal foco as crianças, bem como os seus interesses e necessidades. Assim, no decorrer da PPS II, aprendi e tive a oportunidade de vivenciar uma prática educativa de qualidade, em que os interesses das crianças se sobrepujam às planificações da educadora e em que, a relação educadora-famílias era de cooperação, respeito e de interesse comum: as crianças.

---

<sup>5</sup>[N.C 33 – 3/10/17: Quando me sentei ao pé dele [F.L.] percebi que estava a cortar de forma aleatória e perguntei-lhe se não queria recortar algumas imagens de carros para depois fazer uma colagem. Ele achou boa ideia e começou a escolher a cor que queria e a procurar os carros dessa cor pela revista. Depois, fui dando algumas orientações para que ele conseguisse recortar os carros sem os cortar ao meio. Demonstrou sempre muito entusiasmo com o seu trabalho e foi mostrando à educadora os carros que ia cortando. No fim perguntei-lhe se ele queria fazer a colagem e ele disse que sim. A educadora passou e mostrou-se bastante contente com o trabalho dele, provocando um sentimento de alegria no Francisco. Quando terminámos, fomos colocar o trabalho dele no placard da sala.]

### **3.INVESTIGAÇÃO EM JI**

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

“(...) as redes de amizade podem ser vistas como importantes contributos para o processo de reprodução cultural dentro do grupo, porque é com outras crianças que se brinca, conversa, trocam ideias, se constrói e se expande a sua cultura.” (Ferreira, 2004, p. 194).

Através das interações entre pares, do ambiente educativo e do brincar, as crianças estabelecem representações socioculturais que as acompanham no decorrer do seu desenvolvimento. Segundo Bona (2012), “por volta dos 2 e 3 anos, a brincadeira entre pares, em pequenos grupos, começa a ganhar espaço no cotidiano dos pequenos, pois, até então, esta é muito individual, voltada para suprir as próprias necessidades” (p.245). No seguimento desta ideia, na PPS I a investigação realizada teve por base o brincar entre crianças de dois anos. Tinha como objetivo perceber de que forma o brincar promovia as interações entre as crianças do grupo, uma vez que essas interações ocorriam na sua maioria em momentos de brincadeira, através da troca e disputa de brinquedos e dos conflitos que resultavam do interesse pelo mesmo brinquedo ou espaço.

No seguimento da investigação anterior, cheguei à PPS II com a intenção de procurar perceber quais as principais diferenças entre as brincadeiras de um grupo de crianças de dois anos e de um grupo de crianças de quatro anos. Como é natural, uma vez que o brincar das crianças em creche ainda é muito individual e de curta duração, as diferenças inclinaram-se, principalmente, para a quantidade de tempo que cada criança dedica às brincadeiras, bem como à organização das mesmas. No entanto, após a observação de várias situações de brincadeira do grupo de crianças da sala onde me encontrava a realizar a PPSII, o que me fez questionar e refletir foram as interações entre pares, por serem, na sua maioria, entre os mesmos pares, e por observar que parecia existir uma ligação afetiva diferente em alguns pares de crianças. As interações ocorriam em diversos momentos, em situações de partilha de brincadeiras e brinquedos, sendo que algumas vezes as crianças usavam a palavra “amigos”, para se referirem a outras crianças.

Neste sentido, comecei a questionar-me sobre a formação de relações de amizade no jardim de infância e se faria sentido pensar na existência de relações de amizade numa sala de 4 anos. Neste contexto as interações entre pares eram muito frequentes e pareciam ter como principal intenção a partilha de brinquedos e brincadeiras, contar histórias, partilhar vivências e experiências que ocorriam com as famílias. Segundo Ricardo e Rossetti (2011), nos primeiros anos de vida as relações de amizade são orientadas pelo egocentrismo, o que dificulta o processo de desenvolvimento da mesma. Assim, com o desenvolvimento da criança, esta começa a pensar melhor e a refletir sobre os seus relacionamentos, numa perspetiva mais empática, que parecia ser o que acontecia no âmbito das interações que ocorriam no grupo de jardim de infância.

Era objetivo geral da investigação perceber qual a ligação entre as relações interpessoais e a formação de relações de amizade no jardim de infância, tendo sempre presente o brincar como promotor dessas interações. Deste objetivo geral emergiram os seguintes objetivos: (i) conhecer as perceções das crianças sobre a amizade; (ii) identificar se nomeiam outras crianças do grupo como amigos; (iii) compreender se interesses comuns por brinquedos e brincadeiras podem promover o desenvolvimento de relações de amizade no jardim de infância; (iv) perceber se as preferências dos pares para brincar (observados no decorrer do estágio) estão relacionadas com os mesmos interesses ou com aspetos como o temperamento e o género; (v) conhecer a perspetiva das famílias sobre a temática.

### **3.2. As interações entre pares e a formação de relações de amizade na infância**

“A sociedade, em cada tempo e espaço, oferece recursos do mundo natural, social e cultural que são utilizados pelas crianças em suas temporadas de brincadeiras.”

(Kishimoto, 2014, p.86)

A educação de infância deve promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças ao nível da sua personalidade, dos seus interesses e aptidões. Deve preparar cada criança para a vida em sociedade, inculcando valores como o respeito, a partilha, a inclusão, a igualdade, entre outras. Neste sentido, o desenvolvimento da criança deve

ser holístico e o educador de infância tem um papel fundamental em todo esse processo. O jogo e o brincar devem ser atividades proporcionadas pelo educador de infância, de modo a promover o desenvolvimento das crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) insere como um dos direitos da mesma o repouso e a participação em atividades livres:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.  
(artigo 31, p.22)

Neste sentido, o brincar proporciona às crianças a convivência com o outro e com formas diferentes de “olhar” as situações que vão vivendo em grupo, oferecendo assim ferramentas para ir aprendendo a resolver os conflitos que vão surgindo. Segundo Vale (2009), a educação pré-escolar surge como uma importante estratégia para desenvolver competências sociais e emocionais como, a autoconsciência, controlo, empatia, escolha de perspetiva, cooperação e resolução de conflitos, de forma segura.

### **3.2.1 O Desenvolvimento Pessoal e Social**

“O processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interativo, envolvendo relações e interações com as outras pessoas.”  
(Roberts, 2004, p.144)

É fundamental em educação de infância promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, a par de todos os outros domínios do desenvolvimento. Compreender o que sentimos é um processo que ocorre ao longo de toda a nossa vida. “Para todos nós – adultos e crianças - o processo de reflexão, isto é, aquele em que nos vemos através dos olhos dos outros, começa quando nascemos e as suas raízes, que mergulham na primeira infância, são da máxima importância.” (Roberts, 1995, citado por Roberts 2004, p.145).

Os adultos são, para as crianças pequenas, um modelo de interação de tolerância, de partilha, de compreensão e de respeito. É fundamental, para as equipas educativas e para as famílias perceberem que, muitas vezes, é exigido às crianças capacidades e valores nas relações com os outros que nós adultos muitas vezes

também não seguimos. Segundo Roberts (2004), as crianças, “. . . aprendem como se devem comportar com as outras pessoas, em resultado da forma como os outros se comportam em relação a elas.” (p.147). Deste modo, para podermos transmitir valores considerados fundamentais para a vida das crianças, e para o seu futuro, é necessário que estas experienciem momentos, de forma individual e em grande grupo, em que podem refletir sobre o que é certo e errado, sobre a partilha, a compreensão a entreajuda e o respeito, com o apoio do adulto.

Para existir interação entre pares é necessário que as crianças compreendam as normas de socialização e que tenham a capacidade para interagir com o outro, crianças e adultos. “Embora as definições de competência social da criança variem, geralmente envolvem a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas.” (Katz & McClellan, 2006, p.13). Segundo Katz e McClellan (2006), os autores Feldman e Wenzel (1990) e Hurtup e Moore (1990) defendem a ideia de que uma das influências no desenvolvimento social das crianças são as experiências vividas dentro do contexto familiar. O contexto educativo é, da mesma forma, uma oportunidade para desenvolver as capacidades sociais das crianças, uma vez que estas passam cada vez mais tempo num estabelecimento educativo. Assim, o educador deve modelar as experiências de interação entre pares, de modo a maximizar as capacidades de comunicar, negociar, dar a vez, empatia, respeitar, entre outras.

Segundo Katz e McClellan (2006), “como a maior parte da aprendizagem feita durante os primeiros anos, as *skills* [capacidades] sociais são aprendidas e reforçadas principalmente através de processos interativos” (p.19).

### **3.2.2 As Interações entre Pares e a formação de amizades**

As interações sociais são fundamentais para melhorar a capacidade de se relacionar com os outros. Saarni (1990) menciona que uma criança, quando entra para o jardim de infância, tem a principal tarefa de gerir as suas emoções, desenvolvendo a sua competência emocional. As crianças que percebem melhor as suas emoções e as dos outros e que conseguem falar sobre o que sentem estabelecem relações mais positivas e são melhores a negociar com os seus pares. Vale (2009) refere ainda que “toda a nossa relação social influencia as nossas emoções e, por sua vez, as nossas emoções influenciam os nossos relacionamentos” (p.130).

Segundo Ladd e Coleman (2002), “a partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas.” (p.123). As crianças até aos 5 anos já são capazes de mencionar quem são os seus melhores amigos e explicar os motivos pela sua escolha. É importante ainda mencionar que, tal como refere Howes (1988), as amizades mútuas são, na sua maioria, definidas com base em nomeações recíprocas.

Howes (1983) identifica duas dimensões importantes nas interações entre pares que influenciam a formação de amizades, a qualidade e a complexidade das mesmas. Neste sentido, afirma que “só são amigos se 50% das tentativas de iniciação de qualquer dos parceiros resultasse em interações sociais entre par” (p.124) e que esta interação deve ser recíproca e de complementaridade, de modo a maximizar o prazer, o divertimento e a satisfação dos intervenientes, dando-lhe o nome de interação lúdica. No seguimento desta ideia, Parker e Gottman (1989) afirmam que os jogos fantasiosos, ou seja, os momentos de faz-de-conta, são “a forma mais complexa de atividade conjunta e ocorrem caracteristicamente entre amigos” (p.124).

