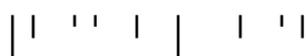




Paula Peralta

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

2022-2023



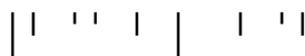


**As conceções das crianças sobre a amizade:
um estudo de caso no jardim de infância**

Paula Peralta

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: Professora Doutora Catarina Almeida Tomás

2022-2023



AGRADECIMENTOS

Antes de apresentar o meu último trabalho no âmbito do MEPE e, preste a dar por terminada mais uma caminhada da minha vida, é o local apropriado para agradecer do fundo do meu coração às pessoas que sempre estiveram presentes, quer nas palavras, nas ações ou em momentos muito específicos destes cinco anos.

Muito obrigada!

Primeiramente aos **meus pais**, que por serem os meus apoiantes mais incansáveis, os meus pilares, pelo esforço, empenho e ensinamentos que sempre fizeram em cada percurso da minha vida, mas, essencialmente, por tornarem o meu sonho de criança numa realidade, enquanto uma profissional adulta. Obrigada, mãe, pela ajuda, na procura de qualquer material que precisasse, nos apoios telefónicos assíduos onde conseguias controlar o meu desespero e choro. Obrigada, pai, pela paciência e pela confiança constante que transmitiste em todos os momentos. Estarei eternamente grata por TUDO! Um enorme obrigada por tanto!

À **minha irmã**, pelo apoio à maneira dela, pelas gargalhadas, pelas chatices e, por simplesmente, estar presente na minha vida há 19 anos. Foste uma primeira filha e, sem saberes, fizeste-me crescer enquanto irmã mais velha, mas, simultaneamente, enquanto pessoa. Talvez nunca te tenha dito, mas obrigada por seres tu, com esse feitiuzinho peculiar, mas que eu adoro muito.

Aos **meus avós**, que apesar de não entenderem bem esta realidade de Ensino Superior, sempre me apoiaram e têm orgulho na neta e na profissão que escolhi.

À minha **tia Susana** e à minha **tia Luísa**, obrigada por me acompanharem sempre e por se orgulharem de mim.

Ao **Pedro**, por teres entrado nesta caminhada e por a aceites tal como ela é, apoiando-me em todos os momentos, mostrando-me que tenho força para qualquer obstáculo que apareça, acreditando sempre que eu iria conseguir superar. Pelo amor que me dás, pelas conversas e momentos que me permitiram relaxar e acalmar nesta etapa da minha vida. Agradeço-lhe por tanto nestes últimos dois anos!

À **Ana**, por me receber tão bem e me tratar como se fosse a sua filha. Obrigada por tudo em pouco tempo, que seja para a vida toda!

À minha melhor amiga, **Oliveira**, que de colega rapidamente passou a grande amiga. Obrigada pelas risadas, momentos desafiantes, pelo choro, pelos trabalhos que realizámos com sucesso em toda a licenciatura, pelas conversas constantes, pelas

partilhas e bons momentos que ficarão para sempre na nossa memória. Seremos sempre uma da outra, com o apoio constante que sempre nos caracterizou e fortaleceu a nossa amizade. Obrigada por sonharmos juntas, sem ti nada teria sido igual!

À “minha fotocópia”, a minha **afilhada Inês**, por todos os momentos felizes que vivemos, pelas partilhas, pelas conversas e desabafos, por estar sempre presente em todos os momentos. Por me permitir acompanhar o seu crescimento e fases de vida, quer dentro da mui nobre instituição, como na sua vida pessoal. Tenho um enorme orgulho nela e nas suas conquistas diárias! Obrigada por toda a força que me deste, estaremos sempre juntas!

À minha amiga, **Pipa**, que já partilhamos momentos desde pequenas e que será para a vida. Obrigada por cada momento de felicidade, de amizade e de companheirismo. Serás uma educadora de infância maravilhosa, basta confiares em ti. Estaremos sempre juntas!

Às minhas madrinhas, **Saldanha e Joana**, pelos conselhos que me deram, pelo apoio e ajuda constante, por demonstrarem sempre o lado positivo das coisas e por me terem feito crescer ao logo destes cinco anos! Obrigada, são um grande exemplo para mim.

À **educadora Patrícia** que tive o prazer de conhecer durante a prática da PPS I, por me ter acolhido e me ter dado a oportunidade de aprender consigo enquanto profissional. Obrigada pelos conselhos e ajudas permanentes, por acreditar em mim e no meu trabalho! À **educadora Mónica** por me ter acompanhado na PPS II e pelas aprendizagens que me proporcionou.

À **equipa e chefia da JDSintra (631)**, que sem eu dar conta passaram de colegas a amigos e apoiantes constantes deste meu sonho. Por serem pacientes e compreensivos, quando eu entrava para um turno já cansada das 15h entre os estágios e o trabalho. Por demonstrarem interesse na minha futura profissão e transmitirem um apoio constante na finalização do curso. Obrigada!

Aos/às **professores/as da Escola Superior de Educação** com os quais me cruzei durante os cinco anos e que me enriqueceram e contribuíram para o meu processo de formação académico.

À **Professora Catarina Tomás**, pela sua exigência, disponibilidade e apoio ao logo de toda a PPS II. Obrigada pelo esforço, paciência e dedicação ao logo deste percurso.

A todas as **famílias e crianças** que me receberam de braços abertos para partilharem momentos de alegria e me ensinarem diariamente, sem vocês nada seria possível, obrigada!

Por fim, a todas as pessoas que não referi, mas que inevitavelmente estiveram presentes direta ou indiretamente nesta caminhada, muito obrigada!

RESUMO

O presente relatório resulta da Unidade Curricular Prática Profissional Supervisionada (PPS) II que integra o plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, da Escola Superior de Educação de Lisboa. O percurso enquanto estagiária decorreu entre 17 de outubro de 2022 e 3 de fevereiro de 2023, num contexto de Jardim de Infância (JI) privado, que se rege pelo modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), com um grupo de vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos e com uma educadora de infância e uma auxiliar de educação.

Primeiramente, apresento a caracterização do contexto socioeducativo, onde descrevo, fundamento e analiso a minha prática pedagógica. De seguida, no que refere a componente investigativa do Relatório, apresenta-se o estudo desenvolvido sobre As concepções das crianças sobre a amizade: um estudo de caso no jardim de infância. Do ponto de vista metodológico, a técnica de recolha de dados centra-se na observação das crianças e entrevistas às crianças da sala onde decorreu a PPS II, à equipa educativa da sala e de um questionário online às famílias. Desta forma, pretendia (i) conhecer quais as concepções das crianças sobre a amizade; (ii) compreender o papel das crianças na construção de relações de amizade; (iii) conhecer e identificar quais as suas escolhas para brincar e o motivo das mesmas. (iv) compreender o papel do adulto na promoção destas relações.

Considerando que a amizade na infância detém um papel fulcral no desenvolvimento da criança, nas culturas da infância (Sarmiento, 2004) e na dimensão afetiva das crianças (Trevisan, 2007) constatei, através da análise de dados que a amizade é considerada, pelas crianças, como partilha de momentos de brincadeira. Partilhar e gostar assumem centralidade nas relações de amizade e nos modos como as crianças o vivenciam.

Na qualidade de estagiária, e futura educadora de infância, o estudo permitiu refletir e compreender quais os aspetos que devo priorizar e qual deverá ser o meu papel com as crianças.

Palavras-chave: Concepções das crianças, Amizade, Jardim de Infância, Prática Profissional Supervisionada

ABSTRACT

This report results in the Curricular Unit Supervised Professional Practice (PPS) II, present in the study plan of the 2nd year of MSC in Preschool Education, in “Escola Superior de Educação de Lisboa”. The internship took place between the 17th of October 2022 to 3 February 2023, in a private kindergarten, that is regulated by the educational model of the Movimento da Escola Moderna (MEM), with a group of twenty-five children, between the ages three to five alongside the kindergarten teacher and an educational assistant.

Primarily, I will present a characterization of the socio-educational context, where I will describe, analyse and fundamental my educational practice.

Following my research component, it was possible to define problems such as conceptions of the children about friendship: a study case in the kindergarten. Thus, with the objective to give a response to the investigation, I proceeded to make a direct observation, realization of enquiries to the children, education team and subsequently the parents with an online questionnaire. In this way, I intended (i) to know what children's perceptions of friendship are; (ii) understand the role of children in building friendship relationships; (iii) understand the role of the adult in promoting this relationship; (iv) know and identify your choices to play and the reason for them.

Considering that friendship in childhood has a key role in the development of the child, in childhood culture (Sarmiento, 2004) and in the dimension of affection of the children (Trevisan, 2007) I've noticed, threw the data of my investigation, that friendship is seen, by the children, as a sharing moment about playing time. Sharing and liking are central to the concept of friendship and the ways in which children experience it.

As an internee, and future kindergarten teacher, I learned how to understand and ponder which the aspects I should prioritize and what will be my role with de children.

Keywords: Children' conceptions, Friendship, Kindergarten, Supervised Professional Practice.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	11
2. Caracterização da organização socioeducativa.....	13
2.1. Caracterização do meio.....	14
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo	14
2.3. Caracterização da equipa educativa	17
2.4. Caracterização das famílias	18
2.5. Caracterização do grupo de crianças	19
2.6. Caracterização do ambiente educativo.....	20
3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica	25
3.1. Reflexão sobre as intenções da minha ação	26
3.1.1. Intenções com as crianças.....	26
3.1.2. Intenções com as famílias	27
3.1.3. Intenções com a equipa educativa.....	27
3.2. Avaliação do processo de intervenção.....	28
4. Enquadramento teórico	31
4.1. Identificação da problemática.....	32
4.2. A pesquisa da pesquisa: uma análise breve do que se escreve sobre o tema.....	32
4.3. Prática Profissional Supervisionada II – Enquadramento teórico	57
4.3.1. As competências sociais e as interações no jardim de infância.....	57
4.3.2. A amizade	57
4.3.3. As relações de amizade entre as crianças	58
4.3.4. O papel do brincar interligado com as relações sociais	60
4.3.5. O papel dos adultos de referência na promoção de competências sociais e de relações de amizade	61

5. Analisar a PPS II: posicionamento epistemológico, opções e processos metodológicos e éticos	63
5.1. Opções e processos metodológicos e éticos.....	64
6. “A amizade na visão das crianças”: Análise e discussão dos resultados.....	68
6.1. Concepções das crianças sobre a amizade.....	69
6.2. Identificação dos amigos.....	70
6.2.1. As percepções das crianças sobre a justificação de serem amigos.....	58
6.3. Análise das entrevistas à equipa educativa	58
6.4. Análise do questionário às famílias.....	60
6.5. Conclusões.....	64
7. Construção da profissionalidade.....	57
8. Considerações finais.....	59
Referências.....	62
Anexos.....	68
ANEXO A. Tabelas organizadoras de informação sobre as crianças, famílias e rotinas.....	69
ANEXO B. Dia-tipo	73
ANEXO C. Rotinas institucionais no tempo-espaço.....	78
ANEXO C. Rotinas institucionais no tempo-espaço.....	78
ANEXO D. Planta da sala de atividades	80
ANEXO E. Carta de apresentação às famílias	82
ANEXO F. Consentimento informado às famílias	84
ANEXO H. Guião de entrevista da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa	86
ANEXO K. <i>Enquadramento do estado da arte</i>	90

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de Ação Educativa
CEB	Ciclo do Ensino Básico
EI	Educação de Infância
JI	Jardim de Infância
MEM	Movimento da Escola Moderna
MTP	Metodologia de Trabalho de Projeto
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OS	Organização Socioeducativa
PE	Projeto Educativo
PCS	Plano Curricular de Sala
PPS	Prática Profissional Supervisionada

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

No decorrer da Unidade Curricular (UC) de Prática Profissional Supervisionada II (PPS II), integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, elaborou-se o presente Relatório, que retrata o processo, por mim vivenciado, ao longo do período da prática em contexto de jardim de infância (JI), entre 17 de outubro de 2022 e 3 de fevereiro de 2023. Terminado o período de intervenção pedagógica e investigativa, é o momento de refletir e analisar todo o processo vivido, evidenciando as aprendizagens, bem como, as dificuldades sentidas.

O presente relatório encontra-se organizado por capítulos, permitindo assim uma melhor compreensão de todos os pontos. O primeiro capítulo faz referência à caracterização do meio socioeducativo, onde apresento a caracterização da instituição, das crianças e da equipa educativa. De seguida, apresento as intenções para a ação e, posteriormente, a respetiva avaliação. Por fim, abordo a investigação que realizei e reflito sobre a construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

No que concerne à investigação - *As conceções das crianças sobre a amizade: um estudo de caso no jardim de infância*- a mesma despertou o meu interesse, uma vez que considero uma problemática pertinente para as faixas etárias do Pré-Escolar. A mesma surge no âmbito do grupo de crianças e das interações que foram possíveis observar. Desta forma, no quarto capítulo, procedo à identificação e fundamentação da problemática mencionada acima. De seguida, refiro a fundamentação teórica relativa à mesma.

Para além disso, o presente relatório é, igualmente, constituído pelas referências, que proporcionam a teórica pesquisada e referida ao longo do mesmo.

2. Caracterização da organização socioeducativa

| | " | | " |

2.1. Caracterização do meio

A Organização Socioeducativa na qual realizei a PPS II, encontra-se situada no concelho de Lisboa, numa avenida movimentada. A respetiva avenida é percorrida pela multiplicidade de empresas e pela variedade de organizações socioeducativas. Para além da avenida principal, existe, ao redor da Organização Socioeducativa (OS), uma ampla mata.

Relativamente ao espaço verde, a mata é um parque aberto aos cidadãos. Por se localizar perto da organização socioeducativa, a mesma é frequentada com bastante regularidade, para atividades orientadas, atividades de ginástica ou para passeios e exploração da natureza e do meio, de que os seguintes excertos são exemplificativos:

Realizávamos as tabuletas referentes ao projeto sobre o lixo, que o grupo criou, com a ajuda da mãe da Luísa, uma borboleta através de lixo que o grupo recolheu na mata, juntamente com a sala de outra educadora. As respetivas tabuletas serão para colocar na mata, após a autorização da Junta de Freguesia, para sensibilizar e/ou informar os cidadãos que a poluição, através do lixo, não deve ser feita. (NC n.º 5, registo n.º 2, 24 de outubro de 2022)

O dia começou de forma distinta, pois o grupo de crianças teve a oportunidade de ir à mata procurar paus para a prenda de Natal. (NC n.º 24, registo n.º 1, 28 de novembro de 2022)

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo

A OS foi fundada em 1967, sendo uma parceria de empresa que acolhia os filhos dos funcionários que se encontravam em horário de serviço. Anos mais tarde, em 1974, a parceria transferiu-se para uma creche e um jardim de infância, dando assim uma maior resposta face às necessidades das famílias.

No que concerne a natureza jurídica, a mesma integra o Ensino Particular e Cooperativo, com fins lucrativos, sendo da tutela do Ministério da Educação e Ciência a tutela do jardim de infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, a creche é tutelada Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (Projeto Educativo, 2022/2023).

Relativamente à resposta educativa, a mesma apresenta três valências, creche, jardim de infância e 1.º CEB, não sendo articulada a um agrupamento de escolas. A OS acolhe 180 crianças, existindo 61 crianças com uma faixa etária dos 0 aos 3 anos, 64 crianças dos 3 aos 6 anos e, por fim, 54 crianças dos 6 aos 10 anos.

Com relação à oferta educativa, as *atividades curriculares* são a Música e a Expressão Motora. Quanto às *extracurriculares*, as mesmas são a dança, o judo e o minitênis.

No que diz respeito à estrutura organizacional do espaço, a OS disponibiliza dois edifícios que subdividem as três valências, sendo o primeiro edifício correspondente ao berçário e à creche, enquanto o segundo edifício acolhe o JI e o 1.º CEB.

O primeiro edifício oferece uma diversidade de serviços. Neste espaço é possível observar, tal como referido anteriormente, a valência de berçário e creche, nomeadamente, duas salas dos 12 aos 24 meses e duas salas dos 24 aos 36 meses. Juntamente com esta encontram-se espaços comuns, como, a cozinha e o refeitório, onde as crianças almoçam, com exceção do berçário, a sala de 1 ano e uma sala de JI, pois, por questões de logística, não é exequível. Para além destes espaços, o respetivo piso tem presente na sua constituição a secretaria, o gabinete da direção, uma sala de isolamento, uma despensa, um espaço de arrumos e casas de banho, sendo uma delas destinada a adultos e as restantes duas, às crianças das valências atuais do piso. No segundo piso deste edifício, encontram-se duas casas de banho e um balneário, juntamente com a sala de apoio ao pessoal e um gabinete técnico.

No segundo edifício, *Edifício Anexo* (PE, 2022/2023), existem três pisos. O piso 0, disponibiliza uma sala de JI e duas salas de 1º CEB, uma casa de banho e uma biblioteca. Por sua vez, o piso 1, apresenta duas salas de JI, uma sala de arrumos e duas casas de banho. Por fim, o piso 2, dispõe de uma sala de 1º CEB, um gabinete de psicologia e o ginásio da OS. Entre os dois edifícios, é possível observar o espaço exterior, denominado como recreio, encontrando-se disponível para a valência de JI e de 1ºCEB. No caso da valência de creche, a mesma exibe um espaço exterior paralelo ao edifício principal.

Face à organização e gestão de equipa e práticas educativas, a OS prioriza momentos de partilha entre os profissionais e famílias. No que se refere às famílias, existem, para além dos momentos diários, duas reuniões coletivas por ano, uma inicial para apresentar o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Sala (PCS) e a segunda, no término do ano letivo, como conclusão e balanço de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

Semanalmente, às terças-feiras, todos/as os/as profissionais reúnem-se para realizar o conselho pedagógico. Para além disso, realizam-se as reuniões de conselho escolar duas vezes por período letivo, que reúnem todos/as os/as profissionais, abordando assuntos sobre uma ou mais crianças em específico, sobre a avaliação, estratégias, entre outras. Além destas, há também no final de cada período uma reunião

de avaliação da equipa docente e não docente e, uma vez por ano letivo, uma reunião de convívio com toda a equipa.

A OS valoriza bastante a participação das famílias. Como tal, promove as *Escolas de Pais*, isto é, uma reunião que ocorre entre uma a duas vezes por ano, abordando interesses das famílias. Esta dinâmica permite que os gostos das famílias sejam ouvidos, mas, simultaneamente, os seus receios e/ou dúvidas.

