



RELAÇÕES ENTRE PARES: FATORES PARA A FORMAÇÃO DO GRUPO DE PARES

Joana Costa

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

2020-2021



RELAÇÕES ENTRE PARES: FATORES PARA A FORMAÇÃO DO GRUPO DE PARES

Joana Costa

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

Orientadora: Marina Fuertes

2020-2021

| | ' ' | | ' ' |

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo a apresentação, de forma reflexiva e fundamentada, da minha intervenção educativa durante todo o período da Prática Profissional e Supervisionada II (PPS II) num contexto de Jardim de Infância (JI), mais especificamente, num grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

No decorrer do período de estágio, tive a oportunidade de conhecer e contactar com uma nova prática educativa, que me possibilitou a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de diversas competências essenciais para o meu futuro profissional. Adicionalmente, refleti acerca das aprendizagens efetuadas; fiquei a conhecer o grupo de crianças e a equipa educativa que o acompanhava, que me auxiliou no planeamento e dinamização das atividades, e avaliei a minha prática educativa, sendo que, no conjunto, todos estes aspetos contribuíram para a construção da minha profissionalidade educativa.

O presente relatório apresenta uma pesquisa sobre a amizade, que emergiu a partir das observações que recolhi da minha prática. A pesquisa tinha como objetivo ouvir as opiniões das crianças e tomar conhecimento das suas ideias, relativamente aos fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar. Para o efeito, entrevistei 11 crianças com recurso a pranchas de imagens, em que as questioneei em qual/quais da/s imagem/imagens apresentadas é que as crianças tinham uma relação de amizade. Os resultados indicaram que as crianças participantes do estudo consideram que a amizade não se define pelo sexo ou idade das crianças, mas sim por ser uma relação de partilha de afetos e em que a brincadeira é a atividade central para essa interação.

Enquanto futura educadora, procurarei estabelecer relações afetivas, respeito e cooperação entre mim e os diversos intervenientes dos contextos socioeducativos (crianças, famílias e equipa educativa); na valorização e promoção das capacidades e aprendizagens das crianças, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e, por último, no reconhecimento da criança enquanto sujeito e agente do processo educativo.

Palavras-chave: Crianças, Formação de amizades, Tarefa de preferências

ABSTRACT

This report aims to present, in a reflective and well-founded way, my educational intervention throughout the period of Professional and Supervised Practice II (PPS II) in a Kindergarten (JI) context, more specifically, in a group of children between 3 and 6 years of age.

During the internship period, I had the opportunity to get to know and get in touch with a new educational practice, which enabled me to acquire new knowledge and develop several essential skills for my professional future. Additionally, I reflected on the lessons learned; I got to know the group of children and the educational team that accompanied them, who helped me in planning and dynamizing the activities, and I evaluated my educational practice, and, together, all these aspects contributed to the construction of my educational professionalism.

This report presents a survey of friendship that emerged from the observations I gleaned from my practice. The research aimed to listen to children's opinions and learn about their ideas regarding the factors underlying preschool children's choices. For this purpose, I interviewed 11 children using image boards, in which I asked them in which/which image/images presented did the children have a friendly relationship. The results indicated that the children participating in the study consider that friendship is not defined by the children's gender or age, but rather because it is a relationship of sharing affections and in which play is the central activity for this interaction.

As a future educator, I will seek to establish affective relationships, respect and cooperation between myself and the various stakeholders in socio-educational contexts (children, families and educational team); in valuing and promoting the abilities and learning of children, in order to contribute to their development and, finally, in recognizing the child as a subject and agent of the educational process.

Keywords: Children, Forming friendships, Preference task

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
1. Caracterização reflexiva do contexto socioeducativo.....	3
1.1. O meio e o contexto socioeducativo.....	4
1.2. A equipa e o ambiente educativo.....	7
1.3. As crianças da sala laranja.....	13
1.4. As famílias das crianças da sala laranja.....	16
2. Análise reflexiva da intervenção em JI.....	19
2.1. Intenções para a ação e avaliação.....	20
2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI.....	25
3. Investigação em JI.....	28
3.1. Identificação e fundamentação da problemática.....	29
3.1.1. Perguntas de partida e objetivos de pesquisa.....	30
3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada.....	31
3.2.1. Conceito de amizade.....	31
3.2.2. Amizade no JI.....	31
3.2.3. Amizade no desenvolvimento da criança.....	33
3.2.4. Formação de amizades.....	34
3.2.5. Determinantes das preferências das crianças.....	36
3.2.5.1. Sexo e idade.....	36
3.2.5.2. Características individuais das crianças.....	36
3.2.5.3. Interação entre crianças.....	37
3.3. Roteiro metodológico e ético.....	38
3.3.1. Participantes da investigação.....	39
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	43
3.4.1. Apresentação dos resultados.....	44
3.4.1.1. Sexo da criança.....	44
3.4.1.2. Idade da criança.....	46
3.4.1.3. Características individuais das crianças.....	48
3.4.1.4. Interação entre crianças.....	50

3.4.2. Discussão dos resultados.....	52
3.4.2.1. Sexo da criança.....	52
3.4.2.2. Idade da criança.....	53
3.4.2.3. Características individuais das crianças.....	54
3.4.2.4. Interações entre crianças.....	55
3.4.2.5. Considerações finais.....	56
4. Construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto.....	58
5. Considerações finais.....	64
Referências Bibliográficas.....	67
Anexos.....	73
Anexo A. Portefólio da PPS II (em documento à parte)	74
Anexo B. Planta do piso -2 e espaço exterior.....	75
Anexo C. Planta da sala laranja.....	77
Anexo D. Áreas da sala laranja.....	79
Anexo E. Dia-tipo da sala laranja.....	82
Anexo F. Caracterização das crianças da sala laranja.....	84
Anexo G. Caracterização das famílias das crianças da sala laranja.....	87
Anexo H. Carta de apresentação.....	91
Anexo I. Roteiro ético.....	93
Anexo J. Guião da entrevista à educadora cooperante.....	100
Anexo K. Transcrição da entrevista à educadora cooperante.....	103
Anexo L. Transcrição da aplicação da tarefa de preferências.....	106

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Duas meninas.....	44
Figura 2 – Uma menina e um menino.....	44
Figura 3 – Dois meninos.....	44
Figura 4 – Uma menina e um menino.....	44
Figura 5 – Crianças com a mesma idade.....	46
Figura 6 – Crianças com idades diferentes.....	46
Figura 7 – Crianças com a mesma idade.....	46

Figura 8 – Crianças com idades diferentes.....	46
Figura 9 – Crianças a magoarem-se.....	48
Figura 10 – Crianças a abraçarem-se.....	48
Figura 11 – Crianças a magoarem-se.....	48
Figura 12 – Crianças a abraçarem-se.....	48
Figura 13 – Crianças a brincarem juntas.....	50
Figura 14 – Crianças a brincarem em separado.....	50
Figura 15 – Crianças a brincarem juntas.....	50
Figura 16 – Crianças a brincarem em separado.....	50

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos participantes da amostra.....	40
Tabela 2 – Faixa etária dos participantes da amostra.....	40
Tabela 3 – Métodos de recolha e análise de dados.....	41
Tabela 4 – Sexo das crianças.....	45
Tabela 5 – Idade das crianças.....	47
Tabela 6 – Problemas de comportamento das crianças.....	49
Tabela 7 – Brincadeira das crianças.....	51

LISTA DE ABREVIATURAS

ATL – Atividades de Tempos Livres

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

Jl – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

PLA – Projeto Linguagens da Arte

PPS I/II – Prática Profissional Supervisionada I/II

1. INTRODUÇÃO

| " | | " |

O presente relatório tem como objetivo apresentar, de forma reflexiva, todo o meu processo de intervenção durante o período da PPS II, num contexto educativo de educação pré-escolar. Deste modo, o relatório está dividido em cinco capítulos distintos, nomeadamente: caracterização reflexiva do contexto socioeducativo; análise reflexiva da intervenção; investigação em JI; construção da profissionalidade docente como educadora de infância em contexto e, por último, as considerações finais.

O primeiro capítulo divide-se em quatro subcapítulos, nos quais apresentarei a caracterização do meio e contexto socioeducativo; da equipa e ambiente educativo; do grupo de crianças que acompanhei e das suas famílias. Para o efeito, serão utilizadas informações recolhidas através da observação direta, das notas de campo e da consulta documental disponibilizada pela educadora cooperante.

O segundo capítulo divide-se em dois subcapítulos, nos quais divulgarei as intenções para a ação que delinearam a minha prática educativa e a sua subsequente avaliação, assim como a explicitação do processo de intervenção da PPS II. Este capítulo terá em consideração as caracterizações apresentadas anteriormente.

O terceiro capítulo está dividido em quatro subcapítulos, nos quais identificarei e fundamentarei a problemática emergente surgida durante o meu estágio; realizarei a revisão da literatura referente à problemática identificada; apresentarei o roteiro metodológico e ético pelo qual regí a minha investigação e, por último, divulgarei e discutirei os resultados obtidos.

No quarto capítulo, identificarei e analisarei as dimensões mais significativas da minha aprendizagem, durante os dois módulos da PPS em creche (PPS I) e JI (PPS II), que contribuíram para a construção da minha identidade, enquanto, futura educadora.

Por fim, no quinto capítulo, serão apresentadas as considerações finais do presente relatório, em que refletirei acerca da intervenção educativa e da problemática investigada, durante o processo vivido na PPS II.

Serão, ainda, anexadas ao relatório diversas informações que apoiaram a minha prática educativa e a problemática emergente como, por exemplo, o portefólio realizado referente à PPS II, que integra as planificações, as notas de campo, as reflexões semanais e o portefólio de uma criança do grupo (cf. Anexo A); as plantas do estabelecimento socioeducativo; um dia-tipo no JI; as tabelas de caracterização das crianças e das famílias; a carta de apresentação às famílias; o roteiro ético, o guião e a transcrição da entrevista realizada à educadora e as transcrições obtidas através da realização da tarefa de preferências.

1. CARACTERIZAÇÃO
REFLEXIVA DO CONTEXTO
SOCIOEDUCATIVO

| | " | | " |

Neste capítulo, pretendo caracterizar o contexto socioeducativo no qual realizei o meu estágio referente à PPS II. Esta caracterização está dividida em quatro subcapítulos, nomeadamente: o meio e o contexto socioeducativo, a equipa e o ambiente educativo, as crianças e as famílias das mesmas.

A informação apresentada de seguida foi recolhida através de técnicas de recolha de dados, entre as quais: observação direta, consulta documental e notas de campo.

1.1. O meio e o contexto socioeducativo

Tendo em consideração a relevância dos contextos sociais de cada criança, o/as educadores/as devem definir a sua prática educativa com base nas ofertas do meio social em que o contexto socioeducativo está inserido e ter conhecimento da realidade social, afetiva e familiar de cada criança, a fim de planificar e ajustar a sua prática educativa ao grupo de crianças. Tal planificação contribuirá para que as crianças se sintam integradas e permitirá, ao/à educador/a, ficar a conhecê-las melhor, incluindo-as “independentemente da sua nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial, etc.” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.10).

Os contextos em que estão inseridos os estabelecimentos socioeducativos podem ser, uma fonte de aprendizagem, de partilha de saberes e de formas de interação com a comunidade que deve ser valorizada. Deste modo, é importante conhecer e caracterizar o contexto socioeducativo para compreender-se a relação estabelecida entre a caracterização e a ação pedagógica.

O JI no qual foi realizada a minha PPS II foi fundado no ano de 1975 na freguesia da Ajuda, numa zona habitacional bastante diversificada, uma vez que predominam habitações antigas e estabelecimentos da área do comércio e serviços (Projeto Curricular de Grupo, 2020). Esta freguesia conta com uma vasta área de espaços verdes como, por exemplo, o Jardim Botânico da Ajuda ou parques infantis e locais com um grande interesse cultural como, por exemplo, museus, bibliotecas, o Palácio da Ajuda e a margem do rio Tejo (Projeto Curricular de Grupo, 2020). Espaços como estes têm um grande potencial a nível pedagógico, pois proporcionam às crianças situações diversas de exploração, descoberta e experimentação.

A instituição não teve sempre as mesmas instalações, durante os primeiros 30 anos de existência a instituição localizava-se na Calçada da Ajuda, num edifício velho e desenvolvia as valências de Creche, Pré-escolar e ATL. Em 1983, a instituição adquire o estatuto de Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Em 1993 consegue, finalmente, a legalização mas, sofre inúmeras ações de despejo. Em 2002 é estabelecido um acordo entre a instituição e a Câmara Municipal de Lisboa, no qual esta se comprometia a encontrar um espaço adequado (Projeto Educativo, 2019). Deste modo, em 2004, a instituição instala-se no Largo da Ajuda, num espaço remodelado e adaptado e a funcionar com as respostas educativas de Creche e Pré-escolar, em 2005 passa a funcionar a valência do Berçário e o ATL fica a funcionar numa Escola do Ensino Básico.

No que diz respeito aos acessos, a instituição não possui parque de estacionamento para a equipa educativa ou para as famílias, no entanto é possível estacionar a poucos metros de distância, numa zona grande e ampla. De forma a facilitar a mobilidade urbana, esta zona dispõe de acesso a meios de transportes públicos, nomeadamente, autocarros.

O estabelecimento socioeducativo tem como missão “nutrir as crianças de um pensamento crítico e estético e permitir que se tornem competentes para modificar a realidade onde estão inseridas, utilizando para tal a linguagem da argumentação, do respeito, da assertividade e dos afetos” (Projeto Educativo, 2019, p.7). A fim de promover a sua missão, a instituição procura promover

“uma abordagem reflexiva e de permanente cooperação, proximidade e vinculação com as famílias, desenvolvendo e centrando a ação pedagógica numa rede democrática e de respeito, de participação e colaboração num movimento dialético equilibrado entre o sucesso educativo e a felicidade integral da criança” (Projeto Educativo, 2019, p.7).

A instituição tem como objetivo principal “responder às necessidades das crianças e suas famílias, revelando-se ao longo dos anos como uma instituição educativa respeitada e com um projeto educativo diferenciador” (Projeto Educativo, 2019, p.4). A mesma é reconhecida a nível pedagógico, uma vez que é “parceira de escolas de formação que veem neste espaço educativo uma mais-valia para a formação em contexto da prática dos seus alunos” (Projeto Educativo, 2019, p.4). Para além destes parceiros estratégicos, a instituição detém, ainda, parcerias com diversas outras

instituições e organismos, de carácter distintos, por exemplo, tem parceiros institucionais, de cooperação e de gestão.

De modo a dar resposta às necessidades de organização da estrutura, de uma forma autónoma e democrática, foi desenvolvido o Projeto Educativo. Este projeto foi elaborado para o quadriénio 2019/2023 e caracteriza-se por ser “um documento de gestão que tem uma projeção no futuro e que atua, de modo coerente, sobre a prática docente e a ação dos outros elementos da comunidade educativa” (Projeto Educativo, 2019, p.3)

De acordo com o Projeto Educativo (2019) são três os pilares fundamentais para a promoção de uma instituição escolar com uma personalidade diferenciadora e original: Inspiração do Movimento da Escola Moderna; Componente Artística e Envolvimento Parental.

No que diz respeito à metodologia pedagógica, a instituição socioeducativa baseia a sua prática no modelo curricular do MEM, este define-se “como uma associação de profissionais de Educação de todos os graus de ensino com predominância para os Educadores de infância e os Professores do 1º CEB” (Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.12). De acordo com este modelo a escola caracteriza-se por ser uma “comunidade de partilha, cooperação e formação democrática” e os alunos ao estarem inseridos num grupo “participam nos processos de organização, regulação e avaliação constituindo verdadeiras comunidades democráticas formadas por cidadãos” (Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.14). De acordo com este modelo curricular a participação democrática no sentido social das aprendizagens e “as competências pessoais e sociais constroem-se através das vivências na sala de aula” (Projeto Curricular de Grupo, 2019, p.15). Neste modelo o educador/a tem a função de promover as interações, apoiar o processo de desenvolvimento e estimular a autonomia (Projeto Curricular de Grupo, 2019).

Relativamente à componente artística, está em vigor o Projeto Linguagens da Arte (PLA), este tem como objetivo “proporcionar a todas as crianças de creche e pré-escolar múltiplas experiências na área da expressão e comunicação, promovendo e potenciando o desenvolvimento na criança de diferentes formas de expressão em todos os seus domínios: oral, musical, plástico, dramático e dança” (Projeto Educativo, 2019, p.9). Através do projeto, as crianças têm acesso a diferentes oficinas que trabalham as diferentes áreas: “Chuva de Estórias” que desenvolve a expressão oral; “Artes nas mãos” que desenvolve a expressão plástica; “Sons de Berço” que desenvolve a

expressão musical; “Corpo que fala” que desenvolve a expressão dramática e a dança criativa e, por fim, a educação motora. Estas oficinas são organizadas num calendário mensal, por exemplo, a educação motora ocorre uma vez por semana e a “Arte nas mãos” ocorre uma vez de duas em duas semanas. Todas estas oficinas decorrem no espaço do JI e são dadas por outros agentes educativos que não a educadora da sala.

No que concerne aos objetivos operacionais gerais para os próximos quatro anos, o Projeto Educativo (2019) da instituição enumera três, nomeadamente: (i) Promover o envolvimento e participação dos E. E. e famílias no percurso educativo e institucional; (ii) Divulgar o trabalho desenvolvido nas diversas respostas sociais junto da comunidade envolvente e (iii) Criar um contexto educativo que se adegue às necessidades e interesses dos utentes.

Por fim, importa referir que visão da instituição socioeducativa é vir a ser reconhecida como sendo uma “organização aprendente, cujo valor da criatividade, respeito pela individualidade de cada criança e da proteção do seu superior interesse, se articulam e fundem na componente artística, reflexiva e de ligação à natureza de cada ser único no seu contexto próprio” (Projeto Educativo, 2019, p.13).

1.2. A equipa e o ambiente educativo

A equipa educativa da instituição onde realizei a minha PPS II é composta por um total de 27 colaboradores divididos pelos vários setores: 1 diretora técnica; 1 diretora pedagógica; 5 educadoras na valência de creche e 3 educadoras na valência de JI, 10 auxiliares de ação educativa (2 no berçário); 1 cozinheira e 1 auxiliar de cozinha; 2 colaboradoras dos serviços gerais e limpeza; 2 colaboradores de serviços administrativos e, por fim, 1 auxiliar de ação educativa em regime polivalente (Projeto Educativo, 2019).

Adicionalmente, existem outros profissionais que trabalham em colaboração com a equipa educativa da instituição, nomeadamente: um professor responsável pela oficina da educação motora e uma professora responsável pela oficina das expressões artísticas.

Quanto à equipa educativa da sala laranja, esta é constituída por 2 elementos: uma educadora e uma auxiliar de ação educativa. A educadora encontra-se na faixa etária dos 45-54 anos e tem como formação académica inicial o curso de educadora de infância, realizado na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 1992.

Posteriormente, tirou a Licenciatura em Psicologia Educacional e mais tarde o mestrado na mesma área, no Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Exerce funções de educadora à 28 anos na mesma instituição. Através de conversas informais, a educadora revelou-me que já exerceu funções de diretora pedagógica durante os 4 anos anteriores a este ano letivo. Confidenciou que, paralelamente à função de educadora, é formadora, professora no curso de educadora de infância e 1º ciclo e psicóloga educacional no âmbito da educação parental.

No que diz respeito ao ambiente educativo, este deve “organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (Silva *et al.*, 2016, p.23). As mesmas autoras referem que o estabelecimento educativo tem uma grande influência no trabalho que o/a educador/a exerce com o grupo de crianças e com a família das mesmas. Tendo em consideração este aspeto, os estabelecimentos socioeducativos devem proporcionar espaços alargados para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, cabendo à equipa educativa o seu planeamento.

O ambiente educativo da instituição é composto por um edifício dividido em quatro pisos. Relativamente ao piso 0, este é constituído, pela sala berçário com sala parque, copa de leites e dormitório; pela secretaria; 1 casa de banho e pela sala de repouso das crianças de 3 anos que dormem. O piso 1 é constituído por um “gabinete da direção pedagógica e técnica; uma sala de reuniões / uma biblioteca, uma sala para arrumação de material de desgaste, uma casa de banho, uma zona de cacifos dos colaboradores e 4 pequenas arrecadações” (Projeto Educativo, 2019, p.8 e 9). O piso -1 é destinado à valência de creche e é composto 1 recreio; 2 salas de 1 ano, cada sala com uma casa de banho; 1 sala de 2 anos/transição com casa de banho; uma sala de refeições para as salas de 1 ano; 1 copa; 2 casas de banho para adultos; 1 lavandaria; zona de cacifos para a equipa e 1 espaço para criação de uma sala *Shoetzelen*. Este piso tem dois acessos para o exterior da instituição. O piso -2 (cf. Anexo B) é destinado à valência de JI e é composto por 3 salas de pré-escolar, cada sala com a sua casa de banho; 1 sala de 2 anos/transição com casa de banho; 2 casas de banho para adultos, sendo uma adaptada a pessoas portadoras de deficiência e 1 corredor onde se localizam os cabides das crianças do JI.

Relativamente aos espaços exteriores, existe apenas um onde as crianças podem brincar e é comum às três salas de JI e à sala de 2 anos/transição do piso -2.

Este espaço trata-se de um espaço amplo no qual cada sala tem acesso a partir de uma porta do interior da mesma (cf. Anexo B). Contém pavimentação adequada para as crianças brincarem (piso de borracha e relva sintética); diversos equipamentos de psicomotricidade (estrutura com escorrega, dois baloiços de mola, uma casinha, dois triciclos, pneus, bola de futebol); 1 *atelier* para atividades de expressão plástica; 1 “cozinha de lama”; 1 espaço polivalente; 1 casa de banho; 1 arrecadação de materiais; 1 rampa coberta para acesso à casa de banho. Este espaço conta ainda com canteiros com flores e arbustos e 4 árvores grandes dispersas pelo espaço, para além disto, este espaço tem um acesso para o exterior da instituição, que está coberto por uma estrutura metálica, e é por onde as crianças do JI entram e saem da instituição. Para além disto, e de acordo com o Projeto Educativo (2019), este espaço é composto, ainda, por um “refeitório para o pré-escolar e para duas salas de 2 anos, cozinha, despensa, zona de refeições dos colaboradores e uma sala de estar/lazer também para os colaboradores” (p.9).

No que diz respeito à organização do espaço da sala de atividades, é importante que esta constitua “o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (Silva *et al.*, 2016, p.24). Deste modo, é crucial que o/a educador/a reflita acerca das oportunidades educativas que o espaço de sala oferece ao grupo de crianças, a fim, de lhe proporcionar um ambiente seguro, diversificado, confortável e estimulante. O espaço deve ser pensado de modo a corresponder aos interesses e às necessidades do grupo que o frequenta e ser o mais amplo possível para permitir um grande número de ações diferentes (Silva *et al.*, 2016).

O espaço da sala laranja “apresenta um cenário educativo organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem do MEM” (Projeto Curricular de Grupo, 2020, p.23). No que diz respeito à divisão (cf. Anexo C), a sala encontra-se distribuída por 8 áreas distintas, nomeadamente: a área polivalente, biblioteca e centro de documentação, laboratório de ciências e matemática, oficina da escrita, área das construções, *atelier* de artes visuais e de expressão dramática e a área dos jogos de mesa. Estas áreas têm como objetivo a aquisição, por parte das crianças, de capacidades e competências básicas necessárias para a vida futura, contudo estas áreas caracterizam-se por ter uma vertente lúdica, para que as crianças possam adquirir essas competências e capacidades através da brincadeira.

De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2020), “cada uma das áreas tem um espaço devidamente identificado e um conjunto de materiais associados à disposição do grupo” (p.23). Na sala laranja, cada uma das áreas contém objetos que definem o género de atividades que se podem realizar, bem como, as suas próprias regras e dinâmicas (cf. Anexo D).