Segundo Hayes, Gershman e Bolin (1980), é importante avaliar a quantidade de tempo disponível que as crianças passam em interação no decorrer de atividades lúdicas paralelas e cooperativas, na medida em que “os companheiros de jogo só são considerados como amigos se passarem pelo menos 50% do tempo disponível a interagir um com o outro” (p.124). Assim, é possível afirmar que o gosto ou a empatia interpessoal, por si só, não constituem um elemento necessário à existência de amizade, sendo necessário avaliar as interações entre pares segundo as dimensões referidas anteriormente.

Como refere Howes (1983), um dos traços distintos da amizade é a troca de afetos positivos.

A amizade desempenha um papel relevante na vida social da criança, em seus aspetos emocionais, sociais e cognitivos, contribuindo para o desenvolvimento da criança como um todo, além de representar um dos relacionamentos que maior satisfação traz à vida da criança. (Pereira & Garcia, 2011, p.68)

O brincar promove diversos momentos de interação entre pares, que por sua vez podem proporcionar laços de amizade entre as crianças do jardim de infância, pela

qualidade dessas interações, pelos mesmos interesses em comum, pela empatia que desenvolvem com outras crianças, entre outros fatores. Para Garcia (2005),

A amizade na infância, ao lado da aceitação pelos pares, representa uma importante forma de socialização. . . justificando os esforços para a construção de modelos teóricos para as relações de amizade, como uma sub-área de uma ciência dos relacionamentos. (p.266)

Este mesmo autor refere que os relacionamentos de amizade podem ter um lado positivo, através da cooperação e do apoio social, e um lado negativo, como a agressividade e o conflito.

Os relacionamentos entre as crianças dependem do contexto familiar e escolar, de fatores como as características individuais e a estruturação da vida diária e desenvolvem aspetos cognitivos, como a percepção social, expectativas, compreensão, conceito de amizade e a comunicação e aspetos afetivos, como o desenvolvimento emocional, o género e a etnia (Garcia, 2005). Assim, a amizade aparece como facilitador da adaptação ao ambiente educativo e à aceitação dos colegas, bem como contribui para a autoestima e para a proteção contra a solidão e ansiedade (*idem*).

Alguns estudos na perspetiva construtivista definem categorias e evoluções na construção da amizade entre as crianças. O estudo de Youniss (1983) apresenta três categorias para definir a amizade: *brincar e partilhar*; *adaptação às necessidades*; e *o estabelecimento do princípio da amizade*. O estudo de Selman (1981) e Schultz (1990) refere que há uma evolução na construção das relações amistosas e os autores descrevem cinco estágios de compreensão reflexiva das amizades: Estágio 0 – *atividades físicas momentâneas* (é amigo aquele que está presente nas atividades do dia-a-dia, por exemplo uma brincadeira); Estágio 1 – *Assistência de mão única* (um amigo é quem nos ajuda ou faz algo por nós, que nós queremos que faça); Estágio 2 – *Compreensão leal* (a amizade define-se como reciprocidade, em contexto específico); Estágio 3 – *Relacionamentos íntimos e mutuamente partilhados* (passa a haver partilha mútua e íntima entre os amigos); Estágio 4 – *Amizades interdependentes e autónomas* (a amizade encarada como uma relação de interdependência autónoma, uma vez que se privilegia a autonomia e, simultaneamente, a intimidade entre os amigos).

No caso da amizade em jardim de infância, é considerado que as crianças só chegam ao estágio 1 como referido no estudo de Selman (1981) e Schultz (1990), uma vez que entre os 3 e os 6 anos as crianças consideram principalmente que é amigo quem está presente nos momentos do dia-a-dia, em especial nas brincadeiras. No entanto, também referem como amigo aquele que ajuda ou que faz algo por elas, como emprestar brinquedos.

Os estudos sobre a amizade na infância de Garcia (2005), Pereira (2008) e Tortella (1996) mostram que a amizade é uma ferramenta importante para o desenvolvimento da empatia e da autoconfiança das crianças, dando maior estabilidade às mesmas. Assim, a amizade é fundamental para uma boa saúde emocional, através da partilha de relações, afetos e opiniões que podem trazer benefícios à autoestima e ao bem-estar.

A interação entre pares ou entre amigos contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo de cada criança, porque estas se envolvem em relações ricas em que podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões, respeitar opiniões diferentes e contribuem para o desenvolvimento do par e vice-versa. Segundo Garcia (2005), “a amizade na infância representa uma importante forma de socialização, não se podendo negar que ela contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo” (p.84). O mesmo autor refere ainda que a qualidade positiva das relações de amizade entre as crianças gera atitudes positivas relativamente ao ambiente escolar.

Assim, a amizade na infância é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, ajudando-a a compreender melhor o mundo que a rodeia e a vida em comunidade. Apesar de serem relações de amizade superficiais, muito direcionadas para a partilha de brinquedos e brincadeiras e de ajuda, é possível afirmar que em contexto de jardim de infância já se começam a formar amizades entre as crianças, embora estas ainda não consigam definir muito bem esse conceito.

### **3.3 Roteiro ético e metodológico**

De forma a perceber melhor qual a perceção do grupo de crianças sobre a amizade e, compreender se as escolhas dos pares são ou não intencionais, realizei um estudo utilizando a metodologia *Design-based Research*, de natureza qualitativa, (Richey & Nelson, 1996). Esta é uma abordagem que aparece em alternativa à investigação tradicional e que, dependendo do tempo disponível, permite realizar uma

pequena intervenção, de forma mais flexível e que, segundo Plomp (2010), integra diferentes modalidades de investigação. Assim, permite estudar a aprendizagem em contexto, recorrendo a um desenho e estudo sistemático de estratégias e ferramentas instrucionais (The Design-based Research Collective, 2003).

Como objetivo central, esta metodologia pretende compreender um determinado fenómeno educativo existente em contexto real, de modo a dar contributos práticos e científicos para o conhecimento, analisando novas soluções para o problema identificado (van den Akker, 1999). Neste sentido, esta metodologia é intervencionista, pois permite uma intervenção em contexto real; é interativa, na medida em que incorpora ciclos de análise, planeamento, desenvolvimento, avaliação e revisão; implica o envolvimento dos participantes no desenvolvimento das atividades de investigação; é orientada para o processo, pois o foco do estudo está na compreensão e no melhoramento da intervenção; é orientada para a utilidade, ou seja, o planeamento é avaliado pela sua praticabilidade e pelos utilizadores no contexto real; e é orientada para a teoria, visto que o planeamento é baseado numa moldura conceptual (Amiel & Reeves, 2008; Anderson & Shattuck, 2012; van den Akker et al., 2006).

Tendo por base o Design-based research, o estudo realizado dividiu-se em três fases distintas, que se apresentam de seguida:

1.ª fase – Correspondeu à análise e exploração da temática com a recolha de dados através da observação e do registo, da realização de entrevistas semiestruturadas (filmadas) às crianças e, às famílias. Nesta fase a recolha dos dados inclui as 24 crianças do grupo e as respetivas famílias. Esta fase decorreu de novembro e ao início do mês de dezembro. Foi uma fase crucial para o planeamento da intervenção, na medida em que foi perceptível, através da análise dos dados obtidos através das entrevistas (às crianças e às famílias), que para as crianças a amizade estaria diretamente relacionada com os momentos de brincadeira e com sentimentos como gostar do outro ou os outros gostarem de si.

2.ª fase – Esta foi a fase da intervenção que decorreu entre o dia 11 de dezembro de 2017 e o dia 11 de janeiro de 2018. Depois de analisados os dados resultantes dos registos de observação, e feita a análise de conteúdo às entrevistas das crianças e das famílias foi elaborado um plano para a intervenção. Assim, foram selecionadas as seguintes atividades: (i) a leitura de histórias sobre a amizade; (ii) conversas em grande e pequeno grupo, (iii) a construção da *teia dos valores da amizade* e (iv) a filmagem de pequenos vídeos das crianças, em situações de interação e brincadeira. Estes vídeos

foram, posteriormente apresentados às crianças, de modo a fomentar a reflexão e o debate em torno das interações entre pares e ainda sobre os valores ligados à amizade.

3.ª fase - Diz respeito à avaliação e reflexão da intervenção e decorreu entre os dias 11 e 17 de janeiro através do visionamento dos filmes realizados e da conclusão da *teia dos valores da amizade*. Nesta fase realizei ainda uma observação e o registo sistemático e intencional de momentos de interação entre 6 crianças, escolhidas de forma intencional, e que constituíram o grupo-alvo da investigação, como se explica de seguida.

Na investigação participaram as 24 crianças do grupo, uma vez que as observações iniciais (1.ª fase do estudo) foram realizadas com todo o grupo, bem como a participação nas atividades desenvolvidas na intervenção. Dada a duração da PPS II não foi possível observar de forma sistemática (3.ª fase do estudo) as 24 crianças em interação, pelo que optei por escolher, de forma intencional, apenas 6 crianças. A escolha destes pares tinha como intenção analisar dois tipos de interação diferentes: uns que apresentavam interações contínuas, quer em momentos no espaço exterior, quer em sala; e outros que partilhava interações de curta duração.

Assim, na 3.ª fase da investigação decidi, de modo a analisar a *moldura conceptual* trabalhada, observar e registar de forma mais focalizada e sistemática as interações entre 3 pares do grupo total das crianças. Esta *moldura conceptual* constituída pelos conceitos de **amizades mútuas** (Howes, 1988), **qualidade e a complexidade das interações** (Howes, 1983), **partilha de jogos fantasiosos** (Parker & Gottman, 1989), **quantidade do tempo disponível em interação** (Hayes et al., 1980) e **troca de afetos positivos** (Howes, 1983), é fundamental para compreender de que forma as interações entre pares promovem os relacionamentos de amizade

Deste modo, foram selecionadas quatro meninos e duas meninas de quatro anos: a M.V. e a M.R. e o M.C. e o M.L., porque passam praticamente todos os momentos do dia juntos, quer na sala, quer no espaço exterior, e o V.CM e o F.VC, porque, apesar de partilharem algumas brincadeiras, considero que a relação destas duas crianças é diferente dos outros pares, na medida em que as interações que estabelecem são de curta duração, apenas para suprir as necessidades individuais, e não parecem ser complexas (Howes, 1983), envolvendo pouco cada uma das crianças. Foram estes pares que despertaram a curiosidade e o interesse sobre o tema da investigação, uma vez que estes interagem entre si em diferentes momentos do dia.