A OS rege-se pelo Movimento da Escola Moderna (MEM). A mesma adotou o modelo em 2006 na valência de JI e, só anos mais tarde, em 2014, passou a ser promovido pelas restantes valências. O mesmo assenta num modelo sociocêntrico de educação, onde as abordagens de aprendizagem surgem de descobertas, valorizando sempre que possível o ensino cooperativo, quer entre crianças como entre os próprios docentes. De forma a dar sentido à prática educativa e pedagógica, profundamente comprometidos com os direitos humanos e da criança, o MEM encontra na democracia a matriz de organização e vivências, orientando-se segundo três finalidades: (i) iniciação às práticas democráticas, (ii) reinstituição dos valores e das significações sociais e (iii) reconstrução cooperada da cultura (Folque & Bettencourt, 2018).

Em concordância com o MEM, a OS valoriza os Direitos das Crianças, equiparando as suas abordagens com ressaltos importantes de ambos. Um dos lemas que alberga o seu Projeto Educativo é “Direitos que nos dão voz” que tem por base a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), a Recomendação n.º 3/2011, de 21 de abril - *A Educação dos 0 aos 3 anos* -, a Recomendação n.º 2/2021 (CNE, 2021) - *Direitos das Crianças* -, e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). (PE, 2022/2023). Assim, as três dimensões evidenciadas no PE (2022/2023) passam por: a **participação das crianças**, considerando que a criança tem direito a exprimir livremente a sua opinião e a participar no seu processo educativo desde o nascimento; o **Brincar** como direito consagrado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989); e a **Comunidade**, onde se defende a importância de a escola passar a toda a comunidade a garantia dos direitos das crianças, promovendo-os e reconhecendo sempre a voz das mesmas e a integração destas na comunidade, sendo este um espaço emocional de acolhimento e hospitalidade, onde as crianças vivenciam bem-estar (PE, 2022/2023).

Relativamente aos princípios educativos, objetivos e estratégias a mesma realça: (i) a criança como ator social; (ii) a criança como produtora de culturas; (iii) a escola para todos; (iv) democracia e partilha de poder; (v) uma perspetiva sociocultural da aprendizagem; (vi) a emergência do brincar; (vii) escola, família e comunidade, um caminho que se faz em conjunto; (viii) “promover, provocar e emancipar” (Grácio, 1995);

(ix) o trabalho é co-construído em equipa; (x) afetividade e segurança emocional; (xi) a escuta; (xii) a rua não pode estar em vias de extinção (PE, 2022/2023).

2.3. Caracterização da equipa educativa

As organizações educativas são contextos que concretizam determinadas funções e, para tal, existem tempos e espaços próprios que permitem o estabelecimento e desenvolvimento de diversas relações entre os intervenientes. Assim, “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo.” (Silva et al., 2016, p. 24-28).

No que concerne a dimensão organizacional, a mesma é constituída por uma extensa equipa de profissionais da educação. Existem assim, sete educadoras de infância, quatro professores/as de 1.º CEB, doze auxiliares de ação educativa, uma psicóloga e professores externos que constituem parte da equipa educativa face às atividades curriculares e extracurriculares, como a música, a ginástica, o judo, a dança e o miniténis.

Tal como mencionado anteriormente, a existência de um clima de interajuda proporciona um ambiente de proximidade tanto na equipa educativa como nos grupos de crianças presentes na OS. Nesta perspetiva, a OS apresenta um clima relacional de proximidade e afeto, como, por exemplo, na partilha de momentos e informação e nas interações.

Refletindo sobre a equipa educativa da sala na qual me encontrei a realizar a PPS II, a mesma demonstrou-se disponível para me receber. A sala era constituída por uma educadora de infância e por uma auxiliar de ação educativa. Ambas as adultas têm formação em MEM, o que proporciona uma prática mais segura e fluída, adquirindo assim a estabilidade necessária para o grupo de crianças e para as ações do dia-a-dia. A relação da equipa educativa assume-se como uma relação de confiança, partilha e entreajuda, existindo um ambiente positivo e agradável dentro do ambiente educativo.

Neste âmbito, a educadora detém na sua prática pedagógica nove princípios, sendo os mesmos suportados pelo PE da OS:

- (i) Promover a relação afetiva;
- (ii) Valorização das diferenças individuais da criança;
- (iii) Criança ativa na construção do saber;
- (iv) Rotina diária consistente de modo a promover um ambiente seguro;
- (v) Organização do espaço e materiais;
- (vi) Valorização e respeito pela criança;
- (vii) Envolver a família no processo educativo;
- (viii) Planear de acordo com as características do grupo;

(ix) Investir na formação pessoal.

2.4. Caracterização das famílias

As famílias são quem melhor conhece as crianças e, por isso, todo o trabalho desenvolvido dentro do ambiente educativo deve ser integrado com a partilha e apoio da família, pois “pode ajudar os educadores a conhecer as crianças, os seus interesses e necessidades e, assim, ampliar o potencial comunicativo das crianças mais novas.” (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.25).

Posto isto, e com base nas informações recolhidas no PCS e nas informações partilhadas pela educadora, ostenta-se as características das famílias das crianças.

Relativamente às habilitações literárias, verifica-se que a maioria das famílias apresentam um grau superior de ensino académico, tal como é possível identificar através das profissões exercidas (Anexo A. Tabela 1). Assim, face à profissão das famílias, as mesmas pertencem a uma condição social média-alta, quer a nível económico, como académico, quer um elevado capital cultural.

No que refere às estruturas familiares, e com base no PCS (2022/2023), as crianças provêm maioritariamente de uma família nuclear (22), existindo assim mais duas situações distintas- monoparental (2) e adotiva (1). Para além disso, cerca de quatro crianças não têm irmãos, dezasseis crianças têm um/a irmão/irmã e cinco crianças têm dois irmãos. No entanto, neste momento, cerca de cinco crianças irão receber um novo membro em casa, nomeadamente um/a irmão/irmã mais novo. Este é um período semelhante para algumas crianças, sendo, inclusive, abordado o tema na sala de atividades, podendo partilhar a novidade da chegada do bebé, qual o género do mesmo, quando irá nascer, entre outras novidades relacionadas com o tema irmãos. Importa igualmente referir, que onze crianças têm irmãos/irmãs a frequentar atualmente a OS, nas diferentes valências que a mesma disponibiliza.

No que concerne à sua presença, as famílias são um dos parceiros mais valiosos para a OS, uma vez que a mesma promove a sua participação, tal como sugere um dos seus princípios pedagógicos “(vii) escola, família e comunidade, um caminho que se faz em conjunto” (PE, 2022/2023). É notória a sua presença e participação no dia-

a-dia das crianças¹, seja em momentos de sala, em partilhas² ou aquando das conversas informais na chegada e/ou partida das crianças.

2.5. Caracterização do grupo de crianças

Desta forma, ao longo da PPS II, utilizei a observação e o diálogo para recolher informações que me permitissem caracterizar e compreender o grupo de crianças com quem iria partilhar momentos e brincadeiras durante seis meses. Para além disso, as conversas informais e reuniões com a equipa educativa da sala possibilitaram a identificação de novas características, tendo sido essenciais para a minha prática.

O grupo de crianças da sala é constituído por vinte e cinco crianças, treze do sexo masculino e doze do sexo feminino.

No que se refere ao percurso institucional, e com base no PCS (2022/20223), a maior parte das crianças do grupo (vinte e uma) já integravam a OS no ano anterior, permitindo um período de adaptação mais tranquilo, uma vez que já reconheciam a equipa educativa e as rotinas presentes no seu dia-a-dia. Apenas quatro crianças iniciaram, neste ano letivo, o seu percurso no colégio, contudo, três já teriam frequentado o JI noutras OS.

Acerca das idades das crianças, as mesmas são compreendidas entre os três e os quatro anos, sendo o Henrique M., a Luísa E. e o Martim os mais velhos do grupo, chegando a completar cinco anos ainda este ano e, por outro lado, o Benjamim, a criança mais nova, com 3 anos e 2 meses. (Anexo A. Tabela 3).

No que concerne à autonomia das crianças, as mesmas apresentaram-se capazes de realizar qualquer função ou atividade em todos os momentos do seu dia, seja ao nível da alimentação, como na realização de tarefas. Para que tal ocorra, a OS defende a promoção da autonomia e o constante desafio, para que as crianças se sintam capazes e confiantes de si próprias.

Ao nível da higiene, o grupo de crianças demonstra bastante autonomia, e capacidade de resolução de diversas situações, cumprindo os momentos de higiene esperados. Apesar de todas as crianças do grupo demonstrarem autonomia no controlo dos esfíncteres, é no momento da sesta, que ocorrem algumas situações inesperadas.

¹ “Realizávamos as tabuletas referentes ao projeto sobre o lixo, onde o grupo criou, com a ajuda da mãe da Luísa, uma borboleta através de lixo que o grupo recolheu na mata, juntamente com a sala da Marta Reis e da Ana.” (NC n.º 5 - registo n.º 2 – 24deoutubro)

² “Tal como foi combinado, no período da tarde, o grupo iria terminar o registo do *Halloween* e, de seguida, organizar os portfólios, pois hoje iriam para casa. O facto de os portfólios irem para casa, possibilita uma interação entre o JI e a família, pois, desta forma, as famílias podem observar o trabalho desenvolvido até à data. (NC n.º 11 – registo n.º 6 - 4denovembro)

É na hora da sesta que se verifica mais um momento de autonomia. A regulação do sono é um dos pontos iniciais na tomada de decisão dos pais, isto é, são os pais que decidem se o seu educando dorme ou não após o almoço. Contudo, tal como os adultos, as crianças detêm necessidades distintas e, por isso, nem todas dormem. Algumas crianças, dormem todos os dias da semana, outras dormem quando necessitam, como, por exemplo, quando ocorrem atividades de expressão motora ou quando têm atividades fora da OS, como natação, futebol, judo, entre outras. Por último, algumas crianças decidem autonomamente quando desejam dormir. Esta é uma condição conversada com a família, deixando ao critério da criança qual a necessidade que a mesma tem ou não. Se desejar dormir, realizará a hora da sesta com as restantes crianças. Caso não deseje dormir, fica no espaço exterior a brincar ou a participar em alguma dinâmica.

Relativamente à alimentação, todas as crianças conseguem comer sozinhas, utilizando o garfo e a faca e mantendo uma postura correta no refeitório. Somente em alguns momentos, algumas crianças pedem ajuda com a sopa e precisam de relembrar a utilização da faca como auxiliador na hora da refeição.

Para além disso, a interação entre os pares é algo fulcral num grupo de crianças. São notórios os momentos de ajuda e apoio no grande grupo através de avisos, partilha de conhecimentos³ ou afetos. Contudo, os conflitos entre pares também acontecem com alguma regularidade. Os mesmos surgem, maioritariamente, pela partilha de ideias ou objetos, pois algumas crianças, apesar de inseridas de forma positiva na sala de atividades, ainda tentam compreender o seu espaço social e quais os seus interesses face aos outros. De modo geral, os conflitos são solucionados na reunião de conselho, que ocorre no final da semana, às sextas-feiras. É durante a mesma que os responsáveis da semana, que gerem a reunião, mostram o Diário ao grupo. Neste momento, vão dando a palavra aos pares que se inscreveram nas diferentes colunas (gostamos e não gostamos).

2.6. Caracterização do ambiente educativo

Segundo Vasconcelos (2011), é fulcral que exista “a criação de um ambiente educativo repousante e estimulante, esteticamente relevante, que recorra a materiais naturais que dêem segurança e gratifiquem afectivamente as crianças.” (p.28)

O ambiente educativo define-se assim como sendo o conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem. Sendo que o “espaço deve ser criador de

³ “Durante um momento de queixa, a Carolina afirma que “amanhã” teve um problema. É corrigida pelas restantes crianças, dizendo que “nunca podia ser amanhã, pois o dia ainda não tinha começado”. (NC n. 08 - registo n.º 6 - 28deoutubro)

oportunidades para as crianças, de forma a proporcionar-lhes atividades diversificadas e estimuladoras.” (Falco & Kok, 2008, citado por Lemos et al., 2015, p.316). Para isso, o ambiente deverá ser desafiador e estimulante, não sendo um espaço organizado do mesmo modo o ano inteiro. Relativamente às alterações do espaço, as mesmas devem ser baseadas nas sugestões das crianças e nas necessidades do grupo, privilegiando o bem-estar das mesmas e as suas vontades e interesses.

Deste modo, a organização do ambiente educativo deve ter em conta dois aspetos distintos, mas complementares, nomeadamente, a organização do tempo e da rotina e a organização do espaço e dos materiais.

Tempo e rotina:

De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), é através da existência de uma rotina diária e semanal que os ambientes da vida em que participamos e nos desenvolvemos se estruturam.

Assim, torna-se fundamental que o dia e a semana do grupo de crianças seja “organizado de acordo com uma rotina respeitadora dos ritmos, do bem-estar e possibilidade de aprendizagem das crianças, consagrando a sua participação em todos os momentos” (Araújo, 2013, p.43). Contudo, a existência de uma rotina não implica uma obrigatoriedade, podendo existir flexibilidade sempre que se demonstre necessário ou que vá ao encontro dos interesses e curiosidades do grupo.

Desta forma, a organização da rotina diária é baseada no modelo pedagógico MEM, uma vez que o mesmo é defensor de uma organização básica, pois é uma fonte de segurança, envolvendo a autonomia das crianças.

De igual forma, a rotina diária e a agenda semanal permitem uma pluralidade de atividades, possibilitando sempre a flexibilidade da mesma.

A organização diária é apoiada por instrumentos de pilotagem, característicos do modelo pedagógico adotado na OS, que estão expostos na sala e apoiam na regulação da vida do grupo e que “ajudam o educador e as crianças a orientar/regular (planear e avaliar) o que acontece (individualmente e em grupo) na sala, constituindo-se como ‘informantes da regulação formativa’” (Folque, 2012, p. 55).

Deste modo, os mesmos são: mapa de presenças; plano do dia; calendário e mapa do tempo; calendário de aniversários; lista de projetos; mapa do contar, mostrar ou escrever; mapa de atividades; mapa de tarefas; diário da sala e agenda semanal.

- (i) O **mapa de presenças** – é uma tabela de dupla entrada mensal, que serve para as crianças marcarem diariamente a sua presença com um círculo verde, e a

vermelho são marcadas as faltas, simbologia previamente combinada com o grupo de crianças;

- (ii) O **plano do dia** – corresponde ao instrumento utilizado para planejar as atividades/acontecimentos para cada dia. Este registo é elaborado durante a reunião da manhã, após a realização da avaliação e balanço do plano do dia anterior, através de um código de cores: verde (aquilo que foi realizado e concluído), amarelo (foi iniciado, mas não concluído) e vermelho (aquilo que estava planeado, mas não se realizou).
- (iii) O **calendário e o mapa do tempo** – dizem respeito a calendários mensais onde são registadas as datas e o tempo meteorológico diário, através de desenhos realizados pelas crianças.
- (iv) O **mapa de aniversários** – está exposto verticalmente numa das janelas da sala e representa os meses do ano e os aniversários das crianças em cada mês, estando organizado de forma sequencial, permitindo-lhes organizar-se no que diz respeito às noções temporais.
- (v) A **lista de projetos** – reúne todas as propostas de projetos que estão a ser desenvolvidos ou para iniciar, bem como, as crianças envolvidas em cada projeto e as respetivas datas de início e fim.
- (vi) **Mapa do contar, mostrar ou escrever** – instrumento em que as crianças escrevem o seu nome diariamente, para partilharem as suas novidades durante a reunião da manhã, sendo que podem apenas contar algum acontecimento, mostrar alguma coisa que queiram ou escrever uma novidade.
- (vii) **Mapa de atividades** – à semelhança do mapa de presenças este apresenta o mesmo formato, mas contempla no eixo horizontal as atividades da sala.
- (viii) **Mapa de tarefas** – este instrumento contempla um conjunto de tarefas que apoiam as rotinas diárias (ser responsável da semana, arrumar as cadeiras, dar comida aos peixes, dar os lanches, entre outras).
- (ix) **Diário de grupo** – é preenchido diariamente, e depois é avaliado e refletido na reunião de conselho. Este instrumento é composto por quatro colunas: “não gostámos”, “gostámos”, “fizemos”, “queremos”. Através deste quadro, as crianças e a equipa educativa refletem sobre situações que aconteceram e registam o que fizeram ao longo da semana, o que ficou pendente das propostas da semana anterior, bem como, novas propostas que surjam para realizar
- (x) **Agenda semanal** - Este instrumento define a organização do tempo ao longo da semana. Está organizado por momentos que fazem parte da rotina diária, bem como, por alguns domínios e atividades para o desenvolvimento das atividades, assumindo sempre um carácter flexível.

Contudo, existe uma rotina temporal recorrente. A hora do acolhimento, a hora da sesta, a hora do almoço e a hora do recreio são momentos da rotina fixos, ocorrendo sempre à mesma hora. Esta estabilidade também possibilita a fixação do tempo, dividindo assim o período da manhã do período da tarde, e transmitindo a sensação de segurança que é igualmente necessária.

Espaço e materiais:

A organização do espaço e dos materiais detém uma extrema importância no ambiente educativo. Cada educador/a deve observar e analisar para que promova um espaço de qualidade, em que a evolução do desenvolvimento do seu grupo de crianças seja a primazia das suas escolhas.

Deste modo, o JI é “um local de vida, de trabalho e de aprendizagem/cultura para adultos e crianças” e, por isso, deve ser reflexo da vida do grupo. (Folque, Bettencourt & Ricardo, 2015, p.22). Assim, em concordância com as linhas orientadoras do MEM, o espaço é percecionado como: (i) promotor de autonomia; (ii) facilitador de relações; (iii) construtor de aprendizagens; (iv) flexível e (v) expositor das produções culturais.

Relativamente à sala de atividades, a mesma detém um espaço amplo e com bastante luminosidade, e é organizada por áreas. Estas áreas estão organizadas em torno da sala e permitem o desenvolvimento de diversas atividades, sendo elas, (i) oficina da escrita, (ii) biblioteca, (iii) jogos de mesa, (iv) jogos de chão e de construção (v) faz-de-conta, (vi) laboratório das ciências e da matemática e (vii) expressão plástica. Todas as áreas encontram-se identificadas com o nome da mesma, assim como, o número de crianças permitida em cada. No que concerne ao número de crianças por área, o mesmo foi previamente estabelecido com o grupo de crianças, permitindo que o mesmo participasse ativamente na organização das respetivas áreas da sala.