A forma como o espaço se encontra organizado permite que as crianças consigam ter o melhor aproveitamento de todos os espaços, usufruindo dele da melhor forma. Apesar de a sala estar dividida em vários espaços, o grupo consegue estar todo unido e a conviver como se estivesse num só, porque os espaços fluem entre si, não havendo um espaço que fique mais isolado que os outros. As crianças têm uma boa apropriação do espaço da sala, sabem como funciona cada um deles e sabem geri-lo bem entre si. Todos os espaços estão pensados em prol do grupo de crianças e estas têm uma palavra a dizer na organização do mesmo, por exemplo, quando a educadora pensa em alterar algum espaço, isso é falado, discutido e votado com o grupo.

Nos momentos de brincadeira na sala, são as crianças que escolhem as áreas nas quais querem brincar, deste modo, a educadora não coloca nenhuma restrição quanto ao número de crianças em cada área, contudo se surgirem momentos de conflito devido ao elevado número de crianças numa área a educadora restringe o número de crianças, tal situação ocorreu na área das construções. Para além disto, as crianças têm a liberdade para trocar de área sempre que quiserem, desde que arrumem tudo antes de mudarem de área. A educadora estabelece, apenas, algumas restrições caso a criança queira realizar uma brincadeira numa área que não a indicada para essa brincadeira¹ como, por exemplo, os jogos de mesa não podem ser realizados no chão, as pinturas e desenhos é para serem realizados apenas nas mesas de trabalho destinadas à área de expressão artística. Nos momentos de atividade dirigida pela educadora, esta recorre à área polivalente ou às mesas de trabalho, sendo que na primeira são realizadas atividades em grande grupo e na segunda, são realizadas atividades em pequeno grupo.

Importa referir que todos os materiais disponibilizados nestas áreas estão ao alcance das crianças, exceto os pincéis que se encontram numa prateleira mais alta, no

¹ O G. estava a brincar com as almofadas na área do tapete e a educadora diz: - G. coloca as almofadas na biblioteca porque aí não é o local delas. (Nota de campo nº10, dia 27/11/2020, situação: acolhimento).

qual nenhuma criança consegue ter acesso, o que faz com que estas necessitem de pedir ajuda a um adulto quando quiserem realizar atividades de expressão artística com guaches.

Todas as crianças demonstram ter interesse pelos materiais presentes na sala, não havendo nenhuma área que não seja explorada, contudo a área que é menos utilizada pelas crianças é a das ciências e matemática. Nos momentos de brincadeira livre é possível verificar que os rapazes têm preferência pela área das construções ou dos jogos de mesa, enquanto as raparigas têm preferência pelas expressões artísticas ou pela área das expressões dramáticas. Porém, existem crianças que têm preferência por uma área específica como é o caso da M.F.S que está sempre a brincar ao faz-de-conta na “casinha” ou de V.F. que está sempre na área das construções.

A escolha dos materiais disponibilizados para as crianças explorarem e brincarem também é um fator importante que deve ser refletido pelo/a educador/a, no caso, da sala laranja, os materiais e brinquedos são, maioritariamente, estruturados, no entanto estão, também, presentes alguns materiais naturais como folhas, pedaços de madeira, paus, pinhas, entre outros que são, por vez, utilizados em algumas atividades de expressão artística.

Relativamente ao tempo está organizado de forma simples e flexível, havendo momentos de atividade dirigida e de brincadeira. No entanto, tal como é comum no contexto de JI, o tempo está estruturado por “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (Silva *et al.*, 2016, p.27).

Na sala laranja, a rotina diária é composta pelos seguintes momentos: o acolhimento; as atividades dirigidas e/ou trabalhos em projeto; a higiene e lanche da manhã; as atividades dirigidas e/ou trabalhos em projeto; a higiene e almoço; o recreio/repouso; as atividades livres ou dirigidas e o lanche da tarde (cf. Anexo E).

Importa referir que cada dia na sala laranja é diferente e não é tudo realizado sempre à mesma hora e da mesma maneira, a educadora faz a gestão do tempo e dos momentos consoante é mais vantajoso e proveitoso para as crianças, até porque os horários têm de ser ajustados devido às oficinas de PLA que ocorrem durante a semana.

A forma como a rotina diária se encontra organizada permite que as crianças tenham conhecimento de como vai decorrer o seu dia e que quais são os momentos que vão ocorrer durante o mesmo. Isto permite que as crianças se tornem mais

independentes dos adultos e que se sintam mais seguras, pois sabem o que vem a seguir a cada momento. O grupo da sala laranja já tem perfeita noção de como decorre a rotina diária e de quais são os seus momentos, por este motivo o grupo não apresenta problemas entre as transições entre os vários momentos do dia.

O acolhimento realiza-se na sala e tem início às 8h e decorre até às 9h30, durante este período as crianças vão chegando à instituição e podem ficar a brincar livremente nas várias áreas da sala ou, caso o tempo permita, no espaço exterior. Em seguida, existe um momento dirigido pela educadora, que se realiza na área do tapete e pode ser composto por diversas tarefas: conversa sobre o fim de semana, conversa de um determinado assunto que as crianças queiram partilhar com o grande grupo, leitura de uma história trazida por uma criança, escolha dos dois responsáveis do dia, marcação da data do calendário, marcação das presenças e, ainda, planificação para o dia. Todos os dias são escolhidas duas crianças (uma mais nova e outra mais velha) para serem os responsáveis do dia, estas realizam tarefas como: marcação das presenças no mapa, alteração da data no calendário da sala, colocação das cadeiras no refeitório, vão buscar o cesto com fruta para o reforço da manhã, entre outras coisas.

Em relação às atividades dirigidas podem ser diversificadas e têm em consideração as três áreas de conteúdo como, por exemplo: jogos, canções, histórias, exploração de materiais, atividades de expressão plástica, de expressão dramática, a exploração das áreas da sala e, ainda, o desenvolvimento de alguns projetos, tendo em conta, os interesses e gostos demonstrados pelas crianças. Para além destas atividades, que são dirigidas pela educadora da sala, as crianças têm, ainda, as atividades que estão integradas no projeto PLA e que podem decorrem no período da manhã ou da tarde, por exemplo, todas as semanas as crianças têm a oficina “Chuva de histórias” no período da manhã, entanto que a oficina de música realiza-se sempre no período da tarde.

Os momentos de higiene são realizados autonomamente pelas crianças, com a supervisão da educadora ou da auxiliar da sala, tal como o almoço/lanche. Nos momentos de higiene uma regra é colocar as mangas das camisolas para cima para não as molharem, nas idas à casa de banho para a lavagem as mãos é a educadora ou a auxiliar que indica quantas crianças vão de cada vez e quais são, isto é para que não se crie uma grande confusão. Quando as crianças vão realizar as suas necessidades fisiológicas e não se conseguem limpar bem, sabem que devem avisar antes de ir ou chamar um adulto para as ajudar. Ao almoço, apenas uma criança com problemas de

desenvolvimento cognitivo é que necessita de alguma ajuda para comer e no momento de repouso, apenas três rapazes é que necessitam de colocar fralda para dormir.

Relativamente ao recreio, este é realizado em diferentes períodos ao longo do dia, devido à situação da pandemia, as crianças das diferentes salas não podem partilhar o mesmo espaço ao mesmo tempo, por isso, foram estabelecidos horários para cada sala usufruir do espaço exterior. Atualmente, o recreio está dividido em dois espaços, permitindo que duas salas estejam ao mesmo tempo no recreio, mas em espaços diferentes. Os horários apesar de estarem estabelecidos, vão sendo geridos pelas educadoras consoante lhes é mais conveniente.

Antes da pandemia, juntava-se as crianças das várias salas para dormirem num só espaço e as restantes ficavam nas respetivas salas a brincar livremente. Agora, as crianças que dormem têm de descansar nas suas salas, partilhando o mesmo espaço com as que não dormem. Para que as crianças que não dormem não ficassem sem recreio, cada sala vai à vez com outra educadora para um outro espaço para poderem brincar livremente. Uma vez que só pode ir uma sala por dia com a outra educadora, quando têm de ficar todos na sala laranja é uma gestão complicada, pois não podem fazer barulho para não incomodar quem está a dormir, por exemplo, a área da casinha está fechada e por isso nenhuma crianças pode ir para lá brincar.

1.3. As crianças da sala laranja

O grupo da sala laranja é constituído por 23 crianças, 8 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, pelo que do ponto de vista do género é possível verificar algum desequilíbrio na representatividade. Este grupo é composto por crianças com faixa etária compreendida entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo que das 23 crianças 11 têm 3 anos, 7 têm 5/6 anos e apenas 5 têm 4 anos (cf. Anexo F). Deste modo, pode-se verificar que a faixa etária mais representada é a dos 3 anos. Adicionalmente, todas as crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa, apenas uma criança tem os pais de origem da Roménia e, por isso, a educadora cooperante suspeita que em casa, para além do português, se fale a língua do país de origem dos pais.

Relativamente ao percurso educativo, este grupo foi formado a partir da junção de 4 subgrupos, assim 12 crianças já faziam parte do grupo da sala laranja no ano letivo anterior, depois ingressaram 6 crianças vindas da sala rosa (creche), 3 da sala salmão (creche) e 2 crianças transitaram de outros estabelecimentos de educação (Projeto

Curricular de Grupo, 2020). As duas crianças que estão a frequentar, pela primeira vez, este estabelecimento socioeducativo encontram-se muito bem adaptados ao novo espaço e muito bem integradas no grupo e nas rotinas da sala. O grupo laranja apresenta um percurso pré-escolar diverso, uma vez que 7 crianças encontram-se a frequentar o terceiro ano de educação pré-escolar, 5 crianças encontram-se no seu segundo ano e 11 crianças encontram-se pela primeira vez a contactar com o contexto de JI (Projeto Curricular de Grupo, 2020). Adicionalmente, é de referir que 7 crianças têm irmã/o(s) a frequentar o mesmo estabelecimento socioeducativo.

A maioria das crianças fez uma adaptação harmoniosa ao jardim de infância demonstrando em família a vontade em regressar à instituição, apenas “uma criança de 3 anos manteve ao longo dos primeiros tempos fragilidades nos momentos da separação e, esporadicamente, durante o almoço” (Projeto Curricular de Grupo, 2020, p.8/9). É a primeira vez que as crianças deste grupo, estão a ser acompanhadas pela educadora cooperante, pois esta nos últimos 4 anos exercia funções de diretora pedagógica. Contudo, as crianças que já faziam parte da sala laranja no ano letivo anterior (12 crianças) já tinham estado acompanhadas pela auxiliar de ação educativa.

Este grupo caracteriza-se por possuir crianças autónomas que demonstram vontade e aptidão para efetuar diversas tarefas como, por exemplo, as refeições, a arrumação da sala, a sua própria higiene, a marcação das presenças e a realização de outras tarefas², sem a ajuda de um adulto. Apenas 3 crianças necessitam de utilizar fralda no momento da sesta. Adicionalmente, as crianças demonstram-se ser solidárias, curiosas, predispostas a realizar as atividades que lhes são propostas, criativas, participativas e apresentam espírito crítico.

O grupo revela ter diversos conhecimentos relativamente às diversas áreas de conteúdo existentes manifestando, de um modo geral, um maior interesse pelas atividades de exploração nas diferentes áreas; pelos jogos, sendo os puzzles, os jogos de encaixe e associação e os legos os mais executados; pela audição de histórias e canções; pelas atividades de expressão plástica, nas quais o desenho e a pintura adquirem as maiores preferências. O grupo apresenta um interesse preferencial pelas

² A auxiliar chama os responsáveis da sala e pedes-lhe para irem buscar, à cozinha, o cesto da fruta. (Nota de campo nº1, dia 11/11/2020, situação: Atividade de decoração das caixas).

áreas das construções e pelo *atelier* de expressão dramática³ e pelas atividades desenvolvidas no projeto “Linguagens da Arte” (Projeto Curricular de Grupo, 2020).

Devido à sua grande representatividade de idades, o grupo inclui crianças em diferentes estádios de desenvolvimento isto, por sua vez, leva a uma grande variedade de necessidades e interesses do grupo. De acordo com o Projeto Curricular de Grupo (2020) “as crianças de 5 anos participam mais ativamente na dinamização dos projetos de sala e nas reuniões de conselho” (p.9). Relativamente ao desenho, é possível verificar que a maioria das crianças desenha a figura humana com pormenor, contudo algumas crianças do grupo dos 4 anos desenharam uma figura humana de forma rudimentar e “algumas crianças do grupo dos 3 anos não fazem a figura humana de forma espontânea” (Projeto Curricular de Grupo, 2020, p.9). Nas crianças do grupo dos 4 e 5 anos é possível verificar a emergência da escrita, sendo que todas as crianças com 5 anos já escrevem o seu nome e algumas crianças do grupo dos 4 anos escrevem o seu nome imitando a escrita do adulto⁴. Relativamente ao grupo dos 3 anos, nenhuma criança escreve o seu nome, contudo realizam tentativas de imitação do código escrito⁵.

Por outro lado, as maiores dificuldades do grupo estão relacionadas com a gestão de conflitos na partilha de brinquedos⁶; na comunicação, pois “muitas crianças apresentam dificuldades de expressão, articulação, estrutura frásica e compreensão

³ G. e L. brincam na área da casinha. L. – (vira-se para mim e diz) Nós estamos a preparar o jantar, temos aqui pizza e brócolos. A M.F.S quer entrar na brincadeira e pergunta: – Posso ajudar a preparar o jantar!

L. e M.F.S. sentam-se à mesa e o G. leva uma chávena de chá. M.F.S. – Eu também quero chá. L. entorna a chávena e diz: - Ai entornei o meu chá G. – Eu tenho mais chá para ti L. – Obrigada. (Nota de campo nº4, dia 17/11/2020, situação: Acolhimento).

⁴ A M.F.S decide ir escrever o seu nome e para ajudar tem um cartão com o seu nome escrito em letras de máquina. A educadora repara que a M.F.S. está com dificuldades em escrever a letra “A” e ajuda-a. Pergunta-lhe se ela gosta da letra “A” mais redonda ou bicuda. M.F.S. – Assim! (aponta para a letra mais redonda) Ed. A. – Queres que escreva o teu nome todo na folha e depois tu fazes? M.F.S. – Sim! A educadora escreve o nome letra a letra e vai dizendo o seu nome. (Nota de campo nº2, dia 13/11/2020, situação: Acolhimento).

⁵ A educadora pede ao V.F. para escrever o seu nome numa folha para treinar a escrita, ele tem consigo o cartão com o nome dele, mas começa a olhar para a estagiária que estava ao seu lado para ela lhe ajudar. Ao ver que ele está com dificuldades, a educadora aproxima-se e escreve uma primeira vez o nome e depois pega na mão dele para escreverem juntos uma segunda vez e depois diz para ele tentar sozinho (nota de campo nº20, dia 19/01/2021, situação: Acolhimento).

⁶ M.P., C., M.L.S. e a M.A. brincam na casinha. Entretanto a C. tira um porta-chaves de uma bolsa e a M.P. diz que quer ficar com ele, a C. diz que foi ela que encontrou primeiro. A M.P. não reage bem, fica chateada e vai se embora não querendo brincar mais (nota de campo nº10, dia 27/11/2020, situação: Acolhimento).

verbal” (Projeto Curricular de Grupo, 2020, p.10) e, por vezes, é um grupo muito irrequieto.

Existem algumas crianças que demonstram dificuldades na comunicação e linguagem oral, particularmente na expressiva e compreensiva. Uma das crianças do grupo dos 3 anos começou, recentemente, a frequentar a terapia da fala. Ao nível do comportamento, existe uma criança do grupo dos 3 anos que se destaca pela dificuldade de concentração os momentos das atividades em grande e pequeno grupo. Adicionalmente, existe uma criança do grupo dos 3 anos que apresenta uma grande imaturidade ao nível da fala e da motricidade, fala sobretudo através de gestos e de murmúrios e utiliza muito poucas palavras. No contexto educativo de creche que frequentava o ano letivo anterior, estava a ser seguido pela intervenção precoce, contudo não lhe foi diagnosticado nenhuma doença. Existe, ainda, uma criança do grupo dos 4 anos apresenta uma deformidade na mão esquerda, apresentando apenas a palma da mão e uma outra criança com 5 anos que tem aparelho auditivo nos dois ouvidos.

Para finalizar, as relações existentes na sala laranja são muito próximas, tanto entre crianças-crianças como entre crianças-equipa educativa. Ao longo do período de estágio, observei que as crianças têm uma boa relação com os seus pares, mesmo que, por vezes, entrem em situações de conflito. Estas situações são, rapidamente, ultrapassadas através de pedidos de desculpa e/ou da demonstração de algum afeto⁷. Adicionalmente, também é possível observar as relações mais próximas que as crianças mantêm umas com as outras, compreendendo-se as preferências que têm por alguns dos seus pares⁸. As crianças demonstram ter um grande apreço pela equipa educativa, procurando-a regularmente para partilharem situações ocorridas no seu quotidiano, para resolver situações de conflito e para trocarem afeto. Perante estes factos, as crianças parecem indicar que têm confiança na educadora e na auxiliar e consideram-nas figuras vincuativas às quais sabem que podem recorrer quando precisam.

⁷ Enquanto ouvíamos as canções, a M.G. empurra o G., eu ao ver a atenção da M.G. e pergunto se ela achava bonito empurrar o amigo, ela responde que não. Eu explico que não é preciso empurrar ninguém pois há espaço para todos. Para pedir desculpa a M.G dá um abraço ao amigo (nota de campo nº 21, dia 20/01/2021, situação: Acolhimento).

⁸ O M.A.S. vem ter comigo várias vezes a perguntar onde está o F.V. e quando ele chega, diz que não tem ninguém com quem brincar. (Nota de campo nº11, dia 02/12/2020, situação: Brincadeira no exterior).

1.4. As famílias das crianças da sala laranja

De acordo com Oliveira (2014), apesar da instituição socioeducativa e das famílias serem dois contextos de vida da criança diferentes, ambos trabalham para os mesmos objetivos e responsabilidades como, por exemplo, “proporcionar às crianças, ambientes e estratégias que promovam na criança o melhor crescimento e desenvolvimento a todos os níveis” (p.10). A mesma autora refere que estes dois contextos complementam-se, pois “dão continuação ao trabalho realizado por cada um, transmitindo à criança uma maior segurança e autoconfiança para realizar novas atividades e ultrapassar os obstáculos” (p.10).

Também, Fuertes (2010) refere que “o bom relacionamento entre educadores e pais favorece a integração da criança na escola, beneficia as representações dos educadores e aumenta [a] autoestima e satisfação das crianças” (p.8). As parcerias entre a instituição socioeducativa e a família “cria uma harmonização e complementaridade entre os dois contextos de vida da criança” (Fuertes, 2010, p.9). Neste sentido, é crucial conhecer as famílias da sala laranja, uma vez que têm uma grande influência na vida das crianças.

Através dos dados recolhidos (cf. Anexo G) é possível observar que 21 das famílias da sala laranja apresentam uma estrutura familiar nuclear, ou seja, as crianças vivem com a mãe, o pai e, em alguns casos, com o(s)/a(s) irmão(s)/ irmã(s) na mesma habitação. As restantes duas apresentam uma estrutura monoparental, sendo que uma delas a avó materna também integra o agregado familiar.

Em relação às nacionalidades das famílias, apenas os familiares do L. são de nacionalidade romena, sendo que os restantes são de nacionalidade portuguesa. Relativamente às idades dos progenitores, a maioria das mães está entre os 33 – 39 anos e os pais a maioria está entre os 36 - 44 anos.

No que concerne às habilitações académicas dos familiares, a grande maioria apresenta uma formação ao nível da Licenciatura, depois 7 familiares apresentam o nível de mestrado, 4 familiares apresentam Pós-Graduação e, por fim, 7 familiares apresentam o nível do 3º ciclo e do ensino secundário.

Segundo Oliveira (2014), o envolvimento dos pais não se limita apenas “ao acompanhamento da educação dos seus filhos nas salas, mas também abrange a participação dos pais em atividades e ações da instituição em si” (p.9) como, por exemplo as rotinas diárias, nas atividades e na elaboração de projetos. Para que o

envolvimento parental ser positivo é importante que haja comunicação entre os dois contextos, “pois é através desta que pais e educadores partilham as informações referentes às crianças” (Oliveira, 2014, p.9).

Tendo em consideração as observações realizadas durante a PPS II, tanto a educadora cooperante como a auxiliar de ação educativa demonstram ter uma boa relação para com as famílias, existindo diariamente contacto entre famílias e equipa educativa. Devido à atual situação de Pandemia foi preciso encontrar novas formas de comunicar com as famílias, antes os pais podiam entrar na sala nos momentos de acolhimento e podiam ver os trabalhos que iam sendo realizados pelas crianças e falar com a educadora. Atualmente, os pais não podem entrar na instituição e, por isso, a educadora teve de encontrar novas estratégias para garantir a comunicação e a participação dos pais, para que estes possam continuar a acompanhar o desenvolvimento das crianças e sentir-se parte integrante do processo.

Para garantir a comunicação e participação dos pais, os momentos da manhã e da tarde são aproveitados para a transmissão de pequenos recados de casa ou da escola. Outra forma que a educadora encontrou para comunicar com os pais é através do *e-mail*, caso a educadora precise de comunicar alguma coisa mais específica e assuntos mais importantes como, por exemplo, comunicar a data do concerto de natal e a troca de prendas na sala, é dirigido um mail para todos os pais para que tomem conhecimento. Para que as famílias possam continuar a acompanhar as atividades e aprendizagens que vão sendo realizadas na sala, a educadora elabora um documento em que explica o que foi realizado e inclui fotos dessas atividades. Por exemplo para que os pais estivessem conhecimento de como se realizou a comunicação do projeto sobre o Egito, a educadora criou um vídeo que apresentava diversas fotos desse momento. Para garantir a participação, por exemplo, a educadora criou um quizze em que os pais tinham de acertar no desenho que tinha sido feito pelo seu filho/a⁹.

Importa referir que a articulação entre JI e as famílias é valorizada no Projeto Educativo (2019), através de alguns objetivos específicos: “Promover a participação e representação o dos E.E. no percurso educativo e institucional” e “Envolver as famílias nas diversas atividades pedagógicas/ institucionais” (p.14-15).

⁹ A educadora refere que uma das últimas comunicações que teve com os pais foi um quis. Nesta atividade criou um vídeo que apresentava desenhos feitos pelas crianças e a cada um estava associado uma letra e os pais tinham de acertar qual era o desenho feito do seu filho. (Nota de campo nº6, dia20/11/2020, situação: Acolhimento).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO EM JI

Neste capítulo tem como objetivo a realização de uma análise reflexiva relativamente à minha intervenção, em contexto de JI, tendo por base, a caracterização anteriormente apresentada. Este capítulo está dividido em dois subtítulos, sendo que primeiramente, enumerarei as intenções para a ação pelas quais regi a minha prática com as crianças, as famílias e a equipa educativa e avaliarei as suas concretizações e, seguidamente, explicarei o processo de intervenção da PPS II.

2.1. Intenções para a ação e avaliação

As intencionalidades educativas do/a educador/a permitem-lhe atribuir sentido à sua ação pedagógica e permitem que essa mesma ação tenha um propósito, a justificação para a realização de determinadas ações e o que pretende alcançar com a escolha das mesmas. Deste modo, as intencionalidades exigem que o/a educador/a “reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva *et al.*, 2016, p.13).

Neste sentido, redigi quatro intencionalidades para orientarem a minha prática ao longo da PPS II com o grupo de crianças, nomeadamente:

- Estabelecer uma relação, baseada no respeito, confiança, segurança e afeto;
- Promover atividades significativas, tendo em consideração os interesses e as necessidades de cada criança e do grupo;
- Promover e incentivar a autonomia, respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança enquanto ser individual;
- Auxiliar as crianças a encontrar estratégias de autorregulação, ao nível comportamental.

No início da minha PPS II, uma das principais preocupações estava relacionada com o **estabelecimento de uma relação de respeito, confiança, segurança e afeto com o grupo de crianças**, uma vez que desejava que o grupo me visse como uma figura vinculativa, “que atua como uma base segura para onde a criança pode voltar após a exploração do meio, sendo o prestador de cuidados recebido afavelmente e com procura de contato” (Ferreira, 2014, p.8). O afeto caracteriza-se por ser um “conjunto de atos ou de atitudes como a bondade, (...) a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, *etc*, que no seu todo podem ser caracterizados como a situação em que a pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de”” (Sousa, 2013, p.5). Os primeiros contatos entre educador/a e a

criança são muito importantes, uma vez que estas relacionam-se com os outros através de laços afetivos. Sousa (2013) refere que “adultos afetuosos e participativos nos interesses e necessidades das crianças, reflexivos e diferentes na forma de atuar desenvolvem nas crianças uma autoestima positiva, pautada pelo sentido de responsabilidade” (p.13).

Neste sentido, procurei interagir com as crianças em diversos momentos como, por exemplo, nas brincadeiras, durante a realização de atividades e nas rotinas diárias, proporcionando-lhes apoio, auxílio e afeto quando necessitavam e/ou solicitavam. Procurei ser uma figura afetiva com as várias crianças do grupo, contudo dando respostas diferenciadas, uma vez que não posso interagir com todas da mesma forma, pois cada criança é um ser único. Para tal, procurei conhecer cada criança, assim como as suas necessidades emocionais e dar uma resposta adequada a cada uma, por exemplo, nas primeiras observações percebi que uma das crianças do grupo era mais carente e que procurava mais a minha atenção e a da educadora. Procurei ser uma figura de proteção e em quem as crianças podem confiar, quando sentirem necessidade, seja pela sensação de medo ou de dor.

Por estas razões, foi possível a construção uma relação baseada em princípios como segurança, entreajuda, proximidade e confiança, uma vez que verifiquei que as crianças, aos poucos, começaram a procurar-me para expor situações de conflito, para pedir ajuda na realização de alguma tarefa como, por exemplo, atar os atacadores ou para me demonstrarem algum afeto. Para Katz (2006),

a melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível (p.20-21).

A minha segunda intencionalidade está relacionada com as propostas de atividades, pois pretendia que estas fossem ao encontro dos **interesses e das necessidades de cada criança e do grupo**. Considerando este aspeto, procurei

realizar um projeto e diversas atividades que contribuíssem para a aquisição de várias aprendizagens e competências.

Através das observações realizadas nas primeiras semanas da PPS II, consegui perceber quais eram os maiores interesses do grupo, como a audição de histórias, as atividades de expressão plástica e os jogos. Deste modo, optei por planificar atividades que, de uma forma interligada, fossem ao encontro dos interesses das crianças e que respeitassem as minhas intencionalidades pedagógicas. Tal como Quaresma (2018) defende é muito importante o/a educador/a “conhecer as características gerais das crianças, correspondentes à faixa etária em que se encontram, para que possa adequar as atividades indo de encontro às suas necessidades, interesses e capacidades” (p.15).

Para que a criança se mantenha concentrada e motivada durante a realização das atividades propostas, é necessário que estas estejam de acordo com os interesses e as necessidades dela, ou seja, as atividades devem ser adequadas a cada grupo de crianças (Santos, 2013). Assim, procurei realizar atividades que fossem diferentes, que tivessem, sempre presente, uma vertente lúdica e que estimulassem a curiosidade.

Ao longo do período da PPS II foram surgindo diversas situações espontâneas, que deram origem a novas atividades, tendo em consideração as necessidades e curiosidades das crianças como, por exemplo, ao conto da lenda do Deus Vulcano ou a experiência com o ovo para representar as camadas do Planeta Terra. Neste sentido, considero que esta intencionalidade foi concretizada, de forma bastante positiva.

Relativamente à minha terceira intencionalidade, pretendia **promover e incentivar a autonomia, respeitando a individualidade e o ritmo de cada criança enquanto ser individual**. Um aspeto que observei nas crianças, logo nas primeiras semanas da PPS II, foi a autonomia, pois considerei que a maioria delas já conseguia realizar muitas tarefas sem necessitar do auxílio de um adulto como, por exemplo, vestir as batas, arrumar os brinquedos e materiais da sala, realizar a sua higiene e alimentação. Foi-me possível observar que a questão da autonomia era muito valorizada pela educadora, pelo facto de esta conceder às crianças oportunidades para realizarem as tarefas da rotina diária, sem necessitar do auxílio de um adulto. Sempre que uma criança dizia: “Não consigo”, a educadora respondia: “Não se diz não consigo, diz-se vou tentar” e esta frase é, inclusive, mencionada entre crianças.

No decorrer da prática, tive em consideração este aspeto e fui incentivando o grupo a tentar realizar diversas tarefas diárias autonomamente, mas tendo sempre por base o respeito pelo ritmo de cada criança. A aquisição progressiva da autonomia

permite que as crianças tenham a possibilidade de fazer as suas próprias escolhas e de tomarem decisões referentes a si e ao seu processo de aprendizagem. Tal facto, “permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação (Silva *et al.*, 2016, p.36).

Durante a minha ação pedagógica, pretendi dar continuidade à promoção da autonomia incentivando as crianças a realizarem algumas tarefas sozinhas, respeitando os seus ritmos de execução e fui implementando o sentimento de segurança, confiança, competência e autonomia nas crianças, pois é essencial “que promovamos situações em que a criança tenha oportunidade de, cada vez mais, se tornar autónoma” (Quaresma, 2018, p.17), para assim, “contribuir para a formação de indivíduos críticos, seguros e confiantes de si mesmo” (Quaresma, 2018, p.17). Apesar disso, é essencial que o/a educador/a acompanhe, de perto, este processo de autonomia, a fim de estar presente nos momentos em que a criança necessitar de auxílio e que não conseguir realizar uma determinada tarefa sozinha.

Esta intencionalidade alcançou resultados positivos, uma vez que, ao longo do estágio, foi possível observar que as crianças foram adquirindo, progressivamente, confiança em si mesmas para realizarem diversas tarefas que lhes eram propostas autonomamente.

Relativamente à minha última intencionalidade, esta estava relacionada com a procura de **estratégias de autorregulação, ao nível comportamental**, uma vez que a maioria das crianças apresentava muitas dificuldades na gestão e resolução de conflitos. Com esta implementação desta intencionalidade, pretendia, acima de tudo, proporcionar às crianças um ambiente calmo na sala e contribuir para a aquisição de estratégias, que as crianças pudessem utilizar nos momentos de resolução de conflitos. Assim, as crianças poderiam controlar progressivamente os seus comportamentos e atitudes, criando relações mais próximas.

A autorregulação infantil caracteriza-se pela capacidade da criança “manter estados positivos em situações perturbadoras” (Seixas, Barbosa & Fuertes, 2017, p.469). Os mesmos autores referem, ainda, que a autorregulação infantil é ao mesmo tempo testada e adquirida em momentos de interação social significativos. Tendo em conta estes aspetos, ao longo da minha prática, conversei com as crianças sobre as suas atitudes menos corretas, com o objetivo de estas refletirem sobre as mesmas e

incentivei as crianças a tentarem resolver os conflitos com o/a parceiro/a, através da comunicação e a darem um abraço para pedir desculpa quando surgia um conflito.

Esta intencionalidade obteve resultados positivos, uma vez que, durante o meu período de estágio, constatei que as crianças dialogavam entre si para tentarem resolver questões, por exemplo, de partilha de brinquedos ou recorriam a um adulto para as ajudar a resolver o conflito.

Relativamente às minhas intencionalidades para com as famílias, procurei **estabelecer uma relação assente nos princípios de confiança e disponibilidade, principalmente baseada na comunicação**. Neste sentido, redigi uma carta, que foi divulgada a todos os pais, que continha a minha apresentação, de modo a que estes soubessem quem eu era e qual era o propósito do meu estágio na instituição (cf. Anexo H). Aljustrel (2017) faz referência à importância de “partilhar com as famílias diversos acontecimentos, envolvendo assim as mesmas no contexto educativo” (p.25).

Uma das maneiras de envolver as famílias é no momento do acolhimento e no momento da partida, pois é a melhor oportunidade para ocorrer a troca de informações e, assim, “criar-se laços no processo de transição entre o ambiente familiar e o contexto educativo” (Aljustrel, 2017, p.25). Uma vez que as famílias não podem entrar na instituição, devido à situação da Pandemia, tornou-se mais complicado fomentar uma relação próxima entre mim e as mesmas, pois essa troca de informação tinha de ser feita no portão da instituição. Contudo, nos momentos em que tinha oportunidade de comunicar mostrei-me, sempre, disponível para ouvir e partilhar informações relativamente às crianças. Para além disso, a educadora cooperante ia realizando registos fotográficos dos momentos ocorridos e dos trabalhos realizados planeados por mim, para que mais tarde, através do *e-mail*, pudesse partilhar com as famílias o trabalho que estava a ser desenvolvido em sala.

Para finalizar, a intencionalidade que estabeleci para com a equipa educativa, estava relacionada com o **estabelecimento de uma relação, com base no respeito, apoio e cooperação**. O trabalho em equipa entre os vários intervenientes da ação educativa “consiste na relação e interação entre duas ou mais pessoas reunidas para a realização da mesma tarefa, onde existe apoio, respeito mútuo e uma intenção de resolução de problemas comuns” (Cativo, 2019, p.29). O estabelecimento de uma relação colaborativa permite que os profissionais educativos realizem uma partilha de ideias, opiniões e experiências que beneficia tanto adultos como crianças.

Neste sentido, mostrei-me sempre disponível para auxiliar a equipa educativa no que necessitasse, tanto fosse na rotina¹⁰ ou nos momentos das atividades propostas pela educadora¹¹. Adicionalmente, procurei realizar um trabalho de cooperação com a educadora e a auxiliar, a fim, partilhar as minhas ideias de atividades e de contribuir para a harmonia da sala.

2.2. Explicitação do processo de intervenção da PPS em JI

“Observar, registar, documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos” (Silva *et al.*, 2016, p.13). Considerando este aspeto, tracei a minha intervenção no contexto de JI, seguindo estas etapas, progressivamente e conjuntamente, uma vez que não é possível realizá-las em separado umas das outras.

Desde que o meu estágio teve início observei e registei as várias situações que iam ocorrendo no dia-a-dia do JI como, por exemplo, as rotinas diárias, a interação entre pares, as atividades dirigidas pela educadora, os momentos de brincadeira, as interações entre crianças e equipa educativa e outras situações que considera-se pertinentes para a minha prática, enquanto estagiária. Tal como Silva *et al.* (2016) refere, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p.13). Durante as primeiras semanas, foquei-me em perceber quais eram os interesses, gostos, dificuldades, curiosidades e características de cada criança e do grupo em geral.

Deste modo, foi com recurso às notas de campo que registei os vários momentos que considerava pertinentes e que poderiam sustentar a minha prática, uma vez que, “a utilização cuidada de técnicas como [esta] (...) ou a fotografia pode, sem sombra de dúvida, constituir um sólido elemento de apoio” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.3). As

¹⁰ Depois do pequeno momento de conversa, referi ao grupo que íamos eleger os responsáveis do dia. Comecei por eleger uma menina do grupo dos 3 anos e, depois, dei-lhe a escolher quem ela quisesse do grupo das crianças 4/5 anos. Por fim, aproximei-me do mapa das presenças e foi fazendo a chamada enquanto os responsáveis iam colocando uma “bolinha” verde ou vermelha no mapa (Nota de campo nº13, dia 09/11/2020, situação: Acolhimento).

¹¹ Enquanto a educadora recorta o tecido branco, que vai servir de tela para as crianças pintarem, e o prende na folha de revista, eu vou chamando as crianças para pintarem e auxiliando-as no que necessitam (nota de campo 51, dia 27/04/2021, situação: Acolhimento).

notas de campo têm vindo a consolidarem-se como sendo “ferramentas privilegiadas de registo das observações e reflexões” (Queirós & Rodrigues, 2006, p.4).

Adicionalmente, realizei reflexões semanais, nas quais refletia acerca de um tema que me tivesse despertado a atenção para ficar a saber mais, que estivesse relacionado com o grupo de crianças e que fosse pertinente para ajudar a melhorar a minha futura prática educativa. Tal facto, permitiu que adquirisse uma atitude de reflexão crítica relativamente a variadas temáticas relativas à educação de infância e à minha prática. Estes aspetos são essenciais para a construção da profissionalidade docente, pois “a prática profissional (...) exige um confronto permanente entre teoria e prática, um questionamento da teoria a partir da prática e da prática a partir da teoria, que passa por uma atitude de reflexão crítica” (Silva, 2013, p.295).

Passadas três semanas de estágio, considerei que já conhecia suficientemente o grupo e já tinha uma noção dos interesses e necessidades, uma vez que é “através de uma avaliação reflexiva e sensível, [que] o/a educador/a recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Silva *et al.*, 2016, p.13). Deste modo, comecei por planificar as minhas atividades e implementá-las semanalmente, com o propósito de contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, tendo em consideração os seus interesses e necessidades. Antes de planificar qualquer atividade, tinha sempre uma conversa com a educadora para expor as minhas ideias para a próxima atividade e para saber a sua opinião e conselhos em relação às mesmas.

Foi com a ajuda da equipa educativa e com base na consulta documental que realizei ao Projeto Educativo (2019), ao Projeto Curricular de Grupo (2020) e às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), que planifiquei diversas atividades pedagógicas, baseadas em variadas intencionalidades e objetivos.

Após a concretização das atividades, realizava a avaliação das atividades, através de uma reflexão acerca do meu desempenho, percebendo quais as atitudes corretas e aquelas que tinham de ser alteradas e, do das crianças, percebendo se estas tinham atingido os objetivos propostos por mim. Para me auxiliar neste processo, a educadora foi-me revelando o seu *feedback* em relação à minha intervenção e à participação das crianças nas atividades. A avaliação dos processos em educação assenta, essencialmente, numa recolha de documentação, que resulta das atividades realizadas, neste sentido, procurei registar, através de notas de campo e de fotografias, a realização das atividades efetuadas.

Importa mencionar que tive, sempre, a preocupação em respeitar as rotinas diárias, os tempos e os espaços das crianças implementando as atividades, apenas, nos momentos que considerava oportunos, ou seja, nunca impus que realizassem uma atividade quando não queriam. Para além disto, eu e a educadora cooperante trabalhamos em conjunto e organizámos o tempo disponível, de maneira a que ambas tivéssemos tempo durante a semana para implementar as atividades.

Para concluir, realizei a avaliação de uma criança do grupo, através da construção de um portefólio, onde descrevo os seus gostos e interesses, a sua rotina diária e as suas aprendizagens e desenvolvimentos em relação aos diferentes domínios (linguístico, sensório-motor, social e emocional e cognitivo), realizados durante o período da PPS II (cf. Anexo A). Para além disto, realizei uma avaliação da minha prática educativa enquanto estagiária e realizei, também, uma avaliação geral para perceber se as minhas intencionalidades tinham sido alcançadas com sucesso.

3. INVESTIGAÇÃO EM JI

| | " | | " |

Neste terceiro capítulo, irei apresentar o tema da minha investigação, no contexto de JI, mencionando quatro componentes diferentes. Começarei por identificar e fundamentar a problemática emergente, que surgiu no decorrer da minha PPS II; seguidamente, irei fundamentar a problemática identificada anteriormente, através de uma revisão da literatura; posteriormente, irei apresentar o roteiro metodológico e ético, pelo qual guiei a minha investigação e, por fim, apresentarei e discutirei os resultados obtidos.

3.1. Identificação e fundamentação da problemática

A participação das crianças na investigação sobre a infância tem vindo a sofrer algumas alterações nas últimas décadas, sendo que, atualmente, alguns autores defendem o pressuposto “de que as crianças devem ser consideradas sujeitos e participantes da investigação, considerando, desta forma, as suas opiniões, experiências e perspectivas” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2).

No decorrer da PPS II, um dos objetivos que nos foi proposto a ser alcançado está relacionado com a apresentação de “atitude investigativa promotora de mudanças nas práticas pedagógicas através do desenvolvimento de competências e saberes de investigação” (Documento orientador do relatório da PPS II, 2020, p.1), decorrentes da PPS em jardim de infância.

Neste sentido e com o decorrer das minhas semanas na PPS II, procurei estar atenta a diversos aspetos que presenciava, diariamente, de modo a encontrar uma problemática que me despertasse a curiosidade para a concretização de uma investigação. Tendo este aspeto em consideração, pude observar que, apesar do grupo se relacionar muito bem e existir uma grande harmonia entre todos, existem, dentro do grande grupo, alguns pequenos grupos de crianças que se dão melhor, que estão mais próximas e que gostam mais de brincar juntas. Como exemplo, tenho o caso do V.F., do, L. e do D.A.F., que demonstram ser grandes amigos e passam muito tempo juntos a brincar¹². Foi-me possível observar, também, uma grande amizade entre a M.F.S e o V.B., que passam muito tempo a brincar juntos na área da casinha.

Tanto quanto pude observar de forma informal, surgiram situações em que as crianças davam a entender, verbalmente, as suas preferências por determinados

¹² O L., D.A.F. e o VF depois de terem estado a brincar com os jogos de mesa, continuam a brincar juntos, mas desta vez estão os três sentados na área da biblioteca a ver livros. (Nota de campo nº22, dia 21/01/2021, situação: acolhimento).

amigos do grupo para brincar e para passar o tempo¹³. Para além disto, observei situações em que as crianças demonstravam ter ciúmes por outra criança estar a brincar com o seu melhor amigo, tal situação ocorreu quando a M.F.S teve ciúmes da M.G. estar a brincar com o F.P¹⁴.

Deste modo, foi-me possível observar, particularmente, nos momentos de brincadeira livre, as pequenas preferências e as amizades mais próximas entre algumas crianças da sala laranja e, portanto, surgiu-me o interesse em averiguar quais os critérios de seleção que as crianças utilizam para criar uma relação de amizade mais próxima.

3.1.1. Perguntas de partida e objetivos de pesquisa

Tendo em conta os aspetos mencionados anteriormente, refleti acerca da problemática emergida, colocando algumas questões, a mim própria, que gostava de conseguir esclarecer, como por exemplo:

- O que é a amizade para as crianças em idade pré-escolar?
- Como é que são criadas as relações de amizade?
- Como é que as crianças escolhem o seu grupo de pares?
- Quais as características que as crianças apresentam para a construção de uma relação de amizade?

De forma a dar resposta às questões apresentadas surgiu o tema “Relações entre pares: fatores para a formação do grupo de pares”, com os seguintes objetivos: (i) analisar a definição de amizade para as crianças em idade pré-escolar; (ii) conhecer se as crianças em idade pré-escolar têm melhores amigos; (iii) perceber como são formadas as amizades; (iv) analisar os fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar.

¹³ O M.A.S. vem ter comigo várias vezes a perguntar onde está o F.V. e quando ele chega, diz que não tem ninguém com quem brincar. (Nota de campo nº 11, dia 02/12/2020, situação: Brincadeira no exterior)

¹⁴ A M.G. brinca com o F.P. a correr pelo recreio e a M.F.S. ao vê-los corre atrás a pedir para eles esperarem por ela e brincarem todos juntos. (Nota de campo nº5, dia 18/11/2020, situação: Acolhimento).

3.2. Revisão da literatura sobre a problemática identificada

Desde que nascem, as crianças estão em contacto com o meio social e a relação estabelecida com esse meio irá influenciar o seu desenvolvimento (Ricardo & Rossetti, 2011). À medida que as crianças vão crescendo, as relações estabelecidas com as outras pessoas vão se tornando mais específicas, fazendo com que sejam mais seletivas no contacto com as pessoas que estão à sua volta. Desde muito pequenas, as crianças começam a evitar aquelas com quem não têm um contacto próximo ou constante. Estes são os primeiros manifestos, de um comportamento seletivo que caracteriza o ser humano (Ricardo & Rossetti, 2011).

3.2.1. Conceito de amizade

Segundo Lopes, Magalhães e Mauro (2003), geralmente, a amizade define-se como sendo uma participação social, porém pode não significar a mesma coisa porque pode acontecer uma criança ter facilidade em interagir com outras e ter ou não ter amigos. Por esta razão, é necessário realizar uma análise da qualidade das interações, antes de relacionar a frequência dessas interações observadas entre duas crianças com o conceito de amizade. De acordo com as mesmas autoras, o conceito de amizade está dependente de “uma condição espaço-temporal, ou seja, do ambiente, do momento e da própria cultura, nos quais o indivíduo está inserido” (p.90).

Ricardo e Rossetti (2011) mencionam que o conceito vai sofrendo alterações ao longo do processo de desenvolvimento, começando por uma ideia mais simples e egocêntrica e vai até um ideal de companheirismo e empatia.

3.2.2. Amizade no JI

De acordo com Fialho e Aguiar (2017) os anos de pré-escolar permitem um rápido desenvolvimento ao nível das relações entre pares, uma vez que se trata de um período em que as crianças são expostas a um grande número de pares, fora do seu contexto familiar, pela primeira vez.

Garcia (2005) refere que a amizade na infância representa uma forma de socialização importante e com características próprias. Ricardo e Rossetti (2011) referem que existem algumas dimensões que são habitualmente ligadas às pesquisas sobre a amizade na infância, como (i) similaridade, (ii) competição, (iii) apoio social, (iv) cooperação, (v) agressividade e (vi) conflito. Relativamente à (i) é “reconhecida como

um traço fundamental dessa forma de relacionamento e inclui semelhanças em características demográficas (como idade e gênero)” (p.287). Em relação à (ii), esta está mais presente entre crianças que são amigas do que crianças não amigas, durante os jogos. No (iii), os amigos e a família oferecem diferentes formas desse apoio na infância, os amigos “são uma importante fonte de apoio emocional, contribuindo para a redução de estresse no enfrentamento de preocupações compartilhadas” (p.287). A (iv) entre crianças que são amigas estimula a criatividade das mesmas. Em relação à (v), esta é compreendida pelas crianças como sendo um fator de distanciamento, dificultando as amizades. Quanto maior a agressividade da criança, menor a sua aceitação social pelas outras crianças em relação à amizade. No (vi), os amigos atuam de forma diferentes dos não amigos na negociação de conflitos, negociando mais. Contudo, a maneira como a criança lida com o conflito afeta a amizade. Lopes *et al.* (2003) refere que nas situações de conflito, se existir uma relação de amizade, a criança dá mais explicações acerca do seu comportamento, soluciona mais rapidamente o conflito e perpetua o vínculo após o conflito.

No que diz respeito à dimensão temporal da amizade, Garcia (2005) refere que as amizades têm uma fase inicial, de estabelecimento, com o processo de escolha dos amigos, uma fase de manutenção, que é quando a amizade está sujeita a sofrer alterações e um possível término. As amizades com maior estabilidade são aquelas que têm uma melhor qualidade de comunicação, permitindo assim uma melhor resolução de conflitos. O término de uma amizade pode ter consequências positivas, como abrir novas possibilidades de relacionamento, e negativas, como o sentimento de perda e tristeza.

As preferências sociais podem sofrer modificações com o tempo, especialmente, quando se trata de crianças muito novas, remetendo para a instabilidade das relações, como sendo uma característica típica dos grupos de crianças entre os três e os cinco anos (Peceguina, Santos & Daniel, 2008). Lopes *et al.* (2003) menciona que no início da infância, o vínculo existente entre crianças depende da momentaneidade, ou seja, depende das atividades em que as crianças estão envolvidas e da própria condição espacial em que se configura a atividade. Conforme a idade vai aumentando, passa para algo mais elaborado a partir das necessidades de apoio, de ajuda, de segurança, formando vínculos característicos da vida adulta. Quando as crianças adquirem uma compreensão mais alargada da sua mente, têm maiores possibilidades para

construírem conceitos acerca dos outros, em especial, sobre as suas características pessoais singulares, como os traços de personalidade.

No que diz respeito à dimensão social, Garcia (2005), refere que as transformações da sociedade ocidental têm exposto as crianças cada vez mais cedo e mais intensamente ao contato com os pares, fora da família. A ocorrência de contactos mais intensos e diversificados com estranhos, desde a infância, deve-se a fatores como a escolarização mais precoce, a urbanização, a alteração da estrutura familiar (famílias menores), entre outros, permitindo, à criança abrir novas possibilidades e facilitar a formação de amizades e contribuindo para a crescente importância das relações de amizade na vida da criança.

3.2.3. Amizade no desenvolvimento da criança

A amizade na infância representa uma importante forma de socialização e contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, pois “visam relações ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e contribuir para o desenvolvimento do companheiro (Ricardo & Rossetti, 2011, p.83).