O procedimento de recolha de dados iniciou-se pela entrevista às crianças. Esta realizou-se em contexto escolar e de forma presencial, num espaço sem grandes estímulos visuais que pudessem distrair as crianças. Antes de iniciar a entrevista foi pedida a devida autorização às crianças para a sua realização e filmagem, tendo sido essa mesma autorização também solicitada às famílias. A entrevista é do tipo semiestruturada, de modo a adequar as questões ao nível de desenvolvimento das crianças. O anexo G apresenta o guião da entrevista, bem como a transcrição das respostas dadas por uma das crianças, como exemplo. A entrevista às crianças tinha como objetivos conhecer as perceções das crianças sobre a amizade, identificar se nomeiam outras crianças do grupo como amigos, compreender se interesses comuns por brinquedos e brincadeiras podem promover o desenvolvimento de relações de amizade no jardim de infância e perceber se as preferências dos pares para brincar (observados no decorrer do estágio) estão relacionadas com os mesmos interesses.

A entrevista às famílias foi realizada por escrito, com perguntas de resposta aberta e seguindo uma orientação clara, permitindo que uma pergunta encaminhe para outra pergunta. O anexo H apresenta o guião da entrevista, bem como uma transcrição das respostas dadas por uma das famílias, a título de exemplo. O principal objetivo desta entrevista seria conhecer a perspetiva das famílias sobre a temática, um dos objetivos da investigação.

Quando se trata de trabalhar com crianças as questões éticas de um trabalho de investigação são fundamentais de modo a demonstrar o respeito pelas vontades e decisões das mesmas. O roteiro ético (Tomás, 2011) e a carta de princípios para uma ética profissional (APEI, 2011) foram dois instrumentos essenciais para a realização do trabalho de investigação, na medida em que me ajudou a perceber que princípios eram necessários para respeitar os direitos das crianças. O anexo I, que se refere ao roteiro ético, explica, mais pormenorizadamente, como foram cumpridos os princípios éticos ao longo da investigação.

### **3.4 Apresentação da intervenção e discussão dos dados**

“A importância do brincar, comum nas amizades infantis se reflete na qualidade do melhor amigo (ter brincadeiras legais) assim como nas qualidades dos amigos em

geral, caso em que a principal qualidade é gostar de brincar com eles” (Pereira & Garcia, 2011, p.91)

Neste ponto do relatório são apresentados e analisados os dados recolhidos na 1.<sup>a</sup> fase da investigação, nomeadamente os dados resultantes da realização das entrevistas às crianças e às famílias. Seguidamente apresentam-se as atividades desenvolvidas com o grupo de crianças, mais concretamente a leitura das histórias, as conversas em pequeno e grande grupo, a construção da *teia dos valores* da amizade e os vídeos realizados e que correspondem à 2.<sup>a</sup> fase da investigação. E, por fim, analisarei os registos realizados na última semana da PPS II (3.<sup>a</sup> fase da investigação), que são discutidos com recurso aos referenciais teóricos usados na investigação.

### 3.4.1 Análise das entrevistas às crianças

As entrevistas às crianças foram transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo (Bardin, 2009). A tabela 1 apresenta a análise categorial das respostas das crianças à pergunta: *O que é a amizade?*

Tabela 1.  
*O que é a amizade?*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Amizade</b>	<b>O que é?</b>	Desconhecimento	“Não sei” (C.B.) “Não sei” (AUR) “Não” (CAT) “Não” (J.A.) “Não” (VF) “Não” (Pe) “Não” (MC) “É ... não sei” (AC)	8
		Sentimento	“Sim, é amor” (VCP.) “É o amor” (J.V.) “É o amor” (MI) “Sei, é uma coisa bonita” (Sa)	4
		Brincar	“É deixar os brinquedos” (CM) “É ter muitos amiguinhos e brincar” (MR) “É a minha irmã a brincar comigo” (CC)	3

		Atividades	“É Pintar” (Vi) “É os duendes” (Di) “O bolo do canal panda”(FL) “É um arco-íris” (ML)	4
--	--	------------	--	---

Quando questionadas sobre o que é a amizade, oito crianças responderam não saber o que significa. Três responderam que a amizade é *amor* e uma que é uma *coisa bonita*. Três crianças associaram a amizade ao *brincar* ou a *brinquedos* e outras duas a *ter amigos*.

A tabela 2 apresenta a análise categorial das respostas das crianças à pergunta: *Tens amigos aqui na escola?*

Tabela 2.  
*Tens amigos aqui na escola? Quem?*

Categoria	Sub-categoria	Indicadores	Unidade de registo	Frequência
Amizade	Amigos na escola	Reconhecer o outro como amigo	Sim, Júlia, Catarina, Carlota e Anna Clara (C.B.) Sim, Tony e Francisco (AUR) Sim, o Francisco e a Aurora (DI) Sim, Carolina, Carlota M., Madalena V e Salomé (J.V) Sim, Francisco V., Salomé, júlia do V. (J.A.) Tenho o Miguel, o Vicente, o Vasco, Miguel L. (VCP) Tenho (VF) Tenho o Varella e a Aurora (Pe) Tenho, a Júlia, a Mafalda, o Vicente, o Xavier. A Salomé, o Vasco, o outro Vasco, Francisco, o outro Francisco, o Joaquim (Vi) Tenho, o Francisco e o Francisco V. (MC) Tenho, Miguel L, Miguel Cunha, Vasco F. e Vicente (FVC) Tenho, Madalena V., a Ramos e a Júlia do Vale (Sa) Sim, a M. InÊs, o Vasco F, o Vasco CP, a Júlia do V (CM) Sim, a Júlia, o Vasco, o Miguel L. e Carlota M. e o Cunha (MI) Sim, a Carolina B. e a Carolina C., e o Francisco Lima, e a Catarina (AC) Sim, cunha e Francisco V (ML) Sim, Madalena V. e Salomé (MR) Sim, a Ramos, a Salomé e a Catarina (MV) Sim, a Ines F, a Ines L, o Francisco, o Vicente e o David [três destas crianças	22

			são do grupo onde a CC estava no ano anterior] (CC) Diogo, Vicente, Madalena V., (Do) Com o Francisco I., Varella, Vasco e camara P. (J) Joaquim, Miguel L, Vicente, Catarina, Cunha e a Sandra e a Madalena V... todos aqui da sala (FL)	
--	--	--	---	--

As vinte e duas respostas à pergunta “Tens amigos aqui na escola?” foram positivas e apenas uma criança não mencionou quais eram os seus amigos. É importante ainda referir que duas crianças, que no ano anterior eram de outro grupo, identificaram como amigos crianças desse grupo. Segundo Hayes (1978), as crianças até aos 5 anos já **são capazes de mencionar quem são os seus melhores amigos e explicar os motivos pela sua escolha**. Neste caso, ao questionar as crianças sobre quem são os seus amigos, elas rapidamente começaram a enumerar quem eram os seus amigos. É importante ainda mencionar que, tal como refere Howes (1988), as amizades mútuas são na sua maioria definidas com base em nomeações recíprocas, como é possível observar nas seguintes respostas: *Sim, **Madalena V.** e **Salomé*** (referido pela **MR**) e *Sim, a **Ramos**, a **Salomé** e a **Catarina*** (mencionado pela **MV**) ou *Sim, a **Carolina B.** e a **Carolina C.**, e o **Francisco Lima**, e a **Catarina*** (referido pela **AC**) e *Sim, **Júlia**, **Catarina**, **Carlota** e **Anna Clara*** (mencionado pela **C.B.**).

A tabela 3 apresenta a análise categorial das respostas das crianças à pergunta: *Porque é que são amigos?*

Tabela 3.  
*Porque é que são amigos?*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
<b>Amizade</b>	<b>Porque é que são amigos</b>	Brincar	Porque me emprestam as coisas (C.B.) Porque gostam de jogar futebol e eu também (VCP) Porque eles deixam sempre os brinquedos deles quando eu não tenho brinquedos (CM) Porque gostam de brincar comigo (J.V.) Porque brinco muito com eles (MI) Porque brincam comigo (AC) Porque elas brincam comigo (Sa)	7
		Sentimento	Porque eu gosto deles (AUR) Porque eu adoro eles (J.A) Porque eles gostam de mim (Pe)	7

			Porque eles gostam de mim (FVC) É dar muitos abraços e beijinhos (MV) Porque eu gosto muito deles (J) Porque ninguém mais gosta de mim (Di)	
		Desconhecimento	Não sei (VF)	1

As respostas à questão “Porque é que são amigos?” foram muito idênticas, sendo que as crianças referiram que são amigos os que *emprestam brinquedos*, ou *brincam com eles*, mas na sua maioria que, são amigos *porque gostam deles* ou porque *eles gostam de si*. Destaco ainda a resposta de uma criança que realçou o lado mais afetuoso de um amigo ao dizer que ser amigo é *dar muitos abraços e beijinhos*. Como refere Howes (1983), um dos traços distintos da amizade é **a troca de afetos positivos**, deste modo, para a criança que mencionou esta definição de amigo, esta é uma característica importante para a formação de amizades com outras crianças do grupo.

Depois da análise às respostas dadas pelas crianças, apraz-me dizer que, para além do brincar, também as interações entre pares são promotoras da formação de amizade no jardim de infância. Howes (1983) identifica duas dimensões importantes nas interações entre pares que influenciam a formação de amizade, são elas **a qualidade e a complexidade das mesmas**. Neste sentido, tal como foi referido anteriormente neste relatório, o autor defende que a amizade deve ser recíproca entre pares, de modo a haver uma interação lúdica. No seguimento desta ideia, Parker e Gottman (1989) afirmam que os **jogos fantasiosos, ou seja, os momentos de faz-de-conta**, são “a forma mais complexa de atividade conjunta e ocorrem caracteristicamente entre amigos” (Ladd e Coleman, 2002, p.124). Assim, é possível justificar as respostas das crianças, quando mencionam como amigos aqueles com quem mais partilham brincadeiras.

Segundo Hayes, Gershman e Bolin (1980), é essencial avaliar a **quantidade de tempo** disponível que as crianças passam em interação no decorrer de atividades lúdicas paralelas e cooperativas. Assim, é possível afirmar que o gosto ou a empatia interpessoal, por si só, não constituem um elemento necessário à existência de amizade, sendo necessário avaliar as interações entre pares segundo as dimensões referidas anteriormente.

### 3.4.2 Análise das entrevistas às famílias

Os guiões das entrevistas foram entregues às famílias das 24 crianças que frequentam a sala. No entanto, foram devolvidas apenas 11 entrevistas, que posteriormente foram analisadas, como é possível observar no anexo J. Das onze famílias que responderam, **todas referiram que os/as seus/suas filhos/as brincam com outras crianças fora do contexto do jardim de infância.** Todas as famílias referem que as crianças brincam com filhos de amigos, primos e irmãos. Uma das famílias ainda identifica outras crianças que frequentam as mesmas atividades que as crianças do grupo, fora do jardim de infância, como se pode ver através dos seguintes exemplos, “Com primos, filhos de amigos dos pais e irmã.” (E2); “Com o irmão, primos, filhos de casais amigos e vizinhos. Com colegas do ballet.” (E3).

No que concerne ao que as famílias pensam sobre a amizade entre as crianças do jardim de infância, mais uma vez, as respostas das famílias foram idênticas, na medida em que sete famílias referem que **é fundamental, importante, fascinante e saudável.** Quatro famílias referem, ainda, que a amizade **promove aprendizagens ao nível social, bem como na criação de laços e de relacionamentos.** Duas famílias mencionam ainda valores como **a partilha e a entreaajuda,** como consequência dessa amizade, na medida em que as crianças sentem que não estão sozinhas e podem **partilhar alegrias, tristezas, brincadeiras e interesses.** Esta ideia é sustentada nas seguintes respostas dos pais: “É muito importante pois a forma como a criança aprende a relacionar-se com os seus pares irá moldar relações futuras” (E5); “É muito importante para ganharem a noção de confiança, saberem partilhar com os outros gestos, brincadeiras, alegrias e tristezas e saberem que não estão sozinhos” (E7).

Relativamente às crianças identificarem outras crianças como suas amigas, todas as famílias referiram que estas o fazem. Afirmam que na sua maioria **falam muito sobre as mesmas crianças,** contando principalmente **histórias ou brincadeiras que realizam juntos** “Sim, fala constantemente sobre eles e noutras atividades realizadas, bem como planos para o futuro. Fala sobre as ligações familiares das outras crianças com interesse” (E10). Uma das famílias menciona também que, apesar da criança referir outras crianças como amigas, esta **não entende o conceito e utiliza-o por imitação dos outros** “Sim, refere, mas mais por imitação e hábito do que por perceber o conceito” (E11).

Depois de analisar quais as brincadeiras e/ou brinquedos preferidos das crianças do grupo, é possível referir que as preferências observadas em casa vão ao encontro das brincadeiras realizadas no contexto do jardim de infância, na medida em que **o faz-de-conta, pintura, legos, jogos e puzzles** são as atividades mais observadas também em sala, como sustentam os seguintes exemplos: “Brincar ao faz de conta na cozinha dela, com as suas bebés, fazer de cabeleireira, brincar com a casinha das bonecas, mascarar-se de fada, princesa ou bailarina. Jogar às escondidas com os amigos.” (E3); “Faz de conta e puzzles” (E4); “Brincadeiras que envolvam o faz de conta e fantasia, como se fantasiar, brincar com bonecas também começa a dedicar algum tempo às expressões plásticas.” (E5).

Por fim, mais uma vez, as respostas à questão “Considera o brincar e a amizade importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças?” foram unânimes por parte das famílias. Todas consideraram **importante para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças** o brincar e a amizade. Mais uma vez referiram aspetos como a **promoção da partilha, da cooperação e da aprendizagem da vida em sociedade**. Mencionaram também que o **brincar surge como o maior interesse das crianças e que desenvolve a criatividade e a imaginação** e que, tal como a amizade, **ajuda a compreender e desenvolver competências para viver em sociedade**. Os seguintes respostas apresentadas por algumas famílias, suportam esta ideia: “Sim, muito importante porque é através do brincar ao faz-de-conta que eles experienciam todas as vivências, trocam experiências e aprendem a viver em comunidade. O mesmo se passa com a amizade, aprendemos a ouvir o outro, a partilhar e a viver em sociedade” (E3); “Sim, muito importantes porque ajuda a estabelecer pontes, ter referências e ganhar confiança” (E4); “Sim, porque é a brincar que a criança aprende, quer seja a brincar sozinho, quer seja com amigos ou com os adultos de referência” (E5).

Com a análise das entrevistas é importante referir que as famílias reconhecem a importância da amizade para o desenvolvimento social das crianças, embora não refiram com tanta precisão o desenvolvimento emocional das mesmas. Tal como refere Garcia (2005), Pereire (2008) e Tortella (1996), a amizade desenvolve sentimentos como a empatia, a autoconfiança, a estabilidade e saúde emocional, a partilha de relações, afetos e opiniões e a autoestima e o bem-estar.

### 3.4.3 Apresentação e análise da intervenção

Depois de analisar as entrevistas das crianças e de observar que estas associam a amizade, essencialmente, à partilha de brinquedos, de brincadeiras e de afetos, dei início à intervenção que incluiu ler histórias com recurso a um livro de contos com o título *Os meus amigos e eu* de Maria Mañeru, sobre o que é ser amigo e de outro livro intitulado *Um presente diferente* de Marta Azcona. Realizamos, ainda, conversas em pequeno e grande grupo e a construção de uma *teia de valores sobre a amizade* que teve como suporte as várias histórias. Neste sentido, foram lidas quatro histórias, em que os valores como a partilha, a entreatajuda, o brincar, o imaginar, o sorrir, o amor e o companheirismo estavam presentes de forma clara e mostravam que, a partir desses valores, os amigos se poderiam ajudar uns aos outros.

Após a leitura de cada história existia um momento de reconto da história e de debate sobre o que tinha sido lido. As crianças partilhavam a sua opinião, e conversávamos sobre os valores presentes e de que forma, no nosso dia-a-dia, podíamos praticar esses valores. No final, era preenchida a teia dos valores com um desenho da história, os valores escolhidos e uma linha que ligaria o centro da teia com os valores, como é possível observar no anexo K.

A primeira história lida foi “O Duendão e o Duendinho”, que retratava a amizade entre dois duendes muito diferentes, que se ajudavam mutuamente em momentos diferentes do dia, consoante as dificuldades de cada um. Desta forma, as crianças perceberam que ser amigo não é apenas partilhar brinquedos e brincadeiras, mas também é ajudar o outro a conseguir ultrapassar alguma dificuldade ou desafio. Deram alguns exemplos de situações em que podem ajudar, como no momento da contagem dos amigos<sup>6</sup>, ajudar a arrumar a sala e ajudar na aula de educação física quando algumas crianças não conseguiam concluir a atividade. Este último exemplo começou a ser muito observado, num determinado jogo de estafetas que realizavam, em que cada criança tinha de retirar um objeto que estava preso num outro. No momento de retirar o objeto, havia sempre uma criança que tinha mais dificuldade e ficava para o fim e, normalmente, uma das outras três crianças que jogava ao mesmo tempo voltava para trás e ajudava o colega com mais dificuldade a retirá-lo, segurando o objeto onde este

---

<sup>6</sup> Este momento acontece de manhã na conversa em grande grupo. Duas crianças, previamente escolhidas para essa tarefa, contam quantas crianças estão na sala. Por vezes, as crianças têm dificuldade em chegar ao fim da contagem, por isso, outras crianças com mais facilidade pedem à educadora para ajudar os outros.

estava preso. No fim da conversa em grande grupo, decidíamos quais os valores que iam ser colocados na teia: a partilha e a entreatuda. Estes valores foram escritos na teia a par de um desenho realizado por uma das crianças que ilustrava a história, como é possível observar no anexo K.

A segunda leitura, “O almoço do senhor coelho”, retratava a história de dois amigos, sendo que um deles tinha muitos outros amigos e o outro não. O objetivo da leitura era perceber que os amigos dos nossos amigos podem também ser nossos amigos e que os nossos amigos podem ter outros amigos, para além de nós. No fim da leitura conversámos sobre a temática, concluindo que podemos partilhar os amigos com outras crianças. Neste caso, no decorrer da conversa uma das crianças levantou-se e referiu que, para ela, a amizade era *estar na rua<sup>7</sup> a jogar futebol com o S. e o D.* (crianças da sala dos 5 anos). De seguida, outras crianças disseram coisas como: *a amizade é o amor, partilhar os brinquedos com os outros, quando os meninos dos cinco anos nos emprestam os brinquedos deles*, entre outros comentários. No fim, os valores que escolhemos para colocar na teia foram a partilha e o amor. Mais uma vez, uma das crianças representou a história num desenho e colocámos na teia.

A terceira leitura, “Os três Campeões”, contava a história de três amigos que formaram uma equipa para participar numa competição com diferentes jogos. Esta história pretendia refletir sobre o trabalho em equipa e sobre sermos todos diferentes uns dos outros, embora todos com qualidades importantes. Os três amigos conseguiram ganhar a competição exatamente porque cada um deles era o melhor em cada jogo e foram as diferenças que possibilitaram a vitória. Os valores que escolhemos depois desta história foram o companheirismo e melhores amigos, sendo que poderíamos também ter colocado o respeito e o trabalho em equipa. Uma vez mais, uma das crianças do grupo representou a história num desenho, que foi colocado na teia.

A última história lida, “Um presente diferente”, retratava a história de um presente oferecido por um amigo a outro. Um pedaço de tecido que, inicialmente não tinha qualquer função, mas que depois, com as diferentes brincadeiras entre eles, passou a ter inúmeras formas, consoante a brincadeira que estavam a realizar. Esta foi uma história especial, porque cada uma das crianças recebeu um pedaço de tecido e puderam replicar as ações dos personagens da história. Assim, os tecidos iniciais transformaram-se em pulseiras da amizade, capas de super-heróis, microfones, entre

---

<sup>7</sup> A expressão rua refere-se ao espaço exterior.

outras coisas. Os valores escolhidos para esta história foram a partilha, o imaginar, o sorrir e, claramente, o brincar. O desenho representativo da história também foi elaborado por uma criança e colocado na teia.

Outra atividade realizada no âmbito da intervenção foi a filmagem de diversos momentos de interação e brincadeiras no espaço exterior. Os vídeos retratam as crianças a brincar de forma espontânea, sem saberem, à partida, que estavam a ser filmadas e ainda conversas desencadeadas por mim sobre o tema da amizade. Num dos momentos das filmagens conversámos em pequeno grupo sobre o que era ser amigo e as respostas das crianças foram dar *abraços*, *dar beijinhos*, *correr juntos*, *brincar com os outros*. Seguidamente a esta conversa, continuando a filmar, as crianças representavam cada um desses momentos. Noutra conversa, em pequeno grupo e também filmada, as crianças referiram que ser amigo é dar *festinhas*, *beijinhos*, *abraços*, *plantar árvores juntos* e *ajudar*. Uma das crianças referiu que tinha acabado de ajudar um colega que estava a chorar, *deu um abraço*, *chamou o outro amigo* e *fizeram as pazes*. Todos estes vídeos foram realizados no espaço exterior e com a participação de todas as crianças do grupo.

Depois de compilar todos os vídeos do espaço exterior e os das entrevistas das crianças, criei um vídeo final sobre o que é a amizade que foi apresentado ao grupo de crianças. Com o visionamento deste vídeo, as crianças puderam observar-se em interação com os outros e perceber de que forma partilham brincadeiras entre si, visto que, segundo Souza e Garcia (2008), a amizade na infância é caracterizada por brincadeiras, diversão e companheirismo. A visualização do vídeo permitiu-me definir alguns valores que estão associados às relações de amizade formadas entre este grupo de crianças, como o amor, a partilha, a compreensão, o afeto, a diversão e o brincar. Estes valores foram partilhados com as crianças, uma vez que, apesar do significado de alguns dos valores não ser muito claro para estas, faz parte do papel do educador conversar sobre e promover atitudes positivas perante os outros.

#### **3.4.4 Discussão dos dados**

Na 3ª fase da investigação foi realizado um período de observação sistemática e intencional focalizado em três pares de crianças. Os registos resultantes desta observação permitem analisar os três pares de crianças em diferentes momentos de interação, evidenciando as diferenças nas interações entre os pares e, consequentemente, entre os relacionamentos de amizade existentes.

A tabela 4 apresenta os registos de observação do par M.V e M.R.

Tabela 4.

*Notas de campo: M.R. e M.V.*

<b>Tema: Relações entre pares vs. Amizade</b>
<b>Par: M.R e M.V</b>
<p><b>OB.1: Dia:</b> 9/1/18; <b>Hora:</b> 10h15; <b>Local:</b> Sala de atividades; <b>Intervenientes:</b> M.R e M.V</p> <p><b>Descrição:</b> Chegam do espaço exterior e o grupo começa a dividir-se pelas áreas da sala. A M.R. procura pela M.V. e pergunta: Queres fazer desenhos? M.V: Sim, vamos buscar a folha e ficar aqui no chão a desenhar. (outras meninas fazem o mesmo) A M.R e a M.V vão desenhando e conversando uma com a outra sobre o que estão a desenhar. A M.R. pede à M.V que a ajude a desenhar a cara da bailarina. As outras meninas que estão com elas também participam na conversa.</p> <p>Às 10h35 acabam o desenho e veem ter comigo, querem saber se há alguma coisa para preparar para a exposição do projeto. Vão as duas pintar a capa do livro do projeto. Às 10h47 estão as duas cansadas de pintar a capa, vêm dizer-me e vão fazer outra coisa.</p> <p><b>OB.5: Dia:</b> 11/1/18; <b>Hora:</b> 11h34; <b>Local:</b> Espaço exterior; <b>Intervenientes:</b> M.R. e M.V.</p> <p><b>Descrição:</b> Chegadas ao recreio a J.V chamou a M.V para irem brincar às super-heroínas. A M.R. estava com a M.V mas não queria brincar ao mesmo. A M.V foi com J.V e a M.R veio ter comigo: “A M.V. não vai brincar comigo, está a brincar com a J.V e não me respondeu bem. Estou chateada.” 11h40</p> <p><b>OB.8: Dia:</b> 12/1/18; <b>Hora:</b> 10h03; <b>Local:</b> Espaço exterior; <b>Intervenientes:</b> M.V. e M.R.</p> <p><b>Descrição:</b> Depois do momento da manhã em grande grupo, chegou a hora de ir dar uma corrida ao recreio. Sem brinquedos de casa, as brincadeiras que normalmente ocorrem são totalmente imaginárias, sendo que uns são monstros e vão tentar apanhar os outros. A M.R está ao meu lado, e a M.V a correr pelo espaço. Junta-se a nós: “R. vem brincar connosco, os rapazes são vampiros”. A M.R, solta um sorriso e vai a correr atrás da M.V. Durante os 15 min que estamos no recreio, as duas, correm juntas e fogem dos meninos, que as tentam apanhar.</p>

No caso da M.R e da M.V **a qualidade e complexidades das interações** (Ladd e Coleman) é positiva, na medida em que mais de 50% das tentativas de iniciação de qualquer dos parceiros resulta em interações sociais entre pares. Interações, essas, que resultam principalmente de **jogos fantasiosos** (Ladd e Coleman), ou seja, de atividades de faz-de-conta, embora seja característica deste par interações fora desse contexto, principalmente em atividades de expressão plástica ou ginástica. **A quantidade de tempo** que este par está em interação, à semelhança da qualidade das interações, é

positiva, e, segundo os autores referidos anteriormente, é possível afirmar que se trata de amizade entre o par.

A tabela 5 apresenta os registos de observação do par M.L e M.C.

Tabela 5.

*Notas de Campo: M.L. e M.C.*

<b>Tema: Relações entre pares vs. Amizade</b>
<b>Par: M.L e M.C</b>
<b>OB.2: Dia:</b> 9/1/18; <b>Hora:</b> 9h20; <b>Local:</b> Sala de atividades; <b>Intervenientes:</b> M.C e M.L <b>Descrição:</b> O grande grupo está reunido em roda, no momento da manhã. Existem algumas cadeiras livres para as crianças que vão chegando se sentem. O M.C chega à sala e o M.L. tem uma cadeira livre ao seu lado. Rapidamente começa a acenar para o M.C e a apontar para a cadeira livre. Os dois sorriem e o M.C dirige-se logo para a cadeira ao lado do M.L. A educadora observa a situação recorrente e intervém dizendo que já sabem que não devem estar sentados ao pé um do outro porque se distraem. O M.L. faz uma cara de descontente, os dois acenam com a cabeça e o M.C vai sentar-se noutra cadeira.
<b>OB. 4: Dia:</b> 11/1/18; <b>Hora:</b> 10h25; <b>Local:</b> Sala; <b>Interveniente:</b> M.C e M.L <b>Descrição:</b> Chegaram à sala depois de virem do espaço exterior e espalharam-se pelas áreas. O M.L chamou o M.C para irem para a casa, brincar. O M.C foi atrás e passaram toda a manhã na casa a brincar. O V.CP juntou-se aos dois. Brincaram aos cafés, preparam comidas, chamaram-me para me juntar a eles, mas tinha de levar dinheiro para pagar a comida. Estiveram os três até à hora da fruta naquela área. Terminou às 11h10.
<b>OB.6: Dia:</b> 11/1/18; <b>Hora:</b> 11h43; <b>Local:</b> Espaço exterior; <b>Intervenientes:</b> M.C e M.L <b>Descrição:</b> No espaço exterior, como acontece normalmente, o M.C e o M.L estão juntos. Cada um no seu triciclo, passeiam-se pelo espaço, imaginado que transportam algumas coisas nos seus triciclos. O M.L vai à frente e o M.C atrás seguindo exatamente o mesmo trajeto que o M.L. A Brincadeira termina ao 12h05, hora de ir almoçar.

O par constituído pelas crianças M.C e M.L tem muitas semelhanças com o par anteriormente analisado, já que a única diferença retirada das observações realizadas se refere ao **jogo simbólico** (Parker & Gottman, 1989), na medida em que este par interage muito tempo e com qualidade, principalmente em situações de faz-de-conta.

A tabela 6 apresenta os registos de observação do par V.CP e F.VC.

Tabela 6.

Notas de campo: V.CP. e F.VC.