A área da oficina de escrita disponibiliza um computador, uma impressora e suportes de escrita. São permitidas duas crianças nesta área.

A área da biblioteca é um pequeno centro de informação, oferecendo um tapete e um conjunto de almofadas. Contem essencialmente livros, de um lado do móvel, os livros da sala e, no outro, os livros de casa, onde cada criança deve colocar o livro que decide trazer para partilhar com os amigos, normalmente na hora do conto.

Os jogos de mesa, os jogos de chão e de construção apresenta um conjunto de diferentes dificuldades. Nesta área é possível encontrar jogos de mesa, legos, animais, ímanes, peças de encaixe, entre outros. É a área mais escolhida por cinco crianças da sala, essencialmente do sexo masculino.

O faz de conta é a área onde as crianças mais brincam na sala de atividades. A mesma dispõe de uma diversidade de roupas, objetos, acessórios que ajudam a compor personagens, permitindo e valorizando a imaginação e a interação social.

O laboratório das ciências e da matemática permite as atividades de medições, criação, roteiros de experiências, materiais de apoio a investigações, entre outras. Não é a área mais requisitada da sala, contudo, ainda é possível observar cerca de duas crianças que detêm o gosto pela matemática e, autonomamente, realizam e/ou relembram conceitos e atividades já antes desenvolvidos.

Por fim, a expressão plástica que integra a pintura, o desenho e a modelagem.

Cada uma das áreas mencionadas anteriormente oferece uma diversidade de materiais e brinquedos que se encontram organizados e em bom estado. Esta organização permite o desenvolvimento da autonomia, através da acessibilidade a todos os materiais presentes na sala.

A área polivalente é constituída pelo espaço envolvente, nomeadamente as mesas e cadeiras presentes na sala, onde se realizam as reuniões da manhã, os registos individuais, os registos coletivos, projetos, entre outros. A mesma é a área com mais flexibilidade diária, pois é adaptada com base nas necessidades sentidas no momento, isto é, se for momento de lanche, durante a aula de música, no desenvolvimento dos projetos, entre outros.

3. Análise reflexiva da intervenção pedagógica

| ' ' ' | ' ' ' |

3.1. Reflexão sobre as intenções da minha ação

Para que ocorra uma intervenção pedagógica deve existir uma intencionalidade. Assim, é fulcral que ocorra uma reflexão prévia, permitindo ao/a profissional compreender a sua ação e refletir sobre o que pretende atingir (Silva et al., 2016).

3.1.1. Intenções com as crianças

Segundo Portugal (2012), é fundamental que sejam criadas relações entre pares, sejam eles entre as crianças ou com os adultos, pois é através dessas relações que as necessidades físicas e psicológicas são garantidas e adquiridas. Neste sentido, desde logo defini que uma das minhas principais intenções passava por criar uma **relação de proximidade**, baseada na **confiança, no respeito e no afeto**, sendo a mesma adaptada a cada criança, respeitando cada particularidade individual. Deste modo, ao longo da PPS II, procurei estar presente para cada criança, uma vez que este é um dos princípios base para que a criança desenvolva confiança em si e no meio envolvente, onde pode interagir e explorar.

O estabelecimento desta relação implica ainda o **respeito pelas individualidades de cada criança**, sendo esta a minha segunda intenção. No meu ponto de vista, a mesma inclui o respeito pelos ritmos, necessidades, interesses e fragilidades das crianças, uma vez que nem todas as crianças apresentam as mesmas dinâmicas, gostos e interações. Deste modo, é fulcral ter em conta a perspetiva da criança, pois a mesma é um ser único com inúmeras capacidades.

Para tal, segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), é fundamental ouvir o que a criança tem a dizer, tendo em consideração o seu ponto de vista, respeitando os seus interesses e sentimentos.

Aliada a estas três intenções, defini como última intenção **promover momentos de diálogo, partilha e cooperação**. Para esta intenção pressupõe-se que assumo o papel de mediadora, privilegiando o papel da criança como autónoma nas suas decisões, mas, simultaneamente, na aquisição de competências na resolução de conflitos. Contudo, em idade Pré-Escolar, a criança inicia a preocupação pelos sentimentos e necessidades dos outros, mas ainda apresenta dificuldade em compreender outras perspetivas, originando assim alguns conflitos, nomeadamente, relacionados com a partilha. (Hohmann & Weikart, 2003).

Por último, tive como intenção durante a minha prática, **garantir a participação da criança, considerando-a como um sujeito ativo e com direitos**. Procurei que cada criança participasse ativamente no seu dia a dia, demonstrando as suas vontades, sendo assim um “agente social competente” (Fernandes & Tomás, 2011, p. 2), com uma “voz” que deve ser ouvida (Sarmiento, Fernandes & Tomás, 2007).

3.1.2. Intenções com as famílias

Sabe-se que a família é a primeira e a principal entidade com a qual a criança socializa e interage, por isso é fulcral que exista uma relação entre a escola e a família, viabilizando a troca de ideias e um contacto positivo para as crianças (Sarmiento & Carvalho, 2017).

Neste sentido, a minha primeira intenção interliga-se com a ética democrática (Tomás, 2011), passando por **informá-las da minha prática**, através da minha carta de apresentação (cf. Anexo D), esclarecendo o objetivo da minha ação na organização socioeducativa.

Para além desta intenção, outra das minhas intenções foi garantir **“o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança”** (APEI, 2011, p.2), isto é, privilegiar a confidencialidade de informações transmitidas pelas famílias e/ou pela equipa educativa.

Interligada com esta intenção, encontra-se a segunda que vai ao encontro de estabelecer com as famílias, **uma relação de respeito, confiança e disponibilidade através de uma comunicação aberta**, uma vez que considero ser essencial o trabalho colaborativo entre ambos os microssistemas.

A partir de uma comunicação aberta, é fundamental **promover a sua participação e envolvimento direto e indireto nas atividades desenvolvida**, pois é essencial que as famílias estejam a par do trabalho que se encontra a ser desenvolvido, como, por exemplo, conquistas, aprendizagens, interajuda.

Por ser realizada com frequência na OS e, para mim ser igualmente importante, considerei fulcral que as famílias tivessem conhecimento de todas as aprendizagens, conquistas e relações que cada criança realizou durante o período da PPS II, privilegiando o contacto direto e as informações partilhadas.

3.1.3. Intenções com a equipa educativa

Em último lugar, importa definir as intenções para a ação com a equipa educativa com quem tive a possibilidade de realizar a PPS II. A primeira intenção consiste **na construção de um bom clima de confiança e proximidade entre a equipa da sala**. Ambos os elementos da sala são fundamentais para o desenvolvimento do grupo e, por isso, é essencial que, o trabalho que desenvolvem, seja realizado com base na confiança, tranquilidade, apoio e parceria, proporcionando um ambiente harmonioso.

Deste modo, tive como objetivo incluir os agentes educativos nas minhas propostas de atividades, pois é fulcral o envolvimento de todas as adultas no processo de desenvolvimento das crianças. Assim, o **trabalho em parceria** proporciona vivências

e aprendizagens positivas para o grupo de crianças, pois “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohman & Weikart, 2003, p. 130).

Para além disso, procurei entender a dinâmica da equipa, respeitando o trabalho envolvido e estabelecido, para que fosse desenvolvida uma **comunicação aberta e positiva**. A mesma permite a troca de ideias e partilhas, mas, simultaneamente, o crescimento pessoal, uma vez que promove a reflexão pedagógica.

Por fim, reforço que adaptei os meus princípios pedagógicos aos da equipa educativa da sala e da organização, na medida que “os adultos devem apelar a um conjunto comum de princípios e estratégias, bem como ao conhecimento obtido através das suas observações individuais das crianças, das experiências passadas e do treino.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 130).

3.2. Avaliação do processo de intervenção

Todas as intervenções profissionais devem deter uma intencionalidade educativa, para tal, torna-se fulcral realizar a avaliação das intenções definidas por mim para a ação com as crianças, as famílias e com a equipa educativa.

Deste modo, a avaliação torna-se um procedimento “integrante e indissociável da construção e desenvolvimento do currículo, (...) [assumindo-se como eixo identificador do] desenvolvimento e a aprendizagem da criança” e, conseqüentemente, uma estratégia para melhorar a prática pedagógica (Marchão & Fitas, 2014, p. 29)

Relativamente às intenções para ação com o grupo de crianças, uma das minhas primeiras intenções relacionava-se com a construção de uma **relação de proximidade, confiança, respeito e afeto**. Acredito que durante todo o meu percurso na PPS II foi possível estabelecer este tipo de interação e relação, transmitindo-lhes confiança, respeito pelas suas características particulares e afeto. A respetiva intenção ocorreu de forma gradual, tendo existido um crescimento notório na relação, quer fosse dentro da sala de atividades, como no espaço exterior. ⁴

No que diz respeito à intenção de **promover momentos de diálogo, partilha e cooperação**, considero que consegui realizá-la, uma vez que o grupo de crianças já se encontrava familiarizado com estas dinâmicas. Contudo, compreendi que a minha ação

⁴ “Nos últimos dias da presente semana, sinto que a maioria das crianças já recorriam a mim para ajudar nos conflitos, nas dificuldades a vestir os fatos da área do faz de conta, nas brincadeiras que realizavam ou na participação de algumas atividades e/ou projetos.” (Reflexão semanal n.º 1)

se focalizou fortemente nos momentos de brincadeira, onde foi possível observar a partilha de brinquedos e momentos de interação entre pares.

Quanto à intenção sobre a participação da criança, encarei o grupo como seres competentes e agentes do seu próprio processo educativo, uma vez que eram as próprias crianças que garantiam a realização e/ou exploração das suas curiosidades e interesses, tal como está previsto no MEM.⁵

No que concerne as minhas intenções para a ação com as famílias, primeiramente **informei-as da minha prática profissional** e do objetivo que a mesma detinha. Para além disso, mas interligado com a intenção anterior, comprometi-me a manter “**o sigilo relativamente às informações sobre a família, salvo exceções que ponham em risco a integridade da criança**”, tal como consta na *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* da APEI (2011, p.2). No que se refere à terceira intenção, considero que consegui construir e estabelecer com as famílias uma **relação de respeito, confiança e disponibilidade**, visto que no decorrer da PPS II, a relação foi crescendo gradualmente, desde as comunicações e informações no período do acolhimento, como nas saídas ao exterior, na qual a comunicação positiva e aberta foi ocorrendo. Em concordância, após alguns meses da minha entrada na organização socioeducativa, as famílias passaram a transmitir-me informações referentes aos seus educandos e a felicitar-me pela relação positiva e de confiança que criara com as crianças, pois as mesmas mencionavam o meu nome em casa e as atividades e/ou brincadeiras que iam ocorrendo em determinado período do dia.

Por fim, relativamente à minha última intenção para com as famílias- **promover a sua participação e envolvimento nas atividades desenvolvidas**- durante o meu estágio e em especial durante a realização do projeto do sangue, fui pedindo a colaboração das famílias, nomeadamente, através da questão “Já deram sangue? E porquê?”. A sua colaboração foi imediata e notória, mostrando-se disponíveis para descobrir mais sobre a problemática, tendo procurado trazer materiais e fontes de informação que auxiliaram o projeto e deram resposta às questões definidas pelo grupo de crianças do projeto.

⁵ “Uma vez que segunda-feira não tinha sido possível desenvolver mais sobre o projeto do sangue, no dia de hoje, três dos elementos demonstraram interesse na realização do mesmo. Assim, decidimos que estava na altura de começar a colocar todas as informações e as ilustrações nas cartolinas, pois foi desta forma que o grupo decidiu expor as suas descobertas.” (NC n.º 21, registo n.º 2_ 22novembro2022)

No que se refere às intenções definidas para a ação com a equipa educativa- **construção de um bom clima de confiança e proximidade entre a equipa da sala-** considero que esta intenção foi conseguida. Após um breve obstáculo inicial, a intenção sobre uma **comunicação aberta e positiva** foi essencial e proporcionou uma nova dinâmica de trabalho, valorizando o **trabalho em parceria**. Gradualmente, a cooperação tornou-se a palavra de ordem, quer na elaboração de registo como no planeamento das atividades da semana.

Para além disso, procedi à avaliação aprofundada de uma criança à minha escolha, nomeadamente o portefólio individual da Luísa E., na qual o mesmo já tinha sido iniciado pela equipa educativa em conjunto com a criança.

Em suma, considero que as intenções que propus para a PPS II foram desenvolvidas e consolidadas, promovendo uma melhoria na minha ação pedagógica e na minha identidade profissional.

4. Enquadramento teórico

| " | | " |

4.1. Identificação da problemática

Desde o início da PPS II que me questioneei, através da observação, sobre as interações que as crianças realizam tanto no interior como no exterior da sala de atividades. Durante os momentos de observação, verifiquei que as crianças demonstravam deter preferências por determinados pares, tais como:

“O Rui e o Vasco trazem brinquedos, especificando que os mesmos é para brincar com o Abraão.” (NC n.º 11, registo n.º 1 ,4 de novembro de 2022)

“Algumas crianças trazem brinquedos, existindo comentários face à amizade. Carlos diz que pode brincar com o brinquedo do Valentim, pois é amigo dele. Existe aqui a noção de partilha. Mas será que ocorre a partilha por serem amigos?” (NC n.º 13, registo n.º 1, 8 de novembro de 2022)

Neste sentido, considerei pertinente e procurei compreender as conceções que as crianças têm sobre a amizade e como definem as suas relações de amizade. Interligado a isso, verifiquei que os/as adultos/as mencionam a palavra amigos, por isso, procurei entender qual o seu papel na promoção das interações entre as crianças. Como tal, defini como problemática de investigação: “As conceções das crianças sobre a amizade: um estudo de caso no jardim de infância”.

No que concerne aos objetivos da investigação, estes passam por: (i) conhecer quais as conceções das crianças sobre a amizade; (ii) compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade; (iii) conhecer e identificar quais as suas escolhas para brincar e o motivo das mesmas. (iv) compreender o papel do adulto na promoção desta relação

4.2. A pesquisa da pesquisa: uma análise breve do que se escreve sobre o tema

Saber o que se escreve sobre a amizade no âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar foi uma questão que se colocou de imediato após a definição da temática a investigar. Para o efeito, foi realizada uma “pesquisa da pesquisa” por três alunas do mestrado em Educação Pré-Escolar - Inês Fernandes, Paula Peralta e Maria Inês Gonçalves – estudantes do MEPE na ESELx. A análise conjunta justificou-se pelo facto de se estabelecer o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (Ferreira & Rocha, 2020), por se tratar do mesmo tópico investigativo das três estudantes e de potenciar um trabalho colaborativo. Por conseguinte, foi possível identificar e compreender os

Relatórios sobre a amizade e o brincar, e, simultaneamente, perceber se a nossa investigação adotaria opções metodológicas e conclusões semelhantes, apesar de reconhecermos que cada grupo de crianças e cada contexto educativo apresenta as suas especificidades. Contudo, o trabalho realizado assumiu extrema importância no nosso percurso investigativo, uma vez possibilitou a pesquisa bibliográfica em si mesma, conhecer outros autores e relatórios de mestrado semelhantes aos nossos. Tratou-se assim de combater o que Charlot (2006) aponta como um dos problemas na investigação:

as ciências do homem e da sociedade não avançam segundo o mesmo modelo. Elas progridem a partir de seus pontos de partida. Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar. (...) Por isso não há acumulação nessas ciências. Em compensação, elas têm uma memória. (p.17)

Segundo o autor, é fundamental combater a falta de memória das Ciências da Educação, uma vez que a informação não desaparece com os anos, porém 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)

Como tal, é fundamental compreender e identificar os conhecimentos já existentes sobre o tema. Por isso, a questão chave para o início de uma nova investigação é: O que é que já sabemos sobre o tema?, O que é que queremos descobrir?, O que temos de semelhante? ou de diferente?. Com o objetivo de reconhecer o que já tinha sido pesquisado sobre o “brincar” e a “amizade” no jardim de infância, decidimos realizar uma “pesquisa da pesquisa” para poder a partir daí fazer constituir um corpus de análise sobre o que se investiga sobre “brincar” e “amizade” em contexto de JI.

Por uma questão de (falta) de tempo circunscreveu-se a análise documental aos relatórios que constam do Repositório da Escola Superior de Educação de Lisboa e aos do Mestrado em Educação Pré-Escolar da mesma instituição. As palavras de busca do título foram “amizade”, “brincar”, “Prática Profissional Supervisionada”, no período entre os anos 2020 e 2022. A opção temporal de análise deve-se ao facto de existir o documento: “A brincar a brincar... lógicas e sentidos de futuras educadoras de infância (2014-2019)” de Ferreira e Tomás (2020), que analisou os relatórios entre os anos 2018 e 2020, relativamente aos mesmos temas.

De entre os 1097 relatórios identificados, fez-se uma breve seleção relativamente ao título e à data dos relatórios selecionados pelo repositório. Assim foram analisados 23 relatórios (cerca de 13%) tendo em conta as seguintes categorias: ano, autor, título, contexto, natureza jurídica, idades/quantidade de crianças, objetivos da investigação, metodologia e principais conclusões.

No que concerne às categorias, foi possível referir que em relação ao **número**, 13 relatórios decorreram no ano 2020, enquanto 10 foram realizados no ano 2021. Quanto à autoria, todos os 23 relatórios produzidos foram elaborados por estudantes do sexo feminino. Em relação ao **contexto**, 22 relatórios focalizam a sua investigação com crianças do Jardim de Infância, sendo que existiu uma exceção, uma vez que o público-alvo do estudo não foram as crianças, mas sim os/as profissionais da educação. A respeito da **natureza jurídica** dos respetivos contextos, 7 pertencem à rede pública, 6 à rede privada, 8 a Instituições Particulares de Solidariedade Social e 1 em contexto de TEIP.

Quanto **aos sujeitos**, a maioria dos Relatórios, 16 dos 23, focalizou a sua atenção em grupos entre 20 e 25 crianças; somente 1 relatório teve como público-alvo menos de 10 crianças; 4 relatórios centram-se em menos de 20 crianças; 1 relatório focou-se em 32 crianças. Aliado a esta categoria, analisamos as idades dos grupos de crianças. No que concerne as **idades das crianças** são coincidentes com a valência de Pré-Escolar, uma vez que 3 relatórios têm como público-alvo crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos; 3 com idades dos 2 aos 6 anos; 2 com crianças de 3 a 4 anos; 3 com idades dos 3 aos 5 anos; 3 relatórios dos 3 a 6 anos; 4 com idades compreendidas dos 4 a 6 anos; 1 relatório com crianças de 3 anos; 1 com 4 anos; 1 com idades entre os 4 a 5 anos e, por fim, 1 com crianças dos 4 aos 7 anos.

Relativamente à categoria dos **objetivos** da investigação, é possível constatar que diversas investigadoras destacaram como objetivo:

- (i) as perceções das crianças sobre diversos temas, nomeadamente amizade, valor do espaço exterior, brincadeiras, conflitos e espaço interior;

- (ii) o papel dos profissionais de educação sobre determinados temas semelhantes aos das crianças, com exceção das interações sociais, desenvolvimento atípico, comunicação (10 R);
- (iii) as percepções dos profissionais de educação (6 R). Os objetivos coincidem com os objetivos referidos anteriormente e, ainda sobre os grupos heterogêneos face à idade e ao desenvolvido das crianças;
- (iv) as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação na sua prática pedagógica (5 R);
- (v) as interações sociais das crianças (6 R);
- (vi) a análise do espaço exterior, o papel do brincar e a resolução de conflitos (3R);
- (vii) as concepções sobre a amizade (1 R).

Em relação à **metodologia**, a maioria (21 R) das autoras optou por natureza qualitativa. Somente dois relatórios referiram deter uma natureza quantitativa.

No que concerne aos métodos utilizados, a fim de apresentar a informação recolhida, 17, mencionam como sendo um estudo de caso. Os restantes dividem-se em investigação-ação (1 R) e estudo quâsi-experimentais e/ou exploratório (4 R) e investigação empírica (1 R).

Verificou-se a utilização de inúmeras técnicas nos demais relatórios selecionados:

- (i) 21 relatórios utilizaram a observação;
- (ii) 9 relatórios a pesquisa documental;
- (iii) 7 referiram inquéritos por questionário;
- (iv) 5 recorreram a conversas informais;
- (v) 17 mencionaram entrevistas.

Contudo, como técnica de análise dos dados, a análise de conteúdo foi a mais utilizada.

Tendo em conta os instrumentos, verificámos a utilização de 8 relatórios que recorreram às notas de campo para justificar a informação recolhida. Para além das notas de campo, foram utilizados de forma equiparável fotografias e testes sociométricos (2 R) assim como vídeos (1 R). Por fim, os instrumentos que as autoras

menos recorreram foram as reflexões diárias/semanais, jogos, grelhas de registo e a matriz sociométrica.

No que diz respeito às conclusões dos estudos realizados nos 23 relatórios, é possível concluir que 34.78% das conclusões relaciona a amizade com a brincadeira (8 R) tanto no espaço interior como exterior.

A relação de amizade advém dos momentos de brincadeira, sendo que as crianças consideram seus amigos, quem brinca com eles: “relativamente ao espaço exterior, posso concluir que a maioria das crianças destaca a oportunidade de brincar, realçando a possibilidade de brincar com os seus pares” (Monteiro, 2020, p.50) e consideram que a amizade e o brincar envolvem afetividade: “as razões identificadas foram: brincar com o outro, gostar do outro, comportamento, proximidade, partilhar e posse de objetos (...) também verifiquei a influência da afetividade” (Silva, 2020, p.63).

Outras conclusões demonstram que quando as crianças têm dificuldade em interagir com os outros, os momentos de brincadeira são influenciados: “algumas crianças demonstravam dificuldade em iniciar e manter interações e recorriam ao adulto no tempo que tinham livre para brincar com outras crianças (recreio e tempo de brincadeira livre” (Rosa, 2020, p.54). Existe ainda quem considere que o género e o contexto familiar influencia o brincar ao contrário da idade das crianças: “neste grupo de crianças, o género e o contexto familiar parecem influenciar as suas brincadeiras de faz de conta” (Fontes, 2020, p.61).

De seguida, as conclusões identificadas foram:

Tabela 1. Estado da arte - Síntese

Papel do/a educador/a	Estratégias do/a educador/a	Opiniões das crianças	Opinião das famílias
<p>(i) Papel de grande importância nas brincadeiras e nas interações;</p> <p>(ii) Papel de mediador, parceiro, orientador, promotor, participativo, observador, amigo/a e apoiante;</p> <p>(iii) O/A educadora/a respeita o pensamento e as ações da criança.</p>	<p>(i) Usar materiais não estruturados e semiestruturados para estimular a brincadeira;</p> <p>(ii) Dar oportunidade às crianças para que estas experimentem e coloquem em prática as suas ideias;</p> <p>(iii) Pedir desculpa, consciencializando moral e socialmente na resolução de conflitos, utilizando a escuta ativa, empatia, compreensão e sentido de justiça;</p> <p>(iv) Brincar com as crianças esporadicamente;</p> <p>(v) Proporcionar experiências no espaço exterior;</p> <p>(vi) Organizar os espaços e os materiais em função das características do grupo.</p>	<p>(i) A amizade não é condicionada pelo género e idade dos pares;</p> <p>(ii) As brincadeiras são praticadas em grande grupo e no espaço exterior;</p> <p>(iii) Os conflitos são frequentes, apesar de existir respeito de uns pelos outros;</p> <p>(iv) Caracterizam o brincar como uma atividade sociocultural e livre;</p> <p>(v) “faz de conta”, sendo estas as preferidas das crianças.</p>	<p>(i) Papel crucial no que diz respeito às relações estabelecidas pelas crianças e o seu desenvolvimento;</p> <p>(ii) As famílias admitem sentir dificuldade em associar o ato de brincar ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças.</p>

Em suma, foi possível identificar e compreender os estudos que já existem sobre a amizade e o brincar, e, simultaneamente, perceber que a nossa investigação poderá ter uma metodologia e conclusões semelhantes. Contudo, deteve uma enorme importância no nosso percurso, pois possibilitou uma análise prévia de outros autores e de relatórios de mestrado semelhantes aos nossos.

4.3. Prática Profissional Supervisionada II – Enquadramento teórico

4.3.1. As competências sociais e as interações no jardim de infância

Tal como os adultos, as crianças vivem rodeadas de relações, tendo as mesmas importâncias no seu desenvolvimento social. As primeiras relações sociais surgem na família, uma vez que é o primeiro contacto social que a criança tem.

Deste modo, numa fase primordial, as crianças necessitam de desenvolver relações confiantes e seguras dentro do seu meio familiar, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e de linguagem. Estas relações iniciais contribuem como ponto de partida para a construção de relações exteriores à família (Bailey, 2002).

Assim, numa fase secundária, mas interligada com as relações primordiais, o jardim de infância torna-se um contexto promotor de interações sociais entre pares, criando um ambiente potenciador de desenvolvimento de competências sociais (Ladd & Coleman, 2002). É durante as interações que as crianças constroem e adaptam a sua personalidade, nomeadamente através da imitação de ações ou de linguagem, mas, simultaneamente na aprendizagem de novas conceções e formas de lidar com o outro (Folque, 2018). Segundo Folque, Bettencourt e Ricardo (2015), “a partilha de experiências, saberes e ferramentas culturais (...) [contribuem para que] cada um, no processo de humanização, [vá] mais além do que seria possível sozinho, apropriando-se das qualidades humanas na construção da sua identidade.” (p.19).

4.3.2. A amizade

Tal mencionei no tópico anterior, é através das interações que as competências sociais se adquirem e progridem. Contudo, após um período, as interações e vivências passam a remeter sentimentos, tendo impacto sobre o ser humano e na forma como ele lida com os pares nos ambientes envolventes.

Segundo Rubi et al. (2006) definem as interações entre os humanos como um comportamento social expectável, tendo como principais características uma determinada duração, onde as ações são interdependentes, isto é, as ações do outro causam influência. Com o tempo e convívio, as relações tornam-se mais próximas, ou seja, “um processo dinâmico, que se devolve ao longo do tempo e se modifica conforma as etapas da vida, influenciado por normas sociais e aspetos culturais”. (Sousa & Hutz, 2008, p. 258). Desta forma, surge um novo conceito, a **amizade**, onde a interação passa a transmitir um sentimento pessoal de proximidade e de confiança.

Durante a investigação, tentei procurar a definição de amizade, no entanto, a mesma não tem uma definição exata, sabe-se apenas que o respetivo conceito “assume grande importância para as crianças- quer simbólica quer prática” (Trevisan, 2007, p.12).

Refletindo sobre a obrigatoriedade de um ser humano ter amigos, a mesma não existe. Por outro lado, Fehr (1996) defende que a amizade deve ser vivida de forma diária, mas sempre voluntária, possibilitando a cooperação, a confiança e a criação de um ambiente mais íntimo. Como tal, é através da amizade e do tempo que as crianças partilham que desenvolvem “diferentes tipos de competências sociais- negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos, regras, entre outros.”.

4.3.3. As relações de amizade entre as crianças

Com a entrada num ambiente educativo, como as organizações socioeducativas com diferentes valências, as crianças constroem as suas primeiras interações sociais com seres da mesma faixa etária. Esta interação é desenvolvida ao longo do tempo, causando um progresso nas competências sociais.

Desta forma, as relações de amizade entre as crianças caracterizam-se por terem algumas particularidades mais acentuadas face às relações de amizade dos adultos. As mesmas são muitas vezes definidas como afetuosas, recíprocas, de gostos em comum, de momentos de cooperação (Souza & Hutz, 2008). Durante estes primeiros anos de vida, a amizade define-se essencialmente por um “relacionamento de igual para igual” (Brazelton, 2018, p. 491), onde a criança sente que a sua amizade se baseia nas brincadeiras e na partilha de brinquedos e/ou momentos. Para tal, os gostos e os interesses das crianças acabam por estar intrinsecamente ligados, causando uma proximidade no seu dia-a-dia e sendo os definidores desta mesma relação (Lopes et al.,

2003). Se observarmos um grupo de crianças, verificamos que, na maioria das situações, as relações não surgem intencionalmente nos primeiros dias. É através de uma observação pouco pensada que as crianças iniciam as suas comunicações, como, por exemplo, através do vestuário que utilizam ou de algum material físico, como os brinquedos, que desperta interesse. Contudo, é através do convívio e da troca que experiências que as relações ficam mais vinculatórias, pois começam a conhecer-se numa totalidade e a criarem um maior interesse pelo outro, originando assim a posterior amizade.

Muitos autores, como Rubi (1982), Lopes et al. (2003), Brazelton (2018), salientam que a segurança e o apoio são mais duas palavras que caracterizam a amizade na infância, uma vez que sustentam as relações, ou seja, uma criança que se sente segura com outro(s) par(es) tem tendência a referir-se aos mesmos como *seus amigos*. Contudo, estas características são características que o adulto observa e menciona. Por outro lado, segundo Fehr (1996), as crianças, aquando questionadas sobre o que é um amigo ou qual é o seu amigo, mencionam os pares com quem brincam, partilham materiais físicos, como, por exemplo, os brinquedos ou com quem gostam de estar na partilha de espaço interiores ou exteriores, não se sentindo ameaçadas, mas sim confortáveis com a presença e interação social. Para tal, as crianças nunca mencionam características físicas ou psicológicas para responderem à questão das amizades, pois, numa fase inicial, a criança pré-visualiza o conceito amizade como algo pessoal e que poderá desenvolver benefícios, tornando-se, na sua visão, algo mais egoísta e egocêntrico (Rubin, 1982).

Com o crescimento e o aumento da convivência, compreende-se que a criança vai levantando valores morais, onde ocorre uma maior complexidade e reconhecimento de sentimentos, sejam os mesmos positivos ou negativos. Por outro lado, começam a adquirir a noção dos diferentes níveis de amizade, priorizando os amigos mais íntimos, mas mencionando que existem outras crianças de quem gostam, mas que detêm uma importância e convívio distinto. (Trevisan, 2007 pp.14-15).

Assim, é possível afirmar que cada criança consegue identificar e nomear os seus amigos e ainda mencionar o porquê de sentir que os pares detêm essa importância. Para além disso, ao questionar um grupo inteiro de crianças, verifica-se que algumas amizades podem ser mútuas, pois os gostos e as interações semelhantes proporcionam esta aproximação e a preferência por determinados pares.

4.3.4. O papel do brincar interligado com as relações sociais

Uma vez que as relações sociais das crianças surgem através de brincadeiras e de gostos em comum, o brincar passa a deter um papel fundamental na construção e desenvolvimento destas mesmas relações.

Furman (1982, citado por Ladd & Coleman, 2002), afirma que os interesses em comum são um forte fortalecedor para relações sociais, especificamente as amizades. Desta forma, é através das atividades diárias, tal como o brincar, que as crianças desenvolvem as interações sociais.

O brincar detém na sua função um enorme destaque face ao quotidiano das crianças, uma vez que é uma atividade que surge de forma natural dentro de um contexto educativo e que proporciona às crianças um ambiente de tranquilidade, socialização e companheirismo, onde o seu corpo contacta com os pares, mas com distintos objetos e ambiente envolvente. Esta dinâmica, apesar de ser natural e surgir sem que seja imposta, transcende-se para a aquisição de novos conhecimentos, sejam estes sociais como cognitivos (Lino & Parente, 2018).

Segundo Puig e Trilla (2004) “dispor de um tempo não ocupado pelo trabalho ou qualquer outra obrigação (...) pressupõe que durante esse tempo livre, o indivíduo atua com plena autonomia e obtém prazer pessoal em sua atividade (...) realizada livremente em seu tempo livre” (2004, p. 43). Esta afirmação reforça a necessidade de permitir que durante o tempo letivo, as crianças tenham tempo e espaço para organizarem as suas próprias dinâmicas, valorizando as emoções que sentem, mas é o contacto com os pares que promove o desenrolar de competências, tais como a linguagem, a construção de relações, a cooperação e a autonomia na tomada de decisões (Lester & Russel, 2010).

No que concerne a ação do brincar, a mesma não deve ser somente vista como uma necessidade, mas sim, como um direito da criança. Para além das consequências positivas que o papel do brincar desempenham nas finalidades pedagógicas e sociais, o mesmo constitui um objetivo do lazer. Segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, “o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística (...) encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (ONU, 1989, p. 8).

Desta forma, a brincadeira proporciona inúmeras aquisições sociais, cognitivas e ao nível da linguagem, mas, essencialmente, focaliza a ação, de forma indireta, para a Área da Formação Social e Pessoal das OCEPE (Silva et al., 2016), uma vez que, durante a respetiva ação do brincar, existirão situações de conflito, onde a necessidade de negociação, compreensão, cooperação e tomada de decisões estão em destaque. Assim, o brincar assume-se como uma complexidade de interações que, de forma positiva, tornam as crianças mais autónomas e preparadas para a construção de interações sociais que estarão presentes no decorrer da vida e do meio envolvente.

4.3.5. O papel dos adultos de referência na promoção de competências sociais e de relações de amizade

As interações entre as crianças tornam-se essenciais para o seu desenvolvimento. Tal como mencionado anteriormente, as mesmas conseguem identificar e nomear os pares com quem detêm alguma interação e gostos em comum, criando assim a noção de amizade. No entanto, todas as interações precisam de ser apoiadas e compreendidas, originando um clima de confiança e de positividade.

Neste sentido, os agentes educativos e as famílias revelam-se motores fundamentais para o desenvolvimento e concisão das competências sociais. Para que tal ocorra, é essencial que a relação das crianças com os adultos já se encontre bem desenvolvidas e que, desta forma, se comprometa em três princípios básicos: afetividade, confiança e respeito. Esta relação terá consequências positivas para as interações entre os adultos, mas, simultaneamente, para com os restantes pares com a mesma faixa etária, visto que fortalece as futuras relações de amizade, valorizando os mesmos princípios definidos para com os adultos (Portugal, 2017).

Após criarem e desenvolverem uma relação de confiança, o adulto passa a deter um papel secundário nas relações sociais, isto é, a sua ação proporciona um novo objetivo: incentivar, apoiar e respeitar as escolhas da criança, fomentando “o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções das crianças” (Brás & Reis, 2012, p. 138).

Dentro do ambiente educativo, a criança encontrará desafios, nomeadamente, conflitos sobre partilha de brinquedos, conflitos sobre as brincadeiras, entre outros. Se ainda se deparar com algumas dificuldades na resolução dos mesmos, os adultos presentes, devem orientar a sua ação, não transmitindo a resposta, mas sim,

proporcionar o diálogo, encaminhando para uma boa compreensão. Durante estes acontecimentos, cada criança poderá ter uma atitude distinta, por isso, o papel do adulto deve ser neutro, não criando nenhuma preferência, mas tentando conduzir a ação com base nas necessidades que cada criança apresenta (Gomes, Pereira & Merrell, 2009).

Assim, o contexto educativo e o ambiente envolvente devem ser responsáveis por promover interações sociais, permitindo que a criança detenha iniciativa e uma participação ativa nas escolhas, mas sentindo-se apoiada durante todo o processo de desenvolvimento social. Para além disso, a promoção de novos conceitos, como, por exemplo, a cooperação, a partilha, a compreensão para com o outro, devem ser igualmente transmitidos pelos adultos de referência, quer seja dentro do ambiente educativo como através de familiares (Brás & Reis, 2012).

5. Analisar a PPS II:
posicionamento
epistemológico, opções e
processos metodológicos e
éticos

5.1. Opções e processos metodológicos e éticos

Para que ocorra uma investigação é fundamental que ocorra a apresentação e a explicitação das opções metodológicas e éticas adotadas no decorrer da mesma.

Não foi um processo fácil. Tal como defende Neves (2022):

Sei também que este desafio [em produzi textos e fazer investigação] é especialmente difícil para os/as estudantes porque o ensino acerca dos processos de investigação tende a viver numa tensão entre a apresentação mais ou menos avulsa das componentes técnicas dos processos de pesquisa – a técnica x de recolha de dados, a técnica y de análise de dados – e debates epistemológicos razoavelmente abstratos, cuja relevância não é evidente para quem tem pouca ou nenhuma experiência de investigação.”
(p. 467)

No que concerne a natureza da investigação, a mesma assume-se como **qualitativa**, uma vez que i) os dados recolhidos são realizados no seu ambiente natural, tendo como instrumento primordial a investigadora; ii) é uma investigação descritiva, na medida que os dados recolhidos não se representam numericamente, mas sim através de palavras e/ou imagens; iii) todo o processo tem mais significado para o/a investigador/a do que os resultados ou produtos; iv) os dados são analisados de modo indutivo, uma vez que “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Vieira, 2022, p. 50); e v) o significado assume um papel fulcral neste tipo de abordagem, porque existe a preocupação pela compreensão das perspetivas dos participantes (Bodgan & Biklen, 1994; Vieira, 2022).

No que diz respeito ao método, a mesma corresponde a um **estudo de caso**, uma vez que se trata de uma pesquisa empírica que aborda um fenómeno atual num determinado contexto (Yin, 2005), especificamente as relações de amizade entre as crianças do grupo de Jardim de Infância em que me encontro.

No estudo levado a cabo e aqui apresentado foi escolhido como objeto de estudo todas as crianças do grupo com o qual realizei a PPS II, sendo definido como foco de estudo, as relações de amizade entre pares.

Quanto à sua tipologia, o estudo de caso é intrínseco e descritivo, uma vez que se aborda uma situação específica, tendo como ponto de vista as interações entre pares, especificamente nas relações de amizade.

Relativamente às técnicas de recolha de dados que serão utilizadas, as mesmas terão como base a **observação**, sendo “um processo cuja primeira função imediata é recolher informação sobre o objeto tido em consideração em função do objetivo organizador” (Ketele & Roegiers, 1993, p. 24). Segundo Carmo e Ferreira (2008), numa observação participante, o investigador assume-me perante a população do estudo, tendo um papel ativo nas interações que ocorrem. No entanto, na maioria dos momentos realizei observação não participante, uma vez que recolhi os dados sem intervir nas ações do grupo de crianças.

No que concerne à realização de **entrevistas** semiestruturadas, as mesmas constituíram outra das técnicas utilizadas, uma vez que “a entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais, nos estudos de caso” (Yin, 2005, citado por Meirinhos & Osório, 2010, p. 62). Por serem entrevistas estruturadas, o guião contém questões abertas, onde é permitida alguma liberdade na resposta do entrevistado, tendo assim a oportunidade para expressar a sua opinião (Amado & Ferreira, 2017).

Desta forma, elaborei dois guiões de entrevista (cf. Anexo I e J). O primeiro diz respeito à entrevista individual aos elementos da equipa educativa da sala onde realizei a PPS II. A segunda, às crianças do grupo. A terceira, sendo de aplicação online, às famílias, uma vez que não foi possível o contato direto com a maioria.

Através destas entrevistas pretendi conhecer, compreender e analisar quais as conceções das crianças sobre a amizade, nomeadamente, qual a conceção sobre o conceito de amizade; identificar as relações de amizade de cada criança;

Com a realização destas entrevistas, pretendia conhecer, compreender e analisar as conceções das crianças sobre a amizade. Interligando com este primeiro objetivo, tornou-se fundamental identificar as relações de amizade que existiam entre o grupo de crianças e onde gostavam de brincar com os respetivos pares. Por fim, compreender quais as conceções e o papel que a equipa educativa e as famílias estabelecem nas relações de amizade entre as crianças.

Posteriormente à recolha de dados, procedi à **análise do conteúdo**. A análise de conteúdo baseia-se num conjunto de instrumentos metodológicos (Silva & Fossá,

2015, p. 3). Esta análise prevê que se estude o que foi dito nas entrevistas e que se interligue com as observações (p.2) realizadas no decorrer do estágio.

Brincar
Caracterização da organização socioeducativa
Conversas entre educadora e estagiária
Atividade em grande grupo
Entreajuda entre crianças
Estratégias/ Intencionalidades utilizadas pela educadora
Expressão motora- Ginástica
Expressão musical
Metodologia e questões éticas
Gestão de conflitos entre pares
Interação entre crianças
Interação entre educadora e criança(s)
Interação entre estagiária e criança(s)
Interação entre estagiária e famílias
Trabalho de Projeto
Interesses demonstrados pelas crianças
Atividades e Projetos- Comunicações
Saída – Visita ao exterior
Expressão Oral e abordagem à escrita
Ciências Naturais
Matemática
Jogos Sociais
Dança
Dinamização de histórias
Expressão Plástica
Culinária
Elaboração de registos
Rotinas – Alimentação
Rotinas – Áreas
Rotinas – Entrada na sala
Rotinas – Higiene
Hora do conto
Rotinas – Recreio
Rotinas – Reunião da manhã
Rotinas - Tempo de comunicações
Rotinas – Reunião de conselho
Participação das famílias
Trabalho em parceria/equipa

Importa mencionar que tanto as notas de campo, são fruto da observação direta e indireta, como as respetivas entrevistas garantem o anonimato, sendo somente referidas as iniciais.

Por último, os princípios éticos não devem ser esquecidos, pois dada a sua indissociabilidade da profissionalidade, procurei sempre assegurar a privacidade, confidencialidade e anonimato de todos os intervenientes (crianças, famílias e equipa educativa), considerando-os sujeitos competentes e com direitos, pelo que, foram tidos em conta os dez Princípios Éticos e deontológicos apresentados por Tomás (2011) e a Carta de Princípios para uma Ética Profissional, proposta pela APEI (2012).

5.2. Alcance e limitações

Importa referir que se trata de um estudo de caso que se baseia na análise das relações de amizade entre crianças. Esta temática não é nova. No entanto, apesar da informação ser significativa e extensa, tornou-se difícil mapeá-la por falta de tempo. Deste modo, em trabalho colaborativo com duas colegas, optámos por realizar uma breve análise ao que foi produzido na ESELx sobre a temática da amizade, permitindo-me inovar e distinguir a minha investigação das restantes já realizadas. Esta pesquisa da pesquisa sobre a temática da amizade e relações entre as crianças, possibilitou-nos um conhecimento prévio de informação e da forma como os resultados foram obtidos. Por outro lado, permitiu-me compreender as semelhanças que havia, nomeadamente, nas justificações para as escolhas de amizade entre as crianças do grupo.

No que concerne às limitações, considero que o mais desafiante foi o processo de entrevistar as crianças. Foi um desafio constante durante a sua realização. Apesar das crianças reconhecerem a palavra amigos, o conceito amizade e o que o mesmo significava foi mais complexo de ser explicitado.

6. "A amizade na visão das crianças": Análise e discussão dos resultados

| ' ' | | ' ' |

No presente estudo participaram 25 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade (grupos da sala da M.), a equipa educativa com quem trabalhei em parceria durante a PPS II (educadora M. e a auxiliar D.) e, por fim, as famílias.

Durante a PPS II, realizei entrevistas às crianças e à equipa educativa, bem como um questionário online às famílias, onde pretendia compreender (i) conhecer quais as perceções das crianças sobre a amizade; (ii) compreender qual o papel das crianças na construção de relações de amizade; (iii) compreender o papel do adulto na promoção desta relação; (iv) conhecer e identificar quais as suas escolhas para brincar e o motivo das mesmas.

6.1. Conceções das crianças sobre a amizade

Antes de iniciar o questionário às crianças, sempre considerei que as mesmas iriam definir o conceito de amizade de forma simples relacionando-a com o brincar. Porém, após o questionamento verifiquei que a maioria das crianças sabia definir a amizade, ficando, igualmente, surpreendida com algumas respostas. Desta forma, compreendi que seria necessário subdividir as respostas que me deram. Assim, criei três subcategorias: **(des)conhecer o conceito de amizade, relacionar com o brincar e afetividade.**

Desta forma, verifiquei que vinte e duas das respostas vão ao encontro do brincar e sobre gostarem ou não do par, e.g. “os amigos com quem gosto de brincar” (Valentim.), “brincam comigo” (Henrique M., 5 anos). Relativamente à subcategoria da afetividade, algumas crianças relacionam o conceito de amizade com a demonstração de sentimentos, como, por exemplo, “brinca e não goza comigo” (Sebastião, 4 anos), “que faça coisas boas e que goste de mim” (Martim M., 5 anos), “dar beijinhos e abraços” (Olga N., 3 anos), “quando estamos com alguém que gostamos” (Maria J., 4 anos). Contudo, existiram duas crianças que não conseguiram explicitar o que era a amizade. A Catarina (4 anos) não definiu a amizade e não identificou nenhum amigo. Por outro lado, o Benjamim (3 anos) identificou dois amigos, mas não referiu o que significavam para si.

Ao triangular as respostas dadas com a variável de caracterização idade, constata-se que as crianças mais velhas, isto é, com 4 e 5 anos, revelam uma visão mais complexa da amizade e da importância que a mesma acarreta nas suas vidas. Tal como Trevisan (2007) afirma, são as crianças mais velhas que caracterizam a amizade e as relações com base numa multiplicidade de sentimentos e emoções, tal como ocorre

neste grupo de crianças. Por outro lado, as crianças mais novas, como o Rui e a Olga, caracterizam a amizade a partir da importância que atribuem a dimensões “reais e concretas”, ou seja, aos abraços e a estarem juntos, sem justificarem ou mencionarem onde reconhecem e realizam estes gestos.

Destaca-se a genderização das concepções das crianças sobre a amizade. As meninas referiram a amizade a partir da sua dimensão sentimental, como o *amor* (Luísa T., 4 anos) e o *carinho* (Ana Afonso, 5 anos). Já os meninos invocaram as brincadeiras na sua dimensão espacial e pragmática, como, por exemplo as brincadeiras nos *jogos de chão* (Vasco, 4 anos), o *jogo do crocodilo* (Abraão, 4 anos) ou *momentos do recreio* (Henrique D., 4 anos).

Deste modo, é possível concluir que o conceito de amizade no Jardim de Infância encontra-se inteiramente interligado com os pares com quem brincam e partilham momentos e experiências (Rubin, 1982), priorizando as ações positivas e o brincar, uma vez que é através desta ação que criam e desenvolvem as interações sociais entre si.

6.2. Identificação dos amigos

A partir da observação realizada e da sua análise pude afirmar que as crianças identificaram, maioritariamente através do diálogo ou da partilha, os seus amigos. De acordo com Adler (1998, citado por Trevisan, 2007) as crianças mencionam e reconhecem os pares com quem se identificam e intitulam de amigos, uma vez que se assume como um fator relevante o “quanto mais forte a amizade que estabelecem, mais íntimas se tornam” (Adler, 1998, citado por Trevisan, 2007, p. 15).⁶

Diariamente a palavra amigos surgiu na sala de atividades e, por isso, compreendi que seria importante questionar às crianças sobre terem amigos na sala e, se sim, quem eram. Assim, procedi à identificação das amizades da sala. Ao analisar os dados fica claro que a presença é outra dimensão fundamental no processo de se construir e manter as amizades, ou seja, as crianças mais presentes na sala de atividades, são as crianças mais mencionadas pelos restantes pares.

Após a recolha de todas as identificações construiu-se um sociograma (cf. tabela 2) para possibilitar esse mapeamento. Para tal, subdividiu-se o instrumento em (i)

⁶ “Eu fui à festa do Vasco e estive com alguns amigos da sala.” (NC n-º 12, registo n.º 2_7novembro2022)

crianças que dispõem de relações de amizade mútuas e não mútuas e (ii) as crianças mais e menos nomeadas pelos pares.

Tabela 2. Sociograma das amizades das crianças

	Amigos que as crianças nomearam																						Nº de amigos nomeados			
	B.D.	C.T.	C.A.	C.P.	E.A.	H.D.	H.M.	J.J.	L.D'A.	L.E.	L.T.	M.P.	M.C.	M.J.C.	M.S.	M.M.	M.G.	M.S.	O.N.	P.S.	R.S.	S.V.		S.M.	V.L.	V.S.
B.D.																		X						X		2
C.T.																										0
C.A.		X		X		X	X								X								X			6
C.P.										X			X												X	3
E.A.							X	X		X			X												X	4
H.D.			X				X			X		X				X										5
H.M.						X												X		X					X	4
J.J.					X					X	X			X												4
L.D'A.	X			X						X	X											X				5
L.E.					X		X	X						X												4
L.T.				X									X													2
M.P.			X			X										X							X			4
M.C.				X											X							X				3
M.J.C.					X			X		X																3
M.S.				X								X							X							3
M.M.						X	X				X									X	X			X		6
M.G.								X												X	X		X	X		3
M.S.							X													X					X	3
O.N.	X	X							X		X	X			X											6
P.S.						X	X									X		X			X				X	6
R.S.						X										X					X					2
S.V.					X								X		X											3
S.M.			X			X										X								X	X	4
V.L.						X	X					X											X			4
V.S.				X								X						X								3
N.º de vezes nomeados como amigos	2	2	3	7	3	8	8	4	1	5	4	5	4	3	4	5	0	4	1	3	2	2	4	4	4	

- Relações de amizade mútuas
- Crianças onde não foram identificadas relações de amizade mútuas
- Crianças apenas com uma relação mútua
- Criança que não menciona nenhuma amizade
- Criança não nomeada como amigo
- Crianças mais nomeadas como amigos

Ao analisar a Tabela 2, é possível constatar que vinte e quatro crianças nomearam pelo menos duas como sendo seus amigos, enquanto uma criança não conseguiu nomear nenhum amigo. Relativamente à criança que não nomeou nenhum amigo (Catarina, 4 anos.), é uma criança que ainda não fala devido a um atraso global de desenvolvimento e, como consequência, apresenta dificuldade na comunicação oral. Contudo, apresenta vínculos com as crianças da sala, tendo algumas relações de proximidade. As relações demoraram mais tempo a serem desenvolvidas devido ao atraso oral, mas, com a continuidade do seu percurso na OS, as relações foram-se tornando mais significativas. No que se refere à criança que não foi nomeada (Miguel, 4 anos), a mesma é uma criança *reservada e tímida*. Para além disso, apresenta alguma instabilidade na sua vida fora da organização socioeducativa, que poderá ser um fator importante no processo de interação entre pares. No entanto, em alguns momentos da PPS II foi revelando conquistas nessas interações, nomeadamente na área do faz de conta e no contacto com brinquedos relativos aos dinossauros.

Relativamente às crianças que foram nomeadas mais vezes como amigos, o Henrique D. (4 anos) e o Henrique M. (4 anos) foram nomeados oito vezes e a Carolina P. (4 anos) sete vezes. Estas crianças assumem uma centralidade na sala de atividades, demonstrando uma presença e participação visível e audível, mas, simultaneamente, uma facilidade em criar relações e em cooperar perante o grupo. Como tal, apesar de estarem presentes de forma positiva, o Henrique D. era uma criança bastante disponível para as atividades e momentos coletivos e individuais, mas muitas vezes envolvido em momentos de conflito com os pares, especialmente por *querer ser o orientador das atividades e brincadeiras*. Por outro lado, o Henrique M. encontrava-se igualmente enquadrado no grupo, contudo, apresenta-se com uma atitude mais discreta, participando com maior foco e empenho em momentos de partilha coletiva. No que se refere às atividades individuais, as mesmas detêm um tempo particularmente pequeno para atividade de expressão artística, especialmente no período da manhã. Já a Carolina P. é uma criança muito ativa na sala, tanto com os rapazes, como com as raparigas. Apresenta-se como uma criança que comunica de forma clara, apesar de encarar os conflitos ou os confortos de forma negativa, optando por ficar sozinha a gerir as emoções.

Desta forma, tratou-se de um grupo que criava interações com facilidade, especialmente se partilharem a mesma área na sala de atividades. Sendo este outro fator relevante para o surgimento de habituais e novas brincadeiras.

6.2.1. As percepções das crianças sobre a justificação de serem amigos

Após questionar às crianças sobre os seus amigos, tentei compreender o motivo que os fazia nomear, questionando-os “Porque é que são teus amigos?”.

Ao analisar as respostas das vinte e cinco crianças, a maioria das crianças centrou-se na relação com o brincar, quer na brincadeira em si, como nas áreas da sala que partilham durante as mesmas, como, por exemplo, “brincam comigo”, “gosto de brincar com eles”. Como consequência das brincadeiras, três crianças (Carlos, Carolina e Lurdes) referiram que as crianças são suas amigas, pois partilham brinquedos e momentos juntos, criando uma interligação entre a amizade à partilha.

Para além disso, algumas crianças remeteram a amizade para uma relação de afetividade, isto é, “Porque gosto deles”, “damos beijinhos e abraços”, “não gozam comigo”, “dizem que gostam de mim”. Ao analisar as respostas referentes à afetividade, constatei que as mesmas se dividem entre o gostar de alguém ou outra criança gostar da criança entrevistada. Numa primeira instância das respostas tiveram a amizade como uma demonstração de afeto, onde privavam os valores mais empáticos, por outro lado, uma visão mais egocêntrica (Rubin, 1982), onde a criança destacou a importância que detém na vida do par, nomeadamente através do gostar.

No que concerne à obrigatoriedade de uma relação de amizade, registei que nenhuma criança o mencionou, possivelmente pela dinâmica que a organização socioeducativa promove, onde cada criança se apresenta como um ser livre, tendo sido verificado, igualmente, nas ações e escolhas das crianças.⁷

Deste modo, ressalva-se o foco para o brincar e a afetividade, especificamente, o sentimento de “gostar de”. As justificações das vinte e cinco crianças permitiram atestar que, para as mesmas, estas são as duas características mais relevantes para a construção das suas relações de amizade.

6.3. Análise das entrevistas à equipa educativa

Com o objetivo de analisar as conceções da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa sobre as relações de amizade entre as crianças da sala onde

⁷ “Elas têm o direito de escolher com quem é que querem brincar, onde se querem sentar ao lado para almoçar... eles têm direito a escolher estas relações e os pares com quem preferem brincar. Agora, não há este condicionamento da parte do adulto em influenciar ou inibir ou não estas relações de amizade e estas interações entre crianças. São eles que escolhem com quem é que brincam, onde é que se sentam, não há lugares marcados.” (Entrevista à educadora cooperante)

desenvolvi a PPS II, considerei pertinente realizar duas entrevistas, obtendo assim um maior conhecimento sobre as suas visões e pareceres.

A entrevista da educadora e da auxiliar de ação educativa permitiu comparar as suas visões sobre a temática em estudo. Ambas as entrevistas foram fundamentais, porque, apesar do grupo de crianças ser o mesmo, as duas adultas nem sempre estão presentes nos mesmos espaços, proporcionando observações distintas, quer na sala de atividades, no refeitório, no dormitório ou no espaço exterior.

No que concerne à subdivisão da entrevista, a mesma encontrava-se dividida em cinco partes: a legitimação da entrevista, a definição do perfil da entrevistada, as perspetivas sobre as relações de amizade entre as crianças, a caracterização da prática profissional fase às relações de amizade entre as crianças e, por fim, a conclusão da entrevista.

No que refere às perspetivas sobre as relações de amizade entre as crianças, onde se inserem as repostas às questões “Qual pensa ser o papel das interações entre pares no contexto de JI?” e “Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância?”, a educadora considera que “as interações são fundamentais”, variando a relação na medida do convívio e do tempo que adquirem juntos. Contudo, para a mesma, o conceito de amizade no JI “é sempre suscetível”, existindo, no entanto, uma clara interligação do conceito com as referências que as crianças identificam nos pares. Por outro lado, a auxiliar de ação educativa ressalva que são as próprias crianças “que definem as suas relações”, surgindo através de “gostos que têm em comum.”. A equipa educativa concorda sobre a necessidade de existirem relações entre as crianças, no entanto, a auxiliar refere que, por vezes, algumas crianças desenvolvem relações “tóxicas”, através da dependência umas das outras.

Quanto à questão “Quais são as dimensões que têm implicações na construção de relações de amizade? De que forma?”, ambas as adultas defendem que as primeiras dimensões que implicam as amizades no JI surgem dos “gostos em comum” e das brincadeiras que desenvolvem no ambiente educativo.

Relativamente à caracterização da prática profissional fase às relações de amizade entre as crianças, às questões “Na sua ação educativa promove e facilita interações entre crianças? Porquê? E de que forma? O que altera? Pode dar exemplos?” e “Permite que a criança tenha autonomia para escolher com quem brincar dentro da sala ou no espaço exterior?”, as adultas ressaltaram, em diversos momentos da entrevista, que qualquer criança tem “o direito de escolher com quem é que querem

brincar, onde se querem sentar ao lado para almoçar... eles têm direito a escolher estas relações e os pares com quem preferem brincar”. Em relação à forma como promovem, a educadora menciona que procura “alargar” as relações, nomeadamente através de tarefas, promovendo um papel ativo nas crianças, mas, simultaneamente, uma oportunidade para a criação de novas relações e interações de cooperação. Já a auxiliar de ação educativa afirmou que a sua promoção de interações ocorre através das situações de auxílio, isto é, procura que as crianças desenvolvam a cooperação e o apoio sempre que necessário, acreditando que deste modo as interações surgem de forma positiva.

Face à última questão “Como atua em situações de conflito entre as crianças?”, tanto a educadora como a auxiliar defendem num primeiro momento a iniciação do diálogo entre os pares, permitindo que os mesmos comuniquem e cheguem a um entendimento, proporcionando que cada criança se consiga “pôr no lugar do outro”.

Por fim, mesmo antes de terminar a entrevista, a educadora ressalva o papel das famílias na promoção de relações de amizade, referindo que “a verdade é que há crianças que têm boas relações de amizade dentro da escola, mas quando as famílias as fomentam no exterior (...) depois promovem estas relações de maior amizade.”. Esta afirmação é reflexo de algumas vivências dos pares da sala, onde a amizade surgiu no contexto educativo, mas que, posteriormente, foi sendo fortalecido através das famílias, uma vez que são as mesmas que permitem e fortificam as interações fora da organização socioeducativa.

6.4. Análise do questionário às famílias

As famílias são um dos pilares das crianças, detendo um papel essencial na promoção de relações (Ladd & Coleman, 2010). Como tal, foi fundamental compreender quais as conceções de amizade que as famílias defendiam para os seus educandos.

Foi realizado um questionário online, uma vez que não foi possível comunicar de forma presencial com todos os pais. O mesmo encontrava-se dividido em três partes, a primeira onde se apresentava o consentimento informado, de seguida, a caracterização sociográfica das famílias, isto é, onde indicavam a idade, o género, o grau académico, a profissão e o grau de parentesco com a criança. Por fim, identificava-se as questões relacionadas com as conceções sobre o brincar e as brincadeiras entre as crianças.

Quanto **aos sujeitos**, a sua faixa etária encontra-se compreendida entre os 33 anos e os 49 anos.

Tabela 3

Faixa etária das famílias entrevistadas

33 – 38 anos	4
39 – 44 anos	7
45 ou mais	1
Total	12

Relativamente ao seu género, constata-se que a maioria das respostas é do sexo feminino (66,7%), uma vez que o sexo masculino regista 33,3% das respostas. Foram as mães das crianças a responder. Face às habilitações académicas, observa-se por ordem decrescente: licenciatura (50%), mestrado (41,7%) e pós-graduação (8,3%). Por último, a análise das profissões remete para qualificações elevadas e do terceiro sector: 2 médicos; 1 designer; • 1 professor e treinador; • 1 fotógrafa; • 1 engenheira geóloga; • 1 gestor de inovação; • 1 acupunctur e treinador de Jiu Jitsu; • 1 arquiteta; • 1 gestor; • 1 enfermeira; • 1 psicóloga.

No que concerne ao último tópico do questionário online, as doze respostas obtidas, através das mães e dos pais, referem que consideram relevante as interações entre crianças, adquirindo unanimidade (100%). No entanto, ao justificarem a sua afirmação, verifiquei que todas as justificações iam ao encontro da **interação social**, do **desenvolvimento das competências sociais** e da **positividade da mesma**, tal como passo a citar:

- “Com os coleguinhas aprendem e brincam.”
- “A partilha de um espaço comum, partilha de experiências, são pontos essenciais para o desenvolvimento da criança. Cada criança vive situações diferenciadas perante a mesma situação. Essa diversidade é importante para a consciencialização da criança para realidades distintas e modos de agir que o podem preparar para a vida de adulto.”
- “Somos seres sociais, acho importante que se construam relações com os seus pares desde cedo”
- “Somos seres sociais, aprendemos uns com os outros desde o início.”

- “A interação entre indivíduos faz parte da nossa sociedade, daí qualquer criança deverá também interagir com o maior número de pessoas para o seu correto desenvolvimento e integração na sociedade em que estamos inseridos.”
- “A relação com os pares faz parte do seu processo de crescimento, para mim não faz sentido se não existir. Eles brincam, conversam, conhecem outras experiências de vida, mas suas conversas, fortalecem laços.”
- “Porque a interação é parte fundamental de quem nos somos”
- “A interação entre as crianças é a base do desenvolvimento das relações humanas. É fundamental que criem laços, explorem relações e compreendam que todos os humanos têm as suas particularidades. O que irá permitir o desenvolvimento de características importantes para o seu desenvolvimento como a empatia pelo próximo. Estas relações surgem de forma mais natural se forem experienciadas com os seus pares.”

Relativamente à opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância, os/as doze encarregados de educação consideram-nas fulcrais para o desenvolvimento das suas crianças. Três pais referem-nas como:

- “São essenciais enquanto complemento à educação que lhes damos.”
- “Considero-as muito significativas. No caso da minha filha, sinto que são essenciais ao seu bem-estar, crescimento e construção de identidade”
- “São de extrema importância!”

Ao analisar as respostas dadas, compreendi que, para três dos doze pais, as interações que os seus filhos constroem no JI são essenciais, pois surgem como um *complemento* face à educação e ao desenvolvimento de competências.

Contudo, alguns familiares reforçam outro lado da amizade, pois **interligam as relações de amizade criadas no JI com a sociedade e a compreensão para com os outros**, ressaltando as diferenças e as aprendizagens que retiram deste conceito:

- “Bastante importantes, visto que passam grande parte do dia na escola, as relações de amizade também se tornam referências na sua vida. Se esses contactos se mantiverem poderão criar laços de amizade para a vida de adulto. São sem dúvida um suporte no seu dia a dia e no seu bem-estar enquanto estão em ambiente escolar.”
- “Considero que lhes dá uma noção de sociedade, maioritariamente de forma alegre”
- “Muito importantes para que comecem a aperceber-se da diversidade de relações que podem estabelecer e as dinâmicas de cada relação”

Após compreender a visão das famílias sobre as interações sociais no JI, tentei compreender quais os conhecimentos que as mesmas tinham sobre as brincadeiras que os/as seus/ suas educandos/educandas desenvolviam em contexto educativo. As respostas centraram-se no questionamento ou na partilha por parte da educadora ou da auxiliar, onde as crianças referem com quem brincam e em qual área ou espaço desenvolvem as suas próprias brincadeiras, como, por exemplo: “ele conta sempre quais os amigos com quem interage (ou os que não) e o que faz”, “O que a minha filha vai partilhando, o que observo em alguns momentos e um ou outro ponto mais significativo que a educadora e a auxiliar partilham comigo”. Somente um familiar refere que as amizades em contexto educativo são partilhadas em momentos fora do colégio, “Sei que ele já tem alguns “amigos” com os quais se identifica, com os quais brinca mais e com os quais quer combinar encontros fora do colégio.”.

Interligado à questão anterior, questionei às famílias se sabiam quais as parceiras que os/as educandos/educandas demonstravam maior preferência. Nesta questão, a maioria dos pais menciona que para os/as seus/suas educandos/educandas todas as crianças da sala são amigos, existindo quatro pais que referem a preferência de pares dos/das seus/suas educandos/educandas, intitulando-os como “os nomes mais ouvidos”, “os amigos mais comuns”, “os amigos com quem brinca dentro e fora da organização socioeducativa” ou “os que refere com maior frequência”.

Por fim, em modo de conclusão, pedi às famílias que completassem a afirmação “as interações entre as crianças são...” com o objetivo de compreender a relevância que as interações e relações têm no meu pensamento e na sua visão para com a educação e a partilha de momentos no JI. Assim, das doze respostas, todas ressaltaram a importância e o facto de ser “fundamentais para a vida social futura”, “para o desenvolvimento pessoal e coletivo” e “vitais para o crescimento saudável”.

6.5. Conclusões

Terminado o processo da investigação e a respetiva análise, considerei pertinente realizar uma conclusão geral, incluindo todo o trabalho desenvolvido nas diferentes etapas e os objetivos definidos inicialmente.

Confirmei que é fundamental que ocorram interações sociais entre as crianças no Pré-Escolar, diversificando os locais e os momentos onde as mesmas acontecem, uma vez que, segundo Katz e McClellan (2006) afirmam que as mesmas contribuem para que inici[e] e mante[nha] relações sociais, recíprocas e gratificantes” (p.13). Após compreender as dinâmicas e as entrevistas realizadas pelas crianças, constata-se que as relações de amizade existem dentro do ambiente educativo, sendo fortalecidas pelas brincadeiras e partilha de momentos e de objetos, mas, simultaneamente, detêm um carácter afetivo, nomeadamente no “gostar de”.

Por outro lado, não são somente as crianças que constroem e desenvolvem as suas relações. A família e os agentes educativos, especificamente as duas adultas com quem partilham o seu dia-a-dia no JI, detêm uma forte importância na promoção das relações entre as crianças. Ambos os microssistemas estabelecem um papel fulcral para que a promoção das interações ocorra e, como consequência, a forma como a mesma é vista, sendo criada através de mecanismos partilhados pelos mesmos, quer nos momentos de alegria, mas, simultaneamente, nos conflitos que podem ocorrer nesta faixa etária. Contudo, o seu papel, para além de promotor, deve ser essencialmente de mediador, não priorizando nenhuma amizade.

7. Construção da profissionalidade

| ' ' | ' ' |

Com o término da minha PPS II, e tendo em consideração todo o percurso desenvolvido ao longo dos cinco anos de Ensino Superior na Escola Superior de Educação de Lisboa, pretendo refletir sobre a minha ação, valores que tenho e que adquiri durante todo o percurso, bem como a importância que os diferentes estágios tiveram na construção da minha profissionalidade enquanto futura educadora de infância.

Quando pensei sobre o que escrever neste tópico tão importante, percebi, numa primeira instância, que o medo é a palavra que almeja mais na mente. Contudo, após refletir sobre os cinco anos, considero que cresci imenso, enquanto pessoa, estudante e futura profissional. Percebi que, segundo Nóvoa (1995, citado por Sousa & Melo, 2017), a identidade profissional é muito mais que isto, ou seja, é a forma de ser e de estar na profissão, valorizando o crescimento e a procura de evolução e não a forma como a iniciamos.

Segundo Sarmiento (2009), “a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal ... [que se desenvolve] em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar” (p.48). Neste sentido, atento que os momentos de prática profissional compõem sentimentos distintos, mas que ressaltam o desafio, o privilégio de praticar, a aprendizagem e a criação de relações pessoais com as crianças, com as equipas educativas e com as famílias. Assim, as duas PPS, a de Creche e de JI, apresentaram-se como constituintes de uma forte relevância para o meu percurso académico, sendo, igualmente, reveladores da minha identidade, uma vez que as mesmas proporcionam momentos de “reprodução, questionamento, experimentação, ação, vivências e aprendizagens, de múltiplas inter-relações socioculturais, políticas e organizacionalmente contextualizadas” (Tomás & Gonçalves, 2019, p. 168).

No que concerne às interações interpessoais que vive, as mesmas proporcionaram-me uma observação distinta e completa, possibilitando uma aprendizagem constante com base no respeito, afetividade e cooperação com todos os intervenientes, nomeadamente, crianças, equipa educativa e famílias. Desta forma, constato que as interações diárias foram um forte impulsionador para o desenvolvimento da minha identidade profissional, permitindo-me uma visão alargada da minha prática, mas, simultaneamente, do meio que me rodeia. Consegui constatar que nenhuma

opinião ou prática se sobressai perante as restantes, mas sim, ressalva face aos pormenores e pedagógicas com as quais detenho uma maior identidade face a outras.

Relativamente à relação desenvolvida com as famílias de ambos os contextos, consegui construir uma relação positiva, baseada na confiança e respeito, onde a troca de informações e de afeto foi verificada positivamente, ouvindo sempre as suas preocupações, segurando, juntamente, tranquilidade. Com as famílias da PPS I, o contacto tornou-se mais virtual, uma vez que ainda se encontravam implementadas as medidas contra a Covid-19. Por outro lado, com as famílias da PPS II, o contacto era mais direto, visto que a organização socioeducativa proporcionava momentos em que as famílias podiam participar ativamente no dia-a-dia das suas crianças. Contudo, não foi possível determinar o mesmo contacto com todas as famílias, uma vez que, devido ao meu horário laboral, não foi possível permanecer após as 16 horas. Após ter tido a possibilidade de conviver e trabalhar em simultâneo com diferentes famílias, tive a oportunidade de refletir sobre a minha posição enquanto futura educadora. Creio que as famílias são um suporte fundamental na educação e vivências das crianças, por isso, num futuro, espero que todas as famílias tenham a possibilidade de entrar dentro do meu ambiente educativo, participando e vivenciando momentos únicos do dia-a-dia dos seus filhos. Noutra perspetiva, eu, enquanto educadora, espero manter uma posição de respeito e de observação, transmitindo afeto e segurança para cada família, onde a cooperação e o diálogo serão as palavras de ordem no nosso quotidiano.

No que se refere às crianças, cada criança apresenta uma individualidade e, por isso, nenhuma das mesmas foi igual. Em ambos os contextos, estabeleci momentos de partilha, confiança e, essencialmente, afeto, pois considero que este deve ser uma das bases da nossa formação pessoal e profissional. Encontrei-me sempre disponível para cada criança, incentivando o seu processo educativo e ressaltando cada conquista, mas, apoiando cada espaço para melhoria. Considero que a relação positiva com as crianças proporciona momentos únicos numa sala de atividades e permite-nos, quer a mim, quer às crianças, sermos felizes enquanto crescemos e partilhamos ideias e experiências.

Deste modo, enquanto futura educadora de infância, espero ser um exemplo de referência, onde cada elemento envolvente, especialmente as crianças, sintam vontade de comunicar e construir relações positivas. No entanto, o caminho nem sempre será fácil, pois ser educadora de infância é um constante desafio. Por isso, espero que detenha “atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça,

etc. para com as crianças e os adultos” com quem vivenciei o crescimento e a aprendizagem. (Silva et al., 2016, p.33).

Outro aspeto essencial durante as minhas práticas foi, sem dúvida, a participação ativa das crianças. Sempre considerei que cada criança é um agente capaz de contribuir e participar ativamente no seu próprio processo de aprendizagem (Silva et al., 2016), no entanto, em ambos os contextos tive a oportunidade de cooperar com as mesmas, valorizando as suas ideias, iniciativas e saberes. Segundo Sarmento (2006, citado por Vasconcelos, 2007), a participação ativa da criança vai ao encontro de uma cidadania participativa, onde a mesma é vista como integrante de uma comunidade, sendo valorizada a sua voz e opiniões. Por esta participação ser tão focalizada em ambos os contextos, cada criança encontrava-se a desenvolver a sua autonomia e responsabilidade nas atividades e brincadeiras. Interligado com esta participação ativa, a PPS II proporcionou uma nova visão, uma vez que, tal como referi anteriormente, contactei diretamente com a Metodologia de Trabalho de Projeto, onde, de uma forma ainda mais consistente, as crianças desenvolver o pensamento e as suas ideias, sendo apoiadas e orientadas por um adulto. Em simultâneo, verifiquei que a utilização desta metodologia de trabalho possibilita uma avaliação contínua da criança e das aprendizagens e avanços que vai realizando no tempo.

Por fim, ressalvo a necessidade de refletir e investigar. Ambas as ferramentas tornaram o meu percurso mais pedagógico, onde reforcei as aprendizagens já adquiridas, mas a necessidade de investigar mais sobre uma problemática que se despertou através de uma observação atenta das crianças. Como tal, a mesma vai ao encontro da formação contínua que uma educadora deve deter, pois é fulcral evoluir com a sociedade e desejar adquirir mais e melhores conhecimentos sobre a área da educação e sobre temas que se encontram interligados, proporcionando, não só, uma maior qualidade de formação enquanto profissionais, mas um melhor desempenho nas práticas profissionais enquanto adulta responsável por um grupo de crianças.