As relações entre pares proporcionam “oportunidades únicas para a familiarização com normas e processos sociais envolvidos nas relações interpessoais e para a aprendizagem de novas habilidades sociais” (Boivin, 2011, p.8). As relações de amizade que são criadas em contexto escolar, são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem e aquisição de habilidades sociais e, por esta razão, o/a educador/a deve favorecer uma prática educativa com atividades grupais, pois favorece o desenvolvimento cognitivo (Lopes *et al.*, 2003).

Nas relações de amizade, os aspetos cognitivos investigados referem-se ao processamento de informação, desde a percepção social até à avaliação da relação com o amigo. A percepção social engloba a auto percepção e a percepção da própria habilidade de fazer amigos e da própria relação de amizade (Garcia, 2005).

As interações sociais positivas entre crianças, com afetos partilhados, têm um papel fulcral na aquisição significativa da aprendizagem, tanto da perspectiva cognitiva como também social e afetiva (Lopes *et al.*, 2003). Ricardo e Rossetti (2011) referem que alguns estudos revelam que a amizade é uma importante ferramenta para a saúde emocional das crianças. Os amigos são uma fonte importante de apoio emocional, contribuindo para a redução do estresse quando confrontadas com preocupações (Garcia, 2005). As crianças que entendem melhor as suas emoções têm um maior

número de relações positivas nas suas interações com pares e aquelas que compreendem as emoções dos outros, interagem com mais sucesso, quando um amigo está zangado ou se magoa. Esta percepção emocional que as crianças têm, ajuda-as a reagir adequadamente, e a capacidade de regular as emoções ajuda-as a ter maior sucesso junto dos pares (Vale, 2009).

Fatores como ter amigos, fazer amigos e manter amizades são fundamentais para o desenvolvimento saudável de todas as crianças. A amizade no pré-escolar traz benefícios para o rendimento escolar (Ricardo & Rossetti, 2011) e, permite que a criança tenha uma melhor adaptação ao ambiente escolar porque o amigo vai funcionar como uma fonte de suporte para a adaptação às novas exigências escolares e sociais (Lopes *et al.*, 2003). A amizade permitirá que uma criança tímida tenha uma melhor adaptação à escola porque contribuirá para o aumento da autoestima e, conseqüentemente, estará protegida da solidão e ansiedade (Garcia, 2005). Se, no ambiente escolar, a qualidade das amizades for positiva, também serão geradas atitudes positivas em relação à escola.

Lopes *et al.* (2003) menciona que através da experiência com amigos, as crianças aprendem “a manter relações sociais, a desenvolver uma compreensão empática e ainda a ajustar-se às normas sociais” (p.89). Para além disto, as crianças adquirem um repertório comportamental que irá facilitar a sua convivência social. As mesmas autoras referem que a amizade é o melhor contexto para uma aprendizagem significativa, pois é um contexto real e com importância pessoal para a criança.

Por fim é de referir, que a amizade atua como um fator de proteção social, pois traz benefícios de autoestima e bem-estar da criança. Ricardo e Rossetti (2011) referem que as crianças que têm amigos apresentam maior estabilidade, desenvolvimento de empatia e de autoconfiança.

3.2.4. Formação de amizades

De acordo com Azeres e Colaço (2014) existem diversos fatores que influenciam as interações entre pares, tais como o facto de as crianças pequenas não conseguirem regular as suas emoções, de existirem limites de entendimento entre si e o outro, as experiências familiares e os contextos (laboratoriais, em casa, na escola) em que ocorrem as interações. Outro fator são as diferenças individuais, que têm uma grande influência, pois algumas crianças são mais sociáveis e dispostas a interagir com os pares e outras são mais inibidas.

De acordo com Peceguina *et al.* (2008) é necessário utilizar como critério a frequência de interações entre as crianças para determinar o estatuto das amizades, que pode ser: amizade mútua, unilateral e não amigos. Em idade pré-escolar, existe a possibilidade de ocorrer uma proporção significativamente maior de interações positivas e de verbalizações entre crianças amigas. Os mesmos autores referem, ainda, que as crianças que têm o estatuto de amigos mútuos, podem vir a “ter mais sucesso na entrada para o grupo, a participar mais frequentemente em jogos cooperativos e a demonstrar mais afecto positivo, comparativamente às crianças que não têm uma relação deste tipo” (p.481).

Para a criança ser socialmente competente é necessário que seja eficaz ao nível das relações com os pares, pelo que a popularidade e o ser gostado pelos pares, têm sido frequentemente considerados uma boa medida da competência social (Peceguina *et al.*, 2008). A amizade implica que exista uma relação mútua entre duas crianças e, por consequência, o facto de uma criança, no geral, ser popular ou impopular, não implica, necessariamente, que a criança tenha ou não amigos.

Lopes *et al.* (2003) refere que, no pré-escolar, geralmente, as crianças adotam como amigo “aquele que está em proximidade física ou, ainda, aquele que possui um alto índice de popularidade no grupo” (p.91). A criança pode nomear alguém como amigo a partir dos seus conceitos e não com base no comportamento interativo.

De acordo com Lopes *et al.* (2003), o conceito de amigo vai sofrendo alterações conforme a criança fica mais velha. De acordo com Boivin (2011), as crianças constroem, aos poucos, as suas percepções sobre os pares e amigos e, por volta dos quatro anos de idade, a grande parte das crianças já é capaz de identificar o seu melhor amigo e de identificar os parceiros de quem gosta e não gosta, de forma confiável. Quando as crianças têm problemas precoces com os seus pares, pode resultar num impacto negativo no desenvolvimento social e emocional posterior.

A vida social das crianças são muito elaboradas, uma vez que vivenciam uma variedade de experiências que podem ser positivas ou negativas com os seus pares, ao longo dos primeiros anos de vida. Nem sempre as relações entre pares são benéficas para as crianças, pois uma pequena percentagem delas experiencia dificuldades de relacionamento, tal como a rejeição (Boivin, 2011) e, esta, deve-se à falta de habilidades sociais. Os processos de rejeição, afetam o estabelecimento de amizades que, por sua vez, influenciam as consequências desses processos. Contudo, isto não quer dizer que as crianças rejeitadas não têm amizades, pelo contrário elas têm, só que são de menor

qualidade que as outras. Por último é de referir, que as crianças que tenham, no geral, dificuldades de se relacionar têm tendência para serem mais hiperativas, negativistas, agressivas e menos sociáveis.

3.2.5. Determinantes das preferências das crianças

3.2.5.1 Sexo e idade

Para além do que já foi referido, a escolha dos amigos é também influenciada pelo fator de género e etnia, sendo o primeiro considerado o que tem maior influência na escolha das crianças (Garcia, 2005). Dependendo do sexo da criança, existe uma preferência por estilos de brincar e esta preferência ocorre antes da formação grupal (Menezes & Brito, 2013). No momento de escolha de pares de brincadeiras, as crianças tendem a preferir pares do mesmo sexo e a evitar os do sexo oposto (Menezes & Brito, 2013).

De acordo com Arezes e Colaço (2014), as interações entre crianças de diferentes idades é um fator que influencia positivamente a compreensão social e emocional das crianças, ou seja, a existência de grupos multietários pode apresentar grandes potencialidades para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que são mais novas. Para além disto, estes grupos apresentam grandes vantagens para as crianças, porque proporciona-lhes a possibilidade de interagirem e cooperarem com pares de diferentes idades.

3.2.5.2. Características individuais das crianças

As características individuais de cada criança influenciam a forma como elas interagem com os seus pares, por exemplo existem crianças mais sociáveis e com maior vontade de interagir e existem crianças que ficam inibidas na presença de outros, tendo dificuldades de interação. Também no caso de problemas de jeito, de incapacidade física e problemas de linguagem podem ser responsáveis pelas dificuldades de relacionamento entre pares (Boivin, 2011). Podem ser várias as características individuais das crianças que afetam a aceitação pelos pares, contudo, são as questões de comportamento da própria criança que afetam mais diretamente essa aceitação (Boivin, 2011).

As crianças que têm comportamentos mais agressivos são aquelas que, por norma, são menos aceites pelos seus pares, mas se pertencerem a um grupo de crianças que aceitam ou são neutras em relação a comportamentos agressivos, estas

crianças também podem ser populares. As crianças agressivas têm a tendência para relacionar-se e fazer amizade com outras crianças que são igualmente agressivas, porque não apresentam as dificuldades que têm com as outras crianças. Ricardo e Rossetti (2011) referem que agressividade é, por norma, compreendida pelas crianças como sendo um fator de distanciamento, dificultando o estabelecimento de amizades.

Nas idades entre os três e cinco anos, ocorre um aumento de comportamentos sociáveis e de brincadeiras faz de conta, assim como uma redução de comportamento agressivos, isto faz com que transpareça a capacidade das crianças em adotar a perspectiva do parceiro de brincadeiras. Estas habilidades são a base para as primeiras relações entre pares, que se manifestam na preferência por determinados parceiros e, são essas preferências iniciais que levarão, aos poucos, às amizades do pré-escolar que, por sua vez, se baseiam em atividades lúdicas recíprocas (Boivin, 2011).

3.2.5.3. Interação entre crianças

Azeres e Colaço (2014) caracterizam a interação como sendo “o comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p.13). O sucesso das interações está dependente de um entendimento por parte dos participantes enquanto agentes ativos e intencionais. A brincadeira revela-se um excelente veículo para a ocorrência de interações entre crianças e, neste sentido, ao nível social, contribui para a promoção das relações entre as crianças e os vários intervenientes que participam nas brincadeiras (crianças, equipa educativa ou familiares), ajudando-as a desenvolver as suas capacidades sociais e comunicativas, assim como o domínio da linguagem oral (Sousa, 2015).

De acordo com Menezes e Brito (2013), a brincadeira é a atividade central da vida das crianças, pois possibilita-lhes a construção da sua identidade e cultura a partir da interação com os pares. Ricardo e Rossetti (2011) referem que a comunicação com amigos ocorre em torno da brincadeira, uma vez que os amigos são os parceiros desta atividade tão relevante na infância.

Fialho e Aguiar (2017) referem que o jogo constitui um importante contexto para as crianças adquirirem, implementarem e dominarem diversas competências que contribuem para as interações sociais positivas com outras crianças. No pré-escolar uma grande parte da interação social estabelecida entre as crianças, está relacionada com a tentativa de entrar numa atividade de jogo em curso, pois apela a que a criança

faça, deste modo, uso das suas capacidades de participação e sucesso social. As raparigas são as que têm maior sucesso na utilização de estratégias para entrar para o grupo de pares e são as que revelam mais competências sociais do que os rapazes (Fialho & Aguiar, 2017).

Para concluir é importante reter que a amizade na infância é caracterizada por brincadeiras, companheirismo e diversão (Ricardo & Rossetti, 2011) e que o/as educadores/as devem “estar conscientes da importância da competência social e dos comportamentos interpessoais como requisito essencial para uma boa adaptação da criança, tanto no presente, como no seu desenvolvimento futuro” (Vale, 2009, p.129).

3.3. Roteiro metodológico e ético

Antes de dar início à investigação foi necessário, primeiramente, definir e compreender o método que iria ser utilizado na mesma, tendo em consideração a especificidade do tema. Deste modo, a minha investigação procurou selecionar um grupo de participantes com base nas crianças da sala laranja, que permitiu averiguar as representações das crianças em relação à amizade.

Neste sentido, a minha investigação centra-se num estudo baseado numa tarefa de preferências, utilizada em estudos quasi-experimentais que, segundo Selltiz, Cook e Wrightsman (1976) caracterizam-se pela inexistência de grupos de controlo e pelos resultados não generalizáveis que se obtêm. Os estudos quasi-experimentais são ambíguos, dado que podem ou não ser realizados nos contextos de vida dos participantes e sugerem, geralmente, tarefas que não fazem parte dos quotidianos dos participantes.

Com o estudo efetuado pretendia-se explorar, através da oferta de duas opções visuais (imagens), as conceções que as crianças têm em relação à amizade, sendo que, o objetivo da aplicação da tarefa de preferências era o ponto de partida que permitiria ouvir as opiniões das crianças e tomar conhecimento das suas ideias. Contudo, alguns dos participantes do estudo não conseguiu justificar as suas opções de escolha, o que reforça, o carácter inclusivo da investigação. Os resultados obtidos revelaram-se um ponto de partida para a reflexão baseada, posteriormente, nas observações diretas e notas de campo efetuadas no decorrer da prática e na consulta documental.

Os estudos de caso caracterizam-se por seguirem a lógica que orientam as “sucessivas etapas de recolha, análise e interpretação da informação” (Meirinhos &

Osório, 2010, p.52). Os mesmos autores referem que um aspeto positivo destes estudos é a sua “aplicabilidade a situações humanas, a contextos contemporâneos de vida real” (p.52). Os estudos de caso são uma estratégia abrangente pois, apesar, de terem maior destaque nas metodologias qualitativas, também é possível contemplá-los nas metodologias quantitativas (Meirinhos & Osório, 2010). A teoria que é utilizada nos estudos de caso serve “como plano geral da investigação, da busca de dados e da sua interpretação” (Meirinhos & Osório, 2010, p.55).

Adicionalmente, caracteriza-se o estudo em relação ao seu objetivo, como sendo um estudo exploratório, uma vez que visa identificar melhor um objeto que esteja em estudo, tornando-o mais claro e propondo “questões ou hipóteses para uma investigação posterior” (Meirinhos & Osório, 2010, p.57). Os estudos exploratórios são diferentes dos descritivos, uma vez que podem ir buscar hipóteses revelantes para orientar estudos posteriores. Estes estudos pretendem fornecer um determinado suporte para a teorização (Meirinhos & Osório, 2010).

Do ponto de vista metodológico, a minha investigação é de carácter quantitativo, segundo Meirinhos e Osório (2010), os métodos de investigação quantitativos “surgiram do processo científico da relação causa-efeito, para estabelecer generalizações aplicáveis a diversas situações” (p. 50). Na investigação quantitativa “o investigador exerce um esforço para limitar a sua função de interpretação pessoal, desde que se inicia o desenho da investigação até que se analisam estatisticamente os dados” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51). O modelo quantitativo difere do qualitativo, na medida em que na investigação quantitativa destaca-se a explicação e o controlo.

3.3.1. Participantes da investigação

Para a realização do estudo a amostra foi recolhida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Profissional Supervisionada II, no jardim de infância onde decorreu o meu estágio.

No que diz respeito aos participantes do estudo, decidi abrangê-lo, apenas, ao grupo de crianças da sala laranja, uma vez que a problemática emergente surgiu de situações ocorridas na sala (cf. Subcapítulo 3.1). O facto de este grupo ser heterogéneo em idades, ou seja, incluir crianças dos 3 aos 6 anos de idade, permite-me ter uma representação de todas as idades das crianças em pré-escolar, sem ser necessário alargar o meu estudo a outros grupos do JI. Dado o carácter exploratório deste estudo,

considero que seja importante incluir na amostra diferentes idades para retirar uma maior diversidade de respostas.

Relativamente ao número de participantes e, tendo em conta que o grupo da sala laranja é composto por 23 crianças, decidi selecionar metade do grupo, uma vez que penso que seja o necessário para conseguir obter uma boa representatividade de opiniões das crianças que integram a sala laranja. Para realizar este estudo, selecionei uma amostra aleatória simples, uma vez que permite que todos os elementos do processo tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos e, assim, fazerem parte da amostra (Vieira, 2008). Para realizar esta amostragem, comecei por elaborar uma lista por ordem alfabética de todos os elementos que constituem a população, depois associei a cada nome da lista um número de 1 a 23 (Vieira, 2008) e, por fim, sorteie metade da população, o que equivale a 11 crianças.

Posteriormente, convidei, individualmente, as crianças a participar no estudo, de acordo com os princípios do consentimento informado (cf. Anexo I), sendo que, do número total de crianças inquiridas, as 11 demonstraram-se interessadas em cooperar na investigação. Para realizar este estudo, fizeram parte da amostra 11 crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade (cf. Tabela 1 e Tabela 2).

Tabela 1

Sexo dos participantes da amostra

Sexo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Masculino	8	73%
Feminino	3	27%
Total	11	100%

Tabela 2

Faixa etária dos participantes da amostra

Faixa etária	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
3 anos	1	9%
4 anos	4	36,4%
5 anos	4	36,4%
6 anos	2	18,2%
Total	11	100%

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Relativamente às técnicas e instrumentos utilizados, “o investigador deve assegurar-se, ao longo do estudo, que os métodos e técnicas de recolha de informação são utilizados de forma a obter informação suficiente e pertinente” (Fragoso, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.59). Deste modo, são vários os métodos de recolha e análise que podem ser aplicados (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Métodos de recolha e análise de dados

Objetivos da investigação (cf. subcapítulo 3.1.1)	Métodos de recolha de dados	Métodos de análise de dados
(1) Conceito de amizade (2) Amizade no JI (3) Amizade no desenvolvimento da criança (4) Formação de amizades (5) Determinantes das preferências das crianças	Consulta documental Observação direta Entrevista Tarefa de preferências	Pesquisa de fundamentação teórica Notas de campo Análise de respostas Análise de estatísticas

Importa mencionar que os métodos de recolha de dados e os instrumentos aplicados foram os mesmos para todos os objetivos delineados para a investigação. Nos estudos de caso um ponto importante é a possibilidade de utilizar diversas fontes de evidência, contudo “o facto de nos estudos de caso se recorrer a múltiplas fontes para a obtenção de dados pode originar a obtenção excessiva de informação para analisar” (Meirinhos & Osório, 2010, p. 59).

No que diz respeito ao primeiro método utilizado, a consulta documental, foi sendo realizado no decorrer do estágio, de modo a ajudar-me a compreender e a fundamentar o tema da minha investigação.

Em relação ao segundo método, a observação direta, esta caracteriza-se por ser “um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais.” (Carmo & Ferreira, 2008, p.108),

ou seja, é a criação de uma atitude de observação consciente. Neste sentido, no decorrer do meu período de estágio em JI, fui registando várias notas de campo relacionadas com a minha investigação, que me ajudaram a corroborar algumas questões surgidas, durante a análise dos dados.

Relativamente ao terceiro método, a entrevista, esta ajudou-me a recolher informações pertinentes para a minha investigação, através de questões previamente pensadas e organizadas. Decidi realizar uma entrevista à educadora cooperante, com a intenção de compreender alguns dos objetivos da minha investigação. A entrevista foi do género semiestruturada, porque, apesar de existir um guião orientador (cf. Anexo J), havia a possibilidade de se realizarem outras questões, tendo em conta as respostas da entrevistada, e também, de se acrescentar informação que esta considerasse pertinente para o tema. Para além disto, as questões que constavam no guião caracterizaram-se por serem abertas, uma vez que a entrevistada tinha a oportunidade de responder livremente às mesmas. Após a realização da entrevista, as respostas foram transcritas (cf. Anexo K) para que, posteriormente, se procedesse à sua análise.

No que concerne ao quarto método, a tarefa de preferências, realizou-se a partir da aplicação de pranchas de imagens, estas tinham o objetivo de questionar as crianças em qual/quais imagem/imagens apresentadas é que as crianças representadas nas figuras tinham uma relação de amizade. Tendo em consideração os meus objetivos, optei por efetuar várias pranchas (duas para o fator sexo, duas para o fator idade, duas para o fator comportamental e duas para o fator da brincadeira) com imagens, que continham crianças com características diferentes.

Na primeira prancha de imagens, optei por colocar imagens com a representação de duas crianças e variar o sexo das crianças presentes no espaço. Na segunda prancha, selecionei imagens que continham duas crianças e variei a idade das crianças presentes. Na terceira prancha, coloquei imagens com a representação de duas crianças, em que variava o modo de interação entre elas. Por fim, na quarta prancha, coloquei imagens de crianças a brincarem de maneira diferente (juntas e em separado).

Antes de iniciar a tarefa de preferências com os participantes escolhidos, realizei um teste com uma criança fora da investigação, para averiguar qual poderia ser a melhor forma de realizar as entrevistas e perceber se era necessário alguma alteração.

Adicionalmente, com o consentimento das crianças, gravei todas as respostas dadas e realizei as suas transcrições, que me ajudaram na recolha e no tratamento dos dados obtidos (cf. Anexo L).

Apesar dos instrumentos terem sido utilizados em separado, é importante que sejam analisados em conjunto, através de um processo de triangulação dos dados, pois “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2003, p.121).

Após a realização da tarefa de preferências procedi, depois, à análise de estatística descritiva, em que recolhi, analisei e interpretei os dados obtidos através da criação de tabelas (Morais, 2005), que me ajudaram no tratamento das informações obtidas. A partir da construção das tabelas analisei as frequências absolutas e relativas, uma vez que, quantifiquei o número de vezes que os valores das respostas recolhidas no estudo ocorriam na amostra selecionada (Morais, 2005).

Segundo Morais (2005), a estatística descritiva permite resumir a informação recolhida sobre uma amostra sem distorção ou perda de informação e, para além disso, faz-o de uma forma estruturada permitindo a apresentação de informações sobre a tendência central e a dispersão dos dados. Deste modo, através da análise foi-me possível identificar as opções de escolha das crianças aquando a realização da tarefa de preferências, o que permitiu encontrar semelhanças e dispersões entre as respostas dadas e compreender que as opiniões são diversificadas em relação a um mesmo tema.

Por último, tentei relacionar os dados gerais com os dados específicos do contexto, isto é, descrevi os resultados recolhidos e tentei, também, justificá-los.

Numa investigação em que as crianças são o objeto principal da minha investigação, fazendo parte de todo o processo investigativo é necessário que existiam algumas questões relacionadas com a ética, que não podem ser descuradas. Neste sentido, tive a preocupação e o cuidado de garantir o respeito pela ética na investigação, através da construção de um roteiro ético (cf. Anexo I), que me norteou relativamente aos princípios éticos e deontológicos a obedecer, na investigação com as crianças.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

Os dados obtidos através da aplicação da tarefa de preferências às crianças participantes na investigação serão apresentados em tabelas, relacionados com as diversas dimensões abordadas, nomeadamente: sexo, idade, problemas de comportamento, em particular, a agressividade e a brincadeira (cf. Tabela 4, Tabela 5, Tabela 6 e Tabela 7).

3.4.1. Apresentação dos resultados

3.4.1.1. Sexo da criança

De forma a averiguar se as crianças participantes consideram que a amizade é influenciada pelo sexo que cada criança tem apresentei um conjunto de duas pranchas, que continham duas imagens representativas de duas crianças juntas, mas em que diferia o sexo dessas crianças (Figura 1, Figura 2, Figura 3 e Figura 4).

Figura 1

Duas meninas



Figura 2

Uma menina e um menino



Figura 3

Dois meninos



Figura 4

Uma menina e um menino



Tabela 4*Sexo das crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Amizade	Determinantes das preferências das crianças	Sexo da criança	Duas meninas (Figura 1)	3	27.3%
			Uma menina e um menino (Figura 2)	2	18.2%
			Ambas as imagens (Figura 1 e Figura 2)	6	54.5%
			Dois meninos (Figura 3)	3	27.3%
			Uma menina e um menino (Figura 4)	2	18.2%
			Ambas as imagens (Figura 3 e Figura 4)	6	54.5%

A tabela anterior indica que a maioria das crianças participantes consideram que a amizade caracteriza-se por ser uma relação que pode ser praticada tanto por crianças do mesmo sexo (só feminino ou só masculino) como por crianças com sexos diferentes (feminino e masculino). Com efeito, quando foram questionadas em qual/quais figura(s) consideravam que as crianças eram amigas, a maioria selecionou ambas as imagens das duas pranchas (Figuras 1 e 2 e Figuras 3 e 4).

No que concerne às imagens que apresentavam crianças de sexos diferentes, apenas uma minoria as selecionou, nomeadamente: duas crianças a Figura 2 e duas a Figura 4. O mesmo aconteceu com as imagens que apresentavam crianças do mesmo sexo em que apenas três crianças selecionaram a Figura 1 e a Figura 3.

Por fim, quando foi pedido às crianças que justificassem as suas escolhas, nenhuma remeteu para a questão do sexo das crianças, mas abordaram outras hipóteses como o facto de as crianças estarem a partilhar ou a brincar. Coloco como hipótese que estas opções ainda são intuitivas e difíceis de explicar para as crianças com idades compreendidas entre os 3-6 anos.

3.4.1.2. Idade da criança

No que concerne ao fator da idade, pretendia averiguar se as crianças consideravam que para duas crianças serem amigas tinham de ter a mesma idade ou serem de idades diferentes. Neste sentido, expus-lhes duas pranchas cada uma com duas figuras, que continham crianças com idades semelhantes numa figura e crianças com idades diferentes na outra figura (cf. Figura 5, Figura 6, Figura 7 e Figura 8).

Figura 5

Crianças com a mesma idade



Figura 6

Crianças com idades diferentes



Figura 7

Crianças com a mesma idade



Figura 8

Crianças com idades diferentes



Tabela 5*Idade da criança*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Amizade	Determinantes das preferências das crianças	Idade da criança	Mesma idade (Figura 5)	4	36.4%
			Idades diferentes (Figura 6)	1	9.1%
			Ambas as imagens (Figura 5 e Figura 6)	6	54.4%
			Mesma idade (Figura 7)	4	36.4%
			Idades diferentes (Figura 8)	1	9.1%
			Ambas as imagens (Figura 7 e Figura 8)	6	54.4%

Através da tabela anterior, é possível constatar que a maioria das crianças participantes considera que a amizade, ao nível do fator idade, caracteriza-se por ser uma relação que pode ser praticada tanto por crianças com idades semelhantes como por crianças com idades distintas. Tal facto, foi observado quando lhes foi colocada a questão “Em qual destas imagens é que as crianças são amigas?” e a maioria elegeu ambas as imagens da prancha (Figuras 5 e 6 e Figuras 7 e 8).

Relativamente à imagem representativa de crianças com idades diferentes, tanto na primeira como na segunda prancha, foi seleccionada por uma pequena minoria, especificamente: uma criança a Figura 6 e uma criança a Figura 8.

Em relação à coerência das respostas obtidas e tendo em consideração a totalidade da amostra, oito crianças demonstraram-se coerentes na sua opção de escolha, seleccionando sempre as figuras que continham crianças da mesma idade, idades diferentes ou ambas.

Importa referir que, quando questionadas nenhuma das crianças justificou a sua opção remetendo para o fator idade, algumas crianças fizeram referência às ações que as crianças da imagem estavam a fazer, à partilha, à felicidade. Coloco como hipótese explicativa o facto de estas opções ainda serem intuitivas e difíceis de se explicarem para crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

3.4.1.3. Características individuais das crianças

Em relação ao fator comportamental, pretendia averiguar se as crianças consideravam a agressividade como sendo um fator promotor de amizade entre crianças. Tendo este aspeto em consideração apresentei-lhes duas pranchas com duas figuras cada uma, em que numa figura continha crianças a magoarem-se uma à outra (empurrar e puxar cabelos) e na outra figura crianças a abraçarem-se (cf. Figura 9, Figura 10, Figura 11 e Figura 12).

Figura 9

Crianças a magoarem-se



Figura 10

Crianças a abraçarem-se



Figura 11

Crianças a magoarem-se



Figura 12

Crianças a abraçarem-se



Tabela 6*Problemas de comportamento da criança*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Amizade	Determinantes das preferências das crianças	Problemas comportamentais da criança	Crianças a magoarem-se (Figura 9)	2	18.2%
			Crianças a abraçar (Figura 10)	8	72.7%
			Ambas as imagens (Figura 9 e Figura 10)	1	9.1%
			Crianças a magoarem-se (Figura 11)	0	0%
			Crianças a abraçar (Figura 12)	9	81.8%
			Ambas as imagens (Figura 11 e Figura 12)	2	18.2%

Através da observação da tabela anterior é possível observar que, a maioria das crianças participantes considera que a amizade é uma relação de carinho, uma vez que quando lhes foi questionado “Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?”, obteve-se um maior número de respostas nas opções da Figura 10 e 12. Em contrapartida, as figuras que tiveram uma menor seleção por parte dos participantes foram: a Figura 9 com duas opções de resposta e a Figura 11 com nenhuma escolha por parte dos participantes.

Adicionalmente, três participantes selecionaram as duas imagens das pranchas quando lhes foram questionadas, nomeadamente: uma criança na primeira prancha de imagens (cf. Figura 9 e 10) e duas crianças na segunda prancha de imagens (cf. Figura 11 e 12).

Em relação à coerência das respostas obtidas e tendo em consideração a totalidade da amostra, oito crianças demonstraram-se coerentes na sua opção de escolha, selecionando sempre as figuras que continham as crianças a magoarem-se, a abraçar ou ambas.

Importa referir que, quando lhes foi pedido que justificassem as suas opções, as crianças foram capazes de remeter para o fator dos problemas de comportamento (agressividade). Para justificarem a opção das crianças a abraçar, as crianças disseram coisas como: “Porque estão a dar um abraçinho e assim ficam todos felizes”; “Porque

estão a abraçar e aqui eles estão a lutar”; “A dar um abraço”; “Porque estão a dar-se bem e não estão a lutar” (cf. Anexo L).

3.4.1.4. Interação entre crianças

No que concerne ao fator da brincadeira, pretendia averiguar se as crianças consideravam que para duas crianças serem amigas tinham de brincar juntas ou em separado. Neste sentido, propus duas pranchas cada uma com duas imagens, que continham crianças a brincarem juntas numa figura e crianças a brincarem em separado (cf. Figura 13, Figura 14, Figura 15 e Figura 16).

Figura 13

Crianças a brincarem juntas



Figura 14

Crianças a brincarem em separado



Figura 15

Crianças a brincarem juntas



Figura 16

Crianças a brincarem em separado



Tabela 7*Brincadeira das crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Amizade	Determinantes das preferências das crianças	Brincadeira das crianças	Crianças a brincarem juntas (Figura 13)	6	54.5%
			Crianças a brincarem em separado (Figura 14)	0	0%
			Ambas as imagens Figura 13 e Figura 14)	5	45.5%
			Crianças a brincarem juntas (Figura 15)	3	27.3%
			Crianças a brincarem em separado (Figura 16)	0	0%
			Ambas as imagens Figura 15 e Figura 16)	8	72.7%

Através da tabela anterior, é possível constatar que a maioria das crianças participantes considera que a amizade, ao nível do fator da brincadeira, caracteriza-se por ser uma relação em que as crianças brincam juntas. Tal facto, foi observado quando lhes foi colocada a questão “Em qual destas imagens é que as crianças são amigas?” e a maioria elegeu, na primeira prancha, as que apresentavam crianças a brincarem juntas (cf. Figura 13) e, na segunda prancha, a maioria selecionou ambas as imagens (cf. Figura 15 e Figura 16). Relativamente a duas das imagens representativas de crianças a brincarem em separado (cf. Figura 14 e Figura 16), nenhuma criança participante selecionou essa opção.

Em relação à coerência das respostas obtidas e tendo em consideração a totalidade da amostra, oito crianças demonstraram-se coerentes na sua opção de escolha, selecionando sempre as figuras que continham crianças a brincarem juntas, em separado ou ambas.

Importa referir que, quando questionadas algumas crianças foram capazes de associar ao fator da brincadeira em conjunto ou em separado, tal é possível de observar

quando as crianças referem: “Porque estão a montar juntos”; “Porque estão todos a brincar”; “Porque eles estão juntos a brincar e estes estão separados”; “Porque eles estão a brincar juntos” (cf. Anexo L).

Por fim, saliento que os resultados obtidos podem ter sido influenciados pelo tipo de imagens que escolhi, pelo ambiente envolvente, pela idade dos participantes, entre outros aspetos.

3.4.2. Discussão dos resultados

Através da análise dos dados apresentados anteriormente, é possível auferir algumas conclusões relacionadas com as conceções das crianças acerca da amizade.

3.4.2.1. Sexo da criança

No que diz respeito ao fator do sexo das crianças, a maioria dos participantes do estudo considerou que a amizade caracterizava-se por ser uma relação que pode ser praticada tanto por crianças do mesmo sexo (só feminino ou só masculino) como por crianças com sexos diferentes (feminino e masculino).

De facto, durante a realização da minha PPS II, pude observar situações, particularmente nos momentos de brincadeira, em que as crianças se relacionavam apenas com crianças do mesmo sexo ou situações em que as crianças relacionavam-se com crianças do sexo oposto. De acordo com Garcia (2005) o fator de género é aquele que tem maior influência na escolha dos amigos por parte das crianças.

Menezes e Brito (2013) referem que nos momentos de escolha de pares de brincadeira, as crianças têm tendência a preferir pares do mesmo sexo e a evitar os pares do sexo oposto, contudo quando os participantes foram questionados se duas crianças para serem amigas têm de ser do mesmo sexo ou podem ser de sexos diferentes, as crianças referem que podem ser as duas coisas e justificam dizendo que fica mais divertido (cf. Anexo L - Entrevista 4 e 10) e “porque nós não podemos brincar só com os meninos, temos que brincar também com as meninas” (cf. Anexo L – Entrevista 8). Contudo, uma das crianças quando questionada se tem amigos só rapazes ou só raparigas, a criança responde que só tem amigos rapazes e não tem amigas meninas.

Na entrevista realizada à educadora cooperante, quando questionada sobre entre que crianças é que existe uma relação de amizade, a educadora enumerou quatro

relações de crianças do mesmo sexo, ou seja apenas feminino ou masculino e, apenas, uma relação de amizade entre crianças de sexos diferentes (cf. Anexo K – Questão A2).

3.4.2.2. Idade da criança

No que concerne ao fator da idade, a maioria das crianças entrevistadas considerou que a amizade se caracterizava por ser uma relação que pode ser praticada tanto por crianças com idades semelhantes como por crianças com idades distintas.

Durante o meu período de estágio foi-me possível observar situações, particularmente nos momentos de brincadeira, em que as crianças relacionavam-se com crianças com idades iguais ou muito próximas¹⁵ e crianças a relacionarem-se com crianças com idades mais distintas¹⁶. Das relações de amizade mais próxima que existe no grupo da sala laranja, temos o grupo do M.A.S, F.V e J.C que é um grupo de crianças com idades por volta dos 5 anos e são crianças que têm uma relação muito próxima de amizade, brincam diariamente juntos e sentem a falta quando alguém não vai à escola¹⁷. Contudo, temos o caso da amizade muito próxima da M.W que tem seis anos e da M.A que tem quatro anos, brincam constantemente juntas e gostam de realizar tarefas juntas como, por exemplo, serem responsáveis. Das minhas observações existe, quase, uma relação de parentalidade (irmã mais velha) e de proteção por parte da M.W para com a M.A., por esta ser mais nova. Por exemplo, quando a M.A faltou à escola, a M.W ficou muito triste e com saudades da amiga, tendo feito um presente para lhe entregar quando ela regressa-se à escola¹⁸.

De acordo com Arezes e Colaço (2014), as interações entre crianças de diferentes idades é um fator que influencia positivamente a compreensão social e

¹⁵ M.A.S., J.C. e H. sentam-se lado a lado, a fazerem um desenho com lápis de cor. O M.A.S e o H. fazem um desenho igual, em que é o H. que imita (Nota de campo nº23, dia 15/03/2021, situação: Conversa no tapete).

¹⁶ A M.P. e a M.A. brincam às mães e às filhas, sendo a M.P a mãe e a M.A a filha (Nota de campo nº24, dia 16/03/2021, situação: Oficina “Arte nas mãos”).

¹⁷ J.C – Não estão aqui os meus amigos para eu poder brincar; Eu – Então estão aqui tantas crianças para poderes brincar, como é que dizes isso; J.C encolhe os braços; Eu – Estás a referir-te, por exemplo, ao M.A.S e ao F.V?; J.F – Sim; Eu – Eles devem estar quase a chegar e entretanto podes divertir-te com as outras crianças (Nota de campo nº28, dia 22/03/2021, situação: Acolhimento).

¹⁸ A M.A chega à instituição e a M.W quando a vê corre para ela e as duas dão um abraço. A M.A vai arrumar o seu casaco e a M.W acompanha-a, quando regressam a M.W entrega um desenho à M.A, que foi feito no dia em que a M.A faltou à escola (Nota de campo nº55, dia 03/05/2021, situação: Acolhimento).

emocional das crianças, ou seja, a existência de grupos multietários pode apresentar grandes potencialidades para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças que são mais novas.

Na entrevista realizada às crianças, duas delas referem que têm amigos mais pequenos e amigos mais crescidos (cf. Anexo L – Entrevista 7 e 10) e outra criança quando questionada se as crianças têm de ter a mesma idade para serem amigas, ela diz que podem ter idades diferentes e justifica dizendo “porque não somos todos iguais” (cf. Anexo L – Entrevista 8). Contudo, uma das crianças na escolha das imagens aponta para ambas as imagens, dando a entender que para ser amigas podem ser da mesma idade ou de idades diferentes, mas depois quando questionado diretamente sobre a questão da idade refere que para as crianças para serem amigas têm de ter a mesma idade e justifica dizendo “Porque podíamos ser dos dois responsáveis ao mesmo tempo” (cf. Anexo L – Entrevista 11).

3.4.2.3. Características individuais das crianças

Relativamente ao fator comportamental, a maioria das crianças participantes considerou que a amizade é uma relação de carinho e afetos. Na escolha das figuras optei por colocar, em cada prancha, uma figura continha crianças a serem agressivas uma com a outra (a empurrarem-se e a puxarem cabelos) e na outra figura crianças a abraçarem-se.

Durante a minha PPS II, foram vários os momentos que pude assistir de carinho, de afeto e de entreajuda entre as crianças¹⁹. As interações sociais positivas entre crianças, com afetos partilhados, têm um papel fulcral na aquisição significativa da aprendizagem, tanto da perspetiva cognitiva como também social e afetiva (Lopes *et al.*, 2003). Contudo, também, assisti a situações em que as crianças tiveram episódios mais agressivos para com os seus pares²⁰. Boivin (2011) refere que o comportamento da própria criança é o que afeta mais diretamente a aceitação ou não dos pares à sua volta.

Quando apresentei as figuras das crianças a magoarem-se e a abraçarem-se, as crianças participantes parecem considerar que as que estão a lutar não podem ser

¹⁹ A M.W., depois de terminar de comer a sua sopa, ajuda o J.F. a comer a dele, dando-lhe a sopa à boca (nota de campo nº22, dia 21/01/2021, situação: Higiene + Almoço).

²⁰ O F.V vem ter comigo a dizer que o M.A.S lhe bateu na cara. Eu chamo o M.A.S para explicar o que aconteceu e ele diz que foi porque o F.V queria se sentar entre ele e o H (nota de campo nº34, dia 30/03/2021, situação: Higiene + Almoço).

amigas e repudiam esse ato (cf. Anexo L – Entrevista 9). Contudo, uma das crianças quando questionada sobre quais crianças é que eram amigas, aponta para a figura em que estão presentes as crianças a lutarem e justifica dizendo “Porque eles gostam de lutar” (cf. Anexo L – Entrevista 10). Tal situação dá a entender que a criança interpreta que as crianças são amigas por estarem a realizar uma atividade de que ambas gostam e, por esse, motivo são amigas.

3.4.2.4. Interações entre crianças

Relativamente ao fator da brincadeira, a maioria das crianças participantes considera que as crianças que são amigas brincam em conjunto. Na escolha das imagens apresentadas optei por colocar crianças a brincarem, mas numa imagem realizavam essa ação em conjunto e na outra imagem realizavam em separado.

Durante o meu período da PPS II, tive a oportunidade de observar diversos momentos de brincadeira livre, tanto no espaço exterior como na sala de atividades, em que as crianças brincavam em conjunto na mesma brincadeira²¹. Ricardo e Rossetti (2011) referem que a comunicação com amigos ocorre em torno da brincadeira, uma vez que os amigos são os parceiros desta atividade tão relevante na infância. Na entrevista à educadora, esta refere que “a amizade surge muitas vezes a partir daí, portanto da interação a partir do mesmo interesse, [e] a cumplicidade vai crescendo (cf. Anexo K – Questão B2).

Também, tive a oportunidade de assistir a momentos em que outras crianças queriam entrar e participar na brincadeira que outras crianças estavam a ter²². Na educação pré-escolar uma grande parte da interação social estabelecida entre as crianças, está relacionada com a tentativa de entrar numa atividade de jogo em curso, pois apela a que a criança faça, deste modo, uso das suas capacidades de participação e sucesso social (Fialho & Aguiar, 2017).

²¹ A M.F.S. e o D.M. F. brincam juntos à apanhada, a seguir junta-se o R. Depois a M.F.S., o D.M.F., o R. e o V.F brincam às escondidas (nota de campo nº03, dia 16/11/2020, situação: Acolhimento).

²² G. e L. brincam na área da casinha.; L. – (vira-se para mim e diz) Nós estamos a preparar o jantar, temos aqui pizza e brócolos.; A M.F.S quer entrar na brincadeira e pergunta;; – Posso ajudar a preparar o jantar!; L. e M.F.S. sentam-se à mesa e o G. leva uma chávena de chá (nota de campo nº04, dia 17/11/2020, situação: Acolhimento).

Nas entrevistas realizadas às crianças, é perceptível pelas respostas dadas que as crianças entendem, de facto, que a brincadeira em conjunto é uma forma de se relacionarem e, por sua vez, de estabelecerem amizade, por exemplo, quando é pedido às crianças para justificarem as suas escolhas, surgem respostas como: “Porque estão a correr juntos” (cf. Anexo L – Entrevista 2); “Porque estão todos a brincar” (cf. Anexo L – Entrevista 3); “Porque elas estão a brincar todas juntas” (cf. Anexo L – Entrevista 7). Contudo, uma criança seleciona as duas imagens da prancha e justifica indicando “Porque esta menina é pequenina e esta menina é grande, então a menina grande devia brincar a uma coisa grande e ela devia brincar a uma coisa pequena” (cf. Anexo L – Entrevista 4). Quer isto dizer que para esta criança, as crianças das figuras continuam a ser amigas, independentemente, do facto de estarem a brincarem em separado, porque cada uma tem que realizar uma atividade que seja apropriada à sua idade e, por isso, brincam em separado.

3.4.2.5. Considerações finais

Por fim, e após a análise de dados sublinho um aspeto curioso. As crianças quando lhe era solicitado que justificassem as suas escolhas remetiam para o ato de brincar, por exemplo, o H justifica dizendo: “Porque estão a brincar juntos” (cf. Anexo L – Entrevista 2) ou o D.M.F que diz “Porque eles estão a brincar juntos” (cf. Anexo L – Entrevista 6) e para a partilha de objetos, por exemplo, a M.F.S justifica dizendo “Porque eles estão a partilhar os dois” (cf. Anexo L – Entrevista 1) ou a M.P que diz “Porque nas duas estão a partilhar” (cf. Anexo L – Entrevista 4).

Tal facto fez-me questionar: afinal, as crianças consideram a brincadeira o principal fator para criar ou manter amizade com outra criança? Será que as crianças consideram a amizade como um ato de socialização? Na entrevista realizada à educadora cooperante, o conceito de amizade é descrito como sendo “uma forma privilegiada de socialização”, a educadora diz, ainda, que a “socialização é importantíssima nesta fase e o auge surge quando, realmente, há amizade” (cf. Anexo K – Questão A1).

Em suma, a pesquisa que emergiu durante a PPS II é, sobretudo, um pretexto para refletir acerca da prática educativa e sobre as conceções da amizade, a partir da voz das crianças. Segundo Moss (2003, citado por Ventura & Simões, 2015) “ouvir a criança, mesmo na pré-oralidade, é um processo no qual necessitamos de estar abertos

e atentos aos inúmeros e criativos modos como as crianças expressam os seus pontos de vista e experiências” (p. 4).

Como futura educadora, e tendo em consideração a informação recolhida através do estudo, pretendo continuar a investigar as conceções acerca da amizade, para compreender se são generalizáveis a um maior número de crianças e analisar as suas opiniões para, posteriormente, refletir a minha prática educativa. A título de exemplo, levantam-se questões para reflexão, como: “Será que as crianças não se apercebem que também são amigas quando não estão a partilhar alguma coisa ou a brincar juntas? Como lhes poderei demonstra isso?”

Tais questões podem ser respondidas, ao longo do tempo, através da observação e reflexão da prática educativa e/ou de um diálogo com as crianças, para a troca de ideias e opiniões relativas a este tema.

Apesar disso, e com base nos dados obtidos através da tarefa de preferências considero que consegui cumprir os objetivos que propus para a investigação, uma vez que: averigui os determinantes das preferências das criança nas escolhas das crianças, verificando-se que o facto idade e sexo não são determinantes para as crianças criarem ou manterem amizade com outras crianças; deduzi que as crianças consideram a amizade traduz-se nos momentos de brincadeira e de partilha.

4. CONSTRUÇÃO DA
PROFISSIONALIDADE DOCENTE
COMO EDUCADORA DE
INFÂNCIA EM CONTEXTO

| | ' ' | | ' ' |

Concluído o período de estágio, considero que seja fulcral refletir acerca do meu percurso realizado, tanto no contexto de creche (PPS I), como de educação pré-escolar (PPS II), uma vez que ambos se tornaram fundamentais na minha aprendizagem e para a construção da minha identidade profissional.

Em primeiro lugar, importa reconhecer a relevância das práticas pedagógicas na formação inicial “como uma dimensão fundamental no processo de formação dos educadores de infância” (Figueira, 2017, p.56), uma vez que, a construção dos saberes experienciais inicia-se quando o estagiário experiencia a prática em contexto educativo.

Neste sentido, as práticas pedagógicas são caracterizadas como “a primeira fase do desenvolvimento profissional realizada numa instituição com um projeto formal de desenvolvimento pessoal e profissional” (Figueira, 2017, p.55). Por esta razão, torna-se essencial que enquanto estagiária tenha contacto com profissionais experientes da área e com os encarregados de educação das crianças, pois todos estes intervenientes contribuem para a minha formação e aprendizagem.

O facto de ter sido acompanhada, em ambos os estágios, educadoras que exercem há vários anos esta profissão, tornou-se benéfico para mim, porque através das observações e das conversas efetuadas, pude verificar práticas, comportamentos e estratégias que poderei vir a utilizar no meu futuro profissional.

A título de exemplo, as duas educadoras, no contexto de creche e de pré-escolar, privilegiavam os momentos de acolhimento, concedendo oportunidades para todas as crianças falarem e/ou partilharem algo que pretendiam²³, expressarem as suas opiniões e vontades e serem ouvidas. No meu futuro enquanto educadora, também pretendo privilegiar este aspeto, uma vez que considero importante que as crianças tenham a oportunidade para expressarem a sua opinião; tomem decisões sozinhas; sejam ouvidas e respeitadas e saibam respeitar os outros. Assim, ao “garantir à criança o exercício destes direitos tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, (...) demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Silva *et al.*, p.9). Segundo

²³ Como é dia do pai, a educadora inicia uma conversa sobre o tema. As crianças mostram-se muito participativas e várias referem que de manhã deram um beijinho e/ou abraço aos seus pais e desejaram bom dia. O D.M.F diz, um pouco triste, que deu um beijinho à mãe e a educadora diz: - Pois o pai está fora a trabalhar, mas podes fazer uma videochamada e falar com o pai e enviar-lhe muitos beijinhos (Nota de campo nº27, dia 19/03/2021, situação: Conversa e leitura de histórias).

Paiva, Lino e Almeida (2019), efetivamente, quando o/as educadores/as alteram aspetos na sua prática, passando a serem ouvintes efetivos, conseguem “compreender e conhecer cada vez melhor as crianças, nas dimensões do tempo e do espaço” (p.34), permitindo, ainda, uma melhor compreensão das dificuldades, interesses e motivações das crianças.

Adicionalmente, nos dois estágios, a autonomia era uma capacidade valorizada pelas educadoras cooperantes, na medida em que proporcionavam oportunidades para as crianças adquirirem, aos poucos, uma maior independência para cuidarem de si, na sua alimentação e higienização, por exemplo; utilizarem livremente materiais e objetos à sua disposição; fazerem escolhas²⁴; ponderarem decisões e assumirem responsabilidades²⁵.

Neste sentido, também pretendo como futura profissional da área promover e valorizar a autonomia durante a minha prática pedagógica, pois considero-a uma competência essencial a ser desenvolvida desde a educação de infância, na medida em que auxilia as crianças a tornarem-se agentes ativos da sua própria aprendizagem, através da liberdade de ação concedida pelos educadores.

Outro aspeto que pretendo valorizar na minha prática está relacionado com a construção de relações entre os diferentes intervenientes dos contextos socioeducativos (crianças, equipa educativa e famílias), baseadas nos princípios de confiança, segurança, disponibilidade, afeto e cooperação. Nos dois estágios, a equipa educativa mantinha uma relação assente nestes aspetos para com as crianças²⁶, para com as famílias²⁷ e entre a própria equipa educativa.

²⁴ Eu faço uma votação com as crianças para saber o que querem ver, nas opções sugiro verem sobre o coração, estômago ou pulmões e a que ganha é sobre o coração com onze votos (Nota de campo nº29, dia 23/03/2021, situação: visualização de um vídeo). A educadora apresenta duas histórias e as crianças fazem a votação. A educadora refere que deve ter sido a primeira vez que a votação bateu certo com o número de crianças. A votação ficou 10 – 11 (nota de campo nº26, dia 148/03/2021, situação: Leitura de uma história).

²⁵ Depois de a história acabar, os responsáveis do dia vão ao refeitório buscar a fruta e as restantes crianças permanecem no tapete à espera (Nota de campo nº20, dia 19/01/2021, situação: Conto da história “ O pote pinote”).

²⁶ A educadora ao aperceber-se que o J.F não realiza os exercícios de aquecimento da aula, vai busca-lo para perto de si e realiza com ele os exercícios (Nota de campo nº2, dia 13/11/2021, situação: Atividade de Expressão Artística).

²⁷ A educadora mostra às crianças um vídeo, criado por ela, que contem as fotografias tiradas no dia da apresentação do projeto do Egito. Este vídeo foi enviado por mail a todos os pais, para que estes pudessem ver como decorreu a divulgação do projeto (nota de campo nº16, dia 14/12/2020, situação: Acolhimento).

Nos dois contextos educativos realizei um trabalho cooperativo com a equipa educativa, em que as educadoras trabalhavam em cooperação com as auxiliares e procuravam e valorizavam a sua opinião, em relação a diferentes situações que iriam ocorrer ou que já tinham acontecido. Relativamente à relação com as famílias é de destacar a experiência que vivi no contexto de pré-escolar, em que existia uma relação próxima e com um contacto permanente entre as famílias e a equipa educativa. Este é o tipo de relação que tenciono desenvolver na minha prática futura, uma vez que, a educadora demonstrava disponibilidade para conversar e reunir com os familiares sempre que necessário; partilha informações, acontecimentos e registos fotográficos e videográficos de situações ocorridas na sala, através do contacto presencial e *online* e fomentava a participação dos familiares, uma vez que lhes propunha a realização de atividades com as crianças.

Tendo em consideração estes aspetos, pretendo envolver as famílias no processo educativo das crianças e construir uma relação positiva entre os dois contextos, visto que ambos contribuem para a educação da mesma criança, sendo por isso importante, que haja uma relação entre estes dois sistemas (Silva *et al.*, 2016). Segundo Leite e Pinto (2016) “o recurso ao trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes das escolas geraria um currículo mais adequado a cada contexto e contribuiria para melhorar a aprendizagem dos alunos” (p.71).

Importa, também, mencionar que em ambos os estágios, todo o apoio que recebi por parte da equipa educativa contribuiu para que, com o passar do tempo, fosse adquirindo confiança com as crianças e com a própria equipa. O facto da equipa educativa partilhar comigo informações²⁸, curiosidades e situações ocorridas com as crianças facilitaram a minha integração na sala e permitiram-me adquirir conhecimentos relacionados com as suas caracterizações e com o funcionamento das rotinas das salas. Estas situações, resultaram, a médio prazo, num trabalho colaborativo entre mim e a equipa educativa, que se revelou benéfico para mim e para o bem-estar e aprendizagem das crianças porque eu e a equipa educativa, em conjunto, planeámos atividades,

²⁸ Pergunto à educadora se o V.F. costuma não querer participar nas atividades e a educadora refere que ele, por vezes, tem momentos destes em que não quer fazer nada e faz birras sem motivo. Mas refere, também, que já está muito melhor que não costuma acontecer com muita frequência (nota de campo nº2, dia 13/11/2020, situação: Brincadeira).

trabalhámos em conjunto, debatemos assuntos e partilhámos ideias e opiniões, relacionadas com o que ocorria no dia-a-dia de cada contexto educativo.

Segundo Damiani (2008), o trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes educativos “constitui-se em excelente espaço de aprendizagem, permitindo a identificação de suas forças, fraquezas, dúvidas e necessidades de reconstrução, a socialização de conhecimentos, a formação de identidade grupal e a transformação de suas práticas pedagógicas” (p.220). Para além destes aspetos, o trabalho colaborativo permite, ainda, à equipa educativa “enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas” (Damiani, 2008, p.218).

No processo de reflexão e construção da minha identidade profissional, as reflexões semanais tiveram lugar especial. Ao analisar temas específicos decorrentes de questões levantadas todas as semanas pude refletir sobre a minha prática educativa, aprofundar tópicos como, por exemplo, a promoção da autonomia na educação de infância ou a importância da organização do espaço da sala e perspetivar novas condutas que se refletiam nas planificações e na prática com as crianças.

Adicionalmente, também efetuei reflexões das atividades realizadas com as crianças, que me ajudaram a refletir sobre algumas atitudes e estratégias adotadas durante as implementações, o que contribuiu para uma melhoria, em atividades posteriores. Na minha opinião, a partir destas reflexões consigo analisar se a minha atuação durante a implementação da atividade foi a mais adequada ou não e, se o modo como foi planeada a atividade resulta com as crianças ou se, pelo contrário, tem de ser alterada de modo a melhorar a experiência das crianças.

Para complementar, diariamente, redigi notas de campo efetuando registos de diversas situações/momentos e atitudes presenciadas no JI, que considerava pertinentes para serem anotadas. Tal facto, permitiu-me fundamentar e sustentar a minha prática, visto que recorri diversas vezes às notas de campo para exemplificar situações descritas.

Deste modo, as reflexões e as notas de campo contribuíram para a construção da minha identidade profissional, dado que “a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Silva *et al.*, 2016, p.11). Neste sentido, o/a educador/a deve estar atento a cada criança e refletir sobre a sua prática “com um interesse contínuo em melhorar a qualidade da resposta educativa” (Silva *et al.*, 2016, p.11).

Inerentemente, no decorrer deste estágio, desenvolvi uma investigação acerca das concepções das crianças sobre a amizade, com o principal objetivo de averiguar os fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar. Este estudo contribuiu para a minha aprendizagem, na medida em que me permitiu: adquirir conhecimentos relativos ao tema abordado; experimentar uma nova metodologia de investigação; contactar com diferentes crianças; compreender as suas concepções.

Todo este processo de investigação, foi uma experiência muito positiva e auxiliou-me na construção da minha identidade profissional, uma vez que a investigação com crianças assume um lugar importante “na teorização social sobre a infância” (Fernandes & Tomás, 2011, p.2). Desta forma, considero importante a existência de questões de investigação com a participação/cooperação de crianças, para o desenvolvimento de atitudes problematizantes e, conseqüentemente, para a colocação de questões e procura de respostas, por parte dos profissionais de educação.

Em suma, a minha prática profissional contribuiu para a tomada de “consciência da responsabilidade profissional que representa trabalhar com crianças e desenvolver as competências que a tarefa de educar, cuidar e apoiar o seu desenvolvimento exige” (Sanches, 2019, p.150).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| " | | " |

A realização do presente relatório reflete a prática desenvolvida no decorrer da PPS II, com destaque para os vários aspetos que demonstraram o processo experimentado, as opções e as atitudes tomadas durante o período de estágio e a consolidação de aprendizagens e conhecimentos, resultantes do processo efetuado ao longo do percurso académico.

Tendo em conta estes aspetos, importa mencionar o importante contributo que as práticas profissionais supervisionadas fornecem aos estagiários, dado que nos permitem vivenciar a realidade do nosso futuro profissional e adquirir aprendizagens através da formação inicial, que é considerada a “primeira etapa da preparação formal da/os docentes (...) em que se vivem situações de auto e hetero-formação.” (Cardona, 2008, p.7). Deste modo, a conjugação entre os conteúdos teóricos aprendidos durante a formação académica e a oportunidade de serem colocados em prática “assumem uma particular relevância no desenvolvimento de saberes, normas e valores característicos da profissão” (Cardona, 2008, p.7).

O estágio revelou-se muito importante, visto que contribuiu para adquirir novos conhecimentos e aprendizagens, tais como, estratégias para obter a atenção do grupo, para gerir o grupo, como lidar em situações de conflito entre crianças, entre outras coisas; contactar e experienciar com a realidade da profissão de educadora de infância; assumir novas atitudes e práticas pedagógicas; construir relações com as crianças e a equipa educativa e, por último, adquirir uma visão reflexiva acerca da minha intervenção.

Adicionalmente, tive a oportunidade de realizar uma investigação, que me permitiu averiguar as conceções das crianças em relação à amizade e aos determinantes das preferências das crianças na escolha dos amigos. Longo deste processo a minha maior dificuldade foi compreender as perspetivas das crianças, uma vez que as suas justificações durante a aplicação da tarefa de preferências, eram muito vagas e, por vezes, contraditórias. No entanto, tal facto despoletou-me interesse em dar continuidade à investigação, num futuro, para tentar compreender algumas conclusões que foram apresentadas. Segundo Freitas, Costa e Lima (2017), é importante que os educadores de infância assumam uma postura investigativa em relação à realidade que os rodeia, para adquirirem e alargarem os seus conhecimentos e refletirem acerca das diversas temáticas relativas à educação de infância.

Tendo em consideração o tema abordado na investigação, importa salientar a relevância da amizade entre crianças, visto que é uma importante forma de socialização e contribui para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, pois “visam relações

ricas onde os envolvidos podem estabelecer trocas afetivas, cognitivas, dar opiniões e contribuir para o desenvolvimento do companheiro (Ricardo & Rossetti, 2011, p.83). Neste sentido, como futura educadora, pretendo valorizar e privilegiar momentos em que ocorram interações entre as crianças, veja através das atividades como das rotinas diárias na sala, de modo a proporcionar-lhes situações que lhes despertem sentimentos positivos.

Deste modo, considero que a realização deste relatório foi essencial para refletir acerca da minha prática educativa, compreender as minhas evoluções e identificar as dificuldades, as mais-valias e as aprendizagens efetuadas, numa perspetiva de adquirir conhecimentos que contribuam para a construção da minha profissionalidade, enquanto futura educadora de infância.

Por último, e assumindo a relevância da formação para a construção da profissionalidade docente, é importante que exista uma continuidade para que o percurso profissional não fique estagnado e exista a oportunidade dos educadores progredirem na carreira, aprofundarem conhecimentos científicos, desenvolverem-se profissionalmente e sentirem-se realizados, a nível pessoal (Pardal & Martins, 2005). Tendo em conta estes aspetos, como futura educadora pretendo continuar a investir na minha formação, para que tenha a possibilidade de adquirir experiências significativas que promovam o meu desenvolvimento profissional e que me permitam aprofundar e alargar conhecimentos, saberes e competências (Lino, 2005).

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

| | ' | | ' |

- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). Carta de princípios para uma ética profissional. <http://www.apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>
- Aljustrel, V. (2017). A relação com a família em contexto de creche e jardim de infância. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/18597>
- Azeres, M. & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Interações*, (30), 110-137. <https://doi.org/10.25755/int.4027>
- Boivin, M. (2011). *Relação entre pares*. Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância. <https://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/relacoes-entre-pares.pdf>
- Cardona, M. J. (2008). Contributos para a história do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Interações*, 4(9), pp. 4-31. <https://doi.org/10.25755/int.358>
- Ventura, C. & Simões, A. (2015). Dar voz às vozes das crianças na construção da prática pedagógica. In Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (289-302). <http://hdl.handle.net/10400.21/4596>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Cativo, F. M. S. (2019). Trabalho em equipa em jardim de infância: um estudo sobre a importância da cooperação entre elementos de uma equipa educativa de sala. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/10412>
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 31, 213-230. <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Documento orientador da Prática Profissional Supervisionada – Módulo II. (2020). Texto policopiado.

- Fernandes, N. & Tomás, C. (Setembro, 2011). *Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal*. 10TH CONFERENCE OF THE EUROPEAN SOCIOLOGICAL ASSOCIATION. <http://hdl.handle.net/1822/15425>
- Ferreira, P. (2014). *A relação entre a qualidade de vinculação e o desenvolvimento emocional de crianças em idade pré-escolar*. [Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida]. Repositório do ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/3319>
- Fialho, M. & Aguiar, C. (2017). Escala de Avaliação das Estratégias Sociais: Um estudo de validação com crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1(34), 101-115. <https://doi.org/10.14417/ap.1198>
- Figueira, S. (2017). O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de bolonha. [Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/28332>
- Freitas, B., Costa, E. & Lima, M. (2017). O estágio curricular supervisionado e construção da profissionalidade docente. *Revista Expressão Católica*, 6(1), 36-42. <https://tinyurl.com/r7ntan4f>
- Fuertes, M. (2010). Se não pergunta como sabe?: Dúvidas dos pais sobre a educação de infância. <http://hdl.handle.net/10400.21/1671>
- Garcia, A. (2005). Psicologia da amizade na infância: uma revisão crítica da literatura recente. *Interação em Psicologia*, 9(2), 285-294. <http://dx.doi.org/10.5380/psi.v9i2.4787>
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Saber & Educar*, 11, 7-21. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>
- Leite, C. & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, (48), 69-91. <https://hdl.handle.net/10216/102379>
- Lino, D. (2005). *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. [Dissertação de doutoramento,

- Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/4377>
- Lopes, L. W., Magalhães, C. M. & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400013>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER*, 2(2), 49-65. <https://tinyurl.com/3whtj322>
- Menezes, A. & Brito, R. (2013). Diferenças de Gênero na Preferência de Pares e Brincadeiras de Crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26 (1), 193-201. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000100021>
- Morais, C. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/7325>
- Oliveira, M. I. (2014). Envolvimento parental em creche. [Dissertação de mestrado em Educação de Infância, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/35911>
- Paiva, M., Lino, D. & Almeida, A. M. (2019). A Interação Adulto-Criança e a Promoção da Competência de Escolha e de Resolução de Problemas com Crianças de 4 e 5 Anos. *Da Investigação às Práticas*, 9(1), 19-35. <http://hdl.handle.net/10400.21/9875>
- Pardal, L. & Martins, A. (2005). Formação contínua de professores: concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, (20), 103-117. <https://tinyurl.com/3xfp9mut>
- Peceguina, I., Santos, A. J. & Daniel J. R. (2008). A concordância entre medidas sociométricas e a estabilidade dos estudos sociais em crianças de idade pré-escolar. *Análise psicológica*, 3(26), 479-490. <https://doi.org/10.14417/ap.509>
- Projeto Curricular de Grupo. (2020). Texto policopiado.
- Projeto Educativo de Escola. (2019). Texto policopiado.

- Quaresma, M. (2018). Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>
- Queirós, J. & Rodrigues, V. (2006). «Não, não somos jornalistas»: Uma introdução à utilização do diário de campo e da fotografia na pesquisa sociológica. <https://tinyurl.com/y4zk9egn>
- Ricardo, L. S. & Rossetti, C. B. (2011). O conceito de amizade na infância: uma investigação utilizando o método clínico. *Construção Psicopedagógica*, 19(19), 82-94. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542011000200007
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. In E. Mesquita, M. C. Roldão & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-163). Fundação Manuel Leão. <http://hdl.handle.net/10198/19201>
- Santos, J. P. B. (2013). Um percurso de um profissional de habilitação conjunta: a importância do ato de observar, planear, agir e avaliar numa perspetiva construtivista. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1252>
- Seixas, I., Barbosa, M. & Fuertes, M. (2017). Contributos para a auto-regulação do bebé no Paradigma Face-to-Face Still-Face. *Análise Psicológica*, 4(35), 469-485. <http://hdl.handle.net/10400.21/9172>
- Selltiz, Cook & Wrightsman. (1976). Delineamentos quase-experimentais. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais - Volume 1: Delineamentos de pesquisa* (pp.1-17). E.P.U. <https://tinyurl.com/3d2ftrbn>
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, M. I. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304. <https://doi.org/10.25755/int.3412>

- Sousa, S. M. O. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/3992>
- Sousa, P. (2015). A importância do brincar: brincar e jogar na infância. [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21557>
- Vale, V. (2009). Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. Exedra, (2). 129-146. http://exedra.esec.pt/docs/N2/09A-vera-vale_pp_129-146.pdf
- Vieira, M. T. (2008). Amostragem. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/2909>
- Yin, R. (2003). Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. Bookman. <https://tinyurl.com/yzet359s>

ANEXOS

| " " | | " "

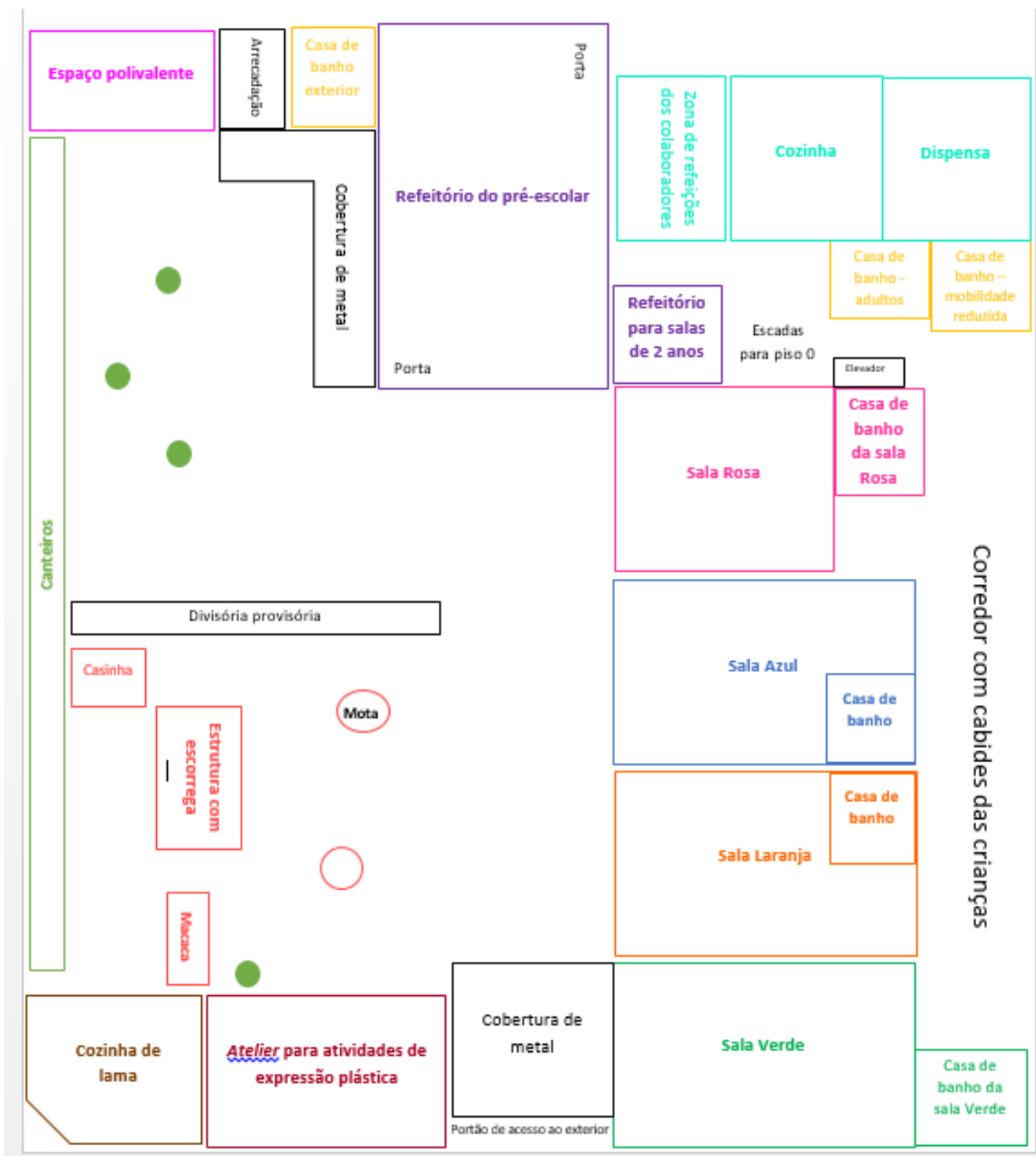
ANEXO A

Portefólio da PPS II (em
documento à parte)

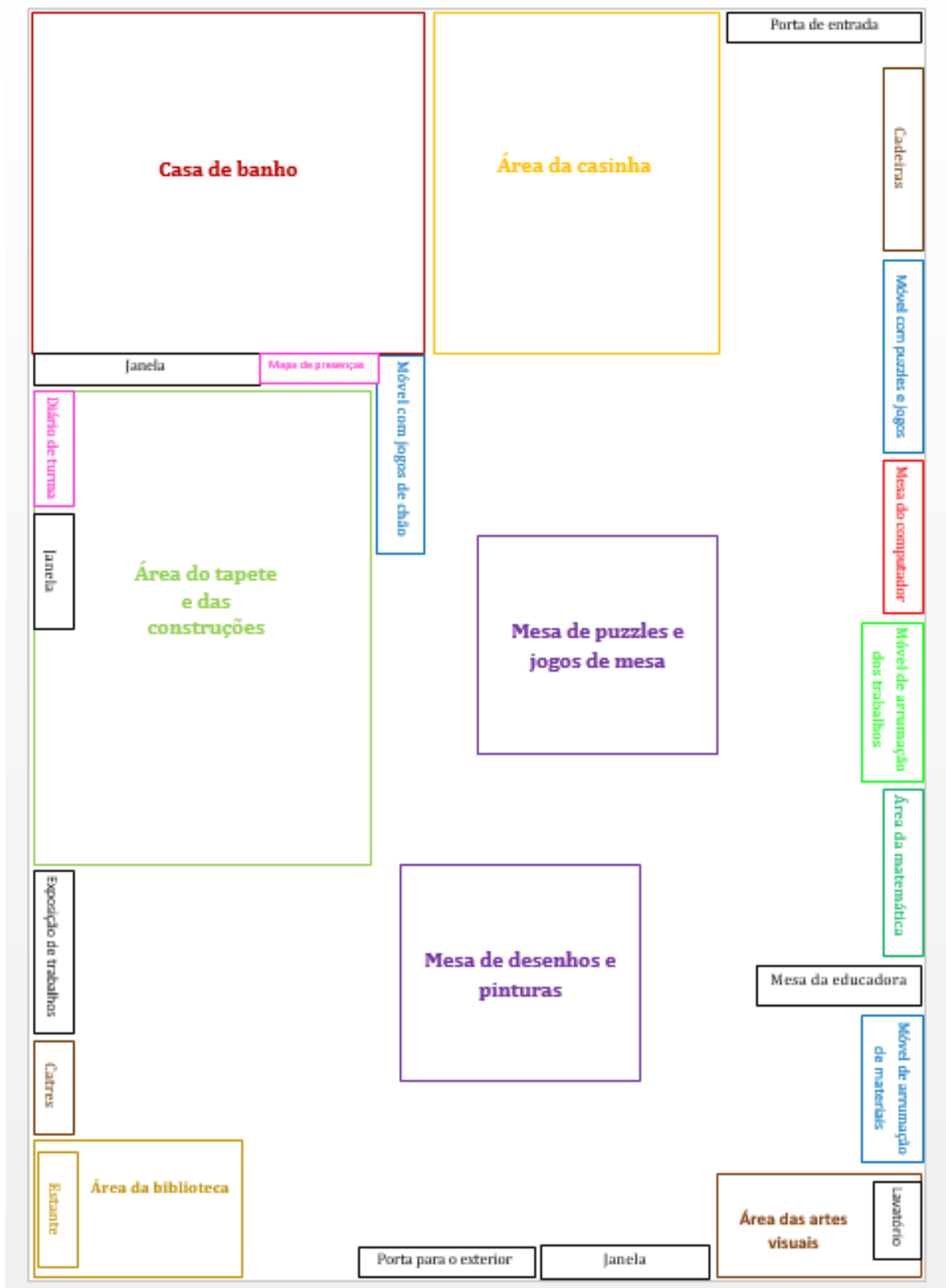
| ' ' | ' ' |

ANEXO B
Planta do piso -2 e
espaço exterior

| ' ' | ' ' |



ANEXO C
Planta da sala laranja
| ' ' | | ' ' |



ANEXO D
Áreas da sala laranja
| ' ' | | ' ' |

Áreas	Materiais	Atividades	Regras	Dinâmicas
Área polivalente	- Tapete e banco; - Exposição de instrumentos de regulação e pilotagem do grupo (Diário de turma, planeamento semanal, mapa de presenças, tabelas dos responsáveis).	- Reuniões de grande grupo; - Conto de histórias pela educadora; - Brincadeira livre;	- Sentar com pernas “à chinês”; - Colocar o dedo no ar para falar;	As crianças sentam-se, de modo, a não ficarem umas à frente das outras e de ficarem viradas para a educadora.
Biblioteca	- Estante e livros; -Almofadas; - Material lúdico (flanelógrafo e fantoches).	- Leitura de histórias;		Partilham o espaço e os livros;
Laboratório de ciências e matemática	- Mesa de trabalho; - Materiais estruturados (balança e blocos lógicos) - Materiais não estruturados (caricas e palhinhas)	- Contagem; - Seriação e classificação; - Medição; - Pesagem;		Partilhem o espaço e os materiais;
Oficina da escrita	- Mesa de trabalho; - Computador; - Cartões com os nomes das crianças; - Canetas e lápis	- Atividades que potencializem a aquisição da linguagem escrita (ex. identificar os trabalhos);	- O computador é utilizado por duas crianças de cada vez	
Área das construções	- Armário com diversas caixas (legos, animais selvagens e domésticos, dinossauros, bonecos, carros, garagens)	- Corridas de carros; - Atividades de construção; - Brincadeira livre;	Respeitar o espaço do outro; Respeitar a brincadeira do outro;	Partilham o espaço e os objetos;
Atelier de artes visuais	- Cavalete; - Mesas de trabalho; - Armário e estante com materiais de pintura e modelagem	- Pintura; - Colagem; - Desenho; - Modelagem	Respeitar o espaço do outro;	Partilham o espaço e os objetos

Atelier de expressão dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Cozinha de madeira; - Armário com roupas e adereços; - Camas, mesa, cadeiras, utensílios de cozinha e comida e bonecas; 	- Brincadeiras de jogo simbólico e dramático	Respeitar o espaço do outro e a brincadeira do outro;	Partilhar o espaço e os objetos
Área dos jogos de mesa	- Móvel com puzzles, jogos de construção, de encaixe, de associação e de memória		Respeitar o espaço do outro e a brincadeira do outro; Colocar as tampas das caixas dos jogos umas em cima das outras.	- Partilhar o espaço e os objetos.

ANEXO E
Dia-tipo da sala laranja
| " | | " |

Horário	Situação Pedagógica/Local	Agentes educativos
8h – 9h30	Acolhimento e Brincadeira livre – Sala laranja	Educadora
9h30 – 11h	Atividades dirigidas e/ou trabalhos em projeto – Sala laranja	Educadora e Auxiliar
11h00 – 11h30	Higiene e lanche da manhã – Casa de banho e sala laranja	Educadora e Auxiliar
11h30 – 12h	Atividades dirigidas ou Brincadeira livre – Sala laranja	Educadora e Auxiliar
12h-12h30	Higiene e Almoço – Casa de banho e Refeitório	Educadora e Auxiliar
12h30 – 13h	Higiene – Casa de banho	Educadora e Auxiliar
13h – 15h	Repouso/ Recreio – Sala laranja ou espaço exterior	Educadora e Auxiliar (pausa para almoço da 13h à 14h da educadora)
15h – 16h	Atividades livres ou dirigidas – Sala laranja	Educadora e Auxiliar
16h – 16h30	Lanche – Refeitório ou sala laranja	Educadora e Auxiliar
16h30 – 19h	Atividades de exploração livre – Sala laranja ou espaço exterior	Auxiliar

ANEXO F
Caracterização das
crianças da sala laranja

| ' ' | ' ' |

Criança	Sexo	Data de nascimento	Percurso institucional (frequência)	Interesses
B.	Masculino	24/08/2016	2ª vez	Gosta de fazer puzzles.
C.	Feminino	21/09/2016	2ª vez	Gosta de fazer atividades de expressão plástica, de ajudar e de brincar com as outras meninas.
D.A.F.	Masculino	09/02/2017	2ª vez	
D.M.F.	Masculino	07/05/2016	5ª vez	Gosta de brincar na área das construções
F.D.	Masculino	17/11/2014	4ª vez	
F.P.	Masculino	14/03/2017	5ª vez	Gosta de brincar na área da “casinha”
F.V.	Masculino	24/04/2015	6ª vez	Gosta de explorar os livros
G.	Masculino	22/12/2017	3ª vez	
H.	Masculino	05/10/2015	5ª vez	
J.M.	Feminino	27/02/2016	3ª vez	Gosta de fazer desenhos
J.F.	Masculino	12/07/2017	1ª vez	
J.C.	Masculino	12/06/2015	3ª vez	Gosta de andar no triciclo do cavalo
L.	Masculino	17/06/2017	1ª vez	Gosta de brincar na área das construções
M.F.S.	Feminino	09/01/2017	4ª vez	Gosta de brincar na área da “casinha”
M.A.	Feminino	22/01/2017	3ª vez	Gosta de fazer desenhos
M.A.S	Masculino	07/07/2015	6ª vez	
M.P.	Feminino	16/09/2015	5ª vez	Gosta de ajudar os outros

M.W.	Feminino	28/11/2014	4ª vez	Gosta de fazer desenhos
M.L.S.	Feminino	24/02/2017	4ª vez	
M.G.	Feminino	16/05/2016	2ª vez	
R.	Masculino	30/01/2017	4ª vez	Gosta de fazer puzzles
V.F.	Masculino	28/01/2017	4ª vez	Gosta de brincar na área das construções
V.B.	Masculino	11/05/2017	3ª vez	

ANEXO G

Caracterização das famílias das crianças da sala laranja

| ' ' | | ' ' |

Criança	Agradado familiar	Idade			Habilidades académicas		Profissão		Observações
		Mãe	Pai	Irmã/o(s)	Mãe	Pai	Mãe	Pai	
B.	4	44	40		Licenciatura	Licenciatura	Psicóloga Clínica	Instrutor Aeronáutico	
C.	4	39	38		Licenciatura	Licenciatura	<i>Designer</i> de moda	Diretor de comunicação	Mãe trabalha a partir de casa
D.A.F	4	39	44		Mestrado	Frequência faculdade	Consultora de comunicação	Técnico administrativo	
D.M.F.	3	45			Licenciatura	Licenciatura	Contabilista	Engenheiro	Pai vive na Itália
F.D.	3	46	46	-----	Licenciatura	Licenciatura	Desempregada	<i>Designer</i>	
F.P.	3	33	29	-----	Licenciatura	Licenciatura	Enfermeira	Enfermeiro	Pai trabalha por turnos
F.V.	5	43	55		9º ano	9º ano	Cabeleireira	Auxiliar de ação médica	Mãe está desempregada
G.		35	36		Mestrado	12º ano	<i>Designer</i> gráfica	Comentador desportivo	Mãe trabalha a partir de casa
H.	4	29			12º ano	Licenciatura	Maquilhadora	Gestor	
J.M.	3	39	42	-----	Licenciatura / Pós-Graduação	Licenciatura / Pós-Graduação	Farmacêutica	<i>Designer</i>	

J.F.	3	39	37	-----	Licenciatura	Licenciatura	Jurista	Bancário	
J.C.	4	39	45		12º ano	Licenciatura	Coach/ Formadora	Bancário	
L.	4	39	44		Licenciatura	Mestrado	Engenheira Informática	Médico veterinário	Pais de origem
M.F.S.	4	38	40		Mestrado	Licenciatura	Terapeuta da fala	Técnico superior Ensino Especial e Reabilitação	
M.A.	5	38			Licenciatura	Licenciatura	Supervisora de restauração	Treinador desportivo	Pai está desempregado
M.A.S.	4	39	42		Licenciatura	Licenciatura	Psicóloga	Arquiteto	Pai tem horário flexível
M.P.	5	42	42		Licenciatura	Licenciatura	Professora	Engenheiro Informático	
M.W.		34	38		Licenciatura	10º ano	Auxiliar de ação educativa	Operador de Assistência em Escala	Pais vivem separados
M.L.S.	3	43	51	-----	Pós- Graduação	Pós- Graduação	Consultora	Consultor	Pai tem um horário variável
M.G.	4	36	35		Mestrado	12º ano	Assistente Social	Chefe de Departamento	Pai trabalha das 7h às 21h
R.	4	38	40		Licenciatura	Licenciatura		Engenheiro Civil	

V.F.	4	40	43		Mestrado	Mestrado	Professora		
V.B.	4	34	36		Licenciatura	Licenciatura	Arquiteta	Arquiteto	

ANEXO H

Carta de apresentação

|| ' ' | | ' ' |



Olá famílias,

O meu nome é Joana Costa, sou aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa e frequento o segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, sendo que estarei a realizar um estágio profissional supervisionado na Sala Laranja até ao dia 12 de Março de 2021.

No decorrer deste período vou acompanhar o quotidiano das crianças, promover atividades que contribuam para o seu desenvolvimento e transmitir todos os meus saberes e conhecimentos. Todas as informações recolhidas durante o período de estágio servem única e exclusivamente para fins académicos, sendo salvaguardadas todas as questões de privacidade e confidencialidade.

Pretendo, também, aprender muito com a equipa educativa, com as crianças e convosco. Deste modo, conto com a vossa colaboração e parceria neste período da minha vida profissional, que está a começar.

Muito obrigada,

Joana Costa

ANEXO I
Roteiro ético

| | ' ' | | ' ' |

Princípios Éticos e Deontológicos no trabalho de investigação (Tomás, 2011)	Práticas Profissional Supervisionada II	Carta de princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Crianças: Primeiramente, questionei as crianças selecionadas se estariam interessadas em participar no estudo, explicando-lhes o seu objetivo. No momento da realização da tarefa de preferências, perguntei às crianças se autorizavam a gravar. Às restantes crianças que não participaram, de forma direta na investigação, não houve a necessidade de lhes explicitar um trabalho no qual não estavam integradas. Contudo, quando realizava as entrevistas aos participantes, algumas crianças demonstraram curiosidade em saber o que estava a realizar e eu explicitiei-lhes.</p> <p>Família: Com a devida autorização e ajuda, por parte da equipa educativa, informei os familiares das crianças intervenientes, qual o tema a investigar e os seus objetivos, explicando o que tencionava realizar, assim como, quais as técnicas e instrumentos utilizados.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1)</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança.” (p. 2).</p> <p>“Respeitar as famílias e a sua estrutura, valorizando a sua competência educativa” (p.2).</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2).</p>

	<p>Equipa educativa: À semelhança das famílias comuniquei-lhes o tema da investigação e os seus objetivos, explicando-lhes o que pretendia realizar, assim como, quais as técnicas e instrumentos utilizados.</p>	<p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2).</p> <p>“Trabalhar em equipa, promovendo uma relação de confiança, de cooperação e uma prática examinada” (p.2).</p> <p>Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2).</p>
<p>2. Custos e benefícios</p>	<p>Crianças: O principal custo foi o facto de terem que despende do seu tempo livre para realizarem as entrevistas comigo. Por outro lado, um dos maiores benefícios foi terem a possibilidade de participarem no estudo, uma vez que deram o seu contributo para a realização da investigação. O outro benefício foi a relação de afetividade que se estabeleceu entre mim e as crianças, bem como, as aprendizagens que ambas as partes, adquiriram com esta interação.</p> <p>Família: O principal custo para os familiares das crianças intervenientes foi o tempo que dispensaram para conversarem comigo acerca da investigação (objetivos e consentimento informado). Contudo, penso que os</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2).</p> <p>“Promover a participação e acolher os contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2);</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2).</p>

	<p>resultados obtidos poderão ser do interesse das famílias, pois permite-lhes ficarem com o conhecimento das concepções das crianças sobre a amizade, o que, de certa forma, pode contribuir para o diálogo deste tema, no seio familiar.</p> <p>Equipa educativa: Penso que o custo principal foi o tempo que a educadora cooperante teve que me disponibilizar, para conseguir realizar as entrevistas com as crianças. Relativamente aos benefícios, na minha opinião, penso que os resultados obtidos da investigação poderão contribuir para a reflexão da prática educativa.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2)</p>
<p>3. Respeito pela privacidade e confidencialidade</p> <p>7. Consentimento informado</p>	<p>Crianças: Com o propósito de garantir a privacidade e confidencialidade das crianças intervenientes na investigação, não expus as suas identificações, nem os seus rostos em nenhuma parte do relatório. Tudo o que pudesse identificar a criança foi devidamente tapado. Relativamente, ao consentimento informado, assim que iniciei a minha PPS, perguntei à educadora se poderia fotografar/filmar as crianças ou se era necessário pedir uma autorização aos familiares. Esta aconselhou-me a redigir um documento aos familiares para que autorizassem o registo de</p>	<p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2).</p>

	<p>fotografias/vídeos, sendo que todos assinaram o documento, concedendo-me permissão para fotografar/filmar os seus educandos. Também no início do estágio, questionei as crianças pedindo-lhes autorização para efetuar registos visuais e todas concederam-me permissão.</p> <p>Famílias: Antes da realização das entrevistas, questionei presencialmente, as famílias das crianças participantes se as poderia realizar. Para além disto, informei-as e expliquei-lhes em relação ao carácter confidencial das entrevistas e que, os dados recolhidos seriam tratados anonimamente sendo utilizados, exclusivamente, para fins académicos.</p> <p>Equipa educativa: Antes da realização das entrevistas, questionei a equipa educativa se me poderia disponibilizar algum tempo para as efetuar com cada criança, individualmente. Para além disto, informei-as e expliquei-lhes em relação ao carácter confidencial das entrevistas e que, os dados recolhidos seriam tratados de forma anónima sendo, exclusivamente, utilizados para fins académicos.</p>	<p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2).</p> <p>“Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade” (p.2)</p>
--	--	--

<p>4. Decisão acerca de quais as crianças a envolver e a excluir</p>	<p>Uma vez que decidi abranger a minha amostra a 11 das 23 crianças do grupo da sala laranja, e não considerando que seria justo ser eu a escolher quem participaria na investigação, recorri ao método de amostragem aleatória simples para saber as que ficariam selecionadas. Após obter essa informação, questionem essas crianças, individualmente, se estariam interessadas em participar e, assim, alcancei as crianças envolvidas na minha investigação.</p>	<p>“Respeitar cada criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social e situação específica do seu desenvolvimento, numa perspectiva de inclusão e de igualdade de oportunidades, promovendo e divulgando os direitos consignados na Convenção Internacional dos Direitos da Criança.” (p.1);</p> <p>“Garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” (p.2);</p> <p>“Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais” (p.2).</p>
<p>6. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação</p>	<p>A definição do tema a investigar, assim como dos objetivos e da metodologia a utilizar, foram discutidos em conjunto com a minha supervisora, para depois serem comunicados à minha educadora cooperante.</p>	<p>“Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade” (p.2).</p>
<p>8. Uso e relato das conclusões 10. Informação às crianças e adultos envolvidos</p>	<p>Durante a realização da minha investigação, fui partilhando com a equipa educativa algumas informações que fui recolhendo, a partir das entrevistas e a minha opinião em relação à temática em estudo.</p> <p>Após a conclusão da investigação, caso me permitam e o desejem, pretendo partilhar com as crianças, equipa</p>	<p>“Promover a aprendizagem e a socialização numa vida de grupo cooperada, estimulante, lúdica, situada na comunidade e aberta ao mundo.” (p.2);</p> <p>“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p.2); - “Promover a participação e acolher os</p>

	educativa e famílias os resultados obtidos com a realização da mesma.	contributos das famílias, aceitando-as como parceiras na acção educativa.” (p.2); - “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p.2); - “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).
--	---	--

ANEXO J
Guião da entrevista à
educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatária: Educadora de Infância (PPS II 2020/2021)

Objetivos:

- Conhecer o percurso profissional da educadora;
- Conhecer as representações da educadora acerca do conceito de amizade;
- Compreender como é que a educadora operacionaliza o conceito de amizade na sala.

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar o entrevistado.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação acerca do tema de investigação (Relações entre pares: fatores para a formação do grupo de pares) selecionado por mim, para o relatório da PPS II;- O seu carácter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido;- Pedir autorização para gravar áudio;	

<p>A. Conceito de amizade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as representações da educadora acerca do conceito de amizade 	<p>B1. Como é que descreve o conceito de amizade? B2. Considera que na sala laranja existem relações de amizade próximas? Entre quais crianças? B3. Como descreve as relações de amizade entre as crianças?</p>	
<p>B. Operacionalização do conceito de amizade na sala</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é que a educadora operacionaliza o conceito de amizade na sala 	<p>C1. De que forma é que operacionaliza a relação entre pares? C2. Quais as estratégias que utiliza estabelecer relações entre pares? C3. Quais as principais dificuldades para estabelecer relações de amizade entre as crianças?</p>	
<p>Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	<p>- Obrigada pela sua disponibilidade.</p>	<p>- Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO K

Transcrição da entrevista
à educadora cooperante

| ' ' | ' ' |

A1. Como é que descreve o conceito de amizade?

Amizade para mim é um vínculo afetivo forte, no fundo é uma forma privilegiada de socialização. Acho que é o auge da socialização, não é?! Socialização é importantíssima nesta fase e o auge surge quando, realmente, há amizade, quando há cumplicidade, quando há reciprocidade entre as crianças, quando esta socialização é suscetível de criar prazer, segurança, ajuda mutua, cooperação, portanto para mim isso é amizade

A2. Considera que na sala laranja existem relações de amizade próximas? Entre quais crianças?

Sim, considero. Considero que existem realmente relações de amizade.

Há algumas redes de amizade, há alguns polos. Sobretudo o polco do MA.S, do F.V, J.C, o H, penso que há ali uma amizade, uma cumplicidade forte. A M.W e a M.P, a M.W e a M.A., sobretudo penso por aí. Depois, também, o D.A.F e o V.F, a M.F.S e o F.P. Mas uma leitura atenta poderia, ainda, encontrar com certeza mais situações de grande amizade, mas estes são aqueles que eu destaco

A3. Como descreve as relações de amizade entre as crianças?

As relações de amizade entre as crianças são sobretudo intensas, portanto intensas no prazer que tramitem, intensas no conflito e portanto e no sofrimento, assim que há determinado conflito parece que a amizade terminou e é o fim do mundo, portanto é tudo vivido com muita intensidade. São relações que fomentam e transmitem e potencializam muito prazer, muita cumplicidade, muita ajuda mútua, cooperação, alegria.

B1. De que forma é que operacionaliza a relação entre pares?

B2. Quais as estratégias que utiliza estabelecer relações entre pares?

Para já o nosso modelo pedagógico privilegia não a criança, mas o grupo sobretudo. Portanto a criança e a sua relação com os pares, portanto por ai já é uma forma, também, de, é uma operacionalização deste conceito de “eu e o outro” e no fundo depois a amizade que surge realmente quando estabelecemos relações e interações com o outro. Depois temos diversas atividades e rotinas na sala que privilegiam a cooperação e a relação com o outro, como a dinâmica de responsáveis, como o projeto “Lobos grandes

lobos pequenos”, portanto tudo é feito com os pares. As próprias rotinas de atividades livres, em que as crianças escolhem a atividade que vão fazer e que podem partilhá-la com colegas que escolhem a mesma área partilham, no fundo, o mesmo interesse já é outra forma, também, de privilegiar esta interação entre os pares e a amizade surge muitas vezes a partir daí, portanto da interação a partir do mesmo interesse, a cumplicidade vai crescendo. Depois há variadíssimas estratégias para estabelecer estas relações, portanto as conversas em grande grupo sobre a amizade, roles playins, as situações reais que acontecem na escola, no quotidiano pedagógico que são desconstruídas e são refletidas, a leitura de histórias onde surgem variadíssimos temas como a partilha, a cooperação, a amizade, os conflitos entre os amigos. Depois as atividades em que procuramos a interação e a empatia, o colocar-se no lugar do outro, o comunicar com o outro, o elogiar o parceiro, portanto todas essas atividades no fundo levam à interação e levam à descoberta do outro potencializando, posteriormente, a amizade.

B3. Quais as principais dificuldades para estabelecer relações de amizade entre as crianças?

Eu acho que as principais dificuldades têm a ver com aquela característica que eu falei inicialmente. Eu acho que a amizade com estas crianças é muito intensa e, portanto, é tão intensa que muitas vezes a amizade é fruto de vários dissabores, de vários desgostos. É tudo vivido de uma forma tão intensa, tão plena que se há um aborrecimento “não somos mais amigas, nunca mais nos falamos” e, portanto, termina ali tudo. Portanto no fundo a principal dificuldade é gerir este conceito de amizade, que a amizade pode perdurar apesar de haver um ou outro conflito e, no fundo é esse imediatismo, intensidade, e esse sofrimento que a amizade também traz, mas faz todo o sentido e é isso que os faz crescer e desenvolver cada vez mais e, portanto particularmente a parte do desenvolvimento sociomoral e emocional evolui imenso.

ANEXO L

Transcrição da aplicação
da tarefa de preferências

| ' ' | ' ' |

Entrevista 1 – M.F.S, 4 anos

Joana – O que é que temos aqui?

M.F.S – Duas meninas

Joana – E aqui?

M.F.S – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.F.S – São amigas nesta (aponta para as duas meninas)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque elas estão a brincar as duas e estão a partilhar coisas.

Joana - E aqui achas que não estão a fazer isso?

M.F.S – (abana a cabeça em sinal negativo)

Joana - E aqui temos o que?

M.F.S – Dois meninos

Joana – E aqui?

M.F.S – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.F.S – (aponta para os dois meninos)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque eles estão a partilhar os dois

Joana – Mas aqui eles também estão a brincar juntos. Porque é que achas que estes dois meninos é que são amigos?

M.F.S – Porque eles estão a partilhar aquele boneco

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

M.F.S – (aponta para a imagem que tem as crianças crescidas)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque eles estão a partilhar as coisas uns aos outros

Joana – A partilhar?! Mas eles aqui não estão a partilhar, estão só todos juntos. Porque é que achas que eles são amigos e esta menina e este bebé não são amigos?

M.F.S – Eles são amigos porque estão a partilhar as coisas com todos os amigos e assim eles ficam felizes.

Joana – Okay, muito bem

M.F.S – E eu gosto muito de partilhar porque eles ficam muito felizes

Joana – Tu gostas de partilhar com os teus amigos?

M.F.S – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, isso é muito importante. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

M.F.S – (aponta para a imagem que tema a menina pequena e os dois meninos)

Joana – Porquê?

M.F.S – Porque eles estão a partilhar umas coisas

Joana – Mas eles aqui estão só a apagar as velas do bolo de aniversário, não estão a partilhar nada. Porque é que achas que são amigos?

M.F.S – Porque são, são muito amigos e quando eles partilham ficam muito felizes e assim partilham todos

Joana – Então achas que estes meninos da outra imagem não estão a partilhar?

M.F.S – (abana a cabeça em sinal negativo)

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.F.S – Nesta (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque ele está a dar ao seu amigo um abracinho e assim ficam todos felizes e são muito amigos

Joana – E aqui porque é que achas que eles não são amigos?

M.F.S – Porque estão a lutar e ficam tristes.

Joana – Muito bem

M.F.S – E isso não se faz.

Joana – Tens toda a razão. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.F.S – Nesta (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque estão a dar um abracinho e assim ficam todos felizes

Joana – E nesta imagem porque é que não são amigas?

M.F.S – Porque elas estão a lutar

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.F.S – (aponta para as crianças que estão a brincar juntas)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque eles estão a partilhar e assim se eles partilham ficam felizes

Joana – E estes meninos o que é que estão a fazer?

M.F.S – Não estão a partilhar, só estão a fazer coisas sem partilhar

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.F.S – Nesta (aponta para a imagem que tem as crianças juntas)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque ele está a ser amigo dele e está a mandar a bola aos amigos

Joana – Quer dizer que estão a brincar juntos, é isso?

M.F.S – Sim

Joana – Muito bem. E aqui estas meninas o que é que estão a fazer?

M.F.S – Estão a brincar sozinhas, mas não estão a partilhar

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 2 – H, 5 anos

Joana – O que é que temos aqui?

H – Duas meninas

Joana – E aqui?

H – Uma menina e um menino

Joana – Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

H – Nesta (aponta para as duas meninas)

Joana - Porquê?

H – Porque estão a brincar

Joana - E aqui achas que não estão a brincar?

H – Não

Joana - E aqui temos o que?

H – Dois meninos

Joana – E aqui?

H – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

H – Nesta (aponta para os dois meninos)

Joana - Porquê?

H – Porque estão a brincar juntos

Joana – Aqui achas que eles não estão a brincar juntos?

H – Não

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças mais crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

H – Aqui (aponta para a imagem que tem as crianças crescidas)

Joana - Porquê?

H – Porque estão a correr juntos

Joana – Então achas que eles aqui não estão a brincar?

H – Não. Aqui o menino está com a bola e aquela menina está a correr

Joana – Okay, achas que aqui é que as crianças são amigas?

H – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças crescidas, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

H – Nesta (aponta para a imagem das crianças crescidas)

Joana – Porquê?

H – Porque se estão a abraçar uns aos outros

Joana – Achas que os amigos abraçarem-se é importante?

H - Sim

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

H – (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

H – Porque estão a abraçar e aqui eles estão a lutar

Joana – Estão a lutar, muito bem. Tu tens amigos aqui na escola?

H – Sim

Joana – Tens muitos?

H – Sim

Joana – E gostas de dar abracinhos aos teus amigos, é isso?

H – Sim

Joana – E gostas de andar à luta?

H – Não

Joana – Muito bem E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

H – Nesta (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

H – Porque estas (aponta para a outra imagem) estão a lutar

Joana – E tu achas que os amigos não fazem isso?

H – Não

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

H – (aponta para as crianças que estão a brincar juntas)

Joana - Porquê?

H – Porque estão a montar juntos.

Joana – Estão a fazer um jogo em conjunto?

H – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – E aqui porque é que achas que eles não são amigos?

H – Porque não estão a montar em conjunto

Joana – Então outra criança para ser tua amiga tem que brincar contigo?

H -Sim

Joana – Okay, muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

H – Aqui (aponta para a imagem que tem as crianças juntas)

Joana - Porquê?

H – Porque estão a correr juntos

Joana – E aqui, achas que elas não são amigas?

H – Não, porque não estão a correr juntos

Joana – Está cada uma no seu canto, é isso?

H – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 3 – M.W, 6 anos

Joana – O que é que temos aqui?

M.W – Uma menina e outra menina a brincarem

Joana – E aqui?

M.W – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.W – Nesta (aponta para a menina e o menino)

Joana - Porquê?

M.W – Porque estas estão a discutir

Joana – Achas que estas estão a discutir?

M.W – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Então e o que é que estes meninos estão a fazer para serem amigos?

M.W – Estão a brincar

Joana – Okay e agora aqui temos o que?

M.W – Dois meninos

Joana – E aqui?

M.W – Uma menina e um menino

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.W – Nesta (aponta para a menina e o menino)

Joana - Porquê?

M.W – Porque estes estão a brincar e estes estão a discutir

Joana – Achas que estes estão a discutir? Eles estão aqui com um boneco, achas que eles estão a discutir?

M.W – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

M.W – Nas duas

Joana - Porquê?

M.W – Porque neste estão a brincar e estes estão a brincar também

Joana – Está tudo a brincar, é isso?

M.W – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Okay, muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças crescidas, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

M.W – Nas duas

Joana – Porquê?

M.W – Porque estão a brincar

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.W – Nesta (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

M.W – Porque estes estão a lutar e estes não

Joana – Achas que os meninos que batem uns nos outros não são amigos?

M.W - Sim

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.W – (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

M.W – Porque estas estão a puxar o cabelo uma à outra e estas estão-se a abraçar

Joana – O que é que achas que a amizade é?

M.W – Devem ser amigos e fazerem coisas boas

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.W – Nas duas

Joana - Porquê?

M.W – Porque estão todos a brincar

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.W – Nas duas imagens

Joana - Porquê?

M.W – Porque estão todos a brincar também

Joana – Tu tens amigos cá na escola?

M.W – Sim

Joana – E quem são?

M.W – A M.P, a C, a M.A, a M.F.S, o F.V, o H e também o M.A.S

Joana – E porque é que consideras eles teus amigos?

M.W – Porque todos os dias eles brincam comigo

Joana – E quando eles não vem tens saudades deles?

M.W - Sim

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 4 – M.P, 5 anos

Joana – O que é que temos aqui?

M.P – Duas meninas

Joana – E aqui?

M.P – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.P – Nesta (aponta para a menina e o menino)

Joana - Porquê?

M.P – Porque os dois estão felizes

Joana – Os dois estão felizes, é isso?

M.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana - E aqui temos o que?

M.P – Dois meninos

Joana – E aqui?

M.P – Uma menina e um menino

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.P – Nesta (aponta para a menina e o menino)

Joana - Porquê?

M.P – Porque nas duas estão a partilhar

Joana – Muito bem. Tu achas que para duas crianças serem amigas têm que ser meninos, ou só meninas ou podem ser as duas coisas?

M.P – Podem ser as duas coisas

Joana – Porquê?

M.P. – Porque assim podem brincar meninos e meninas e assim fica mais divertido. Se for meninas fica muito mais pouquinho

Joana – Fica mais divertido quando tem meninos e meninas. Tu tens amigos meninos?

M.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Quem é que são?

M.P. – MAS, F.V, H, J.C são todos os meninos e todas as meninas.

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas?
Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

M.P – (aponta para as duas imagens)

Joana - Porquê?

M.P – Porque estão juntos

Joana – Mas porquê? Queres explicar melhor?

M.P – Nas duas estão felizes e estão juntos

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas?
Nesta com estas crianças crescidas, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

M.P – (aponta para as duas imagens)

Joana – Porquê?

M.P – Porque neste estão a fazer um aniversário e estão a gostar e estes estão-se a abraçar

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.P – (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

M.P – Porque nesta estão a lutar

Joana – E tu achas que os amigos não devem fazer isso?

M.P – Não

Joana – Achas que não?

M.P – Devem dar um abraço

Joana – Tens toda a razão. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.P – (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

M.P – Porque esta está a puxar o cabelo, esta está a puxar a orelha

Joana – Ou seja estão a magoar-se uma à outra?

M.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.P – Nesta (aponta para as crianças que estão a brincar juntas)

Joana - Porquê?

M.P – Porque eles estão juntos a brincar e estes estão separados

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.P – Nas duas

Joana – Nas duas?

M.P – Sim, mas cada uma está a brincar a outra coisa

Joana – Então aqui estão a brincar juntos e aqui estão a brincar em separado mas são todos amigos, é isso?

M.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana - Porquê?

M.P – Porque esta menina é pequenina e esta menina é grande, então a menina grande devia brincar a uma coisa grande e ela devia brincar a uma coisa pequena

Joana – Então tu achas que aqui elas estão a brincar em separado, porque têm idades diferentes, é isso?

M.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 5 – G, 3 anos

Joana – O que é que temos aqui?

G – Duas meninas

Joana – E aqui?

G – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

G – Nas duas

Joana - Porquê?

G – Porque são iguais

Joana – São iguais, como assim? O que é que elas estão a fazer?

G – A brincar

Joana – E são todos amigos

G – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana - E aqui temos o que?

G – Dois meninos

Joana – E aqui?

G – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

G – (aponta para as duas imagens meio indeciso)

Joana - Porquê?

G – Porque são iguais

Joana – Como assim são iguais?

G – Porque têm camisolas iguais

Joana – Não têm camisolas iguais, este menino tem uma amarela, esta vermelha, este tem uma azul. Porque é que achas que são amigos?

G – Porque são iguais

Joana – Tens amigos na escola?

G – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – E quem são? São só meninos, só meninas ou são meninos e meninas?

G – Meninos e meninas

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

G – (aponta para a imagem que tem as crianças crescidas)

Joana - Porquê?

G – Porque são iguais

Joana – Queres dizer que estão a fazer a mesma coisa?

G - Sim

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

G – (aponta para a imagem das crianças crescidas)

Joana – Porquê?

G – Porque estão a fazer coisas iguais

Joana – Porque estão a fazer coisas iguais e estes meninos não?

G – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

G – (aponta para a imagem das crianças a bater)

Joana - Porquê?

G – Porque são iguais

Joana – Como assim? O que é que estes meninos estão a fazer?

G – Estão a magoar-se

Joana – E o que é que estes meninos estão a fazer?

G – A dar um abraço

Joana – Então quem é que tu achas que é amigo?

G – (aponta para a imagem das crianças a abraçar)

Joana – Porquê?

G – Porque estão a dar um abraço

Joana – Achas que estes meninos não são amigos?

G – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Porquê?

G – Porque estão a magoar-se

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

G – (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

G – Porque estão a dar um abraço

Joana – E aqui?

G – Estas estão a magoar-se

Joana – Tu não fazes isso aos teus amigos?

G – (abana a cabeça em sinal negativo)

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

G – (aponta para as duas imagens)

Joana - Porquê?

G – Porque estão só a jogar

Joana – Como assim estão só a jogar?

G – E não estão a magoar-se

Joana – Okay, muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

G – Ali e ali (aponta para as duas imagens)

Joana - Porquê?

G – Porque este está a fazer igual e este não está a fazer igual

Joana – Então quer dizer que são todos amigos?

G – Sim

Joana – Porquê?

G – Porque estes estão a fazer a mesma coisa e estes não estão

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 6 – D.M.F, 5 anos

Joana – O que é que temos aqui?

D.M.F – Duas meninas

Joana – E aqui?

D.M.F – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

D.M.F – Nas duas

Joana - Porquê?

D.M.F – Porque adoram brincar

Joana - E aqui temos o que?

D.M.F – Dois meninos

Joana – E aqui?

D.M.F – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

D.M.F – (aponta para as duas imagens)

Joana - Porquê?

D.M.F – Porque sim

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

D.M.F – (aponta para a imagem da menina crescida e do bebé)

Joana - Porquê?

D.M.F – Porque eles adoram saltar

Joana – E aqui achas que eles são amigos?

D.M.F – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Achas que são?

D.M.F – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Então são amigos nas duas imagens?

D.M.F – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

D.M.F – Nas duas

Joana – Porquê?

D.M.F – Porque eles adoram estão em casa

Joana – Mas eles aqui não estão em casa, estão na escola. Porque é que achas que eles são amigos?

D.M.F – Adoram parques

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

D.M.F – Nas duas

Joana - Porquê?

D.M.F – Porque elas adoram dormir

Joana – Mas elas aqui não estão a dormir. O que é que estes meninos estão a fazer?

D.M.F – A lutar

Joana – E aqui?

D.M.F – Estão a abraçar

Joana – Então e o que é que tu achas? Em qual destas imagens é que são amigos?

D.M.F – (aponta para a imagem das crianças a abraçar)

Joana – Okay e porquê?

D.M.F – Porque ele está a morder a mão dele

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

D.M.F – Está a puxar os cabelos dela

Joana- Pois está e nesta imagem?

D.M.F – Estão a abraçar

Joana – Então em qual destas imagens é que as crianças são amigas?

D.M.F – (aponta para a imagem das crianças a abraçar)

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque estão a abraçar

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

D.M.F – (aponta para as crianças que estão a brincar juntas)

Joana - Porquê?

D.M.F – Porque eles estão a brincar juntos

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

D.M.F – Nas duas

Joana - Porquê?

D.M.F – Porque eles estão a fazer juntos

Joana – E aqui estão a fazer juntos?

D.M.F – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. E aqui estas meninas o que é que estão a fazer?

D.M.F – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 7 – M.A.S, 5 anos

Joana – O que é que temos aqui?

M.A.S – Duas meninas

Joana – E aqui?

M.A.S – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.A.S – Nas duas

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque aqui elas estão a brincar e aqui eles não estão a discutir

Joana - E aqui temos o que?

M.A.S – Dois meninos

Joana – E aqui?

M.A.S – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.A.S – Nas duas

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque aqui estão a brincar com um bebé e aqui estão a fazer pinturas

Joana – Okay, então e tu achas que os meninos e as meninas podem ser todos amigos, ou só meninos e só meninas?

M.A.S – Menino e menina

Joana – Tu tens amigas meninas?

M.A.S – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Quem são?

M.A.S – M.P

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

M.A.S – (aponta para a imagem que tem as crianças crescidas)

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque eles estão todos a correr

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças crescidas, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

M.A.S – (aponta para a imagem que tem as crianças crescidas)

Joana – Porquê?

M.A.S – Porque eles estão a dar um abraço

Joana – Então e tu diz-me uma coisa. Tu achas que as crianças têm que ter todas a mesma idade ou várias?

M.A.S – Várias idades

Joana – Porquê? Tu tens amigos mais pequeninos?

M.A.S – Sim

Joana – E tens amigos mais crescidos?

M.A.S – Sim, como o F.V

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.F.S – (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque eles estão a dar um abraço

Joana – E aqui?

M.A.S – Eles estão-se a chatear

Joana – E tu achas que isso não é correto? Tu não magoas os teus amigos?

M.A.S – Não

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.A.S – (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque elas estão juntas

Joana – E aqui?

M.A.S – Estão à bulha

Joana – Os amigos não fazem coisas dessas?

M.A.S – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.A.S – (aponta para as crianças que estão a brincar juntas)

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque elas estão a brincar todas juntas

Joana – E estes meninos o que é que estão a fazer?

M.A.S – Não fazem coisas juntos

Joana – Achas que por causa disso eles não são amigos?

M.A.S - (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

M.A.S – (aponta para a imagem que tem as crianças juntas)

Joana - Porquê?

M.A.S – Porque elas estão todas a brincar

Joana – E aqui?

M.A.S – Ela está a fazer uns legos sozinha e ela está a brincar a outra coisa sozinha

Joana – Tu gostas de brincar em conjunto com os teus amigos?

M.A.S - (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 8 - F.V, 6 anos

Joana – O que é que temos aqui?

F.V – Duas meninas

Joana – E aqui?

F.V – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

F.V – Nas duas

Joana - Porquê?

F.V – Porque estão a brincar

Joana - E aqui temos o que?

F.V – Dois meninos

Joana – E aqui?

F.V – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

F.V – Nas duas

Joana - Porquê?

F.V – Porque estão a brincar juntos

Joana – Para ser amigo tem que ser só meninos ou só meninas ou podem ser todos juntos?

F.V – Meninos e meninas juntos

Joana – Porquê?

F.V – Porque nós não podemos brincar só com os meninos, temos que brincar também com as meninas

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

F.V – (aponta para a imagem que tem a menina e o bebé)

Joana - Porquê?

F.V – Porque estão a brincar á bola

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças crescidas, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

F.V – Nas duas

Joana – Porquê?

F.V – Porque estão a dar abraços

Joana – E aqui?

F.V – Estão a brincar com a menina

Joana – Tu achas que para sermos amigos temos de ter todos a mesma idade?

F.V – Podemos ter idades diferentes

Joana – Porquê?

F.V – Porque não somos todos iguais

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.V – Estes estão a lutar e estes estão a dar um abraço

Joana – Tens toda a razão e em qual das imagens é que são amigos?

F.V – Nesta (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

F.V – Porque estão a dar-se bem e não estão a lutar

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.V – Duas meninas a lutar e duas meninas a abraçar

Joana – Então em qual é que são amigas?

F.V – Estas porque não estão a birrar

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.V – Não estão à luta

Joana – Não estão a lutar muito bem, o que é que estão a fazer?

F.V – Estão a brincar

Joana – Mas estão a brincar como?

F.V – Com o bloco

Joana – E aqui como é que estão a brincar?

F.V – Com o puzzle e com o carro

Joana – Então em qual destas imagens é que as crianças são amigas?

F.V – Nas duas

Joana – Porquê?

F.V – Porque não estão a birrar

Joana – Tu achas que para seros amigos podemos fazer coisas diferentes ou temos que estar a fazer sempre a mesma coisa?

F.V – Podemos fazer coisas diferentes ou as mesmas

Joana – Muito bem não importa. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.V – Uns estão a jogar á bola e outros a construir puzzles

Joana – Verdade. E em qual é que são amigas?

F.V – Porque não estão a discutir

Joana – Também é verdade, mas em qual das imagens?

F.V – Nas duas

Joana – Tu costumavas fazer coisas diferentes com os teus amigos ou fazem sempre a mesma coisa?

F.V – A mesma coisa

Joana – Mas achas que podemos fazer coisas diferentes e sermos amigos na mesma?

F.V - Sim

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 9 – R, 4 anos

Joana – O que é que temos aqui?

R – Duas meninas

Joana – E aqui?

R – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

R – Esta e esta

Joana - Porquê?

R – Porque têm a cara igual

Joana – Mas porque é que achas que são amigas?

R – Eu acho que tem uns sapatos iguais

Joana - E aqui temos o que?

R – Dois rapazes

Joana – E aqui?

R – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

R – Esta e esta

Joana - Porquê?

R – Porque têm o cabelo igual

Joana – Tu achas que é por causa do cabelo que são iguais. Tu tens o cabelo igual aos teus amigos?

R – Sim

Joana – E tu tens amigos só rapazes ou só raparigas?

R – Só rapazes

Joana – Só tens amigos rapazes

R – Sim

Joana – Não tens amigas meninas?

R – Não

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

R – Estes e estes

Joana - Porquê?

R – Porque são os dois bebés

Joana – Achas que são todos pequeninos

R - Sim

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças crescidas, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

R – Nesta (aponta para a imagem da menina pequena e dos dois meninos)

Joana – Porquê?

R – Porque estão os dois de boca aberta

Joana – Então e estes meninos achas que eles não são amigos?

R – São porque estão a dar um abraço

Joana – Então achas que nas duas imagens são todos amigos?

R - Sim

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

R – Nesta (aponta para a imagem dos dois meninos a abraçar)

Joana - Porquê?

R – Porque estão a dar um abraço

Joana – E aqui o que é que estão a fazer?

R – Estão a lutar.

Joana – E tu achas que isso se faz?

R – Não

Joana – Achas que os amigos não fazem coisas dessas?

R – Não

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

R – Esta e esta são amigas e esta e esta são amigas

Joana - Porquê?

M.F.S – Porque estão a dar um abraço e estão a dar um sorriso

Joana – Achas que nesta imagem elas também estão a dar um abraço?

R – Sim

Joana – Então achas que são amigas nas duas imagens?

R - Sim

Joana – Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

R – Nas duas

Joana - Porquê?

R – Porque estão a brincar

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

R – Nas duas

Joana - Porquê?

R – Porque são todos amigos

Joana – E tu não notas nada de diferente nas imagens?

R – Não

Joana – Tu e os teus amigos fazem coisas diferentes ou iguais?

R - Iguais

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 10 – F.P, 4 anos

Joana – O que é que temos aqui?

F.P – Duas meninas

Joana – E aqui?

F.P – Uma menina e um menino

Joana – Muito bem! Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

F.P – (aponta para as duas meninas)

Joana - Porquê?

F.P – Porque têm jogos

Joana - E aqui temos o que?

F.P – Dois meninos

Joana – E aqui?

F.P – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

F.P – (aponta para os dois meninos)

Joana - Porquê?

F.P – Porque têm aqui o escorrega

Joana – Estão a brincar, é isso?

F.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Tu achas que para ser amigos tem que ser só meninos ou só meninas ou podem ser meninos e meninas?

F.P – Podem ser meninos e meninas

Joana – Porquê?

F.P – Porque assim é mais divertido

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescida, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

F.P – Nas duas

Joana - Porquê?

F.P – Porque vão para casa quando estiver a chover

Joana – Estão a brincar é isso?

F.P. – Sim

Joana – E aqui também?

F.P - Sim

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças crescida, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

F.P – (aponta para a imagem que tem as crianças crescidas)

Joana – Porquê?

F.P – Porque estão a dar abraços

Joana – Tu achas que para seros amigos temos que ter a mesma idade ou podemos ter idades diferentes?

F.P – Podemos ter idades diferentes

Joana – Tu tens amigos com idades diferentes?

F.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Tens amigos mais pequeninos?

F.P – Sim

Joana – E amigo mais crescidos?

F.P – Sim

Joana – E achas que é mais divertido?

F.P – Sim

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.P – (aponta para a imagem das crianças a lutar)

Joana - Porquê? O que é que estão aqui a fazer?

F.P – A lutar

Joana – E aqui?

F.P – A dar abraçinhos

Joana – Então porque é que achas que aqui eles são amigos?

F.P – Porque eles gostam de lutar

Joana – Então se eles gostam os dois de lutar são os dois amigos?

F.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.P – (aponta para as duas meninas a abraçar)

Joana - Porquê?

F.P – Porque podem sentar-se na cadeira a fazer um desenho

Joana – Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.P – (aponta para as crianças que estão a brincar juntas)

Joana - Porquê?

F.P – Porque estão a brincar

Joana – Estão a brincar como?

F.P – Elas estão a correr e estão a brincar

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

F.P – Nas duas (aponta para a imagem que tem as crianças juntas)

Joana - Porquê?

F.P – Porque aqui eles são amigos

Joana – E já viste como é que eles estão a brincar. Achas que eles estão a brincar de maneira diferente?

F.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana - Como é que eles estão a brincar aqui?

F.P – Com peças de jogo

Joana – E aqui como é que eles estão a brincar?

F.P – Com o puzzle e um carrinho

Joana – E tu gostas de brincar à mesma coisa que os teus amigos?

F.P – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.

Entrevista 11, B, 4 anos

Joana – O que é que temos aqui?

B – Duas meninas

Joana – E aqui?

B – Uma menina e um menino

Joana – Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as duas meninas, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana - Porquê?

B – Porque estão a brincar de maneira diferentes

Joana - E aqui temos o que?

B – Dois meninos

Joana – E aqui?

B – Um menino e uma menina

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com os dois meninos, nesta com a menina e o menino ou nas duas imagens?

M.F.S – Nas duas

Joana - Porquê?

B – Porque estão a fazer uma brincadeira divertida

Joana – Tu achas que para sermos amigos só podem ser meninas e só meninos ou podem ser meninos e meninas?

B – Meninos e meninas

Joana - Porquê?

B – É mais divertido

Joana – Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com as crianças crescidas, nesta com a menina e o bebé ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana - Porquê?

B – Porque estão a fazer brincadeiras divertidas

Joana – E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta com estas crianças, nesta com esta menina pequena e os meninos, ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana – Porquê?

B – Porque estão todos a fazer uma brincadeira divertida

Joana – Tu achas que para serem todos amigos temos de ter a mesma idade ou idades diferentes?

B – A mesma idade

Joana – Porquê?

B – Porque podíamos ser dos dois responsáveis ao mesmo tempo

Joana - Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana - Porquê?

B – Porque numa estão a lutar e outra estão a dar abraços

Joana – E tu achas que as duas coisas estão corretas?

B – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem. Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana - Porquê?

B – Porque estão a fazer brincadeiras divertidas

Joana – Achas que se uma menina bater na outra, elas continuam a ser amigas?

B – (abana a cabeça em sinal negativo)

Joana – Se as crianças se baterem não são amigas?

B – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana - Porquê?

B – Porque é mau

Joana - E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana - Porquê?

B – Porque estão a brincar a uma brincadeira divertida

Joana – Aqui estão a brincar como?

B – Com blocos

Joana – E aqui?

B – A jogar à bola

Joana – Nesta imagem estão a brincar juntas e nesta estão a brincar em separado, são amigas na mesma?

B - Sim

Joana – Muito bem. E aqui? Em qual destas imagens é que as crianças são amigas? Nesta, nesta ou nas duas imagens?

B – Nas duas

Joana – Porquê?

B – Porque estão a brincar a brincadeiras divertidas

Joana – Tu brincas em separado com os teus amigos?

B – (abana a cabeça em sinal negativo)

Joana – Brincas sempre com eles?

B – (abana a cabeça em sinal afirmativo)

Joana – Muito bem, obrigada pela tua ajuda.