<b>Tema: Relações entre pares vs. Amizade</b> <b>Par: V.CP e F.VC</b>
<p><b>OB.3: Dia:</b> 9/1/18; <b>Hora:</b> 12h38; <b>Local:</b> Espaço exterior; <b>Intervenientes:</b> V.CP e F.VC</p> <p><b>Descrição:</b> Neste momento do dia as crianças podem levar os brinquedos de casa para o espaço exterior. O V.CP levou as cartas do star. O F.VC foi ter com ele para ver as cartas que ele já tinha. Conversaram, sobre as que tinham repetidas e o F.VC disse que no dia seguinte também ia levar as dele. Ao 12h43 o F.VC saiu de perto do V.CP e foi jogar futebol com as outras crianças. O V.CP ficou com as suas cartas, sozinho. Apareceram a M.I, depois a C.C e outras crianças de outra sala.</p> <p><b>OB.7: Dia:</b> 11/1/18; <b>Hora:</b> 12h45; <b>Local:</b> Espaço exterior; <b>Intervenientes:</b> V.CP e F.VC</p> <p><b>Descrição:</b> O F.VC está junto do V.CP, os dois tem as suas cartas na mão e vão mostrando o que já tem. O V.CP dá ao F.VC duas cartas que tem repetidas e que o F.VC não tem. Durante 10 min, a interação entre os dois é notória, mas passado esses 10min o F.VC guarda as cartas e vai jogar futebol com V., V.F, F.L. O V.CP fica na mesa com as suas cartas, e mais uma vez, outras crianças vão se aproximando para as verem.</p> <p><b>OB.9: Dia:</b> 12/1/18; <b>Hora:</b> 10h20; <b>Local:</b> Sala; <b>Intervenientes:</b> V.CP e F.VC</p> <p><b>Descrição:</b> Chegam à sala e distribuem-se pela sala. Os dois vão na direção dos legos. Apesar de estarem juntos, escolheram a mesma área pelo interesse do jogo e não do par. Brincam com os legos, numa brincadeira paralela, sendo que só interagem um com o outro, para tirar peças dos legos ou mostrar o que já construíram.</p>

O caso do V.CP e do F.VC, tal como referi anteriormente, parece-me um pouco diferente. Ambos interagem várias vezes ao longo do dia, mas o **tempo dessas interações é menor** que nos dois primeiros casos apresentados, em parte porque os interesses também são diferentes. Também no que se refere à **qualidade das interações** (Howes, 1983), nem sempre corresponde à descrição realizada pelo autor, já que as tentativas de interação de uma das crianças nem sempre têm respostas positivas por parte da outra. Mais uma vez, o **jogo simbólico** (Parker & Gottman, 1989) é considerado o momento que proporciona maior qualidade e quantidade de interações.

A teia dos valores da amizade, que teve início com o contar da primeira história e foi sendo construída à medida que iam sendo contadas as restantes histórias, foi concluída na fase final da intervenção, em pequenos grupos. Neste sentido, as crianças voltaram a ser questionadas sobre o que é a amizade e foi possível ouvir novas respostas, tais como *é partilhar as coisas, é brincar, é dar beijinhos, é ajudar, é dar*

*abraços, é ser amigo de todos e é ajudar os amigos*, como é possível observar na imagem apresentada no anexo K.

Para concluir a investigação realizada, é possível referir que existem inúmeros fatores que podem interferir na formação de relações de amizade entre crianças em jardim de infância. O contexto familiar e escolar, a par com as características individuais e a estrutura da vida diária das crianças, constituem elementos fundamentais para a formação de relações de amizade, na medida em que cada criança é um ser único e com contextos diferenciados.

É ainda pertinente referir que a amizade promove o desenvolvimento cognitivo, emocional e social e beneficia a adaptação ao ambiente educativo. Garcia (2005) menciona que as relações de amizade entre as crianças revelam-se importantes para todas as vertentes do comportamento infantil, mais especificamente no desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Em educação de infância, as crianças interpretam a amizade através do brincar e da partilha de brinquedos e, ao mesmo tempo, através da adaptação às necessidades, pelo apoio/ajuda que recebem de outras crianças, quando necessário. Assim, as interações entre pares, nos momentos de brincadeira, promovem a amizade entre as crianças, desenvolvendo sentimentos de empatia, autoconfiança, partilha, autoestima e bem-estar. Segundo Garcia (2005), “as amigadas interagem com outras relações sociais, como a aceitação social (popularidade, isolamento social, rejeição, abuso, vitimização), geralmente afetando positivamente essas relações servindo, muitas vezes, como uma forma de proteção social” (p.20).

## 4. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

“As experiências pessoais e as aprendizagens que o indivíduo realiza na interação com os outros contribuem para a construção da sua identidade” (Dubar, 1997 citado por Craveiro & Formosinho, 2002, p.10)

Com o término de mais uma etapa do meu percurso formativo, parece-me importante refletir sobre todo o caminho percorrido até então, de modo a organizar os princípios que orientarão a minha prática, bem como as minhas intenções enquanto futura educadora. Parece-me fundamental abordar diversas temáticas que serão, para mim, fundamentais para uma prática educativa de qualidade, considerando essencial que faça parte dos meus conhecimentos, saber e perceber como posso contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O papel do educador é fundamental neste processo, em paralelo com as famílias, com o ambiente educativo e com o contexto envolvente à criança.

Segundo Rutter e Rutter (1992), citado por Katz (2006), os principais aspetos do desenvolvimento do cérebro são atingidos durante os primeiros anos de vida e nove por cento do seu peso final é atingido por volta dos cinco anos de idade. Deste modo, “os primeiros anos deverão ser marcados por uma exploração activa em ambientes ricos e seguros” (Katz, 2006, p.12) e a interação entre pares, com adultos e com o meio envolvente (incluindo o ambiente educativo), ajudam na construção da compreensão do mundo que rodeia as crianças.

Ser educador de infância é muito mais do que gostar de crianças ou ter vocação para tal. Segundo Craveiro e Formosinho (2002), “a necessidade de uma preparação conveniente e adequada e o domínio de um corpo de conhecimentos específicos fez aumentar, nos últimos anos, o tempo de formação dos Educadores de Infância” (p.12). Esta formação pretende que o educador reconheça na sua ação diversos fatores que irão contribuir para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sendo estas seres diferentes, com características e desenvolvimento individual. Assim, o educador deve ter em consideração inúmeros fatores, como o contexto, o espaço, o tempo, a avaliação, a planificação, o cuidar e as famílias, que fazem parte de todo o processo educativo.

Segundo as OCEPE, “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação

biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Silva et. al, 2016, p.8). Através desta ideia é possível aferir que o papel do educador, do grupo de crianças, dos prestadores de cuidados e dos espaços que as rodeiam são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. O educador deve ter claras as suas intencionalidades educativas e gerir a sua ação segundo essas intenções. Para isso, é necessário que estejam inerentes à sua prática os princípios e as finalidades que deseja alcançar.

Segundo Vigotsky (1991), em educação de infância não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem, já que uma aprendizagem adequada “. . . resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p.61). Desta forma, as experiências que são proporcionadas às crianças constituem oportunidades de aprendizagem que contribuem para o seu desenvolvimento. A aprendizagem é, pois, um “aspecto necessário para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (Vigotsky, 1991, p.61).

Num contexto de educação de infância as intencionalidades educativas são expostas através de um ambiente culturalmente rico e estimulante e de um plano pedagógico coerente e consistente (Silva et al., 2016, p.8).

O papel do educador e a sua atitude são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Este deve reconhecer a criança como agente e sujeito do processo educativo, conseguir responder às necessidades de todas as crianças e proceder a uma construção articulada do saber.

O educador deve ter em consideração as características das crianças e criar oportunidades que lhes permitam fortalecer todas as suas potencialidades consoante o seu desenvolvimento. Relações seguras, positivas e afetuosas entre os prestadores de cuidados e as crianças são fatores críticos para um desenvolvimento psicossocial adequado, por isso, o educador deve ter sempre disponibilidade afetiva. Neste sentido, deve também considerar a família e a cultura de cada criança na sua ação educativa, pois as crianças desenvolvem-se em diferentes contextos e não apenas no contexto educativo e também porque é extremamente importante para as crianças que exista um equilíbrio entre a escola e a família. Segundo Sousa e Sarmiento (2010), “apresenta-se como fundamental a interação positiva da escola com a família, por forma a desenvolver-se uma relação colaborativa entre estas duas instituições mutuamente responsáveis pelo prosseguimento adequado do processo de escolarização e educação” (p.147).

Segundo Santana (2000), “é hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p.30). O educador deve partir das experiências da criança e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens, deve escutar e considerar as opiniões de cada criança garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo e deve estimular as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, as crianças aprendem a dar a sua opinião, a ouvir e a respeitar as opiniões dos outros e contribuem para o desenvolvimento das aprendizagens de todos.

Para o desenvolvimento socioemocional das crianças, o educador deve ter em conta as interações entre pares e entre crianças e adultos, sendo através destes momentos que o educador “assegura o bem-estar e envolvimento das crianças, pois partindo da experiência da criança, o educador constrói significados através das suas expressões, palavras e gestos” (Arezes & Colaço, 2014, p.120).

Importa mencionar ainda que os jogos e o momento do brincar são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No livro *Pedagogia dos jardins de infância*, de Froebel (1917), o autor reforça a ideia de que “a brincadeira é a chave para nos comunicarmos e conhecermos a criança pequena” e que “a brincadeira desenvolve as características humanas das crianças, auxiliando meninos e meninas a encontrarem e exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade” (Arce, 2004, p.14). O brincar promove também a relação entre pares e entre a criança e o educador, bem como o desenvolvimento da capacidade de comunicar, de experienciar, de descobrir, de resolver problemas que ocorrem naturalmente entre as crianças ou na concretização das atividades. Através do brincar o educador pode promover a aprendizagem alargada de diferentes áreas do saber, visto que a experiência de novas oportunidades despertará nas crianças curiosidades diversificadas.

Assim, tal como Laevers (2006), considero que ao longo do processo educativo, o educador deve promover o desenvolvimento da autoestima positiva, o desenvolvimento físico e motor, o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento, o desenvolvimento de atitudes de compreensão do mundo físico e social e o desenvolvimento de competências sociais, expressivas, de comunicação, de auto-organização, de iniciativa e de criatividade (Portugal, s.d., p. 52).

Quando o educador pensa nas características e organização do ambiente educativo deve pensar no que considera importante para a sua ação enquanto

educador, bem como nas aprendizagens das crianças enquanto agente. Sendo o ambiente educativo um contexto que promove e facilita o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, destinando-se ainda a desenvolver o trabalho do educador segundo os seus princípios e valores, torna-se importante refletir sobre o mesmo.

O espaço das salas é um recurso polivalente que pode ser utilizado de muitas formas e do qual se podem extrair grandes possibilidades de formação. “Existem muitos elementos que fazem parte do ambiente e que constituem em si mesmos conteúdos de aprendizagem” (Forneiro, 1998, p.235). É importante que o educador reflita sobre as oportunidades que o ambiente educativo pode oferecer, tendo em conta a organização e os materiais que este usufrui. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo. O educador deve criar um clima familiar, que transmita segurança, que proporcione diversas oportunidades de exploração através de variados materiais com interesses e finalidades diferentes e que crie desafios diversificados. Neste sentido, segundo Portugal (2012), a organização deve facilitar as aprendizagens, criar desafios, provocar a curiosidades e potenciar a autonomia e as relações interpessoais positivas.

No seguimento das ideias referidas anteriormente, o espaço deve ser organizado em diferentes áreas de jogo bem definidas e claramente identificadas, permitindo a fácil circulação entre as mesmas. Deve, ainda, possibilitar o jogo individual e em pequeno ou grande grupo, pois podem existir momentos de trabalho diferentes, dinamizados pelo educador ou por uma das crianças, em que é possível o desenvolvimento simultâneo de diversas atividades (Cardona, 1992, p.8). É também importante que o espaço permita a comunicação entre o interior e o exterior, através, por exemplo, de janelas. Assim, o espaço deve ter como características a transformação, o favorecimento da autonomia das crianças, a segurança, a diversificação, a polivalência e a pluralidade.

Relativamente ao tempo educativo, este deve ter uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. É um tempo que contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações. Deste modo, na minha perspetiva, a rotina de sala deve ser consistente, em que os adultos e as crianças seguem uma sequência de momentos ao longo do dia, fazendo compreender às crianças a existência de uma rotina em que podem, por exemplo, antecipar as atividades seguintes. Deve passar por experiências calmas, mas também ativas, com participações individuais e de pequeno ou grande

grupo, iniciadas pelas crianças ou pelo educador. As transições são planeadas pela equipa educativa e claramente explicadas às crianças, para que assim se evitem conflitos interpessoais e, ao mesmo tempo, promovam a autonomia da criança, respeitando, contudo, os seus ritmos individuais.

A organização do grupo é outro fator crucial para um bom ambiente educativo e para que este seja promotor da criança enquanto agente. O grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças e entre estas e os adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo, visto que o educador deve ter em conta as características individuais do grupo, tendo em conta o número de crianças de cada sexo e a diversidade de idades, pois estes fatores influenciam o funcionamento da ação pedagógica. A existência de grupos com crianças de diferentes idades acentua a diversidade e enriquece as interações do grupo, proporcionando diversas ocasiões de aprendizagem entre as crianças, tanto para as mais velhas, como para as mais novas.

Deste modo, o educador deve proporcionar um ambiente familiar e enriquecedor, em que as crianças se sintam seguras e conheçam amplas oportunidades de exploração, como objetos variados e interessantes e com diferentes desafios motores.

Seguidamente à exposição daquilo que considero mais relevante na organização do ambiente educativo, tendo em conta os princípios e as intencionalidades para cada constituinte, apraz-me agora referir a importância da participação e do envolvimento das famílias na vida educativa das crianças.

A família é sem dúvida o primeiro e o mais importante vínculo para a criança, que desde o primeiro dia de vida lhe satisfaz as necessidades afetivas, físicas e sociais. É através da família que a criança inicia os primeiros relacionamentos, através das trocas de emoções, sensações e linguagem e que, posteriormente a ajuda a desenvolver relações com outros adultos e crianças.

O envolvimento das famílias é benéfico por diversos motivos, como a troca de informações relacionadas com a criança, bem como uma ajuda para dar resposta a desafios pedagógicos que o educador pode encontrar no decorrer da sua prática. Além disso, acredito que a sua participação na planificação, nas atividades ou até na construção do projeto educativo de sala promove o seu envolvimento na aprendizagem que as crianças realizam em contexto de jardim de infância e, por consequência, fá-las sentir-se mais seguras e confiantes na equipa educativa que acompanha os seus filhos. É ainda importante referir que esta participação e envolvimento das famílias pode ser

benéfica também na medida em que as ajuda a compreender a importância da educação de infância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, valorizando não só o jardim de infância, mas também a creche.

Esta relação positiva é benéfica para as famílias e para a equipa educativa, mas também para as crianças, pois, através da cooperação entre a equipa pedagógica e a família, a criança também se sente mais segura e, por consequência, mais predisposta a aprender e a desenvolver competências sociais e emocionais. Deste modo, a criança é diretamente afetada pela forma como a família, a equipa pedagógica e a comunidade se relacionam com esta e também entre si, sendo por isso necessário que exista uma relação positiva entre os diferentes agentes.

Deste modo, considero que o envolvimento e a participação das famílias deve ser um trabalho promovido pela direção/coordenação a par com as equipas educativas, de modo a beneficiar não só as crianças, mas todos os intervenientes, “. . . pois a vida da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças” (Sousa e Sarmiento, 2010, p.149).

De acordo com que já foi referido ao longo deste relatório, o educador deve refletir, ao longo do tempo, não só sobre a sua ação, mas também sobre a organização do espaço, do tempo e do grupo. Antes deste processo de análise, o educador deve também propor-se a planear o que tem previsto realizar com as crianças. Este planeamento não deve ser feito de forma rígida, para que depois possa ser possível recolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que sejam potenciadoras das aprendizagens. “O desenvolvimento da ação planeada desafia o educador a questionar-se sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam, se o que foi planeado correspondeu ao pretendido e o que pode ser melhorado, sendo este questionamento orientador da avaliação” (Silva et al., 2016, p.15).

Defendo que a criança deve participar de forma ativa no seu processo de aprendizagem e que esta tem também o direito de participar no processo de avaliação. Deste modo, a avaliação em Educação de Infância deverá passar pela observação, em especial, pelo cuidado em escutar e registar, não só o que a criança sabe e diz, como também as competências que possui e a forma como pensa. A documentação, através de uma diversidade de registos de observação das aprendizagens das crianças, é um processo complexo que deve ser realizado pelos vários protagonistas do processo

educativo, nomeadamente, o educador, as crianças, outro adulto que integre a equipa educativa e as famílias das crianças (Rinaldi, 2004).

A avaliação requer que o educador realize um conjunto de registos e/ou documentos que identifiquem as aprendizagens que cada criança realiza. Também é importante que escute cada criança quando fala sobre o que realizou, experienciou ou sobre o que pensa e que, posteriormente, recolha trabalhos realizados pelas mesmas, focando-se nas suas aprendizagens e não no que estas ainda não conseguem fazer, conforme refere Parente (s.d). Assim, é de salientar que a observação é o primeiro passo para a avaliação e deve ser realizada ao longo de todo o dia e não apenas em alguns momentos da rotina.

Considero que a avaliação deverá ser levada a cabo seguindo todo o processo referido anteriormente e ainda integrar a construção de portefólios de avaliação das crianças. Estes constituem um instrumento de avaliação das aprendizagens das crianças e evidenciam os conhecimentos construídos, as competências adquiridas e os processos que envolveram a criança e conduziram ao seu desenvolvimento. Os portefólios integram uma diversidade de documentos e registos que devem ser recolhidos de forma sistemática, pois “os documentos são as provas (testemunhos documentais) que tornam respeitável o trabalho com as crianças e o dignificam dando memória e consistência histórica” (Parente, 2014, p. 176). As crianças devem participar na sua avaliação e, conseqüentemente, na construção dos seus portefólios. Deste modo, ajudam na elaboração do seu portefólio, selecionando trabalhos e desenhos e refletindo sobre as aprendizagens que realizaram.

Para além da participação das crianças, também os pais devem ter conhecimento deste portefólio, podendo observá-lo sempre que desejarem e também participarem de forma ativa na sua construção. Neste sentido, o educador consegue trabalhar com as famílias de forma mais direta, podendo mesmo conciliar o trabalho em casa com o trabalho em sala, na medida em que as famílias podem contribuir com materiais para o portefólio. Os pais encontram-se, assim, mais informados sobre o percurso dos seus filhos e envolvem-se na educação dos mesmos.

Segundo Drummond (2005),

A avaliação vai muito para além de um educador a ver e a escutar, envolvendo também a análise, a interpretação e a reflexão para poder atribuir sentido ao que

foi observado e escutado e, posteriormente, usar essa compreensão para ampliar as oportunidades de aprendizagem das crianças. (Parente, 2014, p. 179)

Neste sentido, é fundamental que o educador encontre estratégias que facilitem todo o processo que é implicado na avaliação em educação de infância, de modo a conseguir realizar este processo para todas as crianças e com todas as famílias.

Depois de apresentar os princípios que irão orientar a minha prática enquanto educadora, relativos às crianças, ao ambiente educativo, às famílias e à avaliação resta-me refletir sobre o modelo curricular com o qual mais me identifico e que servirá de “andaime” à minha ação enquanto futura educadora. Considerando que este é um ponto da minha formação que gostaria de ver mais aprofundado, e por ter contactado no âmbito dos estágios que realizei durante o meu percurso formativo apenas com o modelo curricular High Scope, é, para mim, ainda difícil definir um dos modelos curriculares como orientador da minha prática. No entanto, o modelo curricular High Scope, que “propõe que a educação aconteça pela ação da própria criança, assumindo o educador o papel de gestor de ideias, que proporciona várias experiências significativas e ajuda a criança a refletir sobre essas mesmas experiências” (Kot-Kotecki, 2013, p.118) é um modelo com o qual me identifico.

Este modelo defende que o controlo na sala deve ser partilhado entre as crianças e os adultos, que o trabalho do educador deve centrar-se nas potencialidades das crianças, apoiando as suas brincadeiras, e deve também adotar uma abordagem de resolução de problemas face aos conflitos interpessoais. Para além disso, desenvolve um trabalho colaborativo com as famílias ao longo de todo o processo educativo, salientando a importância das culturas e das raízes das famílias. Os princípios essenciais orientadores do currículo no jardim de infância passam pela aprendizagem pela ação, pela interação entre o adulto e a criança, pela importância do ambiente de aprendizagem e da rotina diária e pela avaliação através da observação (Hohmann, 1997 citado por Kot-Kotecki, p. 120). Não basta “escolher como suporte” um modelo curricular apenas pelo seu nível teórico, mas também pelo contexto em que a instituição está inserida e pela forma como se organiza. “Assim, os educadores podem e devem usar os modelos curriculares como forma de aproximação da teoria e da prática, bem como de sustentação da sua práxis” (Kot-Kotecki, 2013, p.150).

Também o trabalho de projeto será uma metodologia presente na minha prática, uma vez que assume a participação de todos os intervenientes com o objetivo de

responder aos interesses e necessidades de todas as crianças, contribuindo para uma aprendizagem ativa e significativa. Esta metodologia parte de uma problemática/pergunta inicial e desenvolve-se segundo múltiplos focos disciplinares, desenvolvendo, simultaneamente, diversas competências transversais, como a partilha, a cooperação, a negociação e a autonomia.

A abordagem ao trabalho de projeto promove diversas aprendizagens que inicialmente podem ser do interesse de apenas um pequeno grupo, mas pela transmissão das dúvidas, das questões, ou até do que foi descoberto passa a ter um impacto significativo no grande grupo. Esta abordagem que, inicialmente, é centrada apenas num tópico específico, pode ser associada a outras aprendizagens, já que, no caminho percorrido para encontrar as respostas às questões inicialmente colocadas, vão surgindo novas informações. Segundo Katz e Chard (2009), o trabalho de projeto permite a aquisição de conhecimentos acerca do tópico e ajuda a “fornecer contextos para outros tipos de aprendizagem” (p. 3).

Todas as experiências, vivências e conhecimentos partilhados consequentes da formação em educação básica e, posteriormente, em educação pré-escolar, contribuíram para a construção da minha identidade enquanto educadora de infância. Deste modo, todos os princípios e intenções abordados no desenrolar deste ponto do relatório são, até ao momento, a base da minha prática educativa. Gostaria ainda de acrescentar que considero importante continuar a investir na minha formação, de modo a manter os meus conhecimentos atualizados, desempenhando com qualidade as minhas funções enquanto educadora de infância.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação de infância surge como uma importante estratégia de prevenção ao ajudar as crianças a desenvolver com segurança as suas competências sociais e emocionais.” (Vale, 2009, p.129)

Com a realização desta investigação, gostaria de referir a importância do trabalho do educador de infância na promoção do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, na medida em que estas competências são fundamentais para a adaptação das crianças no presente, mas também no futuro próximo e no decorrer de toda a sua vida.

Ajudar as crianças a desenvolverem atitudes positivas perante os outros, desenvolverem valores como a empatia, a partilha, a compreensão, a ajuda e o respeito será fundamental para que, mais tarde, cada criança desempenhe o seu papel de forma mais consciente e segura.

O brincar assume um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tendo em conta as interações que são realizadas, pois é a partir destas brincadeiras, entre pares ou pequenos grupos, que as crianças vão aprendendo a regular as emoções, a negociar, a partilhar, a respeitar, etc. Neste sentido, mais uma vez, pretendo reforçar a importância do brincar, assumindo que este é um direito das crianças, muitas vezes não cumprido. O brincar é caracterizado como uma atividade sociocultural em que as crianças constroem as suas relações sociais e em que lhes é possível interpretar o mundo que as rodeia. Assim, “. . . o brincar assume um papel fundamental para a cultura da infância, contribuindo de modo decisivo para a construção da autonomia, a formação da personalidade e a convivência autêntica entre os pares” (Dantas, 2017, p.3).

As interações entre pares advêm, na sua maioria, dos momentos de brincadeira em que cada interveniente tem a possibilidade de partilhar ideias e sugestões, respeitar as dos outros, e muitas vezes negociar com os pares acordos para as brincadeiras, ou resolver pequenos conflitos de forma autónoma. É a partir destas interações e das brincadeiras que começam a surgir relacionamentos empáticos e, por sua vez, amizade entre as crianças. A qualidade, a quantidade e a complexidade das interações são fatores determinantes para a existência de amizade, já que Parker e Gottman (1989) referem que a empatia, por si só, não implica amizade. Em idade pré-escolar as crianças

já mencionam quem são os seus amigos e, na sua maioria, realizam nomeações recíprocas. Apesar de ser um conceito de difícil explicação, o sentimento de amizade pode proporcionar atitudes positivas relativas ao ambiente educativo.

Na minha perspetiva, a amizade entre crianças não é muito diferente da amizade entre adultos, na medida em que esta depende sempre de diferentes fatores, como o contexto, as características individuais e a estrutura da vida diária. Assim, a diferença entre a amizade entre crianças e a amizade entre adultos está relacionada com o desenvolvimento de cada um, na medida em que para as crianças a amizade se relaciona principalmente com os momentos de brincadeira e com a ajuda que cada um dispõe. Gostaria ainda de referir que o sentimento de amizade em jardim de infância promove o desenvolvimento cognitivo, como a precessão social, a expectativa, a compreensão e a comunicação, e o desenvolvimento afetivo e/ou emocional. Garcia (2005) refere que a amizade pode influenciar a relação com a família, com a escola e com a sociedade no geral.

Enquanto futura educadora tentarei sempre proporcionar um ambiente de apoio, de respeito mútuo e de afetos para com as crianças. Tentarei partilhar em simultâneo a liderança com as crianças sem nunca descurar a negociação democrática e a partilha de ideias, de modo a seguir sempre os seus interesses e estando sempre predisposta a aprender e a ensinar. Valorizar as crianças, as suas capacidades e as suas evoluções são princípios que farão parte da minha ação, assim como a participação nas brincadeiras ou apenas a observação das mesmas. Gerir um grupo de crianças é uma tarefa desafiante e ao mesmo tempo enriquecedora, pois tudo o que elas aprendem e desenvolvem durante estes seis anos é um “mundo” de conquistas. Desde conhecimentos e capacidades à regulação de emoções e sentimentos, faz parte do papel do educador ajudar em todo esse processo.

Para além disto, o educador deve também ajudar a gerir conflitos enquanto oportunidades educativas e contribuir para o bem-estar de todos. Deve, ainda, estimular a curiosidade das crianças criando condições para que “aprenda a aprender” e abordar todas as áreas de conteúdo, desde as expressões à matemática. Foi desta forma que agi enquanto futura educadora, no decorrer da PPS II, como é possível observar no anexo L referente ao portefólio realizado durante esta experiência.

## REFERÊNCIAS

- Amiel, T. & Revees, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29-40. Retirado de <https://pt.slideshare.net/madalenapmoura/db-research-clarissenunes-1>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41 (1), 16–25. Retirado de <https://pt.slideshare.net/madalenapmoura/db-research-clarissenunes-1>
- Arce, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cedes. Campinas. 4, 9-25.
- Arezes, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, 30, 110-137.
- Bona, A. (2012) *Interação entre pares: a linguagem oral e a construção das brincadeiras entre crianças de 2 e 3 anos*. Rio de Janeiro: Nova Harmonia.241-252.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do espaço e do tempo em Jardim de Infância. *Cadernos de educação de infância*. 24, 8-16.
- Cesar, C. M. (2008). A noção de cuidado em Paul Ricoeur. *Actas do V Encontro LusoBrasileiro de Bioética*.
- Craveiro, C. & Formosinho, J. (2002). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância. *Revista Saber e Educar*, 7, 9-28.
- Dantas, G. (2017). *O Brincar no Desenvolvimento Infantil*. Editora: Senac.
- Ferreira, M. (2004). “Agente gosta é de brincar com os outros meninos”. *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: edições Afrontamento. 65-102.

- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D. & Lino, D. (2006). *Educação Pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Textos Editores, Ida.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil in M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em psicologia*. 265-294.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. (2006). Perspetivas atuais sobre aprendizagem na infância. Urbana Champaign: University of Illinois.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (2014). Jogos, brinquedos e brincadeiras no Brasil. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*. 81-106.
- Kot-Kotecki, A. (2013) *Modelos curriculares na educação de infância: O enfoque na Expressão Dramática Da Teoria às Práticas*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação na área de Currículo, na Universidade da Madeira). Consultada em:  
<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/737/1/DoutoramentoAnaMariaKot-Kotecki.pdf>
- Ladd, G. e Coleman, C. (2002). *As relações entre pares na infância: formas, características e funções*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 119-166
- Monteiro, C. & Delgado, A. (2014). Crianças, brincar, culturas de infância e cultura lúdica: uma análise dos estudos da infância. *Saber & Educar*. 19, pp. 106-115.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013) . *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Editora: Porto Editora.

- Parente, C. (s.d.). Avaliação na Educação de infância. O papel da documentação pedagógica na avaliação: O caso do portefólio. pp. 305-319
- Parente, M. (2014). *Avaliação na educação de infância: Itinerários de uma viagem de educadores de infância na formação inicial*. Instituto de educação: Universidade do Minho.
- Pereira, P. e Garcia, A. (2011). *Amizade na Infância: Um Estudo Empírico no Projeto Caminhando Juntos de Vitória*. 5, 68-94.
- Plomp, T. (2010). An introduction to educational design research. *Educational design research: Netherlands*. 9-35. Retirado de:  
<https://pt.slideshare.net/madalenapmoura/db-research-clarissenunes-1>
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche*. Porto: CNISS
- Ricardo, L. e Rossetti, C. (2011). O Conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção Psicopedagógica*. 19, 82-94.
- Richey, R. C., & Nelson, W. (1996). Developmental research. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. NY: Simon & Schuster. pp.1213–1245.
- Roberts, R. (2004) Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Siraj-Blatchford (Coord.), *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância (144-158)*. Lisboa: Texto Editores.
- Santana, I. (2000) Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola moderna*.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação /Direção-Geral da Educação (DGE)
- Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola-família-comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e desenvolvimento, 17-18*, 141-156.
- The Design-based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32, (1), pp. 5-8.

Retirado de: <https://pt.slideshare.net/madalenapmoura/db-research-clarissenunes-1>

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Edições Afrontamento.

Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. *Exedra*. 129 – 146.

Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. *Design approaches and tools in education and training*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp.1-14. Retirado de: <https://pt.slideshare.net/madalenapmoura/db-research-clarissenunes-1>

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora

Vigotsky, L. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editoras Ltda.

**Outros documentos:**

Projeto educativo (2015-2018)

Projeto curricular de sala (2017.2018)

Carta de princípios para uma ética profissional. APEI.

Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)

Declaração Universal dos Direitos da Criança (1990)