8. Considerações finais

| " | | " |

Terminada a Prática Profissional Supervisionada II, pretendo refletir sobre os aspetos e momentos mais reveladores que contribuíram para as aprendizagens de que fui alvo enquanto estudante, fortalecendo a minha visão sobre a educação, sobre a profissão e, simultaneamente, sobre a problemática em estudo.

Iniciando por ordem de apresentação, o local de estágio que se apresentou como um enorme desafio, no sentido em que tive a oportunidade de, pela primeira vez, contactar de forma ativa com o modelo pedagógico MEM. Durante os diversos meses de prática, senti um estímulo constante face às atividades, projetos e propostas que a própria organização detinha. Foi uma adaptação um quanto ou grande difícil, mas que me permitiu crescer enquanto pessoa e profissional.

Durante todo o percurso, procurei que os interesses e as vontades das crianças se alinhassem à promoção de novas aprendizagens, utilizando o diálogo, a cooperação entre os pares. Para além disso, focalizei-me para potenciar a autonomia das crianças, apesar de reconhecer que algumas crianças já possuíam esta característica, por isso, estabeleci mecanismos que me permitissem manter a autonomia e criar momentos de progressos dentro e fora da sala de atividades.

No que concerne à interação com as crianças, saliento que permiti que vivenciassem os momentos de brincadeira, pois considero que o mesmo é fundamental para o seu desenvolvimento e deve ser respeitado, garantido que existe tempo para que o mesmo ocorra de forma livre e espontânea. Albergado ao brincar, construí momentos de escuta, onde tive a oportunidade de escutar atentamente cada criança como um ser individual, valorizando as suas vontades, o seu cansaço aquando do projeto desenvolvido, as suas alegrias, entre outras.

Relativamente à minha prática, a mesma proporcionou-me momentos de aceitação, onde verifiquei novas formas de pensar e de refletir sobre diversos temas e/ou situações. Procurei aprender em todas as situações, promovendo a evolução e a aquisição de conhecimento transmitido por parte da equipa educativa, das crianças e das famílias.

No que concerne à investigação, a problemática sempre me despertou interesse, uma vez que considero ser um dos termos mais utilizados em contexto de JI. Contudo, mantinha a questão de *será que as crianças atribuem o mesmo significado que os adultos? Como será que valorizam as suas amizades? Porque é que se tornam amigos?*. Ao ter a oportunidade de verificar isso na minha prática, constatei que tinha encontrado a minha problemática. Posteriormente, pesquisei, analisei e atenuiei cada

informação recolhida, constatando a forte importância das interações sociais e da necessidade que uma criança detém para que as mesmas ocorram, podendo deter origens distintas.

Em suma, considero que evoluí e que cresci durante todo o processo. A experiência foi extremamente enriquecedora. Aquando do fim deste percurso, afirmo com certeza que o caminho será longo, cada conquista deverá ser festejada, mas, sempre interligada com a aquisição de novos saberes, refletindo e acompanhado de partilhas que tanto nos enriquecem nesta área de formação. Cabe-me continuar e desenvolver todas as características que considero serem fundamentais para uma educadora de infância, priorizando, tal como mencionei anteriormente, a formação contínua, mas os interesses e oportunidades do grupo de crianças que se encontrará ao meu lado, promovendo um caminho conjunto, com participação ativa e apoio.

Referências

| | " | | " |

- APEI (2012). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. APEI.
- Bailey, D. (2002). Relationships critical to healthy development. *Early developments*, 6(1).
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brás, T. & Reis, C. (2012). As aptidões Sociais das Crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135 - 147.
- Brazelton, T. B. (2018). *O grande livro da criança: o desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos* (M. M. Peixoto, Trad.). Editorial Presença. (Obra original publicada em 1995).
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem* (2.ª ed.). Universidade Aberta.
- Charlot, B. (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de educação*, 11, 7-18.
- Convenção sobre os Direitos da Criança (s.d.). Consultada em: 2023-03-21, em: [unicef_convenc-a-o dos direitos da crianca.pdf](#)
- 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* (Brazil), 43(3). <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37489>
- Fehr, B. (1996). *Friendship Processes*. Sage Publications.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-24.
<http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Folque, M. A. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2.ª ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 113-138). Porto Editora.
- Fontes, J. I. F. C. (2020). *Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

- Gomes, R., Pereira, A. & Merrell, K. (2009). *Avaliação sócio-emocional: estudo exploratório do PKBS-2 de Merrell aplicado a crianças portuguesas em idade pré-escolar*. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia na Universidade do Minho, Braga.
- Hayes, D. (1978). Cognitive Bases for Liking and Disliking among Preschool Children. *Child Development*, 49(3), 906-909.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian
- Ketela, J. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Instituto Piaget.
- Ladd, G. W., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In B. Spodek (Ed.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-166) (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. & Parente, C. (2018). Play and learning in early childhood education: The contribution of High Scope, Reggio Emilia, and Montessori Pedagogical approaches. In C. Huertas & E. Gómez (ed.) *Early childhood education from an intercultural and bilingual perspective*. (pp. 147-163). IGI GLOBAL.
- Lemos, A. R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação*, p. 313-317. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide. *Early Childhood Development*. Bernard van Leer Foundation.
- Lopes, L. W. R., Magalhães, C M. C., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 23(4), 88- 97.
- Marchão, A. J. G., & Fitas, A. C. P. (2014). A avaliação da aprendizagem na Educação Pré-escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 64, 27-41.

- Monteiro, R. A. D. S. (2021). O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar (es) e práticas em contexto de jardim de infância. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14542/1/Raquel%20Monteiro_2019050_MEPEII_PU.pdf
- Neves, T. (2022). A escrita científica: comunicação clara, concisa e coerente. In C. Vieira (Coord.) (2022), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 461 – 480). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- ONU. (1989). Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Resolução 44/25, de 20 de novembro de 1989.
- Portugal, G. (2012a). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Portugal, G. (2012b). Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.), *Avaliação na educação de infância* (pp.234-254). Psicossoma.
- Portugal, G. (2017). O currículo em creche – que cidadão do século XXI, aos 3 anos de idade? *Revista Humanidades e Inovação*, 4(1), 56-65.
- Puig, J. M. e Trilla, J. (2004). *A Pedagogia do Ócio*. Porto Alegre: Artmed.
- Rosa, S. R. D. J. (2020). Mediação de interações de brincadeira e de conflito entre crianças em contexto de jardim de infância [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13029/1/Susana%20Rosa_2017110_MEP_EB
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional and Personality Development (volume 3)* (pp. 571–645) (6.ª ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Rubin, Z. (1982). *As Amizades das Crianças* (E. Cavalheiro, Trad.). Publicações Dom Quixote.
- Sarmiento, M. J. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Setembro de 2006

- Sarmiento, T. (2009). As Identidades Profissionais em Educação de Infância. *Locus Soci@l*, 2, 47-65
- Silva, A. H., & Fossá, M. I. T. (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas Revista Eletrônica*, 17(1), 1- 14. <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>
- Silva, A. F. V. D. (2020). " O FD não quer brincar comigo, ele diz que não é meu amigo!"(FV)- As relações de amizade numa sala de jardim de infância [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa], Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12820/1/Ana_Flavia_Vitor_Silva_Relatorio_PPS_II_versao_final.pdf
- 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. [Orientacoes_Curriculares.pdf \(mec.pt\)](#)
- Sousa, A. R., & Melo, J. C. (2017). *Como se constrói a identidade de professores na educação infantil*. *Humanidade e Inovação*, 4 (1), 117-128
- Souza, L. K., & Hutz, C. S. (2008). Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 257-265.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Edições Afrontamento.
- Tomás, C., & Gonçalves, C. (2019). Perfis de estagiários na prática de Ensino Supervisionada em Portugal. *Cad. Pesqui.*, 49 (174), 168-181.
- Trevisan, G. (2007). Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares In: L. Dornelles (org.), *Produzindo pedagogias interculturais na infância* (pp. 41-70). Vozes.
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 109-117.
- Vasconcelos, T. (2011). *Recomendação A Educação dos 0 aos 3 Anos*. CNE.
- Vieira, C. (Coord.) (2022), *Temas, Contextos e Desafios da Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Bookman.

Outros documentos:

Projeto Curricular de Sala (2022/2023)

Projeto Educativo (2022/2023)

ANEXO A. Tabelas
organizadoras de
informação sobre as
crianças, famílias e
rotinas

| | ' ' | | ' ' |

Tabela 2 Profissões das famílias

Nome	Profissão do pai	Profissão da mãe
Benjamim	Professor	Cozinheira
Catarina	Gestor	Psicóloga Clínica
Carlos	Anestesiologista	Enfermeira
Carolina	Rececionista	Educadora de Infância
Ema	Gestor	Médica
Salvador	Bancário	Controller Financeiro
Ana Afonso	Assistente Social	Engenheira
Mafalda	Designer	Designer
Luísa	Médico	Fotógrafa
Lurdes	Empresário	Jurista
Manuel	Engenheiro	Arquiteta
Henrique	Médico	Médica
Maria João	Médico	Médica
Mariana	Investidor	Psicóloga
Margarida	Engenheiro as	Engenheira
Martim	Diretor	Atriz
Miguel	Profissional de marketing	Psicóloga
Abraão	Empresário	Professora
Olga	Engenheiro	Senior Innovation Expert
Pedro	Polícia	Psicóloga
Sara	Professor	Professora
Sebastião	Diretor Financeiro	Terapeuta da fala
Rui	Professor de artes marciais	Web e Media Designer
Valentim	Editor Musical	Socióloga
Vasco	Gestor	Fisioterapeuta

Tabela 3 Idades das crianças e percursos institucionais

Nome	Idade	Género	Percurso na organização socioeducativa
Benjamim	3 anos	Masculino	1. ^a
Catarina	4 anos	Feminino	
Carlos	4 anos	Masculino	
Carolina	4 anos	Feminino	
Ema	4 anos	Masculino	
Salvador	4 anos	Masculino	
Ana Afonso	4 anos	masculino	
Mafalda	4 anos	Feminino	
Luísa	4 anos	Feminino	
Lurdes	4 anos	Feminino	
Manuel	3 anos	Feminino	1. ^a
Henrique	4 anos	Masculino	
Maria João	4 anos	Feminino	
Mariana	4 anos	Feminino	
Margarida	3 anos	Feminino	
Martim	4 anos	Masculino	
Miguel	3 anos	Masculino	
Abraão	4 anos	Masculino	
Olga	3 anos	Feminino	1. ^a
Pedro	4 anos	Masculino	
Sara	3 anos	Masculino	1. ^a
Sebastião	4 anos	Feminino	
Rui	4 anos	Masculino	
Valentim	4 anos	Masculino	
Vasco	3 anos	Masculino	

Tabela 4 Agenda semanal da sala

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Reunião da manhã				
Atividades e projetos				
	Ginástica	Música	Educação Física	Culinária
Comunicações / hora do conto				
Almoço				
Jogos Sociais	Linguagem e escrita	Matemática	Ciências	Reunião de conselho
Lanche				

ANEXO B. Dia-tipo

| | " | | " |

09h00 – 09h45

Reunião da manhã

Ao iniciar a reunião, a educadora Mónica questiona se todas as crianças que desejavam partilhar uma novidade já escreveram o seu nome. Neste momento, algumas crianças dizem que não, mas que têm novidades. Esta questão inicial é fundamental, pois a escrita do nome da criança é, na maioria das vezes, realizada com as famílias, possibilitando a primeira interação entre os dois contextos. Aquando do nome não é escrito na chegada à organização, existe este período, sensivelmente entre 5-10 minutos, para que o grupo se organize.

Após colocarem o seu nome e, possibilitando a chegada das restantes crianças, a educadora senta-se na cadeira e dá início à primeira reunião da manhã da presente semana.

Como era segunda-feira, muitas das crianças tinham novidades, sendo algumas delas passeios ou descobertas que realizaram no fim de semana com as suas famílias. A Ana Afonso e a Maria João tinham ido ao museu da Amadora BD, adquirindo um livro, cada uma, para partilhar com os amigos. Por sua vez, o Valentim foi ao oceanário com o irmão, sendo a sua segunda vez neste espaço. A sua atenção focou-se no peixe-palhaço, conhecido como “nemo” e no tubarão. Por outro lado, o Salvador traz um folheto. O mesmo é representativo a uma exposição que o mesmo teve a possibilidade de observar no Museu Bordalo Pinheiro.

Na sequência da última partilha, surge a ideia de realizarem uma visita ao museu onde o Salvador esteve. A ideia seria ir num autocarro público, pois existe um com ligação direta entre a organização socioeducativa e o local exato do museu. Contudo, o folheto apresenta três exposições distintas. Assim, torna-se fulcral compreender qual a exposição que, através do nome, cativa mais as crianças. Por isso, em tom de questão, a educadora menciona as três e o grupo de crianças escolhe a exposição de “Animais à solta”. Ficando, desta forma decidido que esta visita se irá realizar.

Já no fim da reunião da manhã, o grupo realiza, juntamente com a educadora, o plano do dia. O mesmo detinha cinco atividades diferentes, incluindo a hora de refeição. À medida que o plano do dia é realizado, as crianças vão demonstrando a sua vontade perante alguma tarefa, existindo, tal como é de prever, crianças que preferem não estar destacadas para nenhuma atividade brincando assim, nas restantes áreas presentes na sala. (NC n.º 5_registro n.º 1_24outubro2022)

09h45 – 11h30

Tempo de projetos e atividades, mas, simultaneamente, de brincadeiras

Tal como foi mencionado anteriormente, existiram cinco tarefas diferentes. No período da manhã, o grupo dividiu-se em pequenos grupos, isto é, umas crianças eram acompanhadas pela educadora, outras pela auxiliar e outro grupo pela estagiária, as restantes brincavam livremente, de acordo com os interesses das crianças.

Com a educadora Mónica, ficaram as crianças que iriam congelar tinta para, no dia seguinte, pintarem com gelo. Esta iniciativa partiu da Ema, uma vez que a mesma queria saber se era possível pintar com gelo. A atividade de pintar somente seria realizada com a Mariana, pois é quem desenvolve Expressão Plástica na organização. No entanto, era necessário preparar o material com antecedência, ficando responsáveis a Ema e a Ana Afonso.

Para além desta atividade, a educadora ficou responsável pela realização de textos com todas as crianças do grupo, revezando-se. Os mesmos iriam ilustrar e reescrever a frase que representava a novidade que teriam partilhado na reunião da manhã.

Outro pequeno grupo encontrava-se com a auxiliar a terminar o projeto pelos mesmos questionado. O projeto é sobre elefantes e mamutes e, apesar de estar no fim, o grupo aproveitou o presente dia para terminar as conclusões e criar as últimas folhas de apresentação.

Por fim, comigo, enquanto estagiária, tinha duas crianças de cada vez. Realizávamos as tabuletas referentes ao projeto sobre o lixo, onde o grupo criou, com a ajuda da mãe da Luísa, uma borboleta através de lixo que o grupo recolheu na mata, juntamente com a sala da Marta Reis e da Ana. As respetivas tabuletas serão para colocar na mata, após a autorização da Junta de Freguesia, para sensibilizar e/ou informar os cidadãos que a poluição, através do lixo, não deve ser feita.

As restantes crianças encontravam-se nas áreas disponíveis na sala, sendo o foco do grande grupo, a área do faz-de-conta e os jogos de chão. (NC n.º 5_registro n.º 2_24outubro2022)

11h30 – 13h00

Hora de almoço

Uma vez que a educadora Mónica se encontrava em reunião e a auxiliar Drica estava a limpar a sala, eu desci com o grupo e demos início ao almoço.

O grupo começou por escolher o seu local, visto que, não existem lugares marcados.

Neste momento pedi ao grupo que se acalmasse um bocado, pois encontrávamos-nos num espaço fechado e o barulho de gritos começo a ser notório.

Com a ajuda da auxiliar Ana fui distribuindo a comida às crianças que trazem de casa, enquanto a mesma ia aquecendo os restantes taparues. (NC n.º 6_ registo n.º 7_25outubro2022)

14h30 – 15h30

Trabalho curricular em interlocução coletiva

No regresso à sala, a mesma encontra-se organizada fase ao período da manhã. Por isso, é fulcral reorganizar a sala, pois é dia de “Jogos Sociais”. A educadora e a estagiária retiram as cadeiras com a ajuda dos responsáveis pela arrumação das cadeiras, deixando o espaço livre para a próxima dinâmica de grupo. (NC n.º 5_ registo n.º 5_24outubro2022)

É iniciado o “jogo da mantinha”. O mesmo já era conhecido pelo grupo, ficando eufóricos com esta brincadeira.

O jogo é orientado pela educadora, no entanto, são as crianças que escolhem o amigo que as vai substituir. As únicas regras são: não repetir crianças e não dizer o nome da criança que se encontra escondida por baixo da manta. (NC n.º 5_ registo n.º 6_24outubro2022)

O grupo de crianças faz inúmeros comentários fase a contas matemáticas, como, por exemplo, $2+2=4$ ou $3+3=6$.

Deste modo, e como estava destinado trabalhar a matemática no período da tarde, a educadora pediu ao grupo que se sentasse no tapete da sala.

Após estarem todos sentados, a educadora pediu que partilhassem algumas das suas ideias. O Henrique é o primeiro a participar, escrevendo no quadro $2+2$. No entanto, antes de escrever com o numeral, a criança escreve um D, como escrever a palavra dois.

De seguida, a educadora pede ao Manuel que coloque a operação através das tampas disponíveis. O Manuel coloca 5 tampas. A educadora pede que a criança volte novamente a contar as tampas, percebendo que colocou uma tampa a mais fase à operação do Henrique. O Manuel apresenta alguma dificuldade na contagem dos números, esperando o auxílio da educadora para o realizar.

Logo depois, o Sebastião diz que sabe uma conta. Assim, após a autorização levanta-se e começa por escrever $1+1=2$, mas a representação numeral do 1 encontra-se com algumas dificuldades.

O Carlos comunica que $4+4=6$. Alguns elementos do grupo afirmam que está errado e, deste modo, a educadora pede que o Carlos represente a operação através das tampas, chegando assim ao resultado correto.

A Mafalda partilha que $3+3=6$. Assim, a educadora pede que a criança represente a operação através dos bonecos. Posteriormente, cabe ao Miguel fazer a contagem. O mesmo encontra-se nervoso, tendo dificuldade na contagem e na pronúncia dos números. Ao perceberem da situação, o grupo começa a realizar a contagem juntamente com o amigo, permitindo que o mesmo se sintasse mais confiante. Contudo, o Miguel demonstra frustração e coloca a mão na cabeça como sinal de desânimo. (NC n.º 6_ registo n.º 6_26outubro2022)

15h30 – 16h00

Hora do lanche

Chega a hora do lanche. A educadora pede que as crianças que trazem lanche de casa que se dirijam comigo até ao refeitório, enquanto as restantes se vão sentando nas cadeiras.

A educadora pede aos responsáveis pelo lanche para que distribuam o leite pelas crianças. Após todas as crianças estarem sentadas e servidas, os responsáveis sentam-se, sendo uma das adultas a distribuir o pão ou, caso queiram repetir, as crianças a levantarem-se para ir buscar. Conforme termina o lanche, colocam as embalagens no lixo, os copos no tabuleiro e vão fazer a sua higiene. (NC n.º 5_ registo n.º 7_ 24outubro2022)

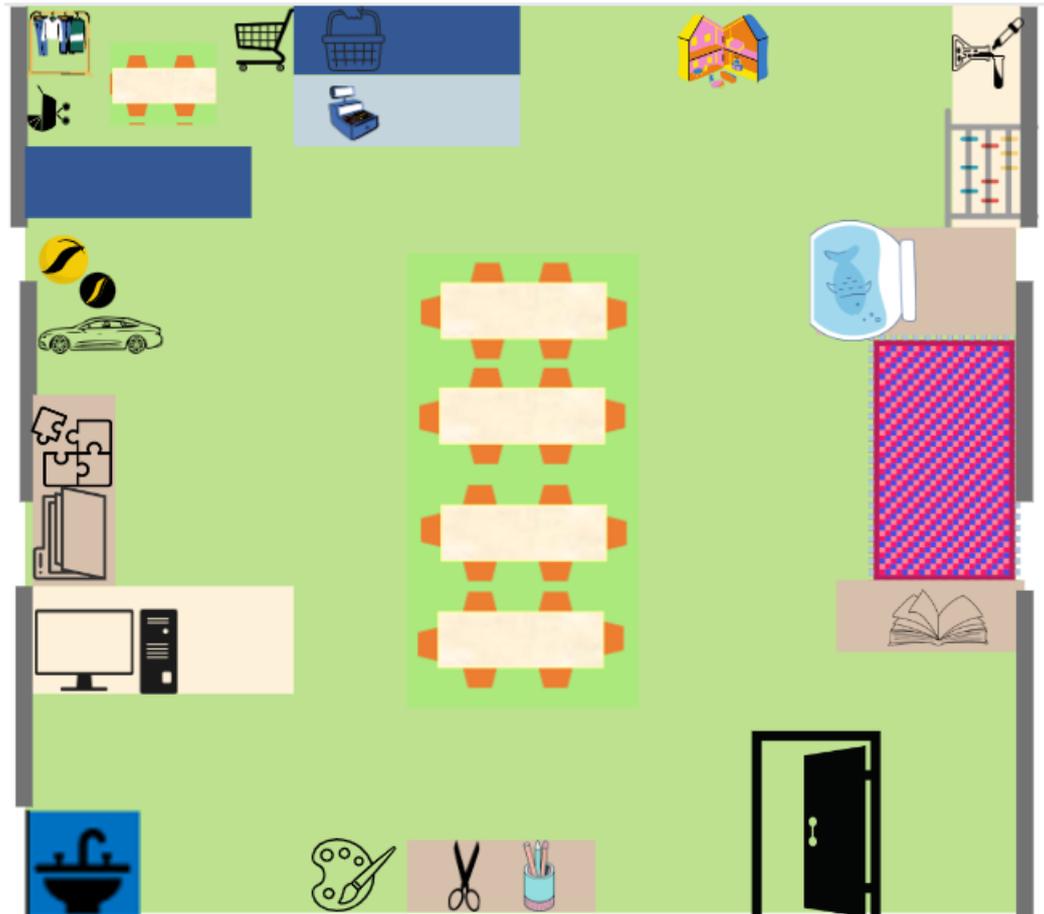
ANEXO C. Rotinas
institucionais no tempo-
espaço

| | " | | |

Tempo	Espaço	Rotina Insitucional
07h30 / 09h00	Da entrada da organização socioeducativa para o refeitório e, posteriormente, para o recreio	Transição da família para a organização socioeducativa- acolhimento.
09h00 / 09h45	Sala de atividades	Acolhimento na sala de atividades: Ao entrarem na sala, as crianças sentam-se nas cadeiras, iniciando a disposição para a reunião da manhã. Para as crianças que vão chegando depois das 9h, entram com as famílias, marcam a presença e escolhem um lugar disponível ao redor da mesa. Inicia-se o tempo das comunicações, onde, através da participação ativa, cada criança é livre para comunicar e/ou mostrar alguma novidade.
09h45 / 11h30	Sala de atividades	Atividades e projetos Tempo de comunicações (Terças e quintas, o grupo tinha ginástica com um professor exterior à sala de atividades)
12h00 / 13h00	Refeitório	Higiene, hora do almoço, higiene
13h00 / 14h30	Ginásio / Recreio	Sesta / brincadeira livre
14h30 / 15h45	Sala de atividades	Trabalho curricular compartilhado
15h45 / 16h00	Sala de atividades	Higiene, lanche, higiene

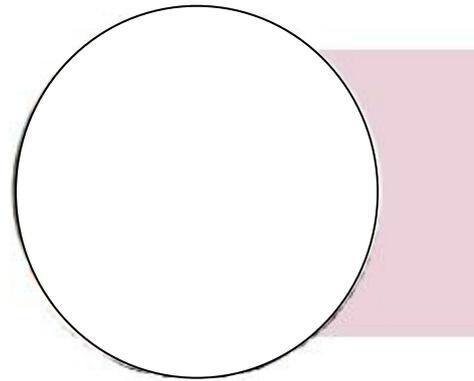
ANEXO D. Planta da sala
de atividades

| | " | | " |



ANEXO E. Carta de
apresentação às famílias

| | " | | " |



Olá, famílias!

O meu nome é Paula Peralta e sou estudante do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa. De **dia 17 de outubro a 6 de fevereiro** irei realizar o estágio na Sala e das crianças.

Durante este período irei desenvolver algumas atividades e projetos com as crianças, permitindo o conhecimento do mundo e do meio, privilegiando o brincar e o crescer em grupo.

Apresento a minha total disponibilidade para as crianças e para as suas famílias.

Obrigada por me receberem!

A estagiária,
Paula Peralta

ANEXO F. Consentimento
informado às famílias

| | " | | "



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, Paula Alexandra Leal Peralta, aluna da Escola Superior de Educação de Lisboa, encontro-me no presente ano letivo 2022/2023, a realizar o segundo ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Neste âmbito, estou desde o passado dia 17 de outubro até ao próximo dia 6 de fevereiro de 2023 a realizar o meu estágio na sala da Mónica, da Drica e das crianças.

Neste sentido, venho por este meio solicitar que me seja autorizado tirar fotografias e/ou fazer filmagens do/a seu/sua educando/a em atividades realizadas no Pré-Escolar para que possam ser integradas no relatório final.

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

Esclareço, ainda, que a criança é o centro da minha ação educativa e, por isso, o desejo de ser fotografada e/ou filmada é determinante. Assim, sempre que a criança afirmar ou demonstre que não quer ser fotografada e/ou filmada, será respeitada a sua vontade.

Peço, então, que assine o presente protocolo como forma de declarar a sua autorização.

ANEXO H. Guião de
entrevista da educadora
cooperante e da auxiliar
de ação educativa

| | " | | " |

Guião de Entrevista

Destinatárias: Educadora de Infância cooperante e auxiliar (PPS II 2022/2023)

Objetivos:

— Caracterizar as conceções da educadora e da auxiliar acerca das relações de amizade entre as crianças;

Blocos de Informação	Objetivos específicos	Formulação de questões	Observações
A. Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista;• Motivar a entrevistada.	<ul style="list-style-type: none">- Esta entrevista tem como objetivo a obtenção de informação necessária para a investigação da PPS II;- O seu caráter é confidencial e o anonimato dos dados é garantido.- Pedir autorização para realizar a entrevista por escrito;- Garantir o envio da entrevista com as devidas transcrições.	

<p>B. Definição do perfil da entrevistada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o percurso profissional 	<p>B1. Qual a sua formação? B2. Há quanto tempo exerce funções de educadora de infância/auxiliar? B3. O que significa, para si, ser educadora de infância? B3. Fale-me do seu percurso profissional.</p>	
<p>C. Perspetivas sobre as relações de amizade entre as crianças</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a perspectiva da profissional 	<p>C1. Qual pensa ser o papel das interações entre pares no contexto de JI? C2. Qual a sua opinião sobre as relações de amizade em contexto de Jardim de Infância? C3. Quais são as dimensões que têm implicações na construção de relações de amizade? De que forma?</p>	
<p>D. Caracterização da prática profissional face às relações de amizade entre as crianças</p>		<p>D1. Na sua ação educativa promove e facilita interações entre crianças? Porquê? E de que forma? O que altera? Pode dar exemplos? D2. Permite que a criança tenha autonomia para escolher com quem brincar dentro da sala ou no espaço exterior?</p>	

		D3. Como atua em situações de conflito entre as crianças?	
H. Conclusão da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Finalizar a entrevista 	De momento, recorda-se de algo mais que considere ser pertinente em relação aos aspetos abordados? Obrigada pela sua disponibilidade	

*ANEXO K. Enquadramento do
estado da arte*

| | " | | " |

Ano	Autora	Título	Contexto	Natureza Jurídica	Idades/ quantidade de crianças	Objetivos	Campo do saber (autores)	Metodologia (técnicas, abordagem)	Principais Conclusões
2020	Mariana Vicente	“Anda amigo”: interações sociais entre pares no contexto de jardim de infância	Jl	Rede Pública	3 /4 anos 22 crianças	(i) Identificar as características das interações sociais estabelecidas entre as crianças em idade pré-escolar no contexto educativo; (ii) Compreender como caracterizam os profissionais essas interações sociais; (iii) Identificar quais as percepções das crianças sobre a amizade”.		<u>Natureza:</u> qualitativa e interpretativa; <u>Método:</u> estudo de caso <u>Técnicas:</u> - Observação; - Entrevista à equipa educativa e crianças; - Testes sociométricos	Algumas crianças identificaram a amizade com sentimentos e ações partilhadas entre duas pessoas. Podemos observar crianças que associaram a amizade à brincadeira que gostam de realizar com os seus pares.
2021	Andreia Monteiro	Representações dos profissionais de educação sobre o seu	---	-----	8 profissionais de duas regiões urbanas do	(i) Identificar o lugar do brincar em alguns documentos nacionais e		<u>Natureza:</u> qualitativa;	Os profissionais de educação consideram o brincar como uma atividade importante no desenvolvimento

		papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico			país: Lisboa e Porto	<p>internacionais relacionados com a infância;</p> <p>(ii) Conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico;</p> <p>(iii) Perceber qual o papel que os profissionais de educação consideram desempenhar no brincar em crianças com desenvolvimento atípico;</p> <p>(iv) Identificar as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos.</p>		<p><u>Método:</u> estudo exploratório</p> <p><u>Técnicas:</u> -pesquisa documental; -entrevistas semiestruturadas; -análise de conteúdo.</p>	da criança e que este tem um papel preponderante em crianças com desenvolvimento atípico, sendo um meio privilegiado de aprendizagem. Contudo, verificou-se que as limitações que as crianças com desenvolvimento atípico apresentam altera a forma de brincar e o tipo de brincadeiras que desenvolvem. No que se refere ao papel que os profissionais de educação consideram ter no brincar com crianças com desenvolvimento atípico verificou-se que cabe ao adulto potenciar o brincar quer como parceiro quer como orientador.
--	--	--	--	--	----------------------	--	--	--	---

									No que se refere às estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para promoverem o brincar em crianças com desenvolvimento atípico é possível aferir que utilizam o brincar em todos os contextos e em todas as atividades, organizando o espaço e dos materiais em função das características do grupo e das crianças.
2021	Raquel Monteiro	O espaço exterior em tempo de pandemia: olhar(es) e práticas em contexto de jardim de infância	Jl	Rede privada	36 e 48 meses 20 crianças	(i) Conhecer o valor que as crianças atribuem ao espaço exterior; (ii) Conhecer a visão/perspetivas dos elementos da equipa educativa do Jl relativamente ao lugar e ao		<u>Natureza:</u> qualitativa ou interpretativa <u>Método:</u> estudo de caso	(i) a maioria das crianças destaca a oportunidade de brincar, realçando a possibilidade de brincar com os seus pares

					<p>papel do espaço exterior na rotina;</p> <p>(iii) Perceber como é integrado o espaço exterior no dia a dia da criança;</p> <p>(iv) Identificar potencialidades do espaço exterior na rotina das crianças;</p> <p>(v) Identificar e sinalizar condicionantes na exploração do espaço exterior na organização socioeducativa.</p>		<p><u>Técnicas:</u></p> <p>-observação direta e participante;</p> <p>-entrevistas semiestruturadas;</p> <p>-análise de conteúdo.</p>	<p>(ii) A educadora tem um papel de “amiga” durante os momentos no exterior, uma vez que assume uma postura de apoio, deixando-se levar pelo pensamento das crianças;</p> <p>(iii) O espaço exterior é integrado no dia a dia do grupo;</p> <p>(iv) É perceptível que o espaço exterior sempre foi um ambiente valorizado pela equipa educativa, tanto em termos de</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	---

									<p>experiências a proporcionar às crianças, como em termos de espaço que promove a construção de relações;</p> <p>(v) Não foi o espaço exterior que criou as condicionantes aqui evidenciadas, mas sim o momento que estamos a viver e as recomendações necessárias para evitar a transmissão do vírus</p>
2021	Rute Barbosa	Cres(ser) no espaço exterior: brincar, explorar e aprender fora da sala de atividades	Jl	Rede privada	3-5 anos 23 crianças	<p>(i) Benefícios, oportunidades e potencialidades da exploração do espaço exterior;</p> <p>(ii) Posição e intenção do educador/a de infância</p>		<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p>Método: estudo de caso</p>	<p>apesar da valorização do espaço exterior por parte dos participantes do estudo, parece subsistir ainda algum receio e alguns preconceitos em relação à sua</p>

						para a promoção de momentos diversos neste espaço.		<u>Técnicas:</u> - observação direta, participante e não-participante; - inquérito por questionário; - entrevistas; - conversas informais com os intervenientes.	utilização mais livre e espontânea, em detrimento dos benefícios na infância do contacto com a natureza.
2021	Cláudia Gomes	Brincar com as diferenças: inclusão e diversidade	Jl	IPSS	3-5 anos 22 crianças	(i) De que forma é que as crianças da sala verde reagem às diferentes bonecas?; (ii) Qual o nível de inclusão da sala verde?.		<u>Natureza:</u> qualitativa e interpretativa	- A metodologia e o tema utilizados parecem ter possibilitado o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, umas com as outras, tendo desenvolvido maior

								<p><u>Método:</u> estudo de caso</p> <p><u>Técnicas:</u> -observação; -inquérito por questionário; -entrevistas.</p>	capacidade de lidar com as diferenças e vivenciar verdadeiras experiências de inclusão.
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	<p>(i) Conhecer as preferências das crianças durante as brincadeiras escolhidas;</p> <p>(ii) Caracterizar as interações das crianças enquanto brincam;</p> <p>(iii) Perceber a importância da intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças.</p>		<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso</p> <p><u>Técnicas:</u> - observação, - inquérito por questionário aos pais;</p>	<p>- As preferências das crianças são maioritariamente, brincar ao faz-de-conta;</p> <p>- As crianças ao longo do seu desenvolvimento tornam-se cada vez mais interativas, pois, o seu desenvolvimento</p>

								<p>- entrevistas às crianças e à EE.</p> <p>social tende a aumentar gradualmente;</p> <p>- É importante o adulto também saber reconhecer que deve brincar com as crianças, mas não ao ponto de manipular e transformar as brincadeiras, modificando-as ou alterando o pensamento e o percurso da brincadeira que a criança já concessionou intrinsecamente afinal a brincadeira é sua e não do adulto;</p> <p>- Cabe a este estimular as brincadeiras das crianças brincando</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

									com elas de forma esporádica.
2020	Ana Carvalho	As concepções e as ações das crianças e da educadora sobre o brincar na sala 3 de um JI	Jl	Rede pública	4-6 anos 25 crianças	<p>i) Analisar e identificar o papel do brincar na vida das crianças da sala 3;</p> <p>(ii) Analisar a forma como o tempo, o espaço e os recursos influenciam as brincadeiras no JI;</p> <p>(iii) Analisar e identificar o papel da educadora de infância em relação ao brincar na ação pedagógica.</p>		<p><u>Natureza:</u> qualitativa</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso</p> <p><u>Técnicas:</u> - observação; - entrevista; - consulta documental.</p>	<p>- O brincar, como supracitado, desempenha um papel igualmente importante na socialização da criança, uma vez que lhe permite aprender a comunicar, a relacionar-se e a partilhar, desenvolvendo desta forma respeito pelo outro e por si mesmo;</p> <p>- Os recursos disponíveis dentro da sala de atividades, tal como no exterior, são</p>

									<p>também influenciadores das brincadeiras das crianças;</p> <p>- A educadora teve um papel de promotor, participante (não intrusivo) e observador, de e nas brincadeiras das crianças.</p>
2020	Cristiana Silvestre	Reconhecer para mudar!. Problematização do brincar na prática pedagógica e na formação de educadores/as de infância (2014-2018)	Jl	Rede privada	2-6 anos 24 crianças	<p>(i) Compreender os sentidos e os usos que do conceito de brincar são feitos por outros/as estudantes no decurso da sua intervenção;</p> <p>(ii) Conhecer as concepções, preferências e práticas das crianças da sala;</p>		<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u></p>	<p>- As concepções das estudantes-estagiárias enfatizam o brincar como uma estratégia para facilitar a aquisição de conteúdos e competências úteis para o futuro, em detrimento do brincar</p>

								<ul style="list-style-type: none"> - observação direta e participante; - entