



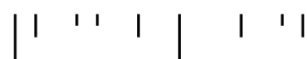
RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NA SALA 2 DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Ferreira Dutra

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

Orientadora: Catarina Tomás

2023-2024



RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NA SALA 2 DE UM JARDIM DE INFÂNCIA

Sara Ferreira Dutra

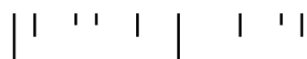
Relatório de Prática Profissional Supervisionada II
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Catarina Tomás

Júri

Presidente: Carlos Pires
Arguente: Ana Simões
Orientadora: Catarina Tomás

2023-2024



“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

(“*O Príncipezinho*” de Antoine de Saint-Exupéry).

AGRADECIMENTOS

A vida presenteia aqueles que têm a coragem de viver de acordo com os seus valores e princípios. Ao longo deste caminho, tive o privilégio de estar envolvida com adultos e crianças que me mostraram a multiplicidade que reside na partilha e que moldaram a minha visão enquanto futura educadora de infância.

Querida mãe, à medida que chego ao fim desta etapa, é impossível não reconhecer o papel vital que desempenhaste na minha jornada. A tua presença constante, o teu apoio inabalável e o teu amor incondicional foram os pilares que sustentaram cada passo que dei. Obrigado por estares sempre ao meu lado, por seres a minha fonte de força e inspiração. Obrigada por seres *casa*.

Querido pai, é com imensa gratidão que olho para trás e reconheço o teu papel fundamental em cada etapa do meu caminho. Além do teu amor e apoio incondicional, agradeço-te especialmente pela tua orientação e assistência prática na construção de materiais e recursos educativos. A tua habilidade e conhecimento foram fundamentais para transformar ideias em realidade e para enriquecer a minha experiência como estudante e futura educadora. Obrigada por estares sempre disposto a partilhar os teus talentos e por seres um exemplo de dedicação e determinação.

A vocês, Lucas, Raquel e Irina, meus queridos irmãos e cunhada, obrigada por acreditarem em mim, por todo o vosso apoio e carinho ao longo de todos estes anos. Cada um de vocês, à vossa maneira, trouxe luz, risos e amor à minha jornada, tornando-a mais significativa e especial.

A vocês, Afonso e Henrique, amores da tia “Sasá”, mesmo que ainda pequeninos, são a minha inspiração diária e a certeza pela qual escolhi certo: o caminho da educação. Ver o brilho nos vossos olhos quando aprendem algo novo, sentir a vossa curiosidade a florescer e testemunhar o vosso crescimento é uma bênção que me enche de alegria e gratidão. Obrigada por me mostrarem o poder transformador da educação e por serem os meus eternos motivadores.

A vocês, Carol e Mirella, minhas amigas-irmãs, obrigada por serem as pessoas mais incríveis que já conheci na vida. Carol, obrigada por nunca teres deixado desistir deste meu sonho, mesmo quando eu mesma duvidava se seria capaz. O teu apoio inabalável e a tua força foram, sem dúvida, o impulso que eu precisava para continuar, mesmo perante as maiores dificuldades desde o início desta jornada. Obrigada por serem um exemplo.

A ti, Francisca, “minha Xica”, a melhor das amigas que a vida se encarregou de colocar no meu caminho. Obrigada pela paciência, pelo carinho, por partilhar comigo esta paixão que é a educação. Foste abraço e família quando mais precisei. Obrigada por seres abrigo e por, acima de tudo, acreditares em mim.

Tertúlia da ESELx, Mariana, Joana, Rita S. e Rita R., obrigada por tudo. Juntas, enfrentámos angústias, partilhámos sorrisos e celebrámos conquistas. Tornaram cada passo mais leve e cada desafio mais suportável com a vossa presença amorosa e apoio constante. Obrigada por serem âncoras nas tempestades e luz nos dias mais sombrios.

A vocês, queridas companheiras de PPS, Sara F. e Vitória. A vossa companhia, partilha e apoio mútuo foram fundamentais para enfrentarmos juntas os desafios que surgiram pelo caminho. Obrigada por todos os momentos de desabafos, risos, aprendizagens e superação. A ti, Vitória, obrigada por teres sido a minha parceira nesta jornada, porque “ser educadora não é um percurso solitário”. Obrigada por todos os almoços no *pau de canela*, que acabavam por ser uma sessão de terapia, onde desabafámos, chorámos e rimos juntas. Este percurso foi, sem dúvida, mais significativo e feliz contigo.

A si, professora Catarina Tomás, o mais puro obrigada parece insuficiente diante toda a ajuda que me deu, pela dedicação e aprendizagens que me levaram a refletir de forma constante e, principalmente, a crescer enquanto pessoa e futura educadora. Eternamente grata pelo apoio inestimável que me concedeu, pela paciência e disponibilidade. Sem a sua orientação e encorajamento, conquistar este sonho não teria sido possível.

A vocês, Educadora Sandra e Educadora Célia, obrigada por me terem aberto as portas das vossas salas de (a)braços e coração abertos. Educadora Célia, um obrigada muito

especial. Por todo o apoio, inspiração, desafios e aprendizagens ao longo desta bonita aventura. Obrigada por ter acreditado em mim e me ter ensinado tanto. Obrigada por ser um exemplo a seguir.

Às equipas educativas de ambos os contextos da PPS, Raquel, Clara e Isabelinha (adotada). Obrigada pelos abraços sinceros, por serem anjos que enxugaram as minhas lágrimas nos momentos mais difíceis. Obrigada por me transmitirem tanto conforto e confiança, por estarem sempre lá para me ajudar de forma incansável e, principalmente, por acreditarem em mim. Foram verdadeiros bálsamos para esta minha jornada como estagiária.

Às famílias das crianças das PPS, obrigada por me acolherem durante todo este processo. Obrigada por me receberem com o maior carinho, por fazerem parte ativa desta trajetória e, principalmente, por confiarem em mim.

Por fim, um obrigada às verdadeiras protagonistas desta história, a vocês crianças. Obrigada por serem fontes inesgotáveis de alegria, inspiração e aprendizagem. Obrigada por cada sorriso, cada gesto de ternura, cada pergunta curiosa e cada descoberta partilhada. Foi um privilégio acompanhar o vosso crescimento e explorar o mundo ao vosso lado. No meu coração, há um lugar especial reservado para cada uma de vocês.

Um eterno obrigada por fazerem parte da minha história.

RESUMO

O presente relatório espelha o trajeto de intervenção e de reflexão tidos ao longo da Prática Profissional Supervisionada ao longo de quatro meses. O relatório aborda uma componente investigativa que, a partir de um referencial teórico que põe em diálogo as Ciências da Educação e da Sociologia da Infância, centra-se na sociabilidade entre pares e na construção de relações sociais no espaço exterior: o recreio. O objetivo principal foi compreender como são estabelecidos os vínculos e a organização social entre as crianças, analisando as concepções da Educadora Cooperante sobre o tema e cruzando-as com as práticas pedagógicas adotadas e as percepções das crianças.

Metodologicamente, a pesquisa foi operacionalizada através de uma abordagem qualitativa e interpretativa, seguindo a metodologia de estudo de caso e utilizando técnicas de recolha de informação, tais como observação, entrevista à Educadora Cooperante, entrevistas estruturadas com as crianças e análise documental aos relatórios da PPSII realizados na ESELx sobre o tema da pesquisa. Da análise reflexiva realizada, destaca-se a importância do espaço do recreio enquanto lugar *das e para* as crianças. Além disso, a pesquisa evidenciou a complexidade das relações sociais, que refletem uma microssociedade com critérios específicos nas suas interações. Este processo levou-me a questionar profundamente as minhas concepções e práticas pedagógicas no que diz respeito ao reconhecimento, posicionamento e gestão das singularidades das crianças, tanto nas suas ações e interações sociais como nas aprendizagens significativas no contexto do JI. Esta reflexão revelou-se essencial para o desenvolvimento da minha profissionalidade.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Sociabilidades e relações sociais entre crianças; Recreio; Brincar.

ABSTRACT

The present report elucidates the journey of intervention and reflection undertaken throughout the four-month Supervised Professional Practice. It delves into an investigative component that, grounded in a theoretical framework synthesising Education Sciences and Sociology of Childhood, focuses on peer sociability and the formation of social relationships in the outdoor environment, particularly the playground. The primary objective was to understand the establishment of bonds and social structures among children, through an analysis of the conceptions held by the collaborating educator on the subject, juxtaposed with the adopted pedagogical practices and the perceptions of the children. Methodologically, the research was conducted using a qualitative and interpretative approach, following the case study methodology and employing data collection techniques such as observation, interviews with the Cooperating Educator, structured interviews with the children, and documentary analysis of the PPSII reports conducted at ESELx on the research topic. From the reflective analysis conducted, the significance of the playground as a space for and of the children emerges prominently. Moreover, the research shed light on the complexities of social relationships, reflecting a micro-society with distinct criteria in their interactions. This process prompted a profound interrogation of my conceptions and pedagogical practices concerning the recognition, positioning, and management of children's singularities, both in their actions and social interactions, as well as in significant learning within the context of the kindergarten. This introspective journey proved indispensable for the cultivation of my professional acumen.

Keywords: Kindergarten; Children's sociabilities and social relations; Playground; Play.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	5
1.1. Caracterização do meio envolvente	6
1.2. Caracterização do contexto socioeducativo	7
1.3. Caracterização da equipa educativa do JI.....	8
1.3.1. Caracterização da equipa educativa da sala dois	10
1.4. Caracterização das famílias da sala dois	13
1.5. O espaço e o tempo na sala dois	15
1.6. Caracterização do grupo de crianças da sala dois	21
2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	25
2.1. Intenções com as crianças	27
2.2. Intenções com as famílias.....	30
2.3. Intenções com a equipa educativa	32
2.4. Processos de intervenção	33
3. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADES: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	42
3.1. As relações sociais e as sociabilidades entre pares	43
3.2. Brincar: a linguagem universal das crianças?	46
3.4. O recreio: um espaço de brincadeiras, sociabilidades e relações entre as crianças.....	49
4. INVESTIGAR DURANTE A PPS II: POSICIONAMENTO, OPÇÕES E PROCESSOS ÉTICO-METODOLÓGICOS.....	52
4.1 A metodologia: O percurso e as opções	53
4.2. Limitações da pesquisa	58
5. RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	60
5.1. Estado da Arte	61
5.2. Apresentação e discussão dos resultados	63

5.2.1. Critérios que subjazem às relações e sociabilidade infantis: perspectivas das crianças	64
5.2.2. Perspetivas da educadora cooperante sobre o brincar no Jardim de Infância e a relação entre o espaço do recreio enquanto microssistema das crianças e das suas relações.....	70
6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE	75
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
Referências	82
Anexos	91
Anexo A. Portefólio da PPS II	92
Anexo B. Guião de entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante	94
Anexo C. Guião de entrevista focalizada de grupo às crianças da sala dois	99
Anexo D. Roteiro Ético	101
Anexo E. Transcrição da entrevista à educadora de infância cooperante.....	108
Anexo F. Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G1).....	115
Anexo G. Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G2).....	124
Anexo H. Transcrição da entrevista focalizada de grupo (G3)	129
Anexo I. Mapeamento das produções académicas	135
Anexo J. Protocolo de consentimento informado	154
Anexo K. Análise categorial da entrevista à Educadora Cooperante	156
Anexo L. Análise categorial da entrevista às crianças.....	160

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Área dos cabides.....	17
Figura 2 Área do faz de conta.....	18
Figura 3 Área dos jogos de chão.....	18
Figura 4 Área das ciências.....	18
Figura 5 Área dos fantoches.....	18
Figura 6 Área da matemática.....	19
Figura 7 Área da biblioteca.....	19
Figura 8 Área dos jogos de mesa.....	19
Figura 9 Área das artes plásticas.....	19
Figura 10 Área do computador.....	19
Figura 11 Área da escrita.....	19
Figura 12 Suporte de cartões.....	20
Figura 13 Projeto dos Polícias.....	29
Figura 14 Capa e contracapa do livro do projeto dos Polícias, elaborado pelas crianças da sala dois.....	29

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização das famílias em função do grupo etário.....	15
Tabela 2 Percorso institucional das crianças da sala dois.....	22
Tabela 3 Árvore categorial da entrevista à educadora de infância.....	56
Tabela 4 Árvore categorial das entrevistas às crianças.....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAAF Atividades de Animação e Apoio às Famílias

AE Agrupamento de Escolas

AO Assistente Operacional

CEB Ciclo do Ensino Básico

EC Educadora Cooperante

ESELx Escola Superior de Educação de Lisboa

IPSS Instituição Particular de Solidariedade Social

JJ Jardim de Infância

MEPE Mestrado em Educação Pré-Escolar

MTP Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG Projeto Curricular de Grupo

PEA Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas

PPS Prática Profissional Supervisionada

UC Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

| | ' ' | | ' |

No âmbito da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, elabora-se um relatório que tem o objetivo central materializar as capacidades de ação pedagógica, reflexão crítica e sistemática que fui adquirindo, enquanto estagiária, ao longo de toda a PPS II, na sala de atividades com crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, durante um período que se prolongou entre o dia 2 de outubro de 2023 e o dia 31 de janeiro de 2024.

Neste contexto, a prática foi realizada na valência de Jardim de Infância (JI) com um grupo de 20 crianças, sob orientação de uma equipa educativa constituída por uma educadora de infância e uma assistente operacional.

Elaborou-se, ainda, um estudo de caso com o grupo de crianças e a equipa da sala 2. A escolha do tema "Relações de Sociabilidade na sala 2 de um Jardim de Infância" reflete o meu interesse intrínseco sobre as crianças e os seus modos de ação. Esta escolha é embasada não apenas na minha experiência pessoal como educadora em formação, mas também em uma base teórica assente nos pressupostos dos campos de conhecimento com quem fui tendo contacto ao longo da licenciatura e do mestrado. Destaca-se, sobretudo no último ano, a descoberta dos Estudos Sociais da Infância, em particular da Sociologia da Infância, os quais fornecem perspetivas complementares que enriquecem a nossa compreensão das sociabilidades entre as crianças no JI, abordando desde a agência das crianças na construção das suas interações sociais até à influência de contextos culturais e institucionais mais amplos.

A compreensão da sociabilidade no contexto do JI é crucial para orientar práticas pedagógicas de qualidade. Ao compreendermos melhor como as crianças interagem entre si em um ambiente educacional, os/as educadores/as podem criar ambientes mais inclusivos e enriquecedores. Para além disso, essa compreensão pode auxiliar na identificação e abordagem de questões relacionadas com a socialização, como o *bullying* e a exclusão social, promovendo, deste modo, um ambiente mais acolhedor, empático e inclusivo para todas as crianças.

As crianças foram e continuarão a ser os principais protagonistas da minha intervenção pedagógica e considero ter contribuído para o seu desenvolvimento holístico, aprendizagens múltiplas e bem-estar. Fiz parte do percurso de crescimento de cada uma delas, ao passo que elas também integraram o meu próprio crescimento, enquanto pessoa que sou e profissional que serei.

Tendo em consideração os objetivos estabelecidos, foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados: observação direta, entrevista semiestruturada à Educadora Cooperante e entrevistas estruturadas às crianças. Como instrumentos, recorri a notas de campo, grelhas de observação e guiões de entrevistas.

Deste modo, passo a descrever a organização do presente θ relatório, iniciando o mesmo com a **introdução**, dando o mote para esta aventura.

No primeiro capítulo, intitulado **“Caracterização da organização socioeducativa”**, apresento os elementos estruturais e características específicas que facilitam a compreensão do/a leitor/a e o/a aproximam do contexto no qual estive inserida. Para tal, forneço uma série de informações que permitem que o/a leitor/a descubra gradualmente o contexto onde se insere esta investigação: o meio envolvente, o contexto socioeducativo, a equipa educativa, as famílias, o grupo de crianças e, ainda, o ambiente educativo.

Posteriormente, é apresentado o segundo capítulo, **“Análise reflexiva da intervenção pedagógica”**, tendo em consideração três eixos primordiais: as crianças, as famílias e a equipa educativa. Esta análise, foi o motor para a intervenção pedagógica em conjunto com os agentes educativos.

O terceiro capítulo, **“Infância, Educação e Sociabilidades: Enquadramento Teórico”**, retrata a pesquisa conduzida no decorrer da intervenção com as crianças da sala dois, sendo que esta investigação foi organizada por três subcapítulos: i) as relações sociais e as sociabilidades entre pares; ii) brincar: a linguagem universal das crianças?; iii) o recreio: um espaço de brincadeiras, sociabilidades e relações entre as crianças.

No quarto capítulo, “**Investigar durante a PPS II: Posicionamento, opções e processos ético-metodológicos**”, é apresentado o quadro metodológico e os princípios éticos que nortearam a investigação e os limites da referente pesquisa.

O quinto capítulo, “**Relações de Sociabilidade no Jardim de Infância: apresentação dos dados e análise**”, conta com uma estrutura dividida em dois subcapítulos, nomeadamente: o estado da arte e a apresentação e discussão dos resultados.

O sexto e penúltimo capítulo consiste numa narrativa reflexiva sobre todo o contributo que as Práticas Profissionais Supervisionadas I e II tiveram na **construção da minha profissionalidade**, destacando as aprendizagens mais significativas adquiridas para o meu presente e futuro, enquanto futura educadora de infância.

O sétimo e último capítulo “**Considerações finais**”, engloba as aprendizagens significativas ocorridas durante a PPS II.

Por fim, são enumeradas as referências mobilizadas para o conteúdo do presente trabalho, assim como os anexos. Importa, ainda, ressaltar que o relatório tem como suporte um portefólio elaborado ao longo da PPS II (cf. Anexo A).

1. CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO SOCIOEDUCATIVA

| ' ' | | ' ' |

1.1. Caracterização do meio envolvente

Em concordância com Roldão (2004), o ambiente constitui, intrinsecamente, um elemento motivacional inato para criança, sendo o entendimento da realidade iminente o conhecimento mais imediato e cativante. Torna-se, portanto, imprescindível conhecer o meio em que se insere a Prática Profissional Supervisionada (PPS II), a malha urbana e os serviços existentes na mesma.

A organização socioeducativa onde realizei a PPS II integra-se num agrupamento de estabelecimentos de ensino da rede pública no concelho de Lisboa, composto, globalmente, por cinco unidades educativas. Importa destacar que a gama de oferta educativa do referido agrupamento abrange desde o Jardim de Infância (JI) até ao Ensino Secundário, inserido numa realidade urbana enérgica, com “um tecido social cuja atividade económica se centra, principalmente, no setor dos Serviços, nomeadamente no comércio” (PEA, 2022/25, p. 1).

No que diz respeito à população residente na área de abrangência do JI, delineia-se por uma “grande heterogeneidade de registos socioeconómicos e culturais” (PEA, 2022, p. 2), verificando-se, assim, que as crianças se encontram, portanto, inseridas em contextos culturais e económicos dissemelhantes, confluindo essas características no contexto socioeducativo. De referir que o Agrupamento de Escolas (AE) no qual o JI está inserido, integra-se no programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)¹. Neste sentido, são efetivadas medidas em territórios economicamente e socialmente desfavorecidos, visando, como objetivos prioritários, a inclusão de todas as crianças e jovens, bem como a prevenção do abandono escolar, do absentismo e da indisciplina (Linhas Orientadoras para a Elaboração do PPM, 2017/2018). Tal como defendem Melo e Lopes (2021) “existe ampla abundância empírica que comprova a transmutação das desigualdades sociais de base familiar em desigualdades escolares e estas, novamente, em desigualdades sociais” (p.101). Esta dimensão sociológica foi passível de ser

¹ Para saber mais sobre os TEIP consultar: <https://www.dge.mec.pt/teip>

observada no período da PPS II na Escola, particularmente com algumas crianças da sala dois.

1.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A presente organização socioeducativa foi criada em 1969, inicialmente oferecendo serviços educativos exclusivamente voltados para o segundo e terceiro ciclos da Educação Básica. No ano de 2011, a escola básica foi alvo de um abrangente projeto de modernização e requalificação, abarcando a totalidade do espaço escolar. Para atender às necessidades do JI e 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB), foi construído um novo edifício, compreendendo instalações como uma área de recreio segmentada, um ginásio e um refeitório, destinado a servir toda a comunidade escolar.

Assim, ao entrar na organização socioeducativa na qual o JI está inserido, deparamo-nos com distintos edifícios designados para a implementação das diversas respostas educativas que a escola abarca. O JI e o 1.º CEB partilham o mesmo edifício, sendo que o piso térreo está destinado às quatro salas de atividades de JI. Neste mesmo piso, encontram-se também áreas alocadas a serviços de apoio (e.g., limpeza, bem como duas casas de banho distintas para as crianças e adultos) e serviços (e.g., ginásio, sala de desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias (AAAF), sala de educadoras e sala de apoios diversos). Ao atravessar a entrada principal, torna-se evidente que as quatro salas de atividades estão dispostas no mesmo lado do corredor, sendo separadas por uma casa de banho, partilhada por duas salas. Os quatro grupos de crianças partilham os restantes espaços, totalizando assim 80 crianças no JI.

No lado oposto do corredor, observamos uma extensa parede envidraçada que concede acesso à área de recreio exterior, a qual compreende uma região coberta e outra a céu aberto. Esta parede de vidro não apenas proporciona uma visibilidade ampliada para os indivíduos situados tanto no interior quanto no exterior, mas também favorece uma significativa incidência de luz natural, permeando o corredor ao longo de todo o dia. Relativamente ao refeitório, este situa-se no primeiro piso do edifício, junto ao 1.º CEB. As crianças sobem diariamente a escadaria de acesso ao referido primeiro piso, tendo um horário específico para a refeição e não coincidente com os restantes ciclos.

No que concerne aos princípios orientadores, o JI alinha-se com os valores, a visão e a missão do Agrupamento de Escolas (AE) ao qual está inserido. Deste modo, o agrupamento pretende ser “um agrupamento de referência, que presta um serviço educativo de qualidade, assegurando a formação plena da sua população escolar, através de uma oferta diversificada e de práticas mobilizadoras de interação inclusiva e colaborativa de todos os agentes da comunidade educativa” (PEA, 2022/25, p.19). O AE preconiza os valores da solidariedade, autonomia, responsabilidade, respeito pela diferença, cidadania, tolerância, excelência e empenho (PEA, 2022/25).

1.3. Caracterização da equipa educativa do JI

Torna-se imperativo caracterizar e compreender os diversos intervenientes que coabitam no quotidiano do JI. No seio da equipa educativa, figuram quatro educadoras de infância, sendo que uma delas ocupa a posição de representante/coordenadora pedagógica do JI. As educadoras, distribuídas pelas distintas salas, reúnem-se mensalmente em reuniões de conselho de docentes. Estes momentos são propícios para a partilha de experiências, reflexão sobre as práticas pedagógicas e a elaboração conjunta de planos para a realização de atividades comuns, promovendo, assim, uma abordagem colaborativa e integrada no âmbito do JI.

Observa-se, também, a presença de quatro Assistentes Operacionais (AO), distribuídas individualmente por cada uma das quatro salas, desempenhando um papel contínuo no acompanhamento dos grupos ao longo do ano letivo. A dinâmica de colaboração entre a educadora e AO de cada uma das salas, é fortalecida através de reuniões periódicas, proporcionando um espaço propício para a troca de perspetivas, opiniões e a partilha de observações realizadas no contexto pedagógico. Adicionalmente, são promovidas reuniões abrangentes com as diferentes equipas educativas, visando realizar uma avaliação semestral e fomentar a sinergia no trabalho em rede. O agrupamento beneficia, ainda, da contribuição de outros técnicos, nomeadamente assistente social, psicóloga e docentes de Educação Especial. Estes últimos, são responsáveis pelo acompanhamento de crianças que estão abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Neste JI, exercem funções duas docentes especializadas em Educação Especial que acompanham e prestam apoio semanal às crianças identificadas com necessidades específicas (NE).

Este apoio proporciona uma abordagem inclusiva e diferenciada, alinhada com os princípios da equidade educacional, como é possível verificar no seguinte excerto:

O JI conta com quatro assistentes operacionais designadas individualmente para cada uma das salas, além de técnicos especializados em Educação Especial. Foi referido, ainda, que ocorrem reuniões regulares entre as educadoras e as assistentes operacionais, com o intuito da realização das avaliações semestrais. Durante este percurso, elucidaram-nos sobre as normas e procedimentos operacionais em vigor, enfatizando aspetos cruciais para o eficiente funcionamento do Jardim de Infância (excerto da nota de campo n.º 1).

Importa sublinhar que o JI responde a um período letivo assegurado pelas educadoras e outro período não letivo, assegurado pelas AAAF, cuja entidade promotora é a Junta de Freguesia. A supervisão destas atividades é da responsabilidade das educadoras de infância. A natureza intrínseca desta componente, bem como a sua organização e funcionamento, encontram-se delineadas na Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. Esta componente de apoio compreende tanto o período da manhã (das 8h às 9h) como da tarde (das 15h15 às 19h). Tal como o seguinte excerto é exemplificativo:

Posteriormente, a educadora informou que, naquele momento, as crianças estavam ainda na sala de Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), indicando que apenas às 9h se deslocariam para a sala. Ressaltou que a maioria das crianças da sala dois usufruem da AAAF, tanto no período da manhã como no da tarde (excerto da nota de campo n.º3).

Dada a considerável quantidade de crianças que frequenta esta resposta, revela-se crucial a existência de uma comunicação eficaz entre a equipa educativa e os monitores, a fim de assegurar que a transição entre a sala e a AAAF decorra de forma harmoniosa e alinhada com os objetivos pedagógicos e de bem-estar das crianças. Esta colaboração estreita é fundamental para garantir a continuidade do suporte educativo e efetivo durante todo o ciclo diário das crianças. Esta comunicação é notória através do seguinte excerto:

Ao chegar a hora de ir embora, começamos a arrumar as áreas, reunimo-nos em roda no chão, e a educadora explica-me que, neste momento final do dia, ela acompanha à porta as crianças que vão diretamente para casa com os pais, enquanto as restantes aguardam a chegada dos adultos do AAAF para os levar.

Neste momento de transição ocorre um diálogo entre os monitores do AAAF e a equipa educativa da sala, de forma que esta transição seja feita da melhor maneira para as crianças (excerto da nota de campo n.º9).

1.3.1. Caracterização da equipa educativa da sala dois

Ao entrarmos na sala 2, somos acolhidos pela presença da educadora e pela assistente operacional (AO). Tanto a educadora, como a AO, acumulam uma experiência profissional significativa neste contexto socioeducativo, perfazendo um total de 12 anos de prática pedagógica no mesmo contexto educativo.

Durante este período de transição, antes da chegada das crianças à sala, foi possível estabelecer um diálogo entre a educadora e a estagiária em que se abordaram algumas características específicas da equipa educativa e do respetivo grupo de crianças. A educadora revela que já colabora com a assistente operacional da sala dois – a Clara -, há, mais ou menos 12 anos e que essa colaboração já vem de outra organização socioeducativa (excerto da nota de campo n.º3).

É igualmente imperativo enfatizar que a equipa da sala trabalha em colaboração estreita com a professora de música e dois professores de educação física, no âmbito de dois projetos que se desenvolvem neste II, mediante parcerias estabelecidas com a Associação de Pais e a Junta de Freguesia. Estes dois projetos são implementados semanalmente, materializando-se em sessões de 45 minutos. De realçar, que as sessões de educação física são desenvolvidas em simultâneo com o grupo da sala um, ocorrendo no ginásio.

No que concerne à prática pedagógica da educadora, no seu PCG refere que a mesma “é assente em primeiro lugar nos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, referidos nas OCEPE: O Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; O reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; A exigência de resposta a todas as crianças e A construção articulada do saber”. Para além deste suporte, a sua prática “é sobretudo influenciada pelos métodos pedagógicos da Escola Ativa, pedagogia participativa e de índole construtivista, ou seja, assentam na conceção que as crianças têm um papel ativo na construção da sua aprendizagem, mas que o educador desempenha também um papel ativo, proporcionando

as experiências mais adequadas a cada criança e mediando a construção de significados dessas experiências”. (Fonseca, 2023). De referir ainda, que a educadora concede primazia à Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), a qual foca nos interesses das crianças e nas suas aprendizagens.

Pode afirmar-se a partir da triangulação metodológica – observação, conversas informais e entrevista - que a educadora promove experiências para o desenvolvimento de uma educação holística, relacional e inclusiva das crianças (Nowak-Lojewska, et al. 2019), valorizando-se, entre outras, as diversas dimensões por meio de atividades expressivas (música, dança, artes plásticas, entre outras), fomentando, assim, o sentido estético, a criatividade e o movimento.

Relativamente à relação com as famílias, a equipa educativa prioriza o contacto diário, seja através de diálogos informais durante a receção das crianças, seja por meio de comunicações telefónicas ou eletrónicas que abordam informações específicas relacionadas com o dia a dia das crianças. Utilizando a plataforma *Classroom*, é partilhado, semanalmente às sextas-feiras, um resumo das principais atividades desenvolvidas, com o intuito de valorizar o trabalho realizado, proporcionando às famílias uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas em curso na sala.

De acordo com Sá (2002, p. 134), existem riscos aquando da utilização “acrítica” do conceito de participação, tal dita a necessidade de realizar uma “clarificação conceptual que desoculte as suas utilizações enquanto mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controlo ou, então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída” (idem). Assim sendo, Lima (1988; 1992, citado por Sá, 2002) apresenta-nos um modelo teórico-concetual, que visa esclarecer as práticas participativas, assente nos seguintes critérios: i) democraticidade (participação direta e indireta); ii) regulamentação (participação formal, informal não formal); iii) envolvimento (participação ativa e passiva); iv) orientação (participação convergente e divergente).

Deste modo, no que concerne ao critério da **democraticidade**, o contexto da presente organização socioeducativa caracteriza-se por uma igualdade entre o tipo de participação,

sendo esta *direta e indireta*. A primeira é marcada pelo envolvimento das famílias em momentos específicos do quotidiano do grupo, como no acompanhamento das crianças à sala de atividades, quer na participação em múltiplas atividades como: i) a participação em momentos de leitura, durante a hora do conto; ii) realização de atividades; iii) conversas em grande grupo. Este envolvimento pode ser evidenciado através do seguinte excerto:

Hoje tivemos a visita da mãe da Carolina M., que veio dinamizar o momento da leitura, direcionada à exploração das emoções (excerto da nota de campo n.º29).

A segunda é marcada através dos vários registos construídos em família partilhados pelas crianças em diversos momentos do dia:

Durante a manhã de hoje, ocorreu um momento significativo em que algumas crianças apresentaram os trabalhos que trouxeram de casa relacionados com a temática dos polícias, fruto do pedido de colaboração feito às famílias para a realização do projeto (excerto da nota de campo n.º71).

Relativamente ao critério da **regulamentação**, a participação das famílias da sala dois pode caracterizar-se como formal, no sentido em que é orientada por regras instituídas em documentos formais. Esses pressupostos são igualmente veiculados por intermédio da plataforma *Classroom*, um meio institucional facultado pelo agrupamento de escolas.

O apoio providenciado pelas famílias foi suscitado por um pedido específico realizado por mim, estagiária, no qual enviei para casa, através de cada criança, um QR code contendo uma mensagem personalizada. Posteriormente, reforcei este pedido na plataforma *Classroom*, utilizando a referida mensagem como forma de sensibilizar e motivar a participação das famílias no projeto (excerto da nota de campo n.º71).

No que tange ao critério do **envolvimento**, a participação das famílias caracteriza-se como sendo ativa, considerando que as famílias se apresentam com uma voz ativa e presente em todas as dinâmicas da organização socioeducativa, quer com propostas, quer

com a sua presença constante na sala, no apoio às dinâmicas e aos instrumentos de regulação do grupo.

Para terminar, é possível caracterizar a participação das famílias, relativamente ao critério da **orientação**, como sendo convergente, considerando que as famílias atingem os objetivos formalmente definidos pela organização e são considerados por estas como uma referência normativa.

No que se refere à avaliação, esta é efetuada mediante a documentação pedagógica, recorrendo à elaboração de portefólios individuais nos quais a educadora e a criança, num processo participativo, registam o percurso evolutivo, evidenciando as aprendizagens, o desenvolvimento de competências e as conquistas alcançadas. Esta documentação é realizada de forma contínua, baseando-se na observação de situações, comportamentos e experiências da criança. Os portefólios estão estruturados de acordo com as áreas de conteúdo e domínios estabelecidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE; Silva et al, 2016).

O processo avaliativo desdobra-se em quatro momentos distintos: duas avaliações intercalares e duas no fim de cada semestre. A primeira avaliação, em novembro, ocorre de forma global ao grupo, assumindo um carácter diagnóstico. Nas avaliações subsequentes, são elaboradas fichas descritivas das aprendizagens e progressos individuais das crianças em diversas áreas, juntamente com uma reflexão/relatório síntese acerca das aprendizagens do respetivo grupo. No que tange às reuniões, estas são realizadas semestralmente, sendo as reuniões gerais com os Encarregados de Educação (EE). Ao longo de ambos os semestres, haverá sempre a possibilidade de realizar reuniões de atendimento individual, atendendo a solicitações da própria educadora ou das famílias.

1.4. Caracterização das famílias da sala dois

Considerando que o núcleo familiar constitui o primeiro contexto de vida da criança, e sendo os familiares os primeiros agentes responsáveis pela educação e cuidados infantis, torna-se pertinente, ao delinear o perfil das crianças, compreender igualmente os elementos estruturantes do seu contexto familiar. Ao retratar as famílias e as suas

vivências, obtemos uma compreensão das crianças “pelo que fazem, já que é naquelas experiências significativas que se fundam e inspiram as culturas de pares que emergem e são depois transmitidas e reproduzidas nas relações sociais com outras crianças” (Ferreira, 2004, p. 66).

No respetivo grupo, observa-se que a grande maioria das famílias reside na freguesia onde está localizado o JI. A deslocação até ao estabelecimento de ensino é efetuado tanto a pé, como por meio de diferentes modos de transporte, entre os quais, de carro e autocarro.

No que concerne à tipologia do agregado familiar, constata-se que a predominância dentro do grupo em análise recai sobre a familiar nuclear (16 famílias). Este padrão é caracterizado pela presença de um casal conjugal e respetivos filhos/as. Adicionalmente, identificam-se outras famílias que se enquadram na tipologia alargada, distinguida pela coabitação de múltiplas gerações sob o mesmo teto. No seio deste grupo em particular, observa-se que a metade das crianças do grupo partilha a vivência com irmãos, contrastando com um reduzido contingente composto por apenas quatro crianças que detêm o estatuto singular de filhos/as únicos/as.

No que concerne à caracterização em função da nacionalidade, destacam-se diferentes nacionalidades entre as famílias representadas, sendo a maioria portuguesa (15). No grupo em questão, identificam-se dois agregados familiares angolanos, um brasileiro, um paquistanês e um bangladeshês.

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, observa-se predominantemente que a maioria possui formação ao nível do ensino superior, sendo minoritária a proporção de pais que detêm habilitações ao nível da escolaridade obrigatória ou inferior. Ao correlacionar estas características com a situação profissional dos pais do grupo, constata-se que a maioria está empregada, registando-se apenas uma situação de desemprego. Como traço distintivo deste grupo, destaca-se que a maioria das mães se situa na faixa etária dos 31 aos 40 anos, enquanto os pais concentram-se na faixa etária dos 41 aos 45 anos (cf. Tabela 1). Esta composição etária sugere uma heterogeneidade no perfil demográfico das famílias, proporcionando uma diversidade que pode influenciar as dinâmicas e interações no contexto educativo.

Tabela 1*Caracterização das famílias em função do grupo etário - Quadro síntese*

Grupo etário	Mães	Pais
Entre 20 - 30 anos	2	2
Entre 31 - 40 anos	10	5
Entre 41 - 45 anos	7	10
> de 46 anos	1	2
Total	20	19

No contexto da sala dois, após uma análise aos traços estruturantes das famílias das crianças, é possível afirmar que as famílias, em linhas gerais, integram uma condição socioeconômica média/média-alta, apresentando uma ausência de heterogeneidade interna no que concerne à condição e à posição social dos pais. Diante desta caracterização, emerge a questão acerca da relevância destes dados para a compreensão das crianças do grupo. Neste contexto, o conhecimento sobre as famílias possibilita à estagiária-investigadora adquirir uma compreensão mais profunda das crianças e das suas trajetórias. Desta forma, é imperativo estabelecer uma horizontalidade entre o ambiente do JI e o contexto familiar, reconhecendo a importância de articular estes dois espaços sociais que delinham a criança, integrando os seus propósitos, características e funções diárias. Assim, “neste jogo cotidiano que se pratica entre pais e profissionais” (Homem, 2002, p.2), procura-se enriquecer a compreensão do contexto global da criança, integrando as nuances do seu cotidiano familiar no ambiente educativo, promovendo, assim, uma interação mais harmoniosa e eficaz.

1.5. O espaço e o tempo na sala dois

Partindo da concepção de que "a organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo" (Silva et al., 2016, p. 26), é imperativo que o ambiente físico, por si só, suscite curiosidade e abranja diversas áreas para que a criança possa realizar diversas atividades ao longo do dia, como brincar, desenhar, alimentar-se, participar em jogos dramáticos, descansar, entre outras.

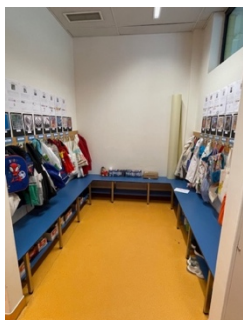
A sala dois apresenta uma estrutura composta por três divisões distintas: a sala de atividades, que inclui áreas específicas para diferentes propósitos; a zona dos cabides, destinada ao armazenamento dos pertences das crianças; e o lavatório, que serve de suporte tanto nos momentos de lanche e higiene como para a área da pintura. Apesar de a sala de atividades ser o espaço onde o grupo passa a maior parte do dia, a rotina diária do respetivo grupo abrange outras áreas partilhadas com diferentes grupos, nomeadamente a casa de banho (partilhada com a sala um), o recreio (partilhado por todas as salas do JI) e, ainda, o refeitório (partilhado pelo JI e por todos os restantes ciclos). Esta abordagem de partilha de espaços visa potenciar interações entre os vários grupos, promovendo uma experiência mais ampla e integrada para as crianças ao longo do seu percurso quotidiano.

No que concerne à sala de atividades, este ambiente constitui o espaço predominante onde as crianças dedicam grande parte do seu tempo, interagindo tanto entre si como com as adultas da sala. A sala de atividades é caracterizada por uma dimensão ampla e uma iluminação adequada, proporcionada tanto pela luz natural como pela luz artificial. No que se refere ao mobiliário desta sala, destaca-se a adaptação ao tamanho das crianças, permitindo que estas possam observar, explorar, manipular os materiais e restituí-los aos seus devidos lugares após a utilização. A disposição dos materiais ao nível e alcance das crianças revela-se como um elemento facilitador e significativo da ação pedagógica uma vez que propicia diversas oportunidades de aprendizagem em autonomia. Este enfoque reflete uma conceção da criança enquanto sujeito ativo, dotado de interesses, vontades e capacidade de escolha e decisão (Tomás, 2011).

Ao entrarmos na sala dois, deparamo-nos inicialmente com uma área retangular contígua à porta, equipada com cabides e bancos (cf. Figura 1), destinada ao armazenamento dos pertences das crianças. Neste espaço, as crianças têm a oportunidade de despir os casacos e vestir as batas institucionais.

Figura 1

Área dos cabides



É particularmente relevante destacar a integração do espaço destinado aos cabides das crianças dentro da própria sala, configurando uma abordagem prática e integradora que contribui para a autonomia das crianças no cuidado dos seus pertences (excerto da nota de campo n.º2).

Avançando um pouco mais, deparamo-nos com as áreas dos projetos e da escrita que, embora estejam em paredes opostas, apresentam uma proximidade física notável. Esta disposição estratégica facilita a interação entre as crianças, permitindo que estas se apoiem mutuamente, participem em diálogos e partilhem descobertas e aprendizagens entre pares. Adjacente à área da escrita, encontram-se os materiais de desenho, os quais são disponibilizados para uso partilhado por todas as crianças. À medida que avançamos pela sala, deparamo-nos com três amplas janelas que percorrem integralmente a parede, conferindo ao ambiente uma atmosfera agradável e acolhedora, além de proporcionar uma iluminação adequada. O centro da sala é espaçoso e, apesar da presença de algum mobiliário, permite a livre movimentação das crianças, incentivando uma dinâmica mais flexível e exploratória.

A disposição organizacional da sala reflete uma estrutura baseada em diferentes áreas, proporcionando, implicitamente, uma indicação do tipo e natureza das atividades ali desenvolvidas. Embora estas áreas estejam claramente delimitadas, a sua configuração não é rigidamente restritiva, permitindo a existência de articulações entre elas. É importante salientar a presença de espaços destinados a atividades de maior expressão motora, como a área da casa e a área dos jogos de chão, assim como espaços destinados ao repouso das crianças. Neste contexto, a sala está subdividida em dez áreas distintas, a saber: i) casa/área do faz de conta (cf. Figura 2); ii) área dos jogos de chão (cf. Figura 3); iii) área das ciências (cf. Figura 4); iv) área dos fantoches (cf. Figura 5); v) área da matemática (cf. Figura 6); vi) biblioteca (cf. Figura 7); vii) área dos jogos de mesa (cf. Figura 8); viii) área das artes plásticas (cf. Figura 9); ix) área do computador (cf. Figura

10); x) área da escrita (cf. Figura 11). Cada uma destas áreas visa proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades específicas, abrangendo diversas dimensões do processo educativo e contemplando as múltiplas expressões e interesses das crianças no contexto do jardim de infância.

Figura 2

Área do faz de conta



Figura 3

Área dos jogos de chão



Figura 4

Área das ciências



Figura 5

Área dos fantoches



Figura 6

Área da matemática



Figura 7

Área da biblioteca



Figura 8

Área dos jogos de mesa



Figura 9

Área das artes plásticas



Figura 10

Área do computador



Figura 11

Área da escrita

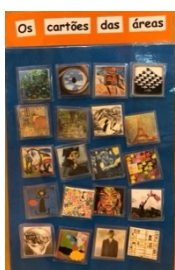


É relevante destacar a presença de suportes de cartões de orientação nas diversas áreas da sala, os quais desempenham um papel fundamental na gestão do grupo no espaço e na

definição de regras sociais, sobre os quais as crianças colocam os seus cartões individuais, cuja imagem foi selecionada previamente por elas (cf. Figura 12). Estes cartões, oferecem exemplos claros das atividades a serem realizadas em cada área, além de fornecer informações sobre a capacidade máxima permitida em cada espaço. A utilidade destes cartões vai além da gestão das crianças, abrangendo também informações provenientes dos materiais didáticos, do mobiliário, da decoração e da disposição destes elementos nas diferentes áreas. Nota-se que áreas de dimensões mais reduzidas, como a biblioteca, sugerem um ambiente mais intimista, proporcionando às crianças um espaço acolhedor para a leitura e outras atividades contemplativas. Este método de organização reforça a intencionalidade pedagógica atribuída pela educadora a cada área, garantindo uma coerência visual e funcional, que contribui para o ambiente educativo global da sala de atividades.

Figura 12

Suporte de cartões



Num contexto pedagógico caracterizado pela aprendizagem ativa, torna-se imperativo que a equipa educativa planifique rotinas que se revelem, simultaneamente, consistentes e flexíveis.

Como defende Palermo (2017) “o tempo é fundamental, pois ele é também um componente crucial na vida cotidiana das pessoas, não somente no sentido biológico, mas sobretudo no que concerne à produção de sentido que fazemos sobre nossa existência” (p.17). Por conseguinte, a organização do tempo educativo contempla uma sequência diária de acontecimentos, mais ou menos linear, de iniciativas das crianças e das adultas em períodos dedicados ao cuidado e à educação. Desta forma,

rotinas consistentes, que acontecem sensivelmente à mesma hora e da mesma maneira em cada dia, fornecem à criança conforto e um sentimento de controlo e segurança (...). Quando as crianças se sentem seguras e confiantes, elas estarão disponíveis para brincar, explorar e aprender (Portugal, 2016, p.11).

A periodicidade e a consistência do tempo educativo na sala dois são estrategicamente fomentadas pela equipa educativa. A rotina diária é organizada, compreendendo momentos distintos, tais como o acolhimento em grande grupo, propostas de atividades e brincadeira livre, intervalos dedicados à higiene e às práticas alimentares, bem como períodos destinados à brincadeira ao ar livre. Embora a respetiva sala siga uma rotina estruturada, que orienta as atividades diárias e o seu funcionamento, destaca-se a ênfase atribuída aos tempos dedicados às interações entre pares, interações entre adultos e crianças, e, ainda, momentos de descoberta e exploração. Desta forma, a equipa educativa prioriza o estabelecimento de vínculos e espaços-tempos de relações entre pares e entre crianças e adultos. Apesar da existência de uma sequência temporal que organiza a rotina na sala, a equipa educativa concebe e interpreta esta rotina considerando os interesses das crianças, conferindo-lhe “uma possibilidade de organização na vida em grupo e segurança para as crianças, sem excessos de normas que fixem a rotina a ponto de tornarem-se autoritárias e rígidas” (Barbosa & Loboruk, 2017, p.60).

As atividades orientadas e os momentos de grande grupo são planeados tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças, fundamentando-se na observação diária. Estas propostas são negociadas com o grupo, com o intuito de ajustar e alinhar-se com as características específicas do conjunto de crianças em questão.

1.6. Caracterização do grupo de crianças da sala dois

Considerando as crianças “já portadoras de uma experiência social única que as torna diferentes umas das outras” (Ferreira, 2004, p. 65), torna-se importante compreender os traços biossociais fundamentais que estruturam o grupo de crianças da sala dois.

Deste modo, o grupo é composto por vinte crianças (cf. Tabela 2), distribuídas equitativamente entre géneros - dez meninos e dez meninas -, cujas idades oscilam entre

os quatro e os seis anos. É crucial sublinhar que a faixa etária, embora represente um elemento distintivo, não pode ser analisada isoladamente, nem de forma simplista, uma vez que “ser mais frágil do ponto de vista físico não significa, necessariamente, ser mais novo, nem implica, do ponto de vista das interações, uma menor competência cognitiva ou social” (Ferreira, 2004, p.76).

No que concerne ao percurso institucional das crianças, conforme evidenciado na tabela 2, constata-se que dez crianças mantiveram a sua continuidade na frequência do JI com a mesma equipa educativa, sendo classificadas, segundo a terminologia proposta por Ferreira (2004), como *veteranas*. Neste sentido, é observável que metade do grupo se encontra a frequentar o JI pela primeira vez.

Tabela 2

Percurso institucional das crianças da sala dois

Criança	Mês e ano de aniversário	Idade em outubro de 2023	Idade em fevereiro de 2024	Frequência do JI
Carolina L.	08/2019	4	4	1. ^a vez
Carolina M.	11/2017	5	6	1. ^a vez
Enzo	10/2018	5	6	2. ^a vez
Francisco	02/2018	5	5	2. ^a vez
Gabriel	1/2018	5	6	2. ^a vez
Íris	12/2017	5	6	2. ^a vez
Ivan	12/2017	5	6	2. ^a vez
Joaquim	12/2017	5	6	2. ^a vez
Kevin	06/2019	4	4	1. ^a vez
Luísa	08/2019	4	4	1. ^a vez
Luz	12/2017	5	6	1. ^a vez
Madalena	05/2019	4	4	1. ^a vez
Maria do Carmo	04/2018	5	5	2. ^a vez
Maria Leonor	02/2018	5	5	1. ^a vez
Pedro	09/2017	6	6	2. ^a vez
Rodrigo	12/2017	5	6	2. ^a vez

Salvador	11/2017	5	6	2. ^a vez
Tanisha	02/2019	4	4	1. ^a vez
Tiago	04/2018	5	5	1. ^a vez
Zarnish	11/2018	5	6	1. ^a vez

No que diz respeito aos perfis linguísticos do grupo, destaca-se que a maioria das crianças (15) têm a língua portuguesa como língua materna. Há duas crianças com nacionalidade angolana, uma brasileira, uma paquistanesa e uma bangladesh.

Identificam-se, também, quatro crianças com particularidades ao nível funcional. Tais características, que singularizam cada criança, não possibilitam generalizações, uma vez que os ritmos de desenvolvimento e aprendizagem são bastante distintos, tornando imperativo observar cada criança enquanto um sujeito único e singular.

Relativamente à autonomia e independência, de maneira geral, as crianças demonstram compreender e apropriar-se dos espaços, rotinas e materiais. Nos momentos de regulação social da alimentação, a maioria das crianças evidencia autonomia, alimentando-se de forma independente. Nos momentos do suplemento alimentar, a equipa educativa fomenta a autonomia, promovendo o espaço-tempo para que as crianças distribuam os alimentos pelos pares.

No que concerne aos interesses do grupo, merece destaque a apreciação unânime pela hora do conto, assim como as sessões de música realizadas no âmbito do Projeto Música no Jardim. A área da sala dedicada à casa/faz de conta também é amplamente apreciada pelas crianças, envolvendo-se ativamente e desempenhando diversos papéis sociais.

Por fim, no que concerne à vida do grupo e à vivência democrática, observaram-se valores de entreatajuda, cooperação, respeito e empatia. Estes valores eram ainda mais evidentes perante as crianças mais novas do grupo que eram incluídas pelos considerados *veteranos* (Ferreira, 2004).

Desta forma, procedemos ao início do jogo, e as crianças manifestaram *entusiasticamente* o seu agrado pela atividade, destacando, de forma particular,

o recorte das imagens em formato de carros de polícia. “*eu vou ficar com a Zarnish pra ela entender como se joga. Tenho que explicar*”, diz a Íris, enquanto se aproxima da Zarnish (excerto da nota de campo n.º70).

Contudo, é importante salientar que o grupo ainda enfrenta, pelo menos até ao término da PPSII, desafios na gestão das emoções, apresentando, por vezes, dependência do adulto para a autorregulação emocional, especialmente em situações de frustração, raiva e tristeza. A gestão de conflitos também se apresenta como um desafio, muitas vezes requerendo intervenção do adulto, evidenciando a necessidade de reforçar as regras sociais, tal como podemos observar no seguinte excerto:

No período pós-almoço, as crianças encontram-se a brincar no espaço exterior, como é habitual. Ao chegar ao espaço, sou imediatamente abordada pela Madalena, que expressa sua *frustração* “*o Kevin não me deixa andar, temos que partilhar com todos*”, apontando para o Kevin, que está a andar de triciclo. Chamo o Kevin e pergunto “*emprestas o triciclo para a Madalena andar um pouco?*”. O Kevin, com uma expressão de choro, responde, “*mas eu quero andar*”. A Madalena afirma “*já estás a andar há muito tempo Kevin*”. Então explico “*tu sabes que o triciclo é de todos e que temos de saber partilhar. já andaste muito tempo, agora deixas a Madalena andar também um pouco. depois, se mais ninguém quiser andar, voltas tu a andar, pode ser?*”, enquanto estendo-lhe a mão para ajudá-lo a sair do brinquedo. O Kevin dá-me a mão, sai do triciclo e começa a chorar. Reforço a importância da partilha, explicando que os outros meninos também gostam de andar no triciclo. Tento distraí-lo com outra brincadeira, mas sem sucesso. Ele permanece ao meu lado a chorar por algum tempo. Pouco depois, faço novamente outra tentativa de o distrair com uma bola, aceitando, assim, a minha alternativa, envolvendo-se numa nova brincadeira (excerto da nota de campo n.º20).

2. ANÁLISE REFLEXIVA DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

| ' ' | | ' ' |

Partindo do princípio fundamental de que a ação deve ser guiada por intencionalidades claras, neste capítulo, serão apresentadas as intencionalidades educativas que orientaram e fundamentaram o processo de intervenção no âmbito da Prática Profissional Supervisionada II (PPS II). Estas intencionalidades estabelecem conexões e inter-relações com a caracterização do contexto socioeducativo em que a prática se insere. A construção do processo interventivo fundamentou-se nas singularidades do contexto e das crianças deste grupo de jardim de infância, considerando também as especificidades da equipa educativa e das famílias.

Consciente de que os valores e conceções influenciam a postura adotada e impactam no percurso e na ação pedagógica, desde o momento em que ingressei na sala, procurei manter-me disponível e atenta a tudo o que me envolvia, visando analisar reflexiva e criticamente o contexto em que estava inserida, compreendendo a realidade presente neste ambiente e as pessoas que cruzavam e interagiam no mesmo. Desta forma, na construção do processo interventivo, procurei, através de ciclos de observação, planeamento, ação e avaliação (Silva et al., 2016), refletir e ajustar a minha prática pedagógica de acordo com os atores sociais presentes no contexto, tendo em conta as potencialidades e necessidades dos mesmos. Com a premissa de que o processo interventivo não ocorre de forma isolada, mas sim em cooperação com aqueles que também fazem parte e participam neste processo, destaco os contributos contínuos da equipa educativa da sala. Estes contributos serviram como suporte na construção da minha profissionalidade, possibilitando a adaptação da minha ação às características singulares de cada criança e do grupo.

Adicionalmente, a consulta documental realizada ao projeto educativo e ao projeto curricular da sala, assim como as caracterizações efetuadas ao meio, ao contexto educativo, à equipa, às famílias e às crianças, orientaram a minha ação, isto é, direcionaram o processo interventivo, de acordo com as intencionalidades traçadas pela equipa educativa, em conjunto com cada família, para cada criança da sala dois. Este direcionamento considerou os interesses e necessidades das crianças, assim como as expectativas das famílias.

2.1. Intenções com as crianças

Compreendi que, para além de uma dimensão de “pôr em prática”, era imperativo que permeasse toda a minha prática o reconhecimento de cada criança como sujeito e agente ativo no processo educativo. Neste sentido, antes de desenvolver e planificar propostas pedagógicas, procurei observar e escutar cada criança e compreender o grupo, de maneira a delinear e ajustar a minha ação, tendo em consideração os seus interesses e necessidades individuais e coletivas.

Ao proceder à observação do grupo, desvendei e adquiri conhecimento acerca de algumas das suas características enquanto entidade coesa, representando, simultaneamente, um conjunto heterogéneo nos domínios funcional, cultural e social.

Diante desta heterogeneidade de comportamentos e na abordagem à construção da identidade, procurei **individualizar a minha intervenção educativa e pedagógica**, pautando-me pela consideração dos tempos e ritmos individuais de cada criança, sem esquecer o coletivo.

Dado que as interações e o estabelecimento de relações constituem a base dos princípios orientadores do jardim de infância, delineei a **criação de interações facilitadoras** entre a educadora-estagiária e a criança, como uma intencionalidade essencial para a prática. Neste sentido, empenhei-me em **comunicar de diversas formas**, recorrendo ao toque, linguagem verbal, gestual e brincadeiras, a fim de estabelecer, ao longo do tempo, um ambiente relacional e de confiança com as crianças. Ao adotar uma postura de disponibilidade, consegui não apenas responder às necessidades e estímulos apresentados pelas crianças, mas também desfrutar das interações que se desenrolaram, contribuindo, assim, para a ampliação das experiências e conhecimentos das crianças. Este olhar intencional às interações, fomentou um ambiente educativo propício, pautado na confiança mútua e na promoção de experiências enriquecedoras.

Outra dimensão interativa que defini para orientar a minha prática, diz respeito às interações entre pares. Ao observar situações de conflito entre pares, procurei **compreender as ações das crianças a partir das suas perspetivas em todos os**

assuntos, incluindo a investigação realizada. Esta abordagem permitiu-me priorizar as situações de conflito social, como momentos propícios para conceder às crianças a autonomia necessária para resolverem os desafios que emergem durante as suas brincadeiras e explorações de diversos objetos e materiais. Assim, realço a relevância de apoiar as intenções das crianças, incentivando-as a estabelecer relações com os pares e com outros adultos. Este enfoque, não só promove a resolução autónoma de conflitos, mas também fomenta o desenvolvimento das competências sociais e emocionais das crianças, contribuindo para a construção de relações interpessoais saudáveis, no contexto educativo do JI.

Após delinear algumas intencionalidades no âmbito das interações e na valorização individual de cada criança, debruçar-me-ei sobre a planificação das propostas pedagógicas. Conforme mencionado anteriormente, estas propostas foram concebidas com base nos interesses e necessidades das crianças, observados ao longo das semanas de intervenção. Subjacente à prática, está a visão de educação, tal como referido anteriormente, holística, relacional e inclusiva (Nowak-Lojewska, et al. 2019), levando-me a procurar que as propostas pedagógicas multireferenciadas, diversificadas, imaginativas que abrangessem "diferentes áreas de forma globalizante e integrada" (Portugal, 2016, p.14). Estes pressupostos têm sustentação pedagógica nas OCEPE (Silva et al, 2016):

assumindo, uma configuração holística, tanto na atribuição de sentidos em relação ao mundo que a rodeia, como na compreensão das relações que estabelece com os outros e na construção da sua identidade. Por isso, a definição de quaisquer áreas de desenvolvimento e aprendizagem representa apenas uma opção possível de organização da ação pedagógica, constituindo uma referência para facilitar a observação, a planificação e a avaliação, devendo as diferentes áreas ser abordadas de forma integrada e globalizante (p. 10).

Inserida numa sala de JI e confrontada com a proposta, no âmbito da unidade curricular de Conhecimentos e Docência em Educação de Infância, de desenvolver um projeto com

o grupo, foi desenvolvido com as crianças o projeto "O que fazem os policiais na nossa escola?" (cf. Figura 12).

Figura 13

Projeto dos Polícias



Figura 14

Capa e contracapa do livro do projeto dos Polícias, elaborado pelas crianças da sala dois



A implementação deste projeto foi suportada pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), uma abordagem que favorece uma educação participativa, aberta às contingências e aos interesses das crianças, na qual “se mobilizam recursos mais alargados para a procura de respostas e para uma compreensão global do problema” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.124). Embora de natureza policêntrica, este projeto evidenciou uma maior presença nas áreas de Formação Pessoal e Social e de Expressão e Comunicação.

Ao longo do desenvolvimento deste projeto e durante a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), as intenções que tracei para a ação foram objeto de um ciclo contínuo de análise, reflexão e avaliação, propiciando não apenas o crescimento profissional, mas também o início da construção da identidade profissional. Este processo reflexivo e crítico, permitiu uma constante adaptação das estratégias pedagógicas

adotadas, contribuindo para uma prática mais informada e alinhada com os princípios orientadores da educação pré-escolar. O seguinte excerto segue como exemplo desta mesma adaptação:

Enquanto as crianças estavam no recreio, procedi à organização da sala, seguindo um planeamento prévio. Primeiramente, baixei os estores da sala com o intuito de proporcionar um ambiente mais escurecido e adequado à narrativa que seria apresentada. Em seguida, empilhei duas mesas para criar um suporte para as marionetas de vara, ocultando-as sob um pano preto para manter um elemento surpresa. Adicionalmente, posicionei um candeeiro de forma a realçar o cenário da história. Posteriormente, convidei as crianças a entrar na sala e a sentar-se diante do cenário preparado. Neste momento, a educadora colocou uma música ambiente enquanto aguardávamos que todas as crianças se instalassem. Assim que todas estavam presentes, fiz um sinal à educadora para desligar a música e iniciei a dinamização da história. Durante a narração da história com as marionetas de vara, percebi que manipular as marionetas e o livro ao mesmo tempo estava a dificultar a fluidez da apresentação. Assim, optei por deixar o livro de lado e adaptar a história de acordo com o meu método de narração (excerto da avaliação da atividade retratada na nota de campo n.º40).

2.2. Intenções com as famílias

A família constitui um dos primeiros ambientes de socialização da criança, desempenhando um papel fundamental na garantia do bem-estar e proteção dos seus membros. Conforme destacado por Dessen e Polonia (2007), "a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo (...). Os acontecimentos e as experiências familiares propiciam a formação de reportórios comportamentais, de ações e resoluções de problemas com significados universais" (p.22). Neste contexto, ao delinear as intenções pedagógicas, é imperativo, em primeira instância, compreender as características das famílias, a fim de informar a ação pedagógica.

Dado que cada criança vivencia a sua infância no seio de uma família com traços distintivos, é crucial evitar generalizações precipitadas e empenhar-se na compreensão das realidades específicas de cada núcleo familiar. Ao longo da prática, empreendi esforços para **respeitar cada família**. A premissa central orientadora da ação consistiu no zelo pelo bem-estar da criança, reconhecendo a relevância das dinâmicas e características socioculturais das famílias. Considerando, portanto, as famílias como agentes educativos fundamentais, é imperativo cultivar e favorecer as relações entre a família e o JI, promovendo a construção de parcerias eficazes entre a família e o/a educador/a.

Durante a manhã de hoje, ocorreu um momento significativo em que algumas crianças apresentaram os trabalhos que trouxeram de casa relacionados com a temática dos polícias, fruto do pedido de colaboração feito às famílias para a realização do projeto. Este episódio revelou-se particularmente gratificante para mim, proporcionando a oportunidade de testemunhar a disponibilidade e o envolvimento demonstrados pelas famílias no apoio ao desenvolvimento do referido projeto (excerto da nota de campo n.º 71).

Ao abordar o conceito de participação, reconheci a sua capacidade de englobar uma diversidade de significados, evitando assim uma utilização acrítica do termo. Dada a compreensão de que a participação pode ser interpretada em vários níveis de profundidade, procurei empregar o conceito de forma a desvelar “as suas utilizações enquanto mera tecnologia social subordinada à obsessão pelo controlo, ou então, como simples estratégia de legitimação da ordem instituída” (Sá, 2002, p.134).

Neste sentido, busquei estabelecer uma **comunicação aberta**, com o intuito de valorizar e integrar os contributos proporcionados por ambos os intervenientes na vida da criança. Assim sendo, esforcei-me por **informar as famílias acerca da minha prática**, elucidando-as sobre os motivos subjacentes à minha presença no JI e apresentando as propostas que estava a realizar com o respetivo grupo. Através da elaboração de uma carta de apresentação e partilha de informações na plataforma digital *Classroom*, empenhei-

me em comunicar e articular as atividades e descobertas ocorridas na sala, as iniciativas propostas e os progressos observados no grupo.

Apesar de as famílias desempenharem um papel primordial como mediadoras entre a criança e a cultura, muitas conquistas e progressos ocorrem no contexto do JI, considerando a significativa parcela do tempo que a criança passa neste contexto socioeducativo. É crucial, portanto, adotar uma pedagogia fundamentada na prática de escuta, promovendo a observação atenta das crianças e registrando as suas experiências, conquistas e descobertas. De acordo com Olsson (2013), “escutar as perguntas das crianças, levá-las a sério e apreciar o seu gosto pelo pensamento criativo exige muito de nós hoje em dia, pois parecemos viver numa época em que o pensamento criativo, a produção de sentido, a invenção e a construção de questões e problemas são considerados um desperdício de tempo” (p. 231). Assim, compreendi que apenas por meio de uma prática centrada na escuta e na observação seria possível desvendar a complexidade e a heterogeneidade da(s) infância(s).

Por meio da realização de registos de observação, empenhei-me em **registrar as vivências diárias** e os acontecimentos que delineiam a trajetória de vida de cada criança. Esta abordagem permitiu uma compreensão mais profunda das singularidades de cada criança, fornecendo uma base empírica para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e potencialidades.

2.3. Intenções com a equipa educativa

Ao longo do processo de integração e subsequente adaptação ao contexto, dediquei-me à observação e reflexão das dinâmicas interpessoais estabelecidas entre os elementos da equipa educativa. Destaco a estreita relação de confiança entre a educadora e a assistente operacional, a qual se traduz em segurança e estabilidade percebidas pelas crianças. Esta relação próxima fundamenta-se numa colaboração efetiva, pautada por ações cooperativas e de interajuda, criando um ambiente acolhedor, propício a interações de qualidade e ao estabelecimento de relações seguras.

Desta forma, defini como principal eixo orientador da minha ação, enquanto membro integrante da equipa educativa, **a cooperação** nas diversas situações do quotidiano, adotando uma **postura de disponibilidade** para o trabalho em equipa. Adicionalmente, na qualidade de educadora-estagiária, propus-me a **acolher de forma recetiva as observações, comentários e sugestões**, aceitando-as e buscando crescer perante os desafios inerentes a este percurso de construção e desenvolvimento profissional.

Paralelamente ao meu processo de integração na equipa educativa, empenhei-me em **adquirir um conhecimento aprofundado sobre as suas conceções, perspetivas e intenções educativas e/ou pedagógicas (educadora)**, inclusive sobre temática da investigação realizada, bem como a visão de criança, infância e educação que possuíam. Embora a reflexão e a análise dos diferentes olhares da equipa educativa se revelem cruciais, destaco a importância de respeitar a diversidade de conhecimento e práticas pedagógicas presentes na equipa. Neste sentido, procurei fundamentar os valores que defendo, mediante a partilha diária de experiências e saberes no seio da equipa educativa. Esta abordagem visou promover uma colaboração efetiva, com o intuito comum e partilhado de garantir o bem-estar das crianças do grupo. A cooperação em equipa revelou-se, assim, como um elemento-chave na consecução dos objetivos e interesses comuns no contexto educativo do JI. Também permitiu ultrapassar fragilidades e desafios que surgiram ao longo de todo o processo.

2.4. Processos de intervenção

Uma intervenção pedagógica de qualidade baseia-se em um processo cíclico e sistemático, compreendendo a observação, registo, documentação, planeamento e reflexão/avaliação (Silva et al., 2016). Neste contexto, o/a educador/a de infância busca observar, registar e documentar para poder planear, avaliar e agir. Ora, o meu processo de intervenção foi principalmente orientado pelos meus valores, os quais guiaram as intenções definidas para as crianças, famílias e equipa educativa mencionadas anteriormente.

Durante toda a decorrência da intervenção da PPS II, privilegiei a observação como técnica de recolha de dados pois, como menciona Parente (2012), esta é essencial “para

reconhecer [e] para adequar as propostas quer ao nível dos cuidados quer da educação” (p. 5). Partindo da observação, que se estendeu a registos escritos através das notas de campo, retratando os momentos vivenciados com as crianças, pude depreender os interesses, necessidades, fragilidades e potencialidades do grupo de crianças no seu todo, assim como de cada criança como ser único e individual, dedicando-me, plenamente, a cada personalidade, respeitando os tempos pessoais, dando-lhes espaço para ser, aprender e estar.

Deste modo, as intenções que defini nos subcapítulos 2.1., 2.2. e 2.3. – intenções com as crianças, famílias e equipa educativa, respetivamente -, são neste subcapítulo avaliadas, de modo a verificar a minha perspetiva sobre a minha prática pedagógica.

Relativamente às intenções da ação para com as crianças, para estabelecer uma relação vinculativa e democrática mostrei-me sempre disponível, apoiei, elogiei, chamei à atenção quando necessário, expliquei, conversei e transmiti segurança e confiança a todas as crianças. Considero que esta primeira intenção foi uma conquista rapidamente alcançada, como se pode constatar no seguinte excerto:

Enquanto observo as crianças de um modo geral nas suas brincadeiras, a Íris e a Luz aproximam-se de mim convidando-me para brincar com elas na área dos jogos de mesa, onde a Íris prontamente trouxe um puzzle, partilhando o seu entusiasmo pela atividade ao afirmar *"gosto muito de fazer puzzle, este é mesmo fácil, vais ver"*, enquanto nos sentávamos lado a lado. De longe, observo a Leonor e a Tanisha dedicadas à confeção de pulseiras com missangas. Abordando-as para me juntar a elas, a Leonor timidamente consentiu, e a Tanisha, não dominando o português, confirmou com um sorriso (excerto da nota de campo n.º5).

A priorização do diálogo, um princípio que sempre valorizei, esteve consistentemente presente, revelando-se como um elemento crucial para construção de vínculos, principalmente em momentos desafiantes, pois não basta vociferar que algo está mal, é fundamental envolver as crianças no processo:

Chamo o Kevin e pergunto “*emprestas o triciclo para a Madalena andar um pouco?*”. O Kevin, com uma expressão de choro, responde, “*mas eu quero andar*”. A Madalena afirma “*já estás a andar há muito tempo Kevin*”. Então explico “*tu sabes que o triciclo é de todos e que temos de saber partilhar. já andaste muito tempo, agora deixas a Madalena andar também um pouco. depois, se mais ninguém quiser andar, voltas tu a andar, pode ser?*”, enquanto estendo-lhe a mão para ajudá-lo a sair do brinquedo. O Kevin dá-me a mão, sai do triciclo e começa a chorar. Reforço a importância da partilha, explicando que os outros meninos também gostam de andar no triciclo. Tento distraí-lo com outra brincadeira, mas sem sucesso. Ele permanece ao meu lado a chorar por algum tempo. Pouco depois, faço novamente outra tentativa de o distrair com uma bola, aceitando, assim, a minha alternativa, envolvendo-se numa nova brincadeira (excerto da nota de campo n.º 20).

O sucesso da primeira intenção foi determinado pela atenção que dediquei e pelas conversas que estabeleci, possibilitando que as crianças ‘entrassem’ no meu mundo e me conhecessem melhor:

Observo que a Maria do Carmo estava deitada, enquanto a Carolina L. permanecia em pé ao seu lado. Intrigada com esta observação, decidi aproximar-me para compreender melhor a situação. Ao questionar a Maria do Carmo sobre o que estavam a fazer, a Carolina L. prontamente respondeu “*ela está a fazer de bebé, e eu sou a mãe dela*”. A Maria do Carmo confirmou com um sorriso e um aceno de cabeça. A Madalena aproximou-se e perguntou “*estão a jogar o quê?*”. Expliquei que a Maria do Carmo estava a fazer de conta que era um bebé. E, antes mesmo que conseguisse acabar a frase, a Carolina L. diz “*e eu sou a mãe a fingir, mas depois vamos trocar e eu vou ser o bebé*”. Perante a curiosidade da Madalena, convidei-a a juntar-se a nós (excerto da nota de campo n.º16).

Promovi momentos de afeto e partilha de brincadeiras, permeados com muita calma e disponibilidade pois, tal como apontado por Portugal (2008), é essencial que a criança

estabeleça uma relação próxima do/a adulto/a de forma a sentir estabilidade emocional e segurança:

Ao observar que algumas crianças estavam mais quietas num canto próximo às portas, abordo-as sugerindo uma corrida de uma ponta à outra. A ideia foi recebida com *entusiasmo*, e as crianças manifestaram o desejo de participar. Iniciámos a corrida, e as crianças demonstraram *alegria e animação* ao realizarem o percurso. Ao chegarmos ao ponto de partida novamente, outras crianças, ao perceberem a brincadeira, aproximaram-se e perguntaram se poderiam brincar connosco. Respondi afirmativamente, e elas prontamente juntaram-se a nós. Passado algum tempo, de modo a manter o interesse e a diversão, comecei a implementar variantes na brincadeira. Propus corrermos ao pé-coxinho, com os dois pés como se estivéssemos a imitar um canguru e de lado como se estivéssemos a fazer a tesoura. As crianças aderiram *entusiasticamente* a essas novas formas de correr, criando um ambiente de brincadeira ainda mais dinâmico (excerto da nota de campo n.º 21).

Promovi a autoestima, reconhecendo a relevância das palavras e do impacto que as suas mensagens transmitem. Acreditei nelas, mesmo quando não o faziam:

Durante este processo, a Maria do Carmo expressou “não sei se vou conseguir, nunca andei de patins”, ao que eu respondi “vais ver que consegues! queres que a Sara te ajude?”. Com um sorriso no rosto e um aceno de cabeça afirmativo, a Maria do Carmo concordou. Proporcionei-lhe apoio para se levantar e explorar o espaço com os patins, orientando-a a colocar um pé primeiro e, posteriormente, o outro, simulando uma caminhada. À medida que o tempo passava, observei que, ao ganhar *confiança*, a Maria do Carmo reduzia a força com que segurava a minha mão. No entanto, quando a respetiva criança sentia que iria deixar a sua mão, apertava com mais força. Passado algum tempo, disse-lhe, então, que iria largar por completo a sua mão, mas que estaria sempre ali ao lado. A Maria do Carmo aceitou e conseguiu andar sozinha. Ao longo deste momento, forneci

feedbacks positivos à sua prestação, destacando a sua *coragem* (excerto da nota de campo n.º 27).

Assim, o vínculo com as crianças derivou da minha participação ativa nas brincadeiras, na minha responsividade às suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais, no afeto que busquei transmitir, nos diálogos e trocas de opiniões, bem como no reconhecimento e incentivo às suas descobertas, interesses e ações.

No que concerne o respeito pelas singularidades de cada criança, tive sempre plena consciência de que cada uma possuía preferências e aversões próprias. Nunca impus uma atividade que não quisessem ou não demonstrassem à vontade, garantindo-lhes que as suas vontades seriam respeitadas por todos:

É relevante notar que, apesar de não estarem diretamente envolvidas na atividade naquele momento, algumas crianças optaram por observar atentamente os colegas que estavam a participar, antecipando a sua própria vez na atividade. De um modo geral, acredito que a atividade tenha sido bem aceite pelas crianças, o que é motivo de satisfação para mim. Contudo, é importante ressaltar que algumas crianças manifestaram a sua preferência por permanecer noutras áreas da sala, optando por não participar nesta atividade. É crucial salientar que as escolhas individuais das crianças foram respeitadas, refletindo o respeito pela sua autonomia e interesses. Num futuro próximo, será possível considerar a reintrodução da atividade, permitindo que as crianças que optaram por não participar tenham a oportunidade de experimentar, se assim o desejarem (excerto da nota de campo n.º 31).

Reconheci as vozes das crianças, porque, conforme observado por Tomás (2011) “não nos podemos esquecer que a criança não é um mero receptor das influências a que está sujeita, é também um actor em contínuo desenvolvimento e com opinião própria” (p. 88):

Hoje, concretizei a planificação de mais uma sessão de ginástica. Admito sentir-me um tanto desafiada quando me deparo com a necessidade de estruturar esta

prática, dado que, inicialmente, não a considero como integrante regular do meu repertório profissional, pelo menos não com a frequência atual. Contudo, para esta semana, estabeleci previamente um acordo com as crianças, proporcionando a autonomia de escolher as atividades a serem realizadas durante a sessão. Estipulei um entendimento com o grupo, estabelecendo uma dinâmica alternada na qual, numa semana, seria eu a delinear as atividades, e na semana subsequente, seria concedida a vez a eles para tomarem as decisões. Desta forma, confesso que, de alguma maneira, antes mesmo do início da sessão, já nutria a expectativa de que esta decorreria de forma satisfatória, pois fora uma escolha das crianças. Verificou-se de forma inequívoca que, quando o grupo é envolvido nas decisões relativas às atividades, a sua participação se torna mais colaborativa. De um modo geral, a sessão transcorreu de maneira bastante positiva. Foi possível observar o *entusiasmo* manifestado pelas crianças ao participarem ativamente de cada atividade proposta. Este episódio evidenciou que, mesmo sendo uma estagiária com receios normais em relação à prática da ginástica, a inclusão das crianças no processo decisório contribuiu para uma dinâmica mais harmoniosa e participativa (excerto da nota de campo n.º64).

Privilegiei o brincar, tendo proporcionado momentos de brincadeira ao longo de toda a prática, adotando tanto o papel de observadora/espetadora quanto o de participante ativa. Este duplo papel, permitiu-me obter e aprofundar conhecimento sobre as escolhas e os interesses das crianças. Foi também a partir do brincar que as crianças interagem comigo, tendo tido essa iniciativa inúmeras vezes:

No recreio, a Madalena, a Carolina L. e a Maria do Carmo, aproximaram-se de mim e perguntaram se podiam brincar comigo. “claro que sim. E vamos brincar ao que?”. A Carolina L. sugeriu “não sei, podia ser um jogo”, e a Madalena propôs “o jogo da estátua”. Concordando com a sugestão da Madalena, expliquei-lhes “então, eu vou para ali, e vocês ficam nesta linha. Vou começar a contar 1, 2, 3, macaquinho do chinês, e vocês têm de andar em câmara lenta, como fizemos hoje no teatro com a [educadora].” À medida que a brincadeira se desenrolava, outras crianças se aproximaram, interessadas em participar.

Percebendo que já éramos bastantes e que alguns tinham dificuldade em respeitar as regras, decidi propor outro jogo “o que acham de agora jogarmos à apanhada? E, quando formos apanhados, ficamos em estátua. Podemos ser salvos e voltar a correr quando outro menino ou menina, que não está a apanhar, nos tocar no ombro”. Todos aceitaram *entusiasticamente* a proposta, e desfrutamos de um momento bastante divertido com este novo jogo. No momento do recreio à tarde, ao chegar no espaço, as crianças vieram logo a correr ao meu encontro pedindo-me para jogarmos novamente o “jogo da apanhada com estátua” (excerto da nota de campo n.º 57).

No que tange às intenções para com as famílias, estabeleci uma relação colaborativa fundamentada no respeito, na confiança e no diálogo. Embora tenha tido poucos encontros com as famílias, devido ao horário em que a maioria das crianças chegava ao JI, ainda assim tive a oportunidade de conhecer alguns pais e avós durante o momento do acolhimento, estabelecendo contato direto quando recebia as crianças:

O Pedro entra com uma flor nas mãos e, enquanto mostra-a, vai dizendo “*É para a Clara, mas ela não está aqui*”. Enquanto a mãe do Pedro aproxima-se de mim com um sorriso e pergunta “*é a Sara, não é? Que corra tudo bem*”, ao que prontamente respondo “sim, vou estar a estagiar aqui na sala dois, muito obrigada” (excerto da nota de campo n.º 4).

Adicionalmente, durante a implementação do projeto da PPS II, fui informando as famílias sobre o mesmo e, além disso, existiu um “diálogo” indireto através da construção de um QR code, em conjunto com as crianças, com o propósito de envolver as famílias no projeto a decorrer na sala dois, ao qual ocorreu um apoio e envolvimento gratificante por parte das mesmas:

Durante a manhã de hoje, ocorreu um momento significativo em que algumas crianças apresentaram os trabalhos que trouxeram de casa relacionados com a temática dos polícias, fruto do pedido de colaboração feito às famílias para a realização do projeto (excerto da nota de campo n.º 71).

Relativamente às intenções para com a equipa educativa, procurei ir sempre ao encontro das suas dinâmicas e intenções, seguindo a rotina realizada pela mesma:

Hoje, pela primeira vez, assumi a responsabilidade do grupo durante a reunião matinal, encontrando-me sozinha com as crianças. Iniciei a sessão explicando que a educadora chegaria um pouco mais tarde devido a congestionamento no trânsito. Como não sabia onde estava o novo mapa para a distribuição das tarefas semanais, decidi solicitar às crianças encarregues da marcação de presenças e da mudança do calendário (data e dia) que realizassem as suas tarefas. Posteriormente, questioneei o grupo se desejavam partilhar alguma novidade do fim de semana (excerto da nota de campo n.º 54).

Construí uma relação colaborativa baseada na partilha, confiança e respeito, refletindo os meus valores pessoais, acreditando que nada pode ser feito com excelência se não for com as melhores intenções:

Hoje, tive uma reunião produtiva com a educadora para planear as atividades/momentos da próxima semana. Esta reunião ocorreu enquanto as crianças estavam na sessão de ginástica, orientada pelos respetivos profissionais da área, sendo acompanhadas pela auxiliar de ação educativa. É importante ressaltar que estes momentos de planeamento são extremamente valiosos para garantir que as atividades pedagógicas sejam enriquecedoras e estimulantes para as crianças. Neste momento, discuti a possibilidade de estender meu tempo no JI em alguns dias, mesmo com as crianças já nas Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), com o propósito de concluir a atividade de criação de Cuquedos² com algumas crianças que ainda não tiveram oportunidade de participar. Esta solicitação surgiu da minha preocupação em assegurar que todas as crianças tivessem a oportunidade de criar seu próprio Cuquedo, uma vez que não foi possível completar a tarefa, devido a algumas interrupções por outros momentos. A educadora prontamente considerou a proposta e demonstrou

² Personagem de uma coleção de livros, criada pela autora Clara Cunha e desenhado pelo ilustrador Paulo Galindo.

compreensão em relação à importância de garantir que todas as crianças participassem plenamente da atividade. Durante toda a reunião, a educadora demonstrou uma atitude colaborativa, contribuindo com ideias e sugestões, tornando a reunião muito mais produtiva e enriquecedora (excerto da nota de campo n.º 52).

E, além disso, adotei sempre uma postura de permanente disponibilidade para o trabalho em equipa:

Durante o período da tarde, antes da chegada das crianças à sala e em conjunto com a educadora, procedemos à preparação da sala para a criação de um espetáculo utilizando a técnica do teatro de sombras, incorporando as marionetas previamente confeccionadas pelas crianças no workshop (excerto da nota de campo n.º 92).

A troca de informações por parte da educadora e da assistente operacional relativamente ao funcionamento da rotina da sala, as estratégias que utilizavam e algumas características das crianças, facilitou a minha adaptação e interação com o grupo. Graças à cumplicidade e abertura mútua, pude compreender o modo de organização da equipa e as responsabilidades durante a rotina, possibilitando-me assumir um lugar na mesma. Evidencio que, além do envolvimento saudável e feliz que mantive com a equipa educativa, também estabeleci uma relação positiva com os demais membros da equipa da organização socioeducativa, nomeadamente, com a equipa do JI.

Quanto às planificações, posso afirmar que foram adequadas e ajustadas aos interesses e necessidades do grupo e as minhas ideias foram sempre apresentadas e discutidas previamente com a equipa educativa. Tanto a educadora cooperante quanto a assistente operacional, me incentivaram a experimentar e a ousar, enfatizando a importância de que agora seria o momento para ampliar o meu repertório e experiência, podendo, com isso, crescer profissionalmente. Em suma, senti e sinto que me encontro, constantemente, a aprender e a evoluir, e reconheço que a equipa educativa teve um papel significativo neste processo, pois sempre me apoiou e interagiu nos momentos oportunos.

3. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADES: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

3.1. As relações sociais e as sociabilidades entre pares

Simmel (1950), um dos fundadores da Sociologia, caracterizou a sociabilidade como uma forma democrática de interação, na qual as pessoas se envolvem umas com as outras como iguais, sem qualquer objetivo instrumental imediato além do sucesso do próprio momento de sociabilidade. O autor retratou a sociabilidade como uma forma lúdica e autónoma de sociabilização, onde a interação é valorizada pelo prazer que proporciona e pela leveza das relações, promovendo um espaço de liberdade e reciprocidade entre os participantes. Já para Flanagan (1999) a sociabilidade “é a tendência para procurar a companhia dos outros, para ser amigável” (p.9).

Em concordância com Simmel (2006), os conceitos de forma e conteúdo desempenham um papel fundamental na mediação dos elementos que compõem a sociedade, a qual é concebida como “a interação entre os indivíduos” (*idem*, p.59). A procura por determinados fins e a satisfação de impulsos são o que, conforme o autor, gerariam as interações:

Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda, doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre, com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros. Isso *quer dizer que ele exerce efeito sobre os demais e também sobre efeitos por parte deles*. Essas interações significam que os portadores individuais daqueles impulsos e finalidades formam uma unidade – mais exatamente, uma “sociedade” (pp.59-60).

De acordo com Simmel (2006), o conteúdo e a matéria da sociação são definidos como tudo aquilo que existe tanto nos indivíduos quanto nos lugares concretos, sendo observados “como impulsos, interesse, finalidade, tendência, condicionamento psíquico e movimento nos indivíduos – tudo o que está presente nele de modo a engendrar ou mediatizar os efeitos sobre os outros, ou a receber esses efeitos dos outros” (*idem*, p. 60). Segundo o autor, podemos compreender que:

Em si e para si, essas matérias com as quais a vida se preenche, essas motivações que a impulsionam, não têm natureza social. A fome, o amor, o trabalho, a religiosidade, a técnica, as funções ou os resultados da inteligência não são, em seu sentido imediato, por si sós, sociais. São fatores da sociação apenas quando transformam a mera agregação isolada dos indivíduos em determinadas formas de estar com o outro e de ser para o outro que pertencem ao conceito geral de interação. *A sociação é, portanto, a forma (que se realiza inúmeras maneiras distintas) na qual os indivíduos, em razão de seus interesses – sensoriais, ideais, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, movidos pela causalidade ou teologicamente determinados -, de desenvolvem conjuntamente em direção a uma unidade no seio da qual esses interesses se realizam.* Esses interesses, sejam eles sensoriais, ideias, momentâneos, duradouros, conscientes, inconscientes, causais ou teleológicos, *formam a base da sociedade humana* (Simmel, 2006, p.60-61).

Nos primeiros anos de vida, as crianças iniciam a construção de relações interpessoais, interagindo com seus pares e adultos em diversos contextos, seja no seio familiar ou em organizações socioeducativas (creches ou JI, por exemplo). As experiências vivenciadas durante a educação de infância desempenham um papel significativo no desenvolvimento de relações amistosas entre as crianças. Em concordância com Corsaro (2011), a brincadeira entre pares desempenha um papel crucial no desenvolvimento das crianças, permitindo-lhes experimentar e praticar papéis sociais, explorar limites e aprender a colaborar com os outros. O autor define, assim, a cultura de pares como sendo um “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (*idem*, p. 128). A amizade, como valor, engloba e está associada a diversos outros valores, como amor, respeito, confiança e cooperação mútua, influenciando a formação da personalidade e do caráter infantil nos níveis emocional, social, cultural e cognitivo (Trevisan, 2007; Tympan et al., 2021).

Conforme destacado por Gomes (2016), as organizações destinadas a crianças pequenas têm como objetivo “promover e facilitar a interação social, a exploração e a aprendizagem cooperativa, contribuindo, assim, para o relacionamento entre todos os envolvidos no processo educativo” (p. 89). A interação refere-se ao comportamento das crianças ao participarem de conversas, atividades, jogos ou conflitos com outras crianças, enquanto a cooperação envolve processos de interação em que duas ou mais crianças agem em prol de um objetivo comum (Arezes & Colaço, 2014).

As relações sociais estabelecidas na infância, quer com adultos quer com pares, desempenham um “papel fundamental no desenvolvimento infantil, permitindo a aquisição de diversas habilidades” (Bras & Reis, 2012, pp. 137-138). Ao ingressarem no JI, as crianças ampliam competências sociais, “inserindo-se ou não em grupos de pares, desenvolvendo toda uma gama de comportamentos que a levarão a níveis de desenvolvimento superiores” (Silva et al., 2004, p. 109).

De acordo com Del Prette e Del Prette (2005), as competências sociais são indicadoras de adaptação psicossocial e contribuem para o estabelecimento de relações satisfatórias entre pares. Estas competências são conceituadas por Gomes (2016) como “multidimensionais, incluindo um conjunto de aptidões sociais, assim como processos sociocognitivos (conhecimento social, autoconceito, expectativas) e processos afetivos (expressões, regulação das emoções e empatia)” (p. 80).

É na creche e no JI que as crianças estabelecem contato com outras crianças e desenvolvem estas competências sociais, cada vez mais sofisticadas, que apoiam as relações que estabelecem com os seus pares, uma manifestação das culturas da infância (Corsaro, 2002; Ferreira, 2004; Sarmiento, 2004). Na visão de Trevisan (2007), é no brincar que as crianças “desenvolvem competências sociais e interpessoais fundamentais” (p. 72). O brincar é uma atividade espontânea, voluntária, prazerosa e flexível, envolvendo a combinação de corpo, objetos, símbolos e relações, por meio da qual as crianças exploram o seu mundo e o mundo dos outros (Goldstein, 2012; Smith, 2013). Assim, e considerando o que a investigação advoga há muito sobre esta matéria, os profissionais de educação de infância devem, desta forma, considerar o brincar como uma

atividade que engloba competências cognitivas, afetivas e emocionais, atribuindo-lhe um papel central na prática educativa.

3.2. Brincar: a linguagem universal das crianças?

Ao longo da PPS II e na investigação realizada, foram assumidas as premissas dos Estudos Sociais da Infância, em particular da Sociologia da Infância, que consideram o brincar como um direito das crianças e uma manifestação das suas culturas. Pensar o brincar para além das conceções dominantes – aprender e desenvolver - (cf. Ferreira & Tomás, 2016), implica que “devemos olhar a criança através da lente dos direitos, direitos que emanam das suas necessidades, sendo o brincar uma delas” (Coelho & Vale, 2017, p. 1).

Em concordância com Ferreira (2021), a investigação sobre o brincar é imprescindível para uma compreensão mais aprofundada da infância enquanto uma categoria social influenciada pelas suas culturas de pertença (familiares, institucionais, de pares, mediáticas e globais para infância, etc.) e da relação das crianças com outras variáveis sociológicas (género, idade, classe social, etnia, nível de escolaridade, ocupação e localização geográfica etc.). Tal investigação permite “repensar as crianças como membros ativos da sociedade e produtoras de culturas de pares; para reconhecer a expressão das suas múltiplas e diferentes vozes enquanto particulares de participação social” (p. 77). Com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), o ato de brincar “não apenas se tornou predicado intrínseco e específico de uma natureza das crianças, fundador e fundamento da instauração da sua alteridade face aos adultos e aos seus mundos, como veio ganhar estatuto de direito próprio e universal.” (Tomás & Ferreira, 2019, p.3).

Não obstante, muitas vezes se ouve que “as crianças estão somente a brincar” ou que “as crianças passam a maior parte do tempo a brincar e isso é uma perda de tempo”. Advogar o contrário, significa uma outra forma de conceber as crianças e de com elas trabalhar. Brincar é uma ação complexa e multifacetada, uma vez que envolve expectativas, perspetivas e experiências diversas. Além disso, é também reconhecido pela sua espontaneidade e imprevisibilidade (Ferreira, 2004; Coelho & Vale, 2017).

Devido aos contributos que o brincar tem no desenvolvimento da criança, este assumiu uma valorização nos contextos de educação de infância, que coloca no centro do currículo “a criança ativa, orientada para brincar e ter iniciativa, explorar o mundo à sua volta e fazer escolhas” (Coelho & Vale, 2017, p. 4). Contudo, ao longo das últimas décadas, tem-se vindo a verificar mudanças e pressões nos sistemas de educação de infância, relacionadas com a introdução precoce de abordagens e conteúdos escolarizantes. Como defendeu Qvortrup (2009):

as propostas nesse sentido devem necessariamente custar os meios pedagógicos tradicionais que são inequivocamente amigos da criança, como o *brincar*, simplesmente, na feliz ignorância de qualquer currículo oculto. As propostas que aumentam a aprendizagem às custas de conteúdos pedagógicos tradicionais que favorecem a satisfação imediata das crianças estão alinhadas ao pensamento moderno de resultados (p. 642).

Segundo Coelho e Vale (2017), é também visível que as oportunidades para as crianças brincarem livremente são condicionadas de diversas formas nos dias que correm. Apesar da criança ser reconhecida como um agente ativo do seu próprio desenvolvimento e de o brincar ser um direito seu, esta ideia é regularmente mal representada nas práticas e atitudes culturais “em relação à disponibilização de tempo, espaço, escolha de parceiros de brincadeira e atividades lúdicas das crianças” (*idem*, p. 5). O brincar é limitado tanto pelos adultos, como pelas indústrias de brinquedos. Os adultos, com as restrições de segurança, dificultam o acesso a espaços abertos, tão importantes, pois possibilitam o brincar ativo e com parceiros de diferentes idades. As indústrias de brinquedos condicionam também o brincar, sendo que é cada vez maior a oferta de brinquedos sedentários, individuais e extremamente estruturados, que condicionam a criatividade das crianças (*idem*).

Esta visão é consideravelmente simplista, uma vez que “o brincar é muito do que as crianças fazem de mais sério” (Sarmiento, 2003, p.15). O direito ao brincar é reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e está consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Portanto, é essencial “compreender o direito a brincar como direito de participação, o que implica, conhecer as suas perspetivas

e dar-lhes voz, através do respeito pelas suas iniciativas, produções e significados, incluindo o seu brincar” (Coelho & Vale, 2017, p.330). Deste modo, o brincar é uma atividade que tem um valor *per se*, devendo ser encarada com seriedade, caracterizado pela sua espontaneidade, não estando sujeito a um conjunto de regras. Batista (2019) defende que, durante o brincar, a criança observa o mundo ao seu redor e, concomitantemente, constrói o seu, solucionando conflitos e expressando-se de diferentes formas. “O brincar é uma ação livre, que surge em qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010, p.1).

Ferreira e Tomás (2020), defendem a coexistência de diversas perspetivas sobre o brincar, sendo comum a instrumentalização do brincar para outros fins colocando em risco “a infância e os seus direitos e de aprofundar a marginalização e papel subsidiário do brincar e da interação entre pares” (p.3). As mesmas autoras defendem, ainda, que a interligação entre brincar, pedagogia e desenvolvimento/aprendizagem, continua a ser amplamente convocada na Educação de Infância, porém, resultando, muitas vezes, na subestimação do valor intrínseco do brincar, transformando-o em um recurso pedagógico que pode ser facilmente manipulado para atingir objetivos específicos de aprendizagem. Enquanto esta abordagem é comum, ocorre também uma diminuição do reconhecimento do brincar dentro da EI, muitas vezes relegado para um tempo adicional e marginalizado após as atividades escolares convencionais, sendo “considerado como social e culturalmente inútil do ponto educativo” (Ferreira & Tomás, 2016, p. 449).

Existem, assim, discrepâncias e conflitos em torno das funções da EI. O próprio referencial pedagógico adotado pelos/as educadores/as de infância tem sido objeto de mudanças nos valores, princípios e finalidades. As OCEPE são um documento pioneiro que surgiu em 1997 com o propósito de abranger não apenas os conteúdos e práticas pedagógicas, mas também os valores e princípios que devem orientar a educação de infância. No entanto, as referências ao brincar nas OCEPE de 1997 são escassas, sendo mencionadas apenas de forma tangencial na área de conteúdo referente ao Conhecimento do Mundo e na área da Expressão Dramática. Tomás e Ferreira (2019) argumentam que

“mais do que a valorização das suas ações sociais e dos conteúdos das aprendizagens que informalmente realizam, o foco parece ser deslocado para um/a educador/a omnipresente, como alguém com a missão de ampliar e intervir para complexificar as ações das crianças.” (p.9). Contrariamente, as OCEPE de 2016 reconhecem o conceito de brincar e alargam-no a diversas áreas de conteúdo, o que não deixa de aludir para o brincar como meio de aprender (*idem*). Com base numa visão holística da educação, as OCEPE (Silva et al., 2016) promovem uma mudança de paradigma ideológico, permitindo uma

maior abertura e atenção às crianças nas suas escolhas, processos e relações preferenciais do mesmo modo que sublinha tanto uma atitude de observação e envolvimento adulto sem interferir nas suas iniciativas, como uma dinâmica de interação em que articulam as iniciativas das crianças e as propostas do/a educador/a. (Tomás & Ferreira, 2019, p. 10)

É evidente que a promoção do brincar depende da interpretação e conceções do/a educador/a de infância. Se a perspetiva do/a educador/a for de que os momentos de brincadeira são tempo desperdiçado, contrários ao trabalho sério e não produtivos por si só, isso resulta numa desvalorização do brincar, reduzindo-o a uma função meramente recreativa. Isso também leva a uma diminuição dos espaços e tempos dedicados ao brincar, com horários restritos após as atividades letivas, relegando assim o brincar “a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante” (Borba, 2017, p. 35).

3.4. O recreio: um espaço de brincadeiras, sociabilidades e relações entre as crianças

Compreendendo o brincar enquanto necessidade essencial e direito fundamental que deve ser assegurado às crianças, é relevante evidenciar que estes momentos de brincadeira não devem ser restritos apenas a ambientes fechados, mas também devem ocorrer em espaços mais amplos e abertos, especialmente ao ar livre. Segundo Goldstein (2012) “todas as crianças precisam de passar algum tempo a brincar ao ar livre [tradução própria]” (p.23). Neste sentido, o espaço exterior é descrito como um ambiente socialmente enriquecedor (Bilton et al, 2017), no qual as crianças têm a possibilidade de vivenciar diferentes

experiências e reconhecem outros modos de existência de vida, ancorados nos princípios éticos do bem comum, como o cuidado e o respeito. Além disso, o acesso a diferentes elementos naturais e a possibilidade de explorar diferentes materiais, promovem a imaginação e a criatividade, permitindo que as crianças consigam se relacionar com o outro e com o espaço, a fim de conectá-las consigo mesmas (Flora & Agostinho, 2022, p.226).

Apesar dos benefícios que os espaços exteriores potenciam um conjunto de aprendizagens, vivências e desafios às crianças (Bento & Costa, 2022; Pinto, 2022). No entanto, diversos estudos indicam que as crianças passam muito pouco tempo no exterior, principalmente no inverno devido às condições meteorológicas (Motta, 2020). Bento (2015) aponta que a diminuição das oportunidades para as crianças brincarem ao ar livre está relacionada ao aumento do tráfego automóvel, limitando os espaços disponíveis para as crianças brincarem próximas às suas habitações, além do crescimento urbano, nomeadamente a construção de edifícios e centros comerciais que vai destruindo potenciadoras áreas de brincadeiras.

Em concordância com Azevedo (2014), as crianças são, frequentemente, supervisionadas por adultos, sendo a escola “o espaço e tempo que resta, embora com supervisão permanente, oferece algum tempo para a brincadeira com adultos menos intrusos no tempo de recreio” (p.13)

Durante o recreio, ocorre uma mudança na dinâmica das relações sociais, com os adultos assumindo um papel menos diretivo, o que permite que as crianças construam os seus próprios mundos sociais. Assim, de acordo com Sutton-Smith (1990, citado por Dempsey & Frost, 2002) “o recreio escolar é atualmente um dos poucos locais onde é possível desenvolver uma supervisão à distância e não invasiva (...) o recreio escolar é ainda o único verdadeiro festival na vida das crianças” (p.707).

Neste contexto, um dos locais mais desejados e privilegiados pelas crianças para brincar é no recreio, pois as crianças podem brincar livremente, jogar, explorar e libertar energias sem que seja necessário a supervisão constante dos adultos (Neto & Lopes, 2018). No

recreio é também um espaço em que é mais propício a ocorrência de atividades espontâneas, que permitem “diferentes formas de aprender, interagir e comunicar” (Tovey, 2007 citado por Bento, 2015 p.130). Para além de as crianças expressarem diferentes linguagens, o contacto com diferentes materiais e ambientes enriquecem a criatividade, o movimento e a imaginação, constituindo-se num espaço com diversas criações onde predomina a liberdade e a partilha entre os pares (Flora & Agostinho, 2022).

Neste contexto, “os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade” (Bento, 2015, p.130), através da exploração de diversos materiais, sons e movimentos, mas também permite que a criança enfrente desafios, avalie os riscos e consiga gerir os seus comportamentos, promovendo, assim, a confiança e autoestima da criança. De acordo com Neto (2021), o espaço exterior permite que as crianças se confrontem com variadas *affordances*, isto é, “possibilidades de ação que o organismo percebe e realiza com o ambiente” (p.132), sejam elas físicas, emocionais ou sociais.

Importa, ainda, ressaltar que no espaço exterior as crianças têm a liberdade de brincar individualmente ou de interagir com outras crianças, sendo que este processo deve ocorrer de forma gradual, respeitando o ritmo de cada criança (Bilton et al., 2017). Neste seguimento, é crucial que o recreio seja considerado um espaço de “aprendizagem com valor lúdico e de risco” (Neto, 2021, p.141), sendo que a qualidade desse espaço influenciará diretamente as experiências das crianças.

Assim, a “vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço” (Bento, 2015, p.131). Neste contexto, é possível destacar que o recreio, portanto, é reconhecido como um ambiente rico e desafiador, onde as crianças têm o direito de escolher as suas brincadeiras, predominando o saber e a voz das mesmas, tornando-se, assim, um “lugar de crianças” e não um “lugar para crianças” (Azevedo, 2015, p.38).

4. INVESTIGAR DURANTE A PPS II:
POSICIONAMENTO, OPÇÕES E PROCESSOS ÉTICO-
METODOLÓGICOS

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo tem como objetivo abordar os aspetos metodológicos e éticos da investigação. Para tal, serão apresentados os fundamentos epistemológicos, o método e as suas respetivas técnicas de recolha de dados, bem como os princípios éticos garantidos pela estagiária-investigadora ao longo do percurso da PPSII com um grupo de crianças dos três aos seis anos e com a educadora de um jardim de infância público em Lisboa.

4.1 A metodologia: O percurso e as opções

Após ter sido apresentada a problemática, os objetivos e o enquadramento teórico, importa agora definir as opções metodológicas da investigação intitulada “**Relações de Sociabilidade na sala 2 de um Jardim de Infância**”.

Neste contexto, optou-se por conduzir uma investigação de **natureza qualitativa**, uma vez que esta abordagem permite uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos educacionais, tendo em conta a sua complexidade e dinâmica, e envolvendo a interpretação dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos (Alves & Azevedo, 2010). Seguindo esta abordagem, e de acordo com Bogdan e Bilken (1994), o investigador “introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). Assim, o/a investigador/a desempenha um papel ativo no trabalho de campo ao envolver-se no estudo, o que lhe permite obter dados concretos do contexto observado e refletir, posteriormente, sobre as suas observações, analisando a sua própria ação (Meirinhos & Osório, 2010; Ferreira & Tomás, 2022). É importante, ainda, salientar que os dados a serem recolhidos nesta abordagem incidem em fenómenos descritivos “relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

No que diz respeito à metodologia adotada, escolhi um processo que estabelecesse uma relação entre os fenómenos estudados e o contexto em que se inserem, seguindo por isso o **método estudo de caso**, exploratório e descritivo. Este método é caracterizado por ser um estudo intensivo de caráter holístico, ou seja, visa compreender o fenómeno na sua totalidade, concentrando-se num todo (Meirinhos & Osório, 2010). É de salientar que este tipo de estudo se baseia em várias fontes de evidências e é aplicável “a situações humanas,

a contextos contemporâneos da vida real” (Dooley, 2002, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.52). Além disso, Merriam (1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994) enfatiza que o estudo de caso envolve uma observação detalhada de um contexto ou de um acontecimento específico. Neste sentido, é imprescindível que exista previamente uma pesquisa inicial sobre a temática em questão para definir os objetivos do estudo, de forma que esses objetivos possam ser, posteriormente, compreendidos através da análise detalhada do caso em estudo.

De seguida, apresentam-se as técnicas de recolha de dados, uma vez que a seleção das mesmas “depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p.24). Neste contexto, destaco a **observação participante**, pois para além de ser a técnica “mais frequente na investigação qualitativa” (Flick, 2004, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p.60), é também aquela que confere ao/à investigador/a um duplo papel, o de observador/a e o de participante ativo (Meirinhos & Osório, 2010). Os instrumentos utilizados incluíram **registos de observação** escritos, nomeadamente as notas de campo e as reflexões semanais, que, de acordo com Emerson et al. (2014), consistem em relatórios que descrevem as experiências e observações do/a investigador/a durante o seu envolvimento e participação intensiva. Além disso, evidencio a **fotografia**, pois segundo Fernandes e Caputo (2020) “as imagens ganham crescente destaque nas formas de narrar a vida quotidiana, nos processos de produção e compartilhamento do conhecimento na atualidade” (p.8).

Neste seguimento, recorreu-se, também, à técnica da **entrevista focalizada em grupo**, conforme defendida por Ferreira (2004), na qual “implica a reunião de pessoas que possuem em comum o terem passado por determinada experiência” (p.103). Em concordância com a autora, este tipo de entrevista permite não só aprofundar o ponto de vista e a linguagem utilizada pelas crianças acerca da temática, mas também potenciar a dinâmica de grupo para o “próprio processo de produção da informação” (Ferreira, 2004, p.104). Ainda no que concerne às técnicas de recolha de dados, foi, ainda, realizada uma **entrevista semiestruturada** à Educadora Cooperante, na qual foram colocadas questões abertas, com flexibilidade para se adaptarem com o desenrolar da conversa, sem seguir rigidamente a ordem proposta pelo guião (Pardal & Lopes, 2011).

Com o propósito de reconhecer o que já tinha sido produzido sobre a temática da sociabilidade no contexto da Educação de Infância, procedeu-se a uma pesquisa e, posteriormente, a sua análise documental (cf. Anexo I), aos Relatórios da PPS II que constam no Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx).

Relativamente à análise dos dados, recorri à **análise de conteúdo** que permite ao investigador compreender e analisar os dados recolhidos a partir de uma classificação, em categorias. Segundo Bardin (1977), “a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens)” (p.118).

É de mencionar que, considerando que o tema da presente investigação se cinge à Educação de Infância (dos zero aos seis anos), a análise foi circunscrita aos relatórios realizados no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Para tal, as palavras utilizadas para busca do título foram "relações sociais", "amizade", "brincar" e "recreio". De entre os 1097 relatórios sugeridos pelo motor de busca, procedeu-se a uma seleção com base no título e no contexto da investigação dos mesmos. Assim, foram analisados 10 relatórios, contemplando as seguintes categorias: ano, autor/a, título, contexto, natureza jurídica, idades/número de crianças, objetivos da investigação, metodologia e principais conclusões.

Durante o processo de análise de conteúdo, foram criadas duas árvores categoriais que facilitaram a análise e organização dos dados recolhidos, permitindo uma interpretação mais sistemática e aprofundada. Relativamente à análise categorial da entrevista à educadora de infância (cf. Anexo K), esta foi realizada de acordo as suas perspetivas sobre o brincar no JI, a amizade e, ainda, sobre a relação entre o espaço do recreio e a criação e desenvolvimento de relações de amizade entre os pares (cf. Tabela 3).

Tabela 3*Árvore categorial da entrevista à educadora de infância*

Tema	Categoria	Subcategoria
Perspetivas sobre o Brincar	Conceito de brincar	Definição
		Necessidade das crianças
		Aprender através do brincar
		Ação intrínseca da criança
		Papel do/a educador/a
Perspetivas sobre a Amizade	Conceito de amizade	Relação entre pares
		Papel do/a educador/a
Perspetivas sobre a relação entre o espaço do Recreio enquanto microssistema das crianças e das suas relações	Conceito do Recreio	Local privilegiado para as interações sociais
		Escolha das crianças

No que diz respeito à análise categorial das entrevistas às crianças (cf. Anexo L), esta visa compreender as perspetivas das crianças sobre o conceito de amizade, bem como compreender quais os critérios que subjazem às relações e sociabilidades infantis (cf. Tabela 4).

Tabela 4*Árvore categorial das entrevistas às crianças*

Tema	Categoria	Subcategoria
Perspetivas sobre a Amizade	Conceito de amizade	Partilhar
		Brincar com os pares
		Afetividade
	Critérios na escolha das amigas	Modo de seleção
	Amigades no espaço do recreio	Materiais existentes
		Laços existentes
		Aceitação pelos pares
	Relações sociais com crianças de outras salas	Preferência pelas crianças do grupo no qual se inserem
		Sociabilidade com outras crianças

Por fim, é importante mencionar que questões éticas que surgem nas investigações envolvendo crianças exigem uma reflexão atenta sobre o papel do/a investigador/a adulto/a e as dinâmicas de poder subjacentes que influenciam as interações com as crianças e com as adultos/as (Patton & Winter, 2023). Esta relação é complexa, uma vez que pode suscitar dilemas éticos ou questões epistemológicas ao longo da interação entre o/a investigador/a e a(s) criança(s), afetando diretamente a compreensão das mesmas. Por conseguinte, torna-se pertinente salientar que a dimensão ética da investigação foi uma preocupação constante ao longo de toda a minha intervenção investigativa, no qual foram respeitados os direitos da criança, assim como a privacidade e anonimato de todos os

intervenientes. Importa, ainda, evidenciar que, durante a minha ação pedagógica, foram observados os princípios éticos na ação pedagógica delineados na carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI, 2011), assim como os princípios éticos e deontológicos no trabalho de investigação com crianças, conforme defendidos por Tomás (2011). Neste sentido, elaborei um roteiro ético, no qual foram definidos os princípios éticos que nortearam a minha prática profissional (cf. Anexo D).

4.2. Limitações da pesquisa

O processo de investigação ao longo da PPS II é marcado pela complexidade e dificuldades, ou até mesmo antes dela, na tentativa de estabelecer relações com os participantes – educadora e assistente operacional, crianças e famílias. No percurso, foram diversas as dificuldades, tais como:

1. No que concerne à metodologia, a pesquisa revelou-se um campo complexo. A seleção das técnicas de recolha de dados e a sua implementação representaram desafios significativos. Além disso, a análise dos dados exigiu um equilíbrio delicado entre a profundidade da investigação e a sua viabilidade prática. Em particular, a análise dos dados foi uma etapa especialmente desafiadora para mim, pela sua complexidade e pela minha pouca experiência;
2. O tempo surgiu como uma fonte constante de pressão. Conciliar as exigências da pesquisa com as minhas outras obrigações e responsabilidades académicas e profissionais foi desafiador. A limitação temporal intensificou as dificuldades na condução da pesquisa, resultando em prazos apertados e pressões adicionais;
3. No que diz respeito às questões operacionais, deparei-me também com a necessidade de encontrar perspetivas inovadoras sobre o tema, tendo em conta a sua extensa abordagem em estudos prévios. Esta situação limitou a originalidade do meu trabalho, exigindo uma abordagem criativa para acrescentar valor ao conhecimento já existente;
4. O sentimento de incapacidade também foi um dos limites significativos da pesquisa, devido à presença de duas crianças no grupo da sala dois que não

compreendiam o português e, conseqüentemente, não conseguiam se comunicar de forma eficaz. Esta dificuldade destacou a complexidade e os desafios inerentes ao trabalho com um grupo diversificado de crianças;

5. Por fim, questões relacionadas com a saúde também tiveram algum impacto. Ao longo da investigação, enfrentei problemas de saúde pessoal que afetaram a minha capacidade de dedicar tempo e energia à pesquisa. Lidar com estas questões, tanto pessoais como familiares, representou um desafio adicional, exigindo um equilíbrio cuidadoso entre cuidar da minha saúde e prosseguir com a pesquisa.

Diante destas adversidades, tornou-se imprescindível adotar uma abordagem flexível e adaptável para lidar com os desafios encontrados ao longo do processo investigativo. O planeamento metódico, a busca por apoio adequado e a disposição para enfrentar obstáculos foram fundamentais para superar as dificuldades e avançar com sucesso no projeto de pesquisa e escrita do relatório.

5. RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NO JARDIM DE INFÂNCIA: APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

| | ' ' | | | ' ' |

Considerando uma abordagem voltada para a intervenção pedagógica respeitadora dos direitos da criança e de forma a contextualizar e informar os objetivos da pesquisa relacionados com essa intervenção, embora sejam processos distintos, o foco foi direcionado para a compreensão das sociabilidades das crianças durante o recreio. Devido à impossibilidade de estudar todos os espaços nos quais as crianças interagem, optou-se por se focar no recreio, dada a sua frequência de utilização pelas crianças e devido ao facto de a maioria dos relatórios anteriormente produzidos se concentrarem na sala de atividades, mais especificamente a área da casa (faz de conta). Neste capítulo, apresentam-se as análises dos dados recolhidos: i) análise dos relatórios da PPS II sobre as sociabilidades e relações entre as crianças no Jardim de Infância (JI); ii) entrevistas realizadas à educadora cooperante e às crianças, bem como a outros docentes, com o intuito de compreender as suas perspetivas, possibilitando uma análise abrangente contextualizada sobre o tema em questão. A análise das observações das crianças durante o recreio procurou compreender de que maneiras elas utilizam esses espaços, as atividades que realizam e os tipos de relações que ali desenvolvem.

5.1. Estado da Arte

No início de uma investigação, é fundamental mapear e sistematizar as diversas contribuições e os principais resultados das pesquisas realizadas até ao momento. Conforme observado por Ferreira e Rocha (2020), “o trabalho de construir, em *rewind*, um olhar panorâmico do *estado do conhecimento* acerca da infância é, também, um trabalho que contribui para memória futura pois possibilita reconstruir uma memória da educação” (p. 3).

Charlot (2006) defende que é fulcral combater a falta de memória das Ciências da Educação, uma vez que a informação não desaparece com os anos, mas ocorrem novas descobertas e adaptações da informação já conhecida. Mais, o autor advoga que

a principal consequência disso é que refazemos continuamente as mesmas teses, as mesmas dissertações, sem sabermos o que foi produzido anteriormente. Fazemos uma tese que já foi feita há dez anos, no mesmo país ou no exterior, e até mesmo, às vezes, uma tese que foi defendida uma semana antes, em outra

universidade, sem que tivéssemos conhecimento disso. Também nos esquecemos dos debates que aconteceram em décadas anteriores, em proveito dos autores “da moda”. Nossa disciplina não tem uma memória suficiente, e isso freia o progresso da pesquisa em educação. (p. 17)

Assim sendo, é essencial compreender e identificar os conhecimentos já existentes sobre o tema. Portanto, uma questão-chave no início de uma nova investigação é: "O que já sabemos sobre o tema? O que desejamos descobrir? Quais as semelhanças ou diferenças que existem?"

Na revisão da literatura cinzenta, que engloba Relatórios de Práticas Profissionais Supervisionadas (PPS) e de Estágios Supervisionados (PES), dissertações e teses, é evidente uma ampla abordagem da temática da sociabilidade no contexto da Educação de Infância, levantando preocupações devido à sua frequente recorrência ao longo do tempo. No entanto, para este estudo, optou-se por realizar uma análise mais detalhada apenas nos relatórios selecionados. Devido a restrições de tempo, a análise documental foi limitada aos Relatórios da PPS disponíveis no Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa e aos do Mestrado em Educação Pré-Escolar. As palavras-chave utilizadas para a busca foram "relações sociais", "amizade", "brincar" e "recreio", abrangendo o período entre os anos de 2019 e 2022. De entre os 1097 relatórios sugeridos pelo motor de busca, foi realizada uma breve seleção com base no título e no contexto da investigação dos relatórios selecionados pelo repositório. Deste modo, foram analisados os 10 relatórios (cf. Anexo I), considerando as seguintes categorias: ano, autor/a, título, contexto, natureza jurídica, faixa etária/número de crianças, objetivos da investigação, metodologia e principais conclusões.

O estudo oferece uma análise detalhada das características dos relatórios selecionados. Em termos de período de realização, 2020 foi o ano com mais produções com 8 relatórios, enquanto apenas 2 foram feitos em 2021. Relativamente à autoria, todos os relatórios foram elaborados por estudantes do sexo feminino. Todos os relatórios centraram a sua investigação em crianças do Jardim de Infância (JI). No que diz respeito à natureza

jurídica dos contextos, 3 foram realizados em JI públicos, 1 privado com fins lucrativos e 6 em Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

No que concerne aos sujeitos das investigações, a maioria (9 em 10 relatórios) estudou um número de crianças entre 20 e 25; apenas 1 relatório se focou em 19 crianças. Quanto às idades dos grupos de crianças, todas estavam na valência do Pré-Escolar, com diferentes faixas etárias. Relativamente aos objetivos da investigação, 6 relatórios centraram-se nas interações sociais e perceções das crianças sobre amizade e brincadeiras, enquanto 4 investigaram a intervenção do adulto e influências externas nas interações das crianças.

No que concerne à metodologia, 8 autoras optaram por uma abordagem qualitativa, enquanto 2 adotaram uma abordagem quantitativa. Quanto aos métodos utilizados, o estudo de caso foi o mais comum, mencionado em 7 dos relatórios.

As conclusões sugerem que a amizade está intimamente ligada à prática lúdica e que as relações de amizade entre crianças emergem dos momentos de brincadeira, envolvendo uma dimensão afetiva.

Em resumo, a análise dos relatórios selecionados proporcionou uma compreensão valiosa para a pesquisa em questão, fornecendo uma base sólida para investigações futuras.

5.2. Apresentação e discussão dos resultados

A exposição e interpretação do *corpus* da investigação trata-se de uma etapa crucial para a compreensão da problemática em estudo, estabelecendo conexões com o referente teórico. Conforme observado por Morgado (2013), “a análise e interpretação estão presentes em todas as fases do processo de investigação, embora se tornem mais sistemáticas e formais depois de terminar a recolha dos dados” (p.113)

Com o presente subcapítulo, pretende-se abordar os objetivos inicialmente delineados para esta investigação, baseando-se na apresentação e discussão dos dados recolhidos. Esta análise é sustentada principalmente pelas entrevistas focalizadas de grupo (cf.

Anexos F, G, H) e pela entrevista realizada com a educadora cooperante (cf. Anexo E). Cumpre ressaltar que as entrevistas focalizadas de grupo foram conduzidas com 18 participantes, distribuídos em grupos reduzidos, nos quais foi solicitado às crianças a responder a perguntas específicas sobre as suas amizades e relações que estabelecem entre pares. Esta etapa preparatória é crucial para dar seguimento à análise dos dados, a qual será abordada no ponto seguinte do presente trabalho.

5.2.1. Critérios que subjazem às relações e sociabilidade infantis: perspectivas das crianças

É nos momentos de brincadeira que as crianças mais interagem com os outros pois são “elas próprias, entre si, que produzem as suas escolhas e decisões acerca do quê, quando, onde, com quem, como, com o quê” (Ferreira & Tomás, 2020, p.6). Assim, Flora e Agostinho (2022) indagam que é a partir das interações e brincadeiras que a criança se constitui como um indivíduo, desenvolvendo diversas competências de socialização e concomitantemente reconhece as regras sociais e os valores morais (Delgado, 2014). Neste seguimento, foram analisadas as relações sociais entre as pares.

Assim, ao longo de toda a investigação, observar as crianças e as suas relações entre pares foi algo constante e fundamental para recolha e análise das contribuições das crianças da sala dois. Conforme observado ao longo da PPS II, pude observar que as crianças demonstravam claramente preferências por certos pares na hora de brincar, o que estava relacionado com os gostos específicos de cada uma para determinadas brincadeiras.

Quando questionadas sobre o significado da amizade para elas, algumas crianças mencionaram que a amizade é “partilhar” (cf. Anexo F), “emprestar as coisas” (cf. Anexo G), “partilhar os nossos brinquedos” (cf. Anexo H). Este padrão também é destacado no seguinte excerto:

Ao chegar ao espaço, sou imediatamente abordada pela Madalena, que expressa sua frustração “o Kevin não me deixa andar, temos que partilhar com todos, isso é que é ser amigos”, apontando para o Kevin, que está a andar de triciclo (excerto da nota de campo n.º 20).

Tais afirmações como “brincar com os outros” (cf. Anexo F), “é só brincar muito e depois ser amigos” (cf. Anexo G) e “quando eu e o Joaquim tamos a jogar à bola significa que é amizade” (cf. Anexo H), também foram destacadas pelas crianças, relacionando, assim, o seu conceito de amizade com as brincadeiras entre pares, tal como é exemplificativo o seguinte registo de observação:

No recreio, a Madalena, a Carolina L. e a Maria do Carmo, aproximaram-se de mim e perguntaram se podiam brincar comigo. “claro que sim. E vamos brincar ao que?”. A Carolina L. sugeriu “não sei, podia ser um jogo que todas gostamos, como sempre”, e a Madalena propôs "o jogo da estátua" (excerto da nota de campo n.º 57).

A perspetiva de James e James (2004), sobre a amizade na infância destaca a importância dos vínculos emocionais e afetivos na formação das relações entre as crianças. Os autores enfatizam que a amizade não se limita apenas à interação lúdica, mas também é profundamente enraizada na expressão de emoções, como carinho, cuidado e apoio mútuo. Assim como os autores defendem essa ideia, algumas crianças também expressaram que a amizade envolve afetividade, como “dar abraços” (cf. Anexo F e G), “ajudar os amigos” (cf. Anexo F), “ser amigos” (cf. Anexo F), “dar beijinhos” (cf. Anexo G), “também podemos dar miminhos” (cf. Anexo H), “ter amor com as pessoas e ser amigas” (cf. Anexo H).

No que concerne ao critério de seleção das amizades, questionadas sobre os métodos empregues na escolha dos seus amigos, as crianças apresentaram diversas respostas. No entanto, o critério mais recorrente foi a comunicação direta, como “eu pergunto ‘queres ser meu amigo?’” (cf. Anexo G) ou “se nós fizermos assim (enquanto aponta o braço) e apontarmos para o amigo, pode ser amigo.” (*idem*). Contudo, outras crianças também mencionaram que escolhem os seus amigos com base nos gostos pessoais nas brincadeiras “a brincar, escolher a brincadeira juntos” (cf. Anexo H), “eu tava sempre a ver o Ivan no ano passado e queria ser amigo dele. E tipo ele tava ao pé de mim e começamos a brincar juntos e agora somos amigos” (*idem*).

Enquanto observo as crianças de um modo geral nas suas brincadeiras, a Íris e a Luz aproximam-se de mim convidando-me para brincar com elas na área dos jogos de mesa, onde a Íris prontamente trouxe um puzzle, partilhando o seu entusiasmo pela atividade ao afirmar "*nós gostamos muito de fazer puzzle, também gostas?*", aceno com a cabeça e, antes que consiga verbalizar algo, a Íris diz "*então também podes brincar connosco*", enquanto nos sentávamos lado a lado (excerto da nota de campo n.º 5).

Este último critério descrito é, de certa forma, um tanto previsível, uma vez que, e segundo Ferreira (2021), o ato de brincar é considerado como uma característica inerente à natureza infantil. Através das brincadeiras, as crianças estabelecem e desenvolvem as suas relações de amizade, demonstrando preferência por amigos com quem possam continuar determinadas atividades lúdicas (*idem*).

Nestas mesmas interações sociais, as crianças estabelecem também hierarquias que também refletem relações de poder. Desta forma, as crianças "trocam, determinam papéis nas brincadeiras, resistem, desafiam umas às outras, organizam grupos ou escolhem líderes" (Michel, 2011, p.29). No registo de observação que se segue, destaca-se um exemplo no qual o ato de brincar se revela como uma arena política onde se definem as estruturas sociais (Ferreira, 2024).

Observo que a Maria do Carmo estava deitada, enquanto a Carolina L. permanecia em pé ao seu lado. Intrigada com esta observação, decidi aproximar-me para compreender melhor a situação. Ao questionar a Maria do Carmo sobre o que estavam a fazer, a Carolina L. prontamente respondeu "*ela está a fazer de bebé, e eu sou a mãe dela*". A Maria do Carmo confirmou com um sorriso e um aceno de cabeça. A Madalena aproximou-se e perguntou "*estão a jogar o quê?*". Expliquei que a Maria do Carmo estava a fazer de conta que era um bebé. E, antes mesmo que conseguisse acabar a frase, a Carolina L. diz "*e eu sou a mãe a fingir, mas depois vamos trocar e eu vou ser o bebé*" (excerto da nota de campo n.º 16).

Sendo o recreio um espaço potenciador de brincadeiras, importa agora compreender como as crianças escolhem as principais brincadeiras naquele espaço recreio. Para tal, perguntei ao grupo sobre como selecionam as suas brincadeiras no recreio, questionando se é da mesma forma que escolhem na sala de atividades, na qual mencionaram ser “diferente, porque a gente não tem as mesmas coisas no recreio” (cf. Anexo F). De acordo com a análise categorial das entrevistas focalizadas de grupo, as respostas das crianças foram divididas em três subcategorias, sendo estas: a *existência de materiais adequados*, os *laços já estabelecidos* com as outras crianças e a *aceitação pelos pares*.

No que toca à primeira subcategoria, crianças referem que “na casinha, eu brinco às vezes aos pais. E lá fora eu posso brincar à apanhada, às escondidas... essas coisas” (cf. Anexo F), “no recreio pego uma bola e depois vou brincar a alguma coisa... basquete ou futebol” (*idem*) e, ainda, “eu brinco no triciclo porque não há na sala” (cf. Anexo G).

No que concerne à segunda subcategoria, as crianças mencionaram que escolher as brincadeiras no recreio “é mais fácil” (cf. Anexo H), uma vez que “lá fora temos mais espaço para brincar com coisas que são mais altas e quando estamos na sala nós temos sítios mais pequenos para brincar” (*idem*). Assim, destaca-se que os jogos estão muito presentes no dia a dia das crianças no recreio, nomeadamente, “basquete ou futebol” (cf. Anexo F), “princesas no castelo”, “ao tubarão”, aos vilões e aos polícias” (*idem*), “à apanhada”, “às escondidas” e “ao macaquinho do chinês” (cf. Anexo H). No excerto descrito podemos verificar que estes tipos de brincadeiras eram recorrentes no recreio:

Madalena propôs "o jogo da estátua". Concordando com a sugestão da Madalena, expliquei-lhes “então, eu vou para ali, e vocês ficam nesta linha. Vou começar a contar 1, 2, 3, macaquinho do chinês, e vocês têm de andar em câmara lenta, como fizemos hoje no teatro com a [educadora].” À medida que a brincadeira se desenrolava, outras crianças se aproximaram, interessadas em participar. Percebendo que já éramos bastantes e que alguns tinham dificuldade em respeitar as regras, decidi propor outro jogo “o que acham de agora jogarmos à apanhada? E, quando formos apanhados, ficamos em estátua. Podemos ser salvos e voltar a correr quando outro menino ou menina, que não está a apanhar,

nos tocar no ombro". Todos aceitaram *entusiasticamente* a proposta, e desfrutamos de um momento bastante divertido com este novo jogo. No momento do recreio à tarde, ao chegar no espaço, as crianças vieram logo a correr ao meu encontro pedindo-me para jogarmos novamente o “jogo da apanhada com estátua” (excerto da nota de campo n.º 57).

Por último, e no que tange à terceira subcategoria – *aceitação pelos pares* -, a Íris, por exemplo, refere que a sua escolha é determinada pela afinidade nas preferências de brincadeiras, tanto dela quanto dos outros, isto é, se ela gosta ou não das brincadeiras dos outros e vice-versa, “porque eu não gosto das brincadeiras deles e eles não aceitam as minhas” (cf. Anexo F).

Com base na análise prévia dos dados, é possível concluir que as brincadeiras das crianças durante o recreio são diversas e complexas, revelando uma exploração plena das oportunidades oferecidas. Como indicado por Azevedo (2015), “as crianças inventam e reinventam brincadeiras, adaptando-as às suas vivências, experiências sociais, bem como aos espaços e materiais disponíveis, aos quais atribuem significados diversos” (p. 52). McDonnell (2019) acrescenta que “embora o jogo possa ser regido por regras, estas podem ser objeto de negociação ou alteração entre as crianças” (p. 255).

Por fim, ao serem indagadas sobre as suas preferências de interação no espaço do recreio, se brincam com os meninos/as da mesma sala ou de outras salas, as respostas das crianças revelam uma diversidade de abordagens. Enquanto algumas crianças optam por brincar “com os mesmos meninos”, “com os da sala 2 porque gosto de brincar com a Íris, com a Leonor e com a Carolina Monteiro” (cf. Anexo F), demonstrando, assim, preferência pelas crianças do grupo no qual se inserem. Outras escolhem brincar “quase todas as vezes com meninos de outra sala” (cf. Anexo F), “com o meu amigo Gabriel da sala 1” (cf. Anexo G) e a jogar “futebol com meninos de muitas salas, sala 1, sala 3, sala 4” (cf. Anexo H), baseando-se em afinidades pessoais e interesses partilhados.

Em tom conclusivo, a partir da análise das entrevistas às crianças da sala dois, torna-se evidente que os momentos de brincadeira desempenham um papel fundamental na

interação entre as crianças. É durante essas atividades que elas têm a oportunidade de fazer as suas próprias escolhas e tomar decisões, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das suas habilidades sociais e para a compreensão das regras e valores morais. As preferências das crianças por determinados amigos na hora de brincar refletem não apenas os seus gostos pessoais, mas também as suas afinidades e interações sociais. É notável que, apesar das diferenças individuais, as crianças buscam formas de se conectar e se relacionar umas com as outras, seja dentro do grupo no qual se inserem ou entre crianças de outras salas. Este padrão de interação e escolha de companhias no recreio, reflete a complexidade das relações sociais entre as crianças e destaca a importância do brincar como um espaço de aprendizado e desenvolvimento social.

Ainda conforme a análise categorial das entrevistas focalizadas de grupo, cabe, ainda, destacar que, ao longo das entrevistas conduzidas, a presença da Tanisha e da Zarnish foi registrada, contudo, não conseguiram participar diretamente devido à ausência do domínio na língua portuguesa. Como resultado, ambas tiveram a sua contribuição limitada à comunicação através de (poucos) gestos, como acenos de cabeça, particularmente em momentos que as questionava de forma mais direta. Este padrão de comunicação por meio de gestos persistiu, mesmo após tentativas da minha parte de reproduzir as perguntas noutro idioma, nomeadamente em inglês, como é possível observar no seguinte excerto:

Estagiária: E para ti, Zarnish? O que é a amizade?

(silêncio)

Íris: Ela não deve estar a perceber, tenta perguntar em inglês

Estagiária: Zarnish, what does friendship mean to you?

(silêncio)

Estagiária: É quando gostas de alguém?

(Zarnish acena com a cabeça dizendo que sim)

(cf. Anexo F)

Neste momento específico, confesso ter vivenciado uma profunda sensação de frustração. A minha intenção primordial era fomentar a inclusão. No entanto, o facto de as crianças não conseguirem compreender a situação gerou em mim uma profunda tristeza, acompanhada por um sentimento de incapacidade.

5.2.2. Perspetivas da educadora cooperante sobre o brincar no Jardim de Infância e a relação entre o espaço do recreio enquanto microssistema das crianças e das suas relações

Por vezes ouve-se que “*as crianças estão somente a brincar*” ou então “*as crianças passam a maior parte do tempo a brincar e isso é uma perda de tempo*”. Na perspetiva de Ferland (2006), brincar implica imaginar e criar, sendo por isso o lugar das fantasias, no qual a criança recorre às suas capacidades e habilidades para transformar o meio envolvente, numa realidade alicerçada aos seus interesses e desejos. Desta forma, o autor realça que “o brincar não é sinónimo de facilidade” (p. 41) uma vez que as crianças quando sentem prazer e vontade em brincar, esforçam-se por reunir todas as suas energias de forma a vivenciar um momento prazeroso, recheado de liberdade e de emoções e sentimentos (citado por Sarmiento et al., 2017).

Posto isto, a ótica da educadora cooperante assume uma definição do **conceito de brincar** como uma ação inerente “que a criança pode ter, a criança ou o adulto porque nós também brincamos, que eles acham as vezes que o adulto não pode brincar” (Educadora Cooperante, cf. Anexo E). Esta abordagem se assemelha às perspetivas socioconstrutivistas, que postulam que o brincar emerge da necessidade das crianças de se desvincularem do mundo adultocêntrico, construindo relações, ações e contextos imbuídos de realidade a partir de suas próprias perspetivas.

A educadora estabelece, também, uma correlação entre o conceito de brincar e o seu papel na vida da criança, cruzando estes dois elementos, uma vez que “o papel do brincar acaba por ser a base de todo o trabalho de educação de infância para mim. É uma necessidade da criança. (...) É através do brincar que eles vão aprender muita coisa na interação com os outros... é algo espontâneo” (*idem*).

No entanto, embora espontânea, Ferreira (2004) reitera a indispensabilidade das intenções ao brincar. Em concordância com a autora,

para que as crianças brinquem, a condição primeira é que elas sejam capazes de desenvolver ações comuns entre si, o que implica ter de haver um entendimento mínimo entre os participantes (...) por forma a poderem reciprocamente co-produzir e co-orientar as suas ações (p.201).

Desta forma, conclui-se que, ao brincarem, as crianças entram “num jogo de mútua afetação, agenciamento, produção e transformação” (Ferreira, 2021), no qual as brincadeiras constituem um elemento fundamental na dinâmica social da sala e das suas relações entre pares.

Em concordância com Azevedo (2015), o brincar, o aprender e o socializar estão intimamente interligados, uma vez que as crianças, ao brincarem, não apenas adquirem conhecimento, mas também se relacionam socialmente, desenvolvendo habilidade para a convivência em grupo. A brincadeira, portanto, é concebida como um ambiente propício para “novas aprendizagens interativas, aquisição de novas competências que a criança necessitará” (Trevisan, 2007, p.6). De acordo com esta premissa, a educadora ressalta que é “através da brincadeira que as crianças aprendem. (...) Portanto, brincar para mim é a base de toda a aprendizagem” (Educadora Cooperante, cf. Anexo E).

Através de uma observação sistemática e aprofundada destes *eventos socioculturais*, o/a educador/a de infância compreende “a interdependência entre relações e culturas adultas e infantis as suas sociabilidades, a organização social do grupo de pares e modos de participação” (Ferreira, 2021, p.78). Conforme relatado pela educadora, os períodos de brincadeira proporcionam, assim, oportunidades para refletir e conhecer as crianças, “as dificuldades que têm, para perceber de que forma é que podemos valorizá-los quando têm alguma dificuldade através dessas mesmas brincadeiras... pode ser uma forma de conseguir que a criança ultrapasse determinadas dificuldades, ou até valorizar a autoestima e conseguir que se libertem mais a nível de linguagem, comunicação... é uma

forma natural que as crianças fazem e acaba por ajudar” (Educadora Cooperante, cf. Anexo E).

É, ainda, nos momentos de brincadeira que as crianças interagem mais intensamente umas com as outras, uma vez que são “elas próprias, entre si, que produzem as suas escolhas e decisões acerca do quê, quando, onde, com quem, como, com o quê” (Ferreira & Tomás, 2020, p.6). Neste sentido, várias pesquisas defendem que é por meio das interações e brincadeiras que a criança constrói sua identidade individual, adquirindo diversas competências de socialização e concomitantemente reconhece as regras sociais e os valores sociomoraís (Brooker, Blaise, & Edwards, 2014; Flora & Agostinho, 2022).

Desta forma, e consoante a observação durante a PPS II e a visão da educadora, o **conceito da amizade** está relacionado ao facto de “se eles brincam são mais amigos, se não brincam juntas não são as melhores amigas. Quando eles escolhem mais a criança a nível de brincadeiras livres, eles consideram que a amizade é maior. É um bocadinho aquilo que eu observo...” (Educadora Cooperante, cf. Anexo E). Esta observação revela a importância das interações durante as atividades lúdicas na formação dos laços de amizade na infância.

Além disso, é a partir do brincar que é possível verificar a forma como as crianças comunicam e interagem umas com as outras. De acordo com Ferreira e Tomás (2020) as crianças “ao experimentarem o brincar como uma atividade lúdica, portanto, altamente significativa para si, (...) inspiram-se na realidade adulta, mas filtram-na em função dos seus interesses e necessidades”, utilizando a sua imaginação e fantasia (p.6).

Em consonância com este princípio, a educadora destaca que a escolha dos pares durante as brincadeiras depende “se as crianças têm o gosto de ir muito brincar ao faz de conta para a casinha, facilmente as amizades maiores ou as interações maiores surgem com crianças que também têm aquele gosto. Se as crianças gostam mais de jogar futebol as amizades vão ter com aqueles que jogam futebol como eles” (Educadora Cooperante, cf. Anexo E).

Quando questionada relativamente ao papel de um/a educador/a de infância neste processo de amizade, a educadora enfatiza a promoção da inclusão, de valores como o respeito pelo outro e a compreensão de que é possível ter diferentes amigos para diferentes atividades lúdicas, como por exemplo, “em momento que seja mais dirigido, trabalho em pequenos grupos, em que aqueles com quem eles brincam mais no recreio eu promovo grupo em que eles ficam com outras crianças diferentes que não são aquelas que escolhem em situação de brincadeira livre” (*idem*). Este critério proporciona oportunidades para as crianças conhecerem outros pares e descobrirem interesses comuns com crianças diferentes das que escolhem regularmente como companheiras de brincadeira.

Importa ainda frisar as perspectivas que a educadora tem acerca do **papel do recreio** para as crianças. Em primeira instância, é fundamental caracterizar o recreio como um espaço e tempo de brincadeira de prazer e alegria, no qual as crianças vivenciam através das interações, sejam de amizade e apoio como de conflito, luta pela posse ou pelo poder (Azevedo, 2015). Neste âmbito, a educadora afirma que o recreio é um espaço livre, em que as crianças podem agrupar com quem eles querem, que não há interferência do adulto. Acaba por ser um espaço privilegiado” (Educadora Cooperante, cf. Anexo E) e, ainda, um espaço amplo onde “eles estão mais soltos” (*idem*).

Esta conceção de um espaço que não se limita à sala de atividades, mas que abarca todo o ambiente escolar, é considerada extremamente benéfica, gerando diversas potencialidades de ação. Neste contexto, Vieira (2018) corrobora esta perspectiva, ao destacar o ambiente escolar como um “o espaço-ambiente enquanto um âmbito vivo, transcendente, renovado pelos sujeitos que o habitam, se conforma por elementos representativos do processo educativo que ora conjugam os pontos de vista da criança e do adulto ora os confronta” (p. 163).

Diante da análise feita sob a perspectiva da educadora cooperante, emerge uma compreensão profunda sobre o valor do brincar na vida da criança. Para a educadora, brincar não é apenas uma ação trivial, é um processo complexo que envolve imaginação, criação e esforço. Através do brincar, as crianças exercitam as suas habilidades,

constroem relações sociais e exploram o mundo ao seu redor. O recreio é destacado como um momento crucial para o brincar, sendo visto como um espaço privilegiado onde as crianças podem se expressar livremente e interagir com seus pares de forma autêntica.

6. CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

| ' ' | | ' ' |

Andar? Não me custa nada!...

Mas estes passos que dou

Vão alongando uma estrada

Que nem sequer começou.

(Correia, 1947).

Finalizo este percurso da PPS I e da PPS II com plena consciência de que não saio desta experiência da mesma forma como entrei. Perdi, cresci e encontrei-me. Encontrei-me, perdi-me e cresci. Aprendi. Aprendi e desenvolvi-me não só como profissional, mas como pessoa. Foi uma estrada longa, intensa e desafiadora, e o seu término está desperta num misto de emoções: o sentido agradecimento pelo que aprendi até então e continuarei a aprender, bem como a certeza de que o caminho se faz caminhando e que a partilha de saberes entre todos é crucial para o trabalho que pretendemos desenvolver com e para as crianças.

Ao longo desta viagem, a reflexão foi e tem sido a minha fiel companheira de viagem, sendo um elemento crucial que deve ser inerente à prática pedagógica, tantas vezes responsável pelas dores de crescimento necessárias para ajustarmos o nosso rumo.

Em concordância com Cardona (2021) a avaliação é ao mesmo tempo um processo e um produto. Assim sendo, “não se avalia por avaliar (...) avalia-se nomeadamente, para apoiar o desenvolvimento do currículo, para adequar e regular a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (p.18).

Em educação de infância a avaliação desempenha um papel crucial na ação pedagógica intencional, sendo essencial a existência de um ciclo interativo entre o planeamento, a ação e a avaliação. Embora muitos/as educadores/as reconheçam a importância deste processo, muitos optam por adotar uma abordagem de avaliação assistemática e superficial. Acreditando que, como refere Lopes da Silva (2012)

por estarem diariamente muitas horas com as crianças, os educadores consideram que acabam por as conhecer muito bem. (...) Os pais também conhecem bem os filhos, e não tendo de conhecer e avaliar o mesmo significado,

este tipo de conhecimento não pode fundamentar uma avaliação profissional, que seja representativa, significativa, integrando informação de natureza diversa e de fontes diferentes (p.151)

Cardona (2021) salienta que a avaliação é uma atividade indispensável na atuação do educador, destacando princípios fundamentais a serem seguidos, como a determinação e utilização de um quadro de referência, a recolha de informações sobre a realidade, a reflexão comparativa entre realidade e quadro de referência, e a definição de objetivos associados a decisões a serem tomadas.

Assim sendo, a reflexão e avaliação sobre a prática pedagógica exercem uma influência significativa no desenvolvimento profissional e pessoal, acredito, de um/a educador/a de infância, uma vez que, ao refletir, ele/a está a considerar as diferentes intenções e princípios pedagógicos visando, constantemente, a melhoria da qualidade e do sucesso (Nascimento, 2007). A construção da identidade profissional é um ““processo nunca acabado, e interactivo, com base em múltiplas interacções sociais” (*idem*, p. 208) e “apresenta-se como uma entidade complexa, nomeadamente na sua componente profissional, que constitui um aspecto fundamental do desenvolvimento e do reconhecimento social do adulto” (*idem*).

Deste modo, a construção da identidade profissional não se limita ao período da formação inicial, mas estende-se ao longo da carreira e trajetória do/a educador/a de infância. Neste sentido, a construção da profissionalidade é um processo em constante mutação ao longo da vida, constituindo o processo de socialização de uma pessoa historicamente situada.

O processo de construção da identidade profissional ocorre em interação com os diversos atores sociais, numa abordagem holística que considera o passado, o presente e o futuro. Assim, trata-se de um processo partilhado por todos os envolvidos, tornando-se, portanto, uma jornada coletiva, pois somos moldados pela interação uns com os outros. No entanto, é importante salientar que a construção da identidade profissional é primordialmente um processo de autodescoberta, no qual o indivíduo trabalha sobre si mesmo, pois, como

afirmou Nóvoa (2007), "a identidade é um campo de lutas e conflitos, um espaço de construção de formas de ser e de estar na profissão" (p. 16).

Paralelamente, abordar a questão da identidade profissional é, inevitavelmente, refletir sobre a infância, pois o principal desafio para futuros educadores é compreendê-la, assim como as diferentes perspectivas temporais. Kohan (2015) descreve a infância como "o nome de um milagre, a interrupção do ser das coisas pela entrada do outro, do outro do ser" (p. 225), destacando que "no reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem continuidade, mas uma intensidade de duração" (*idem*, 2004, p. 3).

No que concerne às propostas pedagógicas desenvolvidas, estas foram concebidas com a premissa de abranger várias áreas de desenvolvimento de forma global e holística. Optei, conscientemente, por desenvolver propostas que disponibilizassem experiências e materiais diversificados, incentivando a curiosidade e a exploração. Considero que, de forma geral, as propostas pedagógicas estiveram alinhadas com as intenções estabelecidas, sendo que os aspetos menos positivos foram registados e refletidos. No entanto, para que as propostas pedagógicas se tornassem efetivamente significativas, procurei adequar a minha postura, proporcionando tempo adequado para a exploração por parte das crianças.

Conforme mencionado anteriormente, o/a educador/a necessita de se apoiar em práticas avaliativas para monitorizar o grupo e cada criança individualmente. Neste sentido, a avaliação manifesta-se como um ciclo contínuo e um processo composto por várias etapas, no qual a observação e o registo representam instrumentos essenciais para uma avaliação de qualidade.

Em conclusão, assimilo o papel privilegiado enquanto futura educadora, para promover uma ética do cuidado para a educação de infância, numa atenção especial aos mais frágeis (Vasconcelos et al., 2003). Tal como a autora sublinha, pretendo, ainda, criar ambientes inclusivos, onde a escuta ativa e a participação das crianças sejam valorizadas. Porque "não há vida só na infância. Mas tampouco há vida sem infância" (Kohan, 2015, p. 225).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Em primeiro lugar, é preciso querer ser educadora de infância; depois, tem que se sustentar a acção pedagógica em saberes específicos e, por último, tem que se activar um contínuo processo de reflexão sobre a acção profissional” (Sarmiento, 2009, p. 61).

A PPS representa uma oportunidade de integração entre a teoria e a prática, combinando conhecimentos provenientes dessas duas esferas, essenciais para o meu desenvolvimento e aprendizagem como estagiária. Reconheço que este processo é contínuo e em constante evolução.

Ser estudante de educação de infância proporcionou-me a oportunidade de acumular um vasto conjunto de experiências e vivências que moldaram a minha visão e paixão pela educação.

Considero que, enquanto estudante de educação de infância, trago comigo um conjunto de experiências e vivências que influenciaram e fundamentaram a construção da minha identidade profissional, que se encontrará, eternamente, em (re)construção.

Ao longo de todo o percurso, tornou-se imprescindível a minha consciencialização da postura que pretendo adotar enquanto futura educadora de infância. Embora não detenha todas as respostas às minhas inquietações, uma vez que é inerente à busca incessante por conhecimento, crescimento e enriquecimento, defronto-te com a noção de que a “identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e as instituições” (Sarmiento, 2009, p. 61).

No que diz respeito à investigação desenvolvida com as crianças da sala dois, busquei refletir sobre os acontecimentos ocorridos por meio de registos de observação e reflexões semanais. Destacava-se, de forma recorrente, a análise da dimensão das relações sociais. De maneira intuitiva, talvez, concentrei-me na observação das crianças e das suas interações, ajustando os parâmetros para compreender a essência desta dimensão. Surgiu, assim, o interesse em investigar e compreender como é que eram construídos os

relacionamentos e a organização social entre pares num espaço específico, nomeadamente o recreio. Busquei, ainda, questionar e encontrar respostas para as situações apresentadas, bem como desenvolver uma base científica fundamentada na reflexão sistemática e contínua.

A investigação realizada proporcionou-me uma compreensão mais aprofundada sobre a importância do espaço do recreio enquanto lugar *das* e *para* as crianças, palco e microsistema para as suas interações e estrutura social. Além disso, o estudo evidenciou a complexidade e a delicadeza das relações sociais, as quais refletem uma microsociedade com critérios específicos nas suas relações. O ato de brincar revela-se como uma arena política (Ferreira, 2004), onde se estabelecem as hierarquias sociais. Relativamente às conceções do/a educador/a, compreendeu-se que, embora estas não exerçam uma influência direta sobre as crianças e o desenvolvimento das relações sociais, elas interferem e inspira as práticas pedagógicas do/a educador/a, influenciando tanto o ambiente quanto as experiências e valores promovidos.

Concluo, assim, esta etapa da minha trajetória, com a convicção de que este percurso está apenas no seu início, uma vez que “a construção das identidades profissionais das educadoras de infância começa na infância e (re)constrói-se ao longo da vida” (Sarmiento, 2009, p. 61) e que esta construção seguirá o princípio de que se realiza por meio do “Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver juntos e Aprender a Ser” (*idem*, p.51).

O fim de uma jornada marca o começo de outra aventura.

Referências

| ' ' | | ' ' |

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M.G. & Azevedo, N.A. (Eds.) (2010). *Investigar em Educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores.
- Associação de Profissionais de Educação de Infância (2011). *Carta de princípios dos associados da APEI para a tomada de decisão eticamente situada*. APEI.
- Azevedo, O.M.Q. (2014). *Chegou a hora do recreio! O recreio: espaço de construção de culturas da infância*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Científico da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/35913>
- Azevedo, O. (2015). O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas de infância. *Da Investigação às práticas*, 6(1), p.132-156.
- Batista, J.R.C. (2019). *Brincar ao Céu Aberto: A importância de brincar no espaço exterior em creche e em jardim de infância*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Setúbal]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/29089/1/Relatório%20Final%20Definitivo%20-%20Joana%20Batista.pdf>
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Infância(s). Educação e Sociedade*, 2(4), 127-140.
- Bento, G., & Costa, J. A. (2022). Os espaços exteriores na história da educação de infância em Portugal: contributos para compreender o presente e perspetivar o futuro. *Indagatio Didactica*, 14(2), 2022. Retrieved from <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/30612>. DOI: 10.34624/ID.V14I2.30612.

- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre. Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Borba, A.M. (2017). O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In. J. Beauchamp (Org.), *Ensino Fundamental dos Nove Anos: Orientações para a Inclusão da Criança de Seis anos de Idade* (pp.35-45). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.
- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (Eds.). (2014). *The Sage handbook of play and learning in early childhood*. Sage.
- Cardona, M.J. (Coord.) (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carvalho, C.M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche: CRECHendo com qualidade*. Porto Editora.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 7-18.
- Coelho, A.S. & Vale, V.M. (outubro-dezembro, 2017). Reflexões em torno de brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório* 3(6), 316-337.
- Corsaro, W. (2002). *A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças*. Educação Sociedade & Culturas, Porto, (17), 113-134
- Corsaro, W. (2011). *A Sociologia da Infância*. Artmed.
- Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 201/2001.
- Delgado, T. (2014). *O Recreio Escolar como local de interação entre crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich], RepositórioComum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/16590/1/DELGADO%20Telma%20fev2015.pdf>

Dempsey, J., & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na infância, In. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em educação de infância* (687-724). Fundação Calouste Gulbenkian.

Direção-Geral da Educação (2016). *Agenda europeia para as Migrações – Guia de Acolhimento: Educação Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário*.

Emerson, R., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2014). Notas de campo na pesquisa etnográfica. *Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais*, 7(1), 355-388.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos! - Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Edições Afrontamento.

Ferreira, M. & Tomás, C. (2016). “Já podemos ir brincar?” - A construção social da criança como aluno de Jardim de Infância. In. I. Cortesão et al. (Orgs.). *Travessias e Travessuras nos Estudos da Criança. Atas do III Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança* (pp. 445-455). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Ferreira, M. & Rocha, C. (2020). “Não há sol sem sombras”: virtudes, impasses e limitações na pesquisa documental sobre a infância e sua educação em Portugal. *Educação*, 43(3), p. 1-17.

Ferreira, M. & Tomás, C. (2020). A brincar, a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019). *Educação (UFSM)*, 45(104), p.1-28.

Ferreira, M. (2021). Brincar. In. C. Tomás, G. Trevisan, M.J. Carvalho, N. Fernandes (Eds.), *Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspetivas Globais* (pp. 75-82). UMinho Editora.

- Ferreira, M. & Tomás, C. (2022). Investigação *com* crianças: é possível escapar à observação? In C. Vieira (Org.), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 269-296). Imprensa Universidade de Coimbra.
- Flanagan, C. (1999). *Early Socialisation. Sociability and Attachment*.
- Flora, M. D. & Agostinho, K. A. (2022). Criança E-É Natureza: Brincar no parque da Educação Infantil. In. R. S. Carvalho (Org.), *Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil*. CirKula.
- Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. Toy Industries of Europe. https://www.observatoriodeljuego.es/wp-content/uploads/2016/04/23_2.pdf
- Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos HighScope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy.
- James, A., & James, A. (2004). *Constructing Childhood: Theory, Policy, and Social Practice*. Palgrave Macmillan.
- Kishimoto, T.M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 4-7.
- Kohan, W. O. (2015). Visões de filosofia: Infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, 17(2), 216-226.
- Lopes, L., Magalhães, C. & Mauro, P. (2003). Interações entre pré-escolares: Possibilidades de análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(4), 88-97.
- Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em Educação de Infância. In. M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação e Infância* (pp. 26-60). Psicossoma.

- Malaguzzi, L., (1999). História, Ideias e Filosofia Básica. In. C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Coords.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância* (pp. 59-104). Calábria.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Melo, B. P. & Lopes, J. T. (2021). Metamorfoses de A Reprodução: Um olhar atualizado a partir da realidade portuguesa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (97), 87-105. DOI: 10.7458/SPP20219724911.
- Michel, C.B. (2011). *Interações Infantis e Relações de Poder: Fios que tecem uma Trama*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande]. Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande. <http://repositorio.furg.br/handle/1/3631>
- Motta, R. S. (2020). “Anda Lá Fora”: um olhar sobre as inter-relações crianças, natureza e educação. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto], Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/129409>
- Nascimento, M. A. V. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (41-2), p. 207-218. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-2_9
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em Cascais*. (2.a ed.). Cercica.
- Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Nowak-Lojewska, Agnieszka; O’Toole, Leah; Regan, Claire; Ferreira, Manuela. "To learn with... in the view of the holistic, relational and inclusive education". *Kwartalnik Pedagogiczny* 64 1(251) (2019): 151-162. [doi:10.5604/01.3001.0013.1856](https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.1856).

- Nóvoa, A. (2007). Os professores: Um “novo” objecto da investigação educacional? In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp. 11-17). Porto Editora.
- Oliveira, C. (2012). *Escrever contos, conhecer o mundo...* Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Universidade Aveiro: Departamento de Educação.
- Palermo, L. (2017). Tempo e temporalidade: transformações semânticas modernas e alguns desdobramentos na produção do conhecimento histórico. *Temporalidades – Revista de História*, 23(9), 15-38.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.
- Parente, C. (2012). Portefólio: Uma estratégia de avaliação em educação de infância. In M.J. Cardona & C.M. Guimarães (Coords.), *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 26-60). Psicossoma.
- Patton, K., & Winter, K. (2023). Researcher positionality in eliciting young children’s perspectives. *Journal of Early Childhood Research*, 21(3), 303-313. <https://doi.org/10.1177/1476718X221145484>
- Pinto, J. (2022). A criança participa brincando: educação de infância ao ar livre tese de doutoramento <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78838>
- Prout, A., & James, A. (Eds.) (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood* (3rd ed.). Routledge.
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631-653.
- Rivero, A.S. & Rochal, E.A.C. (2019). A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 2-24.
- Rubin, Z. (1982). *As amigas das crianças*. Dom Quixote.

- Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L.A. Guedes (Org.) *A escola e os atores – políticas e práticas*. Sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Simmel, G. (1950). *Sociability – An Example of Pure, or Formal, Sociology*.
- Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia: indivíduo e sociedade*.
- Sarmiento, M.J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 12(21), 51-69.
- Sarmiento, M.J. (2004). As culturas de infância nas encruzilhadas da 2.a Modernidade. In M. Sarmiento & A. Cerisara. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*, p.9-34. Edições Asa.
- Sarmiento, T. (2009). As identidades profissionais em educação. *Locus Soci@1*, 2, 47-65.
- Sarmiento, T., Ferreira, F.I., & Madeira, R. (Org.). (2017): *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- 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.
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem Idade”. Participação das crianças e cidadania da Infância. *Contexto & Educação*, 78, p.45-68.
- Tomás, C. (2011). “Há muitos mundos no mundo”. *Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância- Portugal (1997-2017). *Revista Científica ECCOS*, 50(14109), p.1-26.
- Trevisan, G. (2007). Quando for grande quero ser... criança. Considerações sobre as interações entre pares na Infância.

Vasconcelos T., D'orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão.*

Vieira, D.M. (2018). O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. *Linhas, 19(40)*, p.161-183.

Anexos

| ' ' | | ' |

Anexo A. Portefólio da PPS II

| ' ' | | ' ' |

Por uma questão de confidencialidade, o portfólio da PPS II consta num documento PDF à parte, denominado por Portefólio PPS II – Sara Dutra MEPE

Anexo B. Guião de entrevista semiestruturada à
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância (PPS II)

Objetivos:

- Caracterizar as concepções da educadora de infância sobre o brincar no JI e relacioná-las com as concepções das crianças;
- Caracterizar as concepções da educadora sobre a relação entre o espaço do recreio e a criação e desenvolvimento de relações de amizade.

Blocos de informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	- Legitimar a entrevista; - Motivar a entrevistada.	- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação para a seção de análise e interpretação de dados para o relatório da PPS II; - O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é totalmente garantido; - Pedir autorização para gravar áudio; - Informar da devolução das transcrições.	
B. Definição do perfil da entrevistada	- Conhecer o percurso profissional da Educadora Cooperante	B1. Qual a sua formação nesta área profissional? B2. Fale-me do seu percurso profissional.	- Há quanto tempo exerce funções de Educadora de Infância?

		B3. Fale-me do seu percurso nesta organização socioeducativa.	
C. Abordagem pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os princípios pedagógicos seguidos pela educadora; - Identificar o modelo pedagógico implementado pela educadora. 	<p>C1. Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?</p> <p>C2. Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se a escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da educadora ou da direção da organização; - Identificar se o modelo pedagógico é implementado de forma integral ou parcialmente.
D. Perspetivas sobre o brincar	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância que a educadora atribui ao brincar no JI. 	<p>D1. O que entende pelo conceito de brincar no JI?</p> <p>D2. Qual considera ser o papel do brincar para a(s) criança(s)?</p>	
E. Relação entre conceções e prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar a relação entre as conceções sobre o brincar e a prática pedagógica 	<p>E1. Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?</p>	

		E2. Observa as brincadeiras e as interações das crianças?	
F. Perspetivas sobre o brincar na relação entre pares	- Conhecer a opinião da educadora sobre a presença, ou não, de estratégias na relação entre pares.	F1. O que considera estar na base nas conceções de amizade das crianças? F2. Já assistiu a momentos de estratégias/escolhas por amizades entre as crianças? Se sim, quais foram as estratégias evidenciadas nessas mesmas escolhas? (Género, idade, etc.) F3. Qual considera ser o papel de um/a educador/a de infância neste processo?	- Se possível, solicitar exemplos concretos.
G. Relação entre o espaço do recreio enquanto microssistema das crianças e das suas relações	- Compreender se a educadora confirma uma relação entre o espaço do recreio e as relações sociais entre as crianças.	G1. Considera que o espaço do recreio seja um local privilegiado para a crianças de relações? G2. O que diferencia este espaço específico dos restantes nos quais as crianças partilham?	

Conclusão da entrevista	- Finalizar a entrevista.	- De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? - Obrigada pela sua disponibilidade.	Agradecer a disponibilidade.
-------------------------	---------------------------	--	------------------------------

Anexo C. Guião de entrevista focalizada de grupo
às crianças da sala dois

| | ' ' | | ' ' |

Entrevistas focalizadas de grupo

Destinatários: Cada entrevista focalizada terá cinco crianças e irá durar cerca de 10'/15'.

Objetivos: Compreender como as relações que as crianças estabelecem entre pares, os critérios que utilizam na organização social e nas brincadeiras que realizam, isto é, quais os critérios que subjazem às relações e sociabilidades infantis.

Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none">- O que é a amizade?- Como escolhem os vossos amigos?- Como escolhem as vossas brincadeiras no espaço do recreio? Da mesma maneira que escolhem na sala?- No espaço do recreio brincam com os meninos/ meninas da sala ou de outras salas?
------------------------------	---

Anexo D. Roteiro Ético

| ' ' | | ' ' |

Princípios éticos e deontológicos (Tomás, 2011)	Prática Pedagógica	Compromissos éticos pessoais e profissionais (APEI, 2011)
1. Objetivos do trabalho	<p>Considerando a premissa da comunicação como um aspeto fundamental, tornou-se relevante a necessidade de me apresentar a todos os atores educativos, nomeadamente, crianças, famílias e equipa educativa, sendo fulcral na “construção de uma ética democrática” (Tomás, 2011, p.160). Neste sentido, através de conversas informais, pude não só apresentar-me, mas também dialogar e ir traçando a investigação com o apoio dos agentes educativos. Adotei, também, uma postura acessível, dispondo-me a qualquer esclarecimento sobre a minha intervenção durante o período do estágio.</p> <p>Além disso, com o intuito de reforçar tal apresentação e alcançar as famílias envolvidas, elaborei uma carta de apresentação, sendo disponibilizada na plataforma digital.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Respeitar os colegas de profissão e colaborar com todos os intervenientes na equipa educativa, não discriminando qualquer colega.” (p.2). - “Partilhar informações relevantes no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2). <p>Compromisso com as famílias: - “Fornecer às famílias informações sobre a instituição (...)” (p. 2).</p> <p>Compromisso com as crianças: - “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais incluindo-a e promovendo e</p>

			divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).
2. Custos e benefícios		<p>Conforme destacado por Benavente et al. (citados por Tomás, 2011), “o objetivo será que, depois da saída do investigador de campo, os atores locais se apropriem das dinâmicas entretanto criadas” (p. 161). Nesta perspectiva, pretendo conduzir a minha investigação de forma cuidadosa e responsável, buscando trazer benefícios significativos sem causar danos. Adicionalmente, acredito que a investigação desenvolvida permitiu compreender como são construídos os relacionamentos entre pares no espaço exterior.</p> <p>Desta forma, entendo que este princípio será transversal à minha prática, uma vez que tenho o objetivo de fomentar e contribuir para a reflexão acerca dos múltiplos aspetos que envolvem a ação educativa na qual estive inserida.</p>	<p>Compromisso com a equipa de trabalho:</p> <p>- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.” (p. 2).</p>
3. Respeito pela privacidade e confidencialidade	e	<p>Considerando a importância da confidencialidade e do respeito pelas crianças, assim como por todos os atores educativos, tornou-se de suma importância garantir e cumprir tais condições.</p> <p>Como tal, os dados que coletados foram tratados levando em consideração os pressupostos de confidencialidade. No que diz respeito aos nomes das crianças e da equipa educativa, estes foram nomeados apenas pelo seu primeiro nome, não possuindo qualquer conexão com apelidos ou sobrenomes, impossibilitando, portanto, a identificação dos sujeitos e preservando a privacidade dos mesmos.</p>	<p>Compromisso com a criança:</p> <p>- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).</p> <p>Compromisso com as famílias: - “Manter o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo</p>

Quanto à própria organização socioeducativa, esta não foi, de todo, identificada ou nomeada por meio de nomes fictícios.

Segundo Vasconcelos (2012), "o sentido ético vai além de uma simples deontologia profissional e merece ser refletido e constantemente reexaminado" (p.75).

Adicionalmente, no que se refere aos elementos visuais, especificamente fotografias e vídeos, aguardei, primeiramente, a resposta da própria organização socioeducativa. Posteriormente, foram conduzidos os protocolos para obter o consentimento informado das famílias, seguindo a prática comum de fornecer um documento físico a cada família (cf. Anexo J). Após a obtenção dos consentimentos, é importante destacar que, embora as respostas tenham sido favoráveis, a privacidade e a confidencialidade dos participantes foram rigorosamente respeitadas, não havendo qualquer identificação dos mesmos. Neste sentido, posso afirmar que um princípio de conduta foi cumprido no decorrer da minha ação.

exceções que ponham em risco a integridade da criança." (p. 2).

Compromisso com a equipa de trabalho:

– “Partilhar informações relevantes, no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).

Compromisso com a entidade empregadora:

- “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2).

4. Decisões acerca de quais as crianças a envolver e a excluir

No que concerne à decisão relacionada à inclusão ou exclusão dos sujeitos, é importante ressaltar que não tive em conta qualquer processo de seleção ou exclusão em relação a qualquer criança. Isso deve-se ao fato de que as crianças são consideradas atores sociais e sujeitos de direitos (Tomás, 2011) e é basilar dar-lhes “voz” e poder de decisão, priorizando sempre a tua participação ativa.

5. Planificação e definição dos objetivos e métodos da investigação	Relativamente à investigação, a qual consiste em um estudo de caso sobre as relações de sociabilidade num Jardim de Infância, tenciono compartilhar os resultados com toda a educativa, se for da vontade da mesma. Contudo, optei por não apresentar a minha investigação às famílias diretamente. Esta decisão foi tomada com base na consideração de que os dados coletados estariam fundamentados exclusivamente em observações realizadas no ambiente educativo.
6. Consentimento informado	<p>Conforme mencionado anteriormente, foi procedido à entrega individual, em mãos, do consentimento informado a cada família, a fim de realizar o registo fotográfico de cada criança, abordagem esta que considero ter sido a mais viável no contexto. É importante ressaltar que o referido protocolo engloba uma linguagem clara e acessível, possibilitando que as famílias compreendam a intenção subjacente ao documento e, principalmente, que este não seja de carácter rígido, mas sim passível de negociação conjunta com as famílias. Considerando que a criança também tem “voz” neste processo, e por isso, se por algum motivo a criança não desejar que seja fotografada, será respeitada a sua vontade, sendo que o presente consentimento informado para além da assinatura do encarregado de educação, também teve a autorização da criança.</p> <p>Além do mencionado consentimento, também foi obtido o consentimento para o portefólio individual de uma das crianças do grupo, o qual foi prontamente aceite pela família, demonstrando uma grande flexibilidade.</p>

Compromisso com as famílias: -
 “Respeitar as famílias das crianças e a sua estrutura, valorizando a competência educativa (...)” (p. 2).

Compromisso com as crianças: -
 “Respeitar toda a criança, independentemente da sua religião, género, etnia, cultura, estrato social ou com necessidades educativas especiais incluindo-a e promovendo e divulgando os seus direitos consignados na Convenção Internacional.” (p. 1).

			- “Garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais.”
7. Uso e relato das conclusões	Considerando que a partilha das conclusões é uma questão de ética fundamental, é de extrema importância que, enquanto estagiária, demonstre abertura e transparência em relação aos intervenientes que participaram de forma direta e indireta nesta investigação. Neste sentido, tenho como objetivo comunicar e partilhar as conclusões obtidas com toda a equipa educativa da organização, promovendo, assim, um ambiente de colaboração e aprendizagem mútua.		
8. Possível impacto nas crianças, famílias ou equipa	<p>Considero que um dos possíveis impactos que a investigação teve foi com as crianças, possibilitando, assim, um maior entendimento do grupo e as suas visões sobre a amizade.</p> <p>Relativamente ao possível impacto na equipa educativa, penso que refletir sobre esta temática permitiu uma maior visibilidade sobre a mesma e conseqüentemente uma reflexão sobre o brincar, sobre os relacionamentos e as práticas a adotar perante estas mesmas descobertas.</p>	Compromisso com a equipa de trabalho:	- “Contribuir para o debate, a inovação e a procura de práticas de qualidade.”
9. Informação às crianças e adultos/as envolvidos/as	Tendo em conta a premissa, que O’Kane (2005, citado por Tomás, 2011) defende, segundo a qual “todo o processo de investigação deve ser transparente” (p. 167), busquei estabelecer esta conceção por meio de conversas informais com toda a equipa, em particular com a Educadora Cooperante e auxiliar da sala, bem como com as crianças e as respetivas famílias. Conforme mencionado anteriormente, a comunicação desempenha um papel fundamental e, por essa razão, a partilha de	Compromisso com a equipa de trabalho:	- “Partilhar informações relevantes, dentro dos limites da confidencialidade.” (p.2).

informações é de relevância significativa. Cabe ressaltar que as famílias representam a base das crianças, sendo o seu suporte primordial e as pessoas que possuem um conhecimento mais profundo sobre elas. Deste modo, busquei estabelecer uma relação fundamentada no respeito com as famílias, por meio de diálogos informais.

Compromisso com as famílias: -
“Garantir a troca de informações entre a instituição e a família.” (p. 2).

10. Tratamento dos dados

Tal como já referido anteriormente, os dados coletados foram tratados levando sempre em consideração os princípios de confidencialidade. No que diz respeito às crianças e à equipa educativa, foram atribuídos apenas os primeiros nomes, a fim de garantir a impossibilidade de identificação dos participantes e preservar a sua privacidade. Além disso, a organização socioeducativa em si não foi identificada ou referida, nem mesmo por meio de nomes fictícios em nenhum momento.

Compromisso com a criança:
- “Respeitar a privacidade de cada criança e garantir o sigilo profissional.” (p. 1).

Compromisso com a equipa de trabalho:

– “Partilhar informações relevantes, no seio da equipa dentro dos limites da confidencialidade.” (p. 2).

Compromisso com a entidade empregadora:

- “Respeitar as normas e regulamentos.” (p.2).

Anexo E. Transcrição da entrevista à educadora de
infância cooperante

| ' ' | | ' ' |

Transcrição da Entrevista Educadora Cooperante (EC)

Qual a sua formação nesta área profissional?

Eu tirei o Bacharelato em Educação de Infância. Depois, mais tarde, tirei o CESE, um complemento em Pedagogia Social e, entretanto, estou a tirar o mestrado em Educação Artística. Já tenho a pós-graduação de educação artística, na vertente de teatro, e agora estou a terminar este ano para ficar com o mestrado.

Há quanto tempo exerce funções de Educadora de Infância?

Faço, este ano, 30 anos como Educadora de Infância.

Fale-me do seu percurso profissional.

Comecei num Colégio Particular, onde estive a estagiar e fiquei como Educadora de Infância logo no último ano de estágio, já estive como educadora de sala, com supervisão da coordenadora da escola. Depois, fiquei lá durante uns quatro anos, mais ou menos... depois resolvi saltar para o Ministério da Educação. Tive nos apoios educativos, em 1º ciclo, durante dois anos. Acabei por ter uma experiência completamente diferente. Depois dos apoios, acabei por concorrer para a liga dos deficientes motores, ainda estive lá durante uns meses numa substituição e gostei muito. Depois da liga, tive na Casa Pia de Lisboa, com surdos-cegos. Foram experiências completamente diferentes e com crianças de várias idades, desde pequeninos até adolescentes. E depois, entretanto, concorri para o Ministério da Educação, andei a saltitar de escola em escola, até ficar aqui no quadro de escolas. Há doze anos, mais ou menos, que estou nesta escola.

Adota algum modelo pedagógico para organizar a prática? Se sim, Qual? Como o implementa?

Eu segui rigidamente por modelos pedagógicos, entre eles o MEM que eu concordo muito com os princípios e acabava por me identificar bastante com o mesmo. Depois, acabei por considerar que havia coisas positivas de um lado e coisas positivas do outro, portanto, eu defendo mais a pedagogia ativa, o modelo participativo. Vou buscar muitos princípios ao MEM. Também gosto da metodologia do trabalho de projeto. Acabo por cruzar um

bocadinho vários tipos de modelos, tudo que tenha a ver com a participação das crianças e com o trabalho participativo.

A escolha do modelo pedagógico é da responsabilidade da/as educadora/as ou da direção da presente organização?

A educadora pode escolher qual a metodologia que se rege, dentro da sua sala.

Quais são os princípios pedagógicos que fundamentam a sua prática?

A democracia, principalmente. Eu acho que o espírito democrático, solidariedade, os valores... eu trabalho muito ao nível dos valores, da formação pessoal e social. Acho que é essencial promover nas crianças o respeito pelo outro, a interação de forma respeitada e que englobe a inclusão de toda a gente, independentemente da nacionalidade, da idade, do perfil, das dificuldades... pronto, essa parte eu acho que é muito importante e é um dos princípios que eu considero sempre muito importante.

O que entende pelo conceito de brincar no JI?

Brincar é poder agir como se quer... acaba por ser uma ação que a criança pode ter, a criança ou o adulto porque nós também brincamos, que eles acham as vezes que o adulto não pode brincar..., mas acho que o brincar é poder fazer de conta ou poder criar aquilo que nós quisermos de forma livre. Eu ligo o brincar à liberdade. O brincar é poder fazer aquilo que nós quisermos... é imaginar e criar... é relacionado talvez com o pensamento e ao mesmo tempo com a ação... o brincar pressupõe uma ação, o brincar, fazer qualquer coisa livremente.

Qual considera ser o papel do brincar para a(s) criança(s)?

O papel do brincar acaba por ser a base de todo o trabalho de educação de infância para mim. É uma necessidade da criança... Eu acho que acaba por ser através da brincadeira que as crianças aprendem. Nós aqui no JI não queremos que seja uma coisa transmissiva como é no 1º ciclo, infelizmente. Acaba por ser um despertar para tudo o que os rodeia. Portanto, brincar para mim é a base de toda a aprendizagem. É através do brincar que eles vão aprender muita coisa na interação com os outros... é algo espontâneo.

Participa nas brincadeiras das crianças? De que forma?

Sim. Acho que se o educador se envolve nas brincadeiras, acabam por nos considerar como um elemento mais próximo. Se nós nos apropriarmos das brincadeiras e se descermos ao nível deles, mais facilmente conseguimos que interajam connosco e que tenham confiança em nós e que no processo seja mais participado, se eles sentirem que nós também os respeitamos e acabamos por incluímos naquilo que eles estão a fazer. Às vezes existe aquela “necessidade” de estimular a imaginação deles, introduzir alguns tipos de brincadeiras. Não sempre, claro.

Observa as brincadeiras e as interações das crianças?

Sim, observo bastante. As vezes não tenho é tempo para registar e para observar tudo, porque eu considero que temos de estar sempre atentos. São imensas áreas na sala, a sala está dividida em 10 áreas, o que também acaba por facilitar um bocadinho. E o olhar do educador deve ser mesmo esse, o olhar para todo o lado e ir vendo o que realça mais. As vezes, nem tudo o que aquilo que é importante nós estamos a observar, mas é importante estarmos atentos às brincadeiras que eles têm para perceber as dificuldades que têm, para perceber de que forma é que podemos valorizá-los quando têm alguma dificuldade através dessas mesmas brincadeiras... pode ser uma forma de conseguir que a criança ultrapasse determinadas dificuldades, ou até valorizar a autoestima e conseguir que se libertem mais a nível de linguagem, comunicação... é uma forma natural que as crianças fazem e acaba por ajudar.

O que considera estar na base nas conceções de amizade das crianças?

Eu acho que a conceção de amizade esta muito relacionada com a escolha nas brincadeiras livres. A conceção da amizade é se eles brincam são mais amigos, se não brincam juntas não são as melhores amigas. Quando eles escolhem mais a criança a nível de brincadeiras livres, eles consideram que a amizade é maior. É um bocadinho aquilo que eu observo... aquilo que eles acham que é o meu melhor amigo é aquele que brinca mais comigo em situação de recreio, em situação lúdica... as escolhas que eles fazem nas brincadeiras livres.

Já assistiu a momentos de estratégias/escolhas por amizades entre as crianças? Se sim, quais foram as estratégias evidenciadas nessas mesmas escolhas?

Tem a ver com o tipo de brincadeira que brincam, por exemplo. Eu acho que as escolhas também se relacionam com aquilo que eles gostam, com as opções pessoais de cada um, com a personalidade... se as crianças têm o gosto de ir muito brincar ao faz de conta para a casinha, facilmente as amizades maiores ou as interações maiores surgem com crianças que também têm aquele gosto. Se as crianças gostam mais de jogar futebol as amizades vão ter com aqueles que jogam futebol como eles. Portanto, eu acho que eles procuram alguém que se adapta aos seus gostos pessoais e se aproximam mais de crianças que são parecidas com eles próprios. Pelo menos a maioria. Porque as vezes também há o oposto, também pode acontecer de haver uma criança mais tímida que se junta com uma criança menos tímida, e que acaba por equilibrar por gostar de ir brincar com aquela criança que é mais líder que eu e consegue fazer e organizar as brincadeiras de melhor forma e completam-se.

Qual considera ser o papel de um/a educador/a de infância neste processo?

Eu acho que é importante promover que as amizades podem ser outras e não ser só aquelas que eles selecionam. Eu promovo muito esse sentimento de inclusão, lá está, a questão da inclusão, dos valores, do respeito pelo outro, e eles perceberem que podem ser mais amigos de uma criança ou gostar de brincar mais com um amigo no recreio, mas depois, noutro contexto, ter outro amigo que preferem para outro tipo de atividades. Selecionar os amigos também de forma diferente e ir variando as amizades. De que forma eu promovo isso... é fazendo, por exemplo, em momento que seja mais dirigido, trabalho em pequenos grupos, em que aqueles com quem eles brincam mais no recreio eu promovo grupo em que eles ficam com outras crianças diferentes que não são aquelas que escolhem em situação de brincadeira livre. De forma a eles terem também oportunidade de conhecerem outras crianças e poderem descobrir coisas em comum com outros, que não sejam aqueles com quem eles selecionam sempre, a toda a hora, as suas brincadeiras.

Considera que o espaço do recreio seja um local privilegiado para a crianças de relações?

Sim, o recreio acaba por ser um sítio que eles estão livremente sem o adulto estar a interferir, normalmente. É um espaço livre, em que as crianças podem agrupar com quem eles querem, que não há interferência do adulto. Acaba por ser um espaço privilegiado. Na sala também acho que o faz de conta também é um espaço privilegiado, porque eles também selecionam muito essa área e também não há grandes interferências do adulto na área do faz de conta... só se for intencional por algum motivo em que a educadora se vai colocar com as crianças lá dentro e acaba por estimular e começar a fazer perguntas, estimular a brincadeira de forma a eles irem complexificando mais as reações que têm e as dinâmicas que inventam.

O que diferencia este espaço específico dos restantes nos quais as crianças partilham?

Não ter tanta interferência do adulto. Apesar de na sala também tem o contexto livre, em que eles também se organizam e podem também estar em interação com os outros sem interferência do adulto, mas ali é um contexto mais solto, ao ar livre, acaba por não haver tanto o olhar do adulto naquilo que estão a fazer, enquanto que na sala o adulto está mais intencional e mais observador, o espaço exterior se calhar o adulto não observa tanto as interações que eles têm... não consegue... porque como o espaço é maior eles estão mais soltos, acaba por ser impossível estarmos fixos o nosso olhar em todos aqueles que estão a brincar lá fora. Ou temos o nosso olhar muito dirigido e acabamos por ter esse objetivo de observar determinada criança ou determinado grupo, ou então é difícil nós termos a perceção de como é que as coisas acontecem lá fora com as 20 crianças.

As crianças da sala 2 brincam com as mesmas crianças que brincam na sala? Também brincam com outras crianças de outras salas?

Sim, eles brincam normalmente com as que brincam livremente na sala. Normalmente aqueles com quem eles querem brincar livremente, são aqueles com quem eles também brincam no recreio, apesar de lá fora ter mais diversidade. Nota-se também preferências por algumas crianças de outras salas que também têm os mesmos interesses... eles acabam

por se diferenciar... fora do contexto de sala acabam por as vezes terem outras relações para além das mesmas que tem dentro da sala.

Anexo F. Transcrição da entrevista focalizada de
grupo (G1)

| | ' ' | | | ' ' |

Transcrição entrevista G1 (Gabriel, Íris, Luz, Rodrigo e Zarnish)

Estagiária: O que é que vocês acham que significa amizade? O que é a amizade?

Luz: Ser amigos

Estagiária: Ser amigos... Mais?

(colocam os braços no ar)

Estagiária: Diz Tiago.

Tiago: Dar abraços

Íris: Eu sei!

Estagiária: Diz Íris

Íris: Brincar com os outros

Rodrigo: Ajudar os amigos

Gabriel: Partilhar

Estagiária: E para ti, Zarnish? O que é a amizade?

(silêncio)

Íris: Ela não deve estar a perceber, tenta perguntar em inglês

Estagiária: Zarnish, what does friendship mean to you?

(silêncio)

Estagiária: É quando gostas de alguém?

(Zarnish acena com a cabeça dizendo que sim)

Estagiária: Segunda pergunta, como é que vocês escolhem os vossos amigos?

Íris: Gostando

Estagiária: Gostando? E como é que tu sabes que gostas de alguém?

Tiago: Escolhe os amigos

Estagiária: E como é que tu escolhes os amigos, Tiago?

Tiago: Apontar o dedo às pessoas

Estagiária: Apontar o dedo? É assim que escolhem?

Rodrigo: Não

Estagiária: Então?

Rodrigo: Não podes apontar. Tens de dizer o nome, para a pessoa ir para ti e para depois brincar contigo

Íris: Eu já sei

Estagiária: Íris

Íris: Porque a gente pergunta se quer brincar com a gente e a gente vê se ela é legal, ou não?

Gabriel: Não é “legal” é “fixe”

Íris: Fixe

Estagiária: Ah, então tu chamas para brincar e é através da brincadeira que tu escolhes?

Íris: Sim

Estagiária: E como é que escolhes as brincadeiras para brincar com o/a amigo/a? Brincas só ao que tu gostas?

(Íris encolhe os ombros)

Luz: Podemos ir brincar para a área da Íris ou para a mim e depois ir para a outra

Estagiária: E como é que tu escolhes os teus amigos, Luz?

Luz: Eu pergunto se quer ser minha amiga e a pessoa diz sim ou não

Estagiária: E, dependendo da resposta, ficam amigos ou não

Luz: Sim

Estagiária: Zarnish, como é tu escolhes os teus amigos?

(silêncio)

Estagiária: Também perguntaste à Íris?

(Íris abana a cabeça dizendo que não)

Gabriel: Eu acho que foi ao contrário, a Íris que foi a íris que começou a brincar com a Zarnish

Estagiária: Porquê que achas isso, Gabriel?

Gabriel: Porque a Zarnish tem um bocadinho de vergonha e não fala português

Rodrigo: Agora ela fala mais um bocadinho, mas só quando ela quer

Estagiária: E tu Gabriel, já sabes como escolhes os teus amigos?

Gabriel: Eu faço igual à luz, pergunto

Estagiária: E tu, Rodrigo?

Rodrigo: Eu faço igual à Luz, mas diferente

Gabriel: Se é igual, como é que é diferente?

Rodrigo: Então, é tipo eu brinco com a pessoa quer ser minha amiga e depois quando é hora de comer eu pergunto se ele quer ser meu amigo e depois se ele disser sim ou não é amigo

Estagiária: Terceira pergunta, como escolhem as vossas brincadeiras no espaço do recreio? É da mesma maneira que escolhem na sala ou diferente?

Íris: É diferente, porque a gente não tem as mesmas coisas no recreio.

Estagiária: E como é que tu escolhes as brincadeiras no recreio então? Tu brincas mais ao quê?

Íris: Na casinha, eu brinco às mães e aos pais. E lá fora eu posso brincar à apanhada, às escondidas... Essas coisas.

Luz: E ao tubarão como nós estávamos a fazer.

Íris: Sim

Estagiária: Ok! E tu Gabriel, como é que escolhes as tuas brincadeiras no recreio?

Gabriel: no recreio pego uma bola e depois vou jogar a alguma coisa... Basquete ou futebol.

Estagiária: Tu gostas muitos de jogar ao basquete ou ao futebol lá fora, não é?

Gabriel: Sim, porque na sala não podemos porque não tem espaço

Estagiária: Ok! E tu, Rodrigo?

Rodrigo: Eu sou igual ao Gabriel. Nós brincamos juntos.

Estagiária: Então e tu, Zarnish? O quê que tu brincas no recreio?

(silêncio)

Íris: Quando ela não tem ninguém ela brinca no triciclo. Quando ela não gosta de brincar com outra pessoa ela vem brincar comigo. Ela fica a me chamar todos os dias e às vezes à Tanisha também

Estagiária: Brincas muito com a Íris e com a Tanisha, Zarnish?

(Zarnish acena com a cabeça a dizer que sim)

Estagiária: E tu, Tiago? Como é que tu escolhes as tuas brincadeiras no recreio?

Gabriel: Eu acho que sei, ele só brinca a uma coisa

Estagiária: Ao quê?

Todos: Super-heróis!

Tiago: Eu não brinco só a isso. É claro que brinco também aos vilões e aos polícias com o Gabriel.

Gabriel: Sim, às vezes.

Estagiária: Muito bem! E tu, Luz?

Luz: Eu às vezes brinco às mães e aos pais com a Leonor, com a Íris e com a Carolina M. E às vezes eu e a Carolina M. E a Leonor também brincamos às princesas no castelo lá fora.

Estagiária: Quarta e última pergunta, vocês no recreio brincam com os mesmos meninos/ meninas que brincam na sala ou com meninos diferentes, de outras salas?

Íris: Com os mesmos meninos que estão na sala.

Gabriel: Ok, depende...

Estagiária: Depende? Então?

Gabriel: Então, se o Rodrigo faltar, eu brinco com o Francisco. Se o Francisco faltar eu brinco com o Rodrigo.

Rodrigo: Ok, já sei! E nós dois faltarmos, o Francisco e eu?

Gabriel: Eu brinco....

Íris: Comigo ao basquete, só.

Rodrigo: E se a Íris faltar também?

Íris: Ai credo!

Gabriel: Eu jogo futebol com o Bento, o Mateo, que são meninos de outra sala.

Estagiária: Então brincas com meninos de outras salas

Rodrigo: Eu brinco quase todas as vezes todos os dias com meninos de outra sala. Eu brinco com o Mateo e o Bento... E o Afonso Mestre...

Estagiária: E porquê que brincas com eles no recreio?

Rodrigo: Porque gostam de futebol e jogamos todos ao futebol e assim posso treinar.

Estagiária: E tu, Luz? Brincas com outros meninos de outras salas?

Luz: Eu brinco com os mesmos porque gosto de brincar com a íris, com a Leonor e com a Carolina Monteiro. Somos amigas

Estagiária: Porquê que são amigas?

Luz: A Leonor era porque eu já conhecia ela há muito tempo, da Pedrita.

Tiago: E o Diogo?

Luz: O Diogo também. Eu também às vezes brinco um bocado com a Margarida da sala 4 e o Diogo da sala 4.

Estagiária: Íris, tu brincas com quem no recreio?

Íris: Às vezes com a Tanisha, às vezes com a Zarnish, quase todos os dias porque ela fica-me a chamar, com a Luz quase todos os dias.

Rodrigo: Nunca brincaste com outras pessoas?

Íris: Ah, e às vezes com eles os dois (apontando para o Rodrigo e para o Gabriel).

Estagiária: E com meninos de outras salas, nunca brincaste?

Íris: Não

Estagiária: Porquê?

Íris: Não sei, por causa que eu não gosto das brincadeiras deles e eles não aceitam as minhas.

Estagiária: Ok! Tiago, tu brincas com quem?

Gabriel: Comigo, com o Francisco...

Tiago: Eu brinco com o Diogo da sala 4 também

Luz: Porque eles são amigos da Pedrita e eram da mesma sala rosa

Estagiária: E vocês brincam com esses meninos que disseram porque eles gostam de brincar das mesmas coisas que vocês?

Todos: Sim!

Íris: É claro

Gabriel: Quer dizer, algumas até que não...

Estagiária: E o quê que tu fazes quando eles não querem jogar ao eu tu queres ou ao contrário?

Gabriel: Jogo sozinho, quando não quero jogar ao que eles querem eu jogo sozinho

Rodrigo: Assim podes treinar

Íris: Menos o Rodrigo que ele já joga muito bem e não precisa de treinar

(Rodrigo começa-se a rir)

Luz: Porque às vezes temos que brincar ao que eles querem e depois brincar aquilo que queremos.

Anexo G. Transcrição da entrevista focalizada de
grupo (G2)

| | ' ' | | ' ' |

Transcrição entrevista G2 (Luísa, Madalena, Maria do Carmo, Kevin e Tanisha)

Estagiária: Vocês sabem o que é a amizade? O que é a amizade para vocês?

(silêncio)

Estagiária: Então, o que é ser amigos?

Madalena: Isso é que é uma boa pergunta para responder, mas nós não estamos a pensar lá muito bem

Estagiária: Então vamos lá pensar muito bem para responderem

Kevin: Pode ser dar abraços, Sara?

Estagiária: Boa Kevin, dar abraços. E tu, Madalena o que achas?

Madalena: É só brincar muito e depois ser amigo.

Estagiária: E para ti, Tanisha, o que é amizade?

Maria do Carmo: Eu acho que ela não vai falar ou vai falar baixinho

Estagiária: O que é ser amigos para ti, Tanisha?

(Tanisha encolhe os ombros, como se não soubesse responder ou, talvez, não estivesse a compreender a pergunta)

Madalena: Amigo é também emprestar as coisas e não é responder aos adultos

Estagiária: E para ti, Luísa?

Luísa: Dar beijinhos

Estagiária: Maria do Carmo?

Maria do Carmo: Brincar todos juntos e ser amigos.

Estagiária: Muito bem! Vamos para a segunda pergunta, como é que vocês escolhem os vossos amigos/as?

Luísa: Perguntando.

Estagiária: Perguntando? O quê que tu perguntas, Luísa?

Luísa: Eu pergunto “queres ser meu amigo?”

Estagiária: Ok! E tu, Madalena, como é que escolhes os teus amigos?

Madalena: Se nós fizermos assim (enquanto aponta o braço) e apontarmos para o amigo, pode ser amigo.

Estagiária: Pode ser amigo? E se o outro não quiser ser teu amigo? Como é que fazes?

Madalena: Aponto outra vez para outro e escolho outro.

Estagiária: E tu, Kevin, como é que escolhes os teus amigos?

Kevin: Eu também aponto como a Madalena. E quando estamos zangados brinco com outros.

Estagiária: Então e tu, Maria do Carmo? Como é que escolhes os teus amigos?

Maria do Carmo: Eu escolho como a Luísa, a perguntar.

Estagiária: Ok! E tu, Tanisha, como é que escolhes os teus amigos?

Madalena: Ela não percebe português e nem inglês também, porque ela nunca responde à [educadora]

Maria do Carmo: Ela fala Bangladesh.

(tento insistir com a Tanisha, mas sem sucesso)

Estagiária: Terceira pergunta, como é que escolhem as vossas brincadeiras no recreio?

Madalena: Pensar. Pensar.

(Luísa coloca o dedo no ar)

Estagiária: Diz lá Luísa, como é que tu escolhes as tuas brincadeiras no recreio?

Luísa: É se eu digo à Madalena se ela quer brincar comigo e depois ela diz sim.

Estagiária: Ah, ok! E vocês brincam ao quê depois?

Madalena: Nós podemos pensar quais as brincadeiras na cabeça e depois escolhemos o que vamos brincar juntas

Estagiária: E tu, Kevin?

Kevin: Eu brinco de conduzir no triciclo

Estagiária: E vocês escolhem essas brincadeiras da mesma maneira que escolhem na sala?

Madalena: Nós escolhemos algumas coisas diferentes

Estagiária: Porquê?

Madalena: Porque não temos algumas coisas no recreio e não temos coisas na sala

Kevin: Eu não posso andar de triciclo na sala

Estagiária: E tu, Maria do Carmo?

Maria do Carmo: Eu brinco com bonecas na casinha, mas na sala também brinco. Mas lá fora não é a casinha igual

Madalena: Pois não, na casinha do recreio não tem as saias nem os telemóveis.

Maria do Carmo: Nem o vestido da Elsa

Luísa: E não há o castelo na sala também

Estagiária: Agora a última pergunta, no recreio vocês brincam com os mesmos meninos/ meninas que brincam na sala?

Luísa: Eu sim.

Madalena: Nós brincamos juntas claro sempre porque somos muito amigas!

Estagiária: E porquê que vocês são muito amigas?

Madalena: Porque nós gostamos de brincar com as mesmas coisas. Mas às vezes brincamos ao que eu gosto mais e outras vezes ao que a Luísa gosta mais.

Estagiária: Muito bem!

Madalena: Isso é ser amigo também

Estagiária: É ser amigo também. Então e tu, Maria do Carmo?

Maria do Carmo: Eu à vezes brinco com a Leonor Robalo que não é da minha sala

Estagiária: E tu, Luísa?

Luísa: Eu brinco com a Madalena, mas também brinco com amigos de outra sala

Estagiária: E tu, Madalena? Brincas com quem?

Madalena: Eu brinco sempre com a Luísa e com a Carolina Lopes

Estagiária: Kevin, e tu brincar com quem no recreio?

Kevin: Eu brinco com o meu amigo Gabriel da sala 1.

Anexo H. Transcrição da entrevista focalizada de
grupo (G3)

| | ' ' | | | ' ' |

**Transcrição entrevista G3 (Carolina L., Carolina M., Ivan, Joaquim, Leonor,
Pedro e Salvador)**

Estagiária: A primeira pergunta é: o que é a amizade?

(Carolina M. Coloca o braço no ar)

Estagiária: Diz, Carolina M.

Carolina M.: Ter amor com as pessoas e ser amigas.

Estagiária: Muito bem! E mais, quem quer dizer mais?

(Pedro coloca o braço no ar)

Estagiária: Diz Pedro, o que é a amizade para ti?

Pedro: Amigo

Estagiária: Boa Pedro, ser amigos. E tu, Joaquim, o que achas?

Joaquim: Jogar à bola juntos.

(Salvador coloca o braço no ar)

Estagiária: Diz, Salvador

Salvador: Brincar com os amigos

Carolina L.: Também podemos dar mimos

Estagiária: Muito bem Carolina L. E tu, Leonor, o que achas?

Leonor: É partilhar os nossos brinquedos

Estagiária: E para ti, Ivan?

Ivan: Quando eu e o Joaquim tamos a jogar à bola significa que é amizade

Estagiária: Muito bem! Vamos para a segunda pergunta. Como é que vocês escolhem os vossos amigos?

Carolina M.: A brincar, escolher a brincadeira juntos.

Estagiária: Ok! E tu, Salvador, como é que tu escolhes os teus amigos?

Salvador: Eu pergunto e a responder às pessoas

Joaquim: O Salvador pede ao Ivan para jogar futebol

Estagiária: E tu, Joaquim? Como é que fazes?

Joaquim: Eu tava sempre a ver o Ivan no ano passado e queria ser amigo dele. E tipo ele tava ao pé de mim e começamos a brincar juntos e agora somos amigos

Estagiária: E tu, Ivan? Fazes igual ao Joaquim? Como é que escolhes?

Ivan: A dizer o nome e a apontar e depois pergunto se quer ser meu amigo.

Estagiária: Então e tu, Carolina M.?

Carolina L.: Eu pensava que a Madalena e a Luísa e a Maria do Carmo podiam ser minhas amigas e elas queriam. E eu fiz muitas amigas é por isso é que eu perguntei. Fiz muitas.

Carolina M.: Tu perguntaste a elas e depois tu fizeste muitas amigas, certo?

Carolina L.: Sim

Estagiária: Ok! E tu, Pedro? Como é que tu escolhes os teus amigos?

Pedro: O Pedro também.

Estagiária: Perguntas também?

Pedro: Sim, o Salvador é meu amigo

Estagiária: Mas eu não aceitei ser amigo dele

Carolina L.: Somos todos amigos, mas podem ser menos amigos das outras pessoas que gostamos menos e gostamos mais das outras pessoas

Estagiária: Muito bem, Carolina. Podemos ser mais amigos de algumas pessoas, mas temos de respeitar todos, não é?

Todos: Sim

Estagiária: Então e tu, Leonor? Como é que tu escolhes os teus amigos?

Leonor: A brincar com elas

Estagiária: Muito bem. A terceira pergunta é como é que vocês escolhem as vossas brincadeiras no recreio?

Joaquim: Pensar

Estagiária: A pensar.. E vocês escolhem as vossas brincadeiras no recreio da mesma maneira que escolhem na sala ou é diferente?

Salvador: É diferente, porque é mais fácil escolher no recreio

Estagiária: Porquê que é mais fácil?

Salvador: Não sei.

(Carolina M. Colocar o braço no ar)

Estagiária: Diz, Carolina M.

Carolina M.: Sara, eu e a Leonor brincamos à apanhada, mas na sala não brincamos à apanhada porque não podemos correr

Joaquim: O triciclo não anda na sala

Carolina M.: Nós não podemos andar de triciclo na sala se não depois nós vamos contra os jogos de chão e destruimos a construção dos outros

Estagiária: Muito bem! E tu, Carolina L.?

Carolina L.: É fácil, é só perguntarmos às pessoas o que querem brincar. Eu quero brincar aos gatos.

(Carolina M. Coloca o braço no ar)

Estagiária: Diz, Carolina M.

Carolina M.: Por exemplo, eu às vezes quero brincar à Wandinha e a Leonor às ricas, então brincamos à Wandinha que é rica.

Estagiária: Então e tu, Leonor? Como é que tu fazes?

Leonor: Temos que brincar ao que todos gostam, à vez.

Estagiária: Muito bem, Leonor! E tu, Ivan?

Ivan: É diferente, por causa que quando nós estamos lá fora temos mais espaço para brincar com coisas que são mais altas e quando estamos na sala nós temos sítios mais pequenos para brincar.

Estagiária: Boa, Ivan! E tu, Pedro? Como é que tu escolhes?

Pedro: Eu brinco com a bola

Estagiária: Ok! E no recreio vocês brincam com os mesmos meninos/ meninas que brincam na sala ou com meninos diferentes?

Carolina M.: Eu um dia brinquei com a Clara da sala 3.

Joaquim: Eu jogo futebol com meninos de muitas salas, sala 1, sala 3, sala 4.

Ivan: Eu brinco com os mesmos meninos e também brinco com outros ao futebol às escondidas, ao macaquinho do chinês, à apanhada... Muitas coisas que eu quero.

Estagiária: E quando os outros meninos querem brincar a outra coisa?

Ivan: Eles têm que pedir se faz favor e eu brinco ao que eles querem.

Estagiária: E tu, Leonor?

Leonor: Eu brinco com outros

Estagiária: E tu, Salvador? Também brincas com meninos de outras salas?

Salvador: Eu brinco com o Pedro Escobal, da sala 3.

Estagiária: E tu, Pedro? Brincas com meninos de outras salas no recreio?

Pedro: Amigos

Carolina M.: Com os dois Abdul, da sala 4

Estagiária: Ok! E tu, Carolina L.?

Carolina L.: Eu brinco com a Helena da sala 1

Anexo I. Mapeamento das produções acadêmicas

| | ' ' | | | ' ' |

Ano	Autor/a	Título	Contexto	Natureza Jurídica	Idades/N.º de crianças	Objetivos	Metodologia (natureza, método e técnicas)	Principais conclusões
2020	Mariana Vicente	“Anda comigo”: interações sociais entre pares no contexto de jardim de infância.	JI	Rede Pública	3 – 4 anos; 22 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar no contexto educativo; ▪ Compreender como caracterizam os profissionais essas interações sociais; ▪ Identificar quais as perceções das crianças sobre a amizade". 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação, entrevista e testes sociométricos</p>	Algumas crianças identificaram a amizade como um conjunto de sentimentos e ações compartilhadas entre duas pessoas. Isso sugere que, para elas, a base da amizade está enraizada na conexão emocional e na reciprocidade de gestos amigáveis. O estudo revelou, ainda, que muitas crianças associam a amizade às brincadeiras que desfrutam com os seus pares. Isso indica que, para essas crianças, a

								interação lúdica é uma parte essencial da construção e manutenção de amizades.
2020	Liliana Reis	O brincar na educação pré-escolar: as interações e as preferências das crianças nas suas brincadeiras.	JI	IPSS	4 – 5 anos; 25 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras escolhidas; ▪ Caracterizar as interações das crianças enquanto brincam; ▪ Perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças. 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação, inquérito por questionário aos pais e entrevistas às crianças e à Educadora.</p>	Foi observado que as preferências das crianças estão predominantemente voltadas para o brincar ao faz de conta. Isso ressalta a importância do aspeto imaginativo e criativo no desenvolvimento infantil, fornecendo um terreno fértil para a expressão e exploração de ideias. Além disso, o estudo destacou que as crianças se tornam progressivamente mais interativas ao longo de seu desenvolvimento, à

								<p>medida que a sua competência social se expande gradualmente. Esta descoberta sublinha a importância do ambiente social no enriquecimento das habilidades interpessoais das crianças. Um aspecto crucial ainda abordado no estudo é a participação dos adultos no brincar das crianças. Ficou evidente que, embora seja importante que os adultos se envolvam nas brincadeiras, é crucial fazê-lo de forma moderada. Os adultos devem reconhecer a autonomia da criança em suas</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

								brincadeiras e evitar manipular e/ou alterar significativamente o curso natural das mesmas. A brincadeira pertence à criança, e cabe ao adulto estimular essas atividades de forma ocasional, proporcionando um ambiente de apoio e encorajamento.
2020	Ana Carvalho	As concepções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI.	JJ	Rede Pública	4 – 6 anos; 25 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar e identificar o papel do brincar na vida das crianças da sala 3; ▪ Analisar a forma como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação, entrevista e consulta documental</p>	Foi destacado que o ato de brincar desempenha um papel crucial na socialização das crianças, proporcionando-lhes oportunidades para aprender a comunicar, relacionar-se e compartilhar. Essas interações durante o

						<p>brincadeiras no JI;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar e identificar o papel da educadora de infância em relação ao brincar na ação pedagógica. 	<p>brincar são essenciais para o desenvolvimento do respeito mútuo, tanto pelo outro quanto por si mesmo. Além disso, o estudo ressaltou que os recursos disponíveis, tanto dentro quanto fora da sala, exercem influência significativa nas brincadeiras das crianças. Esses recursos fornecem estímulos e oportunidades que moldam as experiências de brincadeira e ampliam o repertório de habilidades das crianças. Um aspecto importante</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

								<p>abordado foi o papel do/a educador/a no contexto das brincadeiras. Ficou evidente que o/a educador/a desempenha um papel multifacetado, atuando como promotor/a, participante (de forma não intrusiva) e observador/a das brincadeiras das crianças. Esta abordagem equilibrada permite que o/a educador/a ofereça suporte às atividades lúdicas das crianças, ao mesmo tempo em que respeita sua autonomia e individualidade</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								durante o processo de brincar.
2020	Joana Pereira	“As conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância”.	JI	Rede Pública	4 – 6 anos; 19 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as conceções das crianças sobre o conceito de amizade; ▪ Analisar as relações de amizade das crianças da sala A; ▪ Analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças. 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação direta e entrevistas semiestruturadas.</p>	As crianças associaram o brincar ao próprio conceito de amizade, destacando a importância da partilha de momentos lúdicos na formação e manutenção de relações de amizade. Ficou claro que é através do brincar que a maioria das relações de amizade entre pares se estabelecem, evidenciando o valor intrínseco das atividades lúdicas no desenvolvimento social das crianças. Além disso, as

								crianças expressaram que um “amigo” é alguém com quem brincam e que demonstra afeto. O brincar, juntamente com o sentimento de ser querido pelos amigos e de gostar deles, foram identificados como fatores cruciais para a construção de amizades significativas.
2020	Ana Catarina Viana	A interação entre pares numa sala de jardim de infância.	Jl	Rede Privada	2 – 5 anos; 23 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar as interações entre pares na sala de Jl; ▪ Compreender se a heterogeneidade ao nível da idade promove, ou não, a interajuda 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação Participante e conversas informais;</p>	Foi observado que as crianças têm uma tendência natural de formar grupos com base nas suas idades, preferências e experiências pessoais. Dentro desses mesmos grupos, a entajuda entre pares é comum,

						<p>entre as crianças:</p> <ul style="list-style-type: none"> Analisar o papel das adultas da sala de JI na promoção das interações e na resolução de conflitos. 		<p>juntamente com a expressão de sentimentos e emoções em relação aos colegas que não pertencem aos seus subgrupos. No entanto, uma descoberta preocupante foi que, quando uma criança se isolava, as outras tendiam a excluí-la das brincadeiras, levando ao afastamento gradual da criança isolada. Este comportamento ressalta a importância da inclusão e do apoio mútuo entre as crianças durante o brincar, para evitar que alguma criança</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								do grupo se sinta excluída ou isolada.
2020	Filipa Bernardes Martins	A perspetiva da criança sobre o brincar: grupo/individual, interior/exterior e estruturada/semiestruturada.	Jl	IPSS	2 – 5 anos; 21 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Averiguar se as crianças consideram o brincar um ato individual ou grupal; ▪ Investigar se as crianças consideram que o espaço, interior ou exterior, tem influência nas suas conceções sobre o brincar; ▪ Averiguar se os diferentes tipos de brincadeiras influenciam a conceção das crianças acerca do brincar. 	<p>Natureza: Quantitativa</p> <p>Método: Estudo exploratório</p> <p>Técnica: Observação direta</p>	As crianças participantes do estudo destacaram que o brincar é uma atividade social praticada em grupo, enfatizando a sua natureza coletiva. Elas também associaram o brincar ao espaço exterior, o que sugere que o ambiente onde as brincadeiras ocorrem influencia as suas conceções sobre o brincar. Além disso, foi observado que as brincadeiras semiestruturadas são as mais caracterizadas e preferidas pelas crianças. Isto indica

								<p>uma preferência por atividades lúdicas que oferecem um equilíbrio entre liberdade criativa e alguma estrutura, permitindo que elas explorem a imaginação e interajam socialmente de forma espontânea. Outro achado significativo foi que as crianças consideram o brincar como uma atividade praticada por mais de um participante, enfatizando a sua natureza colaborativa e interativa.</p>
2020	Ana Flávia Silva	“O F.D. não quer brincar comigo, ele diz que não é meu	JI	IPSS	3 – 6 anos; 25 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e compreender as concepções de amizade das 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método:</p>	<p>Foi observado que a maioria das crianças desenvolve</p>

		amigo!” (F.V.) – As relações de amizade numa sala de jardim de infância.				crianças de uma sala de jardim de infância; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e analisar as razões das crianças das escolhas das suas amizades. 	Estudo de caso Técnicas: Inquérito por entrevista às crianças, conversa informal com as crianças e observação direta (participante e naturalista).	amizades mútuas, especialmente com outras do mesmo sexo e de idade próxima. Esta tendência sugere que a semelhança em termos de sexo e idade pode influenciar a atração entre crianças, conforme demonstrado pela predominância dessas características nas amizades estabelecidas. No entanto, ao questionar as crianças sobre as razões por trás de suas escolhas de amizade, não foi identificada uma atribuição direta dessas semelhanças (sexo e idade) como
--	--	---	--	--	--	--	---	--

								<p>motivadores principais. Em vez disso, as razões identificadas incluíram fatores como afinidade pela companhia do outro, apreço pelo comportamento, proximidade física, disposição para compartilhar e posse de objetos.</p>
2020	Joana Borralho Gonçalves	“Eu não tenho amigos... ninguém está a brincar comigo” – Construção de relações de amizade entre crianças dos 2 aos 5 anos.	Jl	IPSS	2 – 5 anos; 20 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade; ▪ Identificar quais as perceções das crianças sobre a escolha de um par para brincar; ▪ Conhecer as perceções das 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Inquérito por Questionário, entrevistas e observação participante e não participante.</p>	<p>Foi constatado que, ao criar ambientes propícios para interações prolongadas e significativas, há uma diversidade de ações observadas entre as crianças. Durante essas interações, as crianças demonstram uma série de comportamentos</p>

						<p>crianças sobre a amizade;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender o papel do adulto na promoção de relações entre crianças. 		<p>positivos, como a preocupação pelo outro, a cooperação, o carinho, a imitação de comportamentos, a partilha e estabelecimento de diálogos. Um achado significativo foi a associação frequente feita pelas crianças entre amizade, brincar e afetividade. Isso sugere que os resultados obtidos por meio de análises sociométricas podem estar relacionados ao nível de socialização das crianças, ressaltando a</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								<p> importância das interações sociais para o desenvolvimento de amizades e habilidades sociais. Além disso, os agentes educativos, incluindo as famílias, reconhecem o papel crucial que desempenham na promoção de relações interpessoais positivas entre as crianças. Eles se esforçam para criar oportunidades para essas interações e, quando surgem conflitos entre pares, assumem um papel de mediadores, auxiliando as crianças a </p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								adquirirem habilidades de resolução de conflitos e se tornarem cada vez mais autônomas.
2021	Cláudia Gomes	Brincar com as diferenças: inclusão e diversidade.	Jl	IPSS	3 – 5 anos; 22 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que forma é que as crianças da sala verde reagem às diferentes bonecas?; ▪ Qual o nível de inclusão da sala verde?. 	<p>Natureza: Qualitativa</p> <p>Método: Estudo de caso</p> <p>Técnicas: Observação, inquérito por questionário e Entrevistas.</p>	A abordagem adotada proporcionou oportunidades significativas para que as crianças interagissem umas com as outras, resultando em um maior entendimento e aceitação das diferenças. Esta ambiente propiciou experiências autênticas de inclusão, onde as crianças puderam se sentir valorizadas e

								respeitadas na sua diversidade.
2021	Joana Costa	Relações entre pares: fatores para a formação do grupo de pares	Jl	IPSS	3 – 6 anos; 23 crianças.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analisar a definição de amizade para as crianças em idade pré-escolar; ▪ Conhecer se as crianças em idade pré-escolar têm melhores amigos; ▪ Perceber como são formadas as amizades; ▪ Analisar os fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar. 	<p>Natureza: Quantitativa</p> <p>Método: Estudos quasi-Experimentais</p> <p>Técnicas: Consulta documental; observação direta, entrevista e tarefa de preferências.</p>	<p>Contrariamente ao senso comum, foi constatado que a idade e o sexo não exercem influência significativa sobre as crianças na formação ou manutenção de amizades com outras crianças. Esta descoberta desafia as suposições convencionais sobre as relações sociais infantis e destaca a capacidade das crianças de estabelecerem laços de amizade independentemente desses fatores. Em vez disso, o estudo apresenta que as</p>

								<p>crianças associam a amizade principalmente aos momentos de brincadeira e de partilha. Essa percepção ressalta a importância do aspecto lúdico e da interação social no contexto das amizades infantis.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

Anexo J. Protocolo de consentimiento informado

| | ' ' | | ' ' |

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, Sara Ferreira Dutra, estudante 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2023/2024 a realizar a Prática Profissional Supervisionada II (PPS II, estágio em Jardim de Infância).

Para efeitos de elaboração do relatório da PPS II, venho por este meio solicitar que seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas na sala e no exterior para que possam ser integradas no referido relatório.

Será garantida a ocultação de dados de identificação da criança e, a não ser que expressamente o autorize, não será exibida a sua face. É, igualmente, garantido, que a presente autorização pode ser revogada em qualquer altura, sem que isso cause qualquer prejuízo ou afete os cuidados a prestar à criança.

Saliento ainda que, sendo a criança assume centralidade na minha ação educativa, o desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Deste modo, sempre que a criança afirmar ou demonstre não querer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Assim, peço que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização. Agradeço a colaboração neste processo.

Autorização da criança:

(nome ou impressão digital)

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação:

Anexo K. Análise categorial da entrevista à
Educadora Cooperante

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registro
Perfil da entrevistada	Curso Profissional	Formação	“Educação de Infância”	“Bacharelato em Educação de Infância”
			“Pedagogia Social”	“CESE, um complemento em Pedagogia Social”
			“Educação Artística”	“mestrado em Educação Artística”
		Tempo de serviço	30 anos	“Faço, este ano, 30 anos como Educadora de Infância”
Abordagem Pedagógica	Modelo pedagógico	Movimento da Escola Moderna	“MEM”	“Eu segui rigidamente por modelos pedagógicos, entre eles o MEM que eu concordo muito com os princípios e acabava por me identificar bastante com o mesmo.”
		Metodologia do Trabalho de Projeto	“Metodologia do trabalho de Projeto”	“Também gosto da metodologia do trabalho de projeto.”
		Participação das crianças	“trabalho participativo”	“tudo que tenha a ver com a participação das crianças e com o trabalho participativo.”
	Princípios Pedagógicos	Democracia	“espírito democrático”	“A democracia, principalmente. Eu acho que o espírito democrático, solidariedade, os valores...”
		Formação Pessoal e Social	“a nível dos valores, da formação pessoal e social”	“eu trabalho muito ao nível dos valores, da formação pessoal e social.”

		Abordagem Holística	“interação de forma respeitosa e que englobe a inclusão”	“é essencial promover nas crianças o respeito pelo outro, a interação de forma respeitada e que englobe a inclusão de toda a gente, independentemente da nacionalidade, da idade, do perfil, das dificuldades...”
Perspetivas sobre o Brincar	Conceito de brincar	Definição	“ligo o brincar à liberdade”	“mas acho que o brincar é poder fazer de conta ou poder criar aquilo que nós quisermos de forma livre.”
		Necessidade das crianças	“necessidade”	“O papel do brincar acaba por ser a base de todo o trabalho de educação de infância para mim. É uma necessidade da criança...”
		Aprender através do brincar	“aprendizagem”	“Portanto, brincar para mim é a base de toda a aprendizagem.”
		Ação intrínseca da criança	“ação espontânea”	“É através do brincar que eles vão aprender muita coisa na interação com os outros... é algo espontâneo.”
		Papel do/a educador/a	“observação”	“E o olhar do educador deve ser mesmo esse, o olhar para todo o lado e ir vendo o que realça mais.”
			“valorização”	“pode ser uma forma de conseguir que a criança ultrapasse determinadas dificuldades, ou até valorizar a autoestima e conseguir que se libertem mais a nível de linguagem, comunicação... é uma forma natural que as crianças fazem e acaba por ajudar.”

Perspetivas sobre a Amizade	Conceito de amizade	Relação entre pares	“escolha livre”	“Eu acho que a conceção de amizade esta muito relacionada com a escolha nas brincadeiras livres.”
			“personalidade”	“se as crianças têm o gosto de ir muito brincar ao faz de conta para a casinha, facilmente as amizades maiores ou as interações maiores surgem com crianças que também têm aquele gosto. Se as crianças gostam mais de jogar futebol as amizades vão ter com aqueles que jogam futebol como eles.”
		Papel do/a educador/a	“inclusão”	“Eu promovo muito esse sentimento de inclusão, lá está, a questão da inclusão, dos valores, do respeito pelo outro, e eles perceberem que podem ser mais amigos de uma criança ou gostar de brincar mais com um amigo no recreio, mas depois, noutra contexto, ter outro amigo que preferem para outro tipo de atividades.”
Perspetivas sobre a relação entre o espaço do Recreio enquanto microssistema das crianças e das suas relações	Conceito do Recreio	Local privilegiado para as interações sociais	“espaço privilegiado”	“É um espaço livre, em que as crianças podem agrupar com quem eles querem, que não há interferência do adulto. Acaba por ser um espaço privilegiado.”
		Escolha das crianças	“preferências”	“Nota-se também preferências por algumas crianças de outras salas que também têm os mesmos interesses...”

Anexo L. Análise categorial da entrevista às
crianças

| | ' ' | | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	N.º de Incidências
Perspetivas sobre a Amizade	Conceito de amizade	Partilhar	“partilhar”	“partilhar” “partilhar os nossos brinquedos”	2
		Brincar com os pares	“brincar”	“brincar com os outros” “brincar muito e depois ser amigos” “brincar todos juntos”	4
		Afetividade	“carinho”	“dar abraços” “dar beijinhos” “também podemos dar mimiños”	5
	Critérios na escolha das amizades	Modo de seleção	“perguntar”	“eu pergunto se quer ser minha amiga e a pessoa diz sim ou não” “eu pergunto “queres ser meu amigo?”	10
			“apontar”	“apontar o dedo às pessoas e escolher” “se nós fizermos assim (enquanto aponta o braço) e apontarmos para o amigo, pode ser amigo” “também aponto”	4
			“brincar”	“a brincar, escolher a brincadeira juntos” “A brincar com elas” “começamos a brincar juntos”	3
	Amizades no espaço do recreio	Materiais existentes	“materiais diversificados”	“é diferente, porque a gente não tem as mesmas coisas no recreio. Na casinha, eu brinco às vezes aos pais. E lá fora eu posso brincar à apanhada, às escondidas... essas coisas”	14

				<p>“no recreio pego uma bola e depois vou brincar a alguma coisa... basquete ou futebol”</p> <p>“eu brinco no triciclo porque não há na sala”</p>	
		Laços existentes	“amigos”	<p>“Eu às vezes brinco às mães e aos pais com a Leonor, com a Íris e com a Carolina. E às vezes eu e a Carolina e a Leonor também brincamos às princesas no castelo”</p> <p>“Eu e a Leonor brincamos à apanhada, mas na sala não brincamos à apanhada porque não podemos correr”</p>	3
		Aceitação pelos pares	“aceitação”	<p>“porque eu não gosto das brincadeiras deles e eles não aceitam as minhas”</p>	1
	Relações sociais com crianças de outras salas	Preferência pelas crianças do grupo no qual se inserem	“sala 2”	<p>“Com os mesmos meninos que estão na sala”</p> <p>“Eu brinco com os da sala 2 porque gosto de brincar com a íris, com a Leonor e com a Carolina Monteiro”</p> <p>“Eu brinco com a Madalena”</p> <p>“Nós brincamos juntas sempre porque somos muito amigas”</p> <p>“eu brinco com os mesmos meninos”</p>	5

		Sociabilidade com outras crianças	“outras salas”	<p>“Eu brinco quase todas as vezes com meninos de outra sala. Eu brinco com o Mateo e o Bento... e o Afonso Mestre...porque jogamos todos ao futebol e assim posso treinar”</p> <p>“Eu jogo futebol com o Bento, o Mateo, que são de outra sala”</p> <p>“Eu também às vezes brinco um bocado com a Margarida da sala 4 e o Diogo da sala 4.”</p> <p>“Eu um dia brinquei com a Clara da sala 3”</p> <p>“Com o Pedro Escobal, da sala 3”</p> <p>“Eu brinco com a Helena da sala 1”</p> <p>“os amigos da sala 4”</p> <p>“Eu brinco com o meu amigo Gabriel da sala 1”</p> <p>“Eu às vezes brinco com a Leonor Robalo que é da sala 4”</p>	13
--	--	-----------------------------------	----------------	--	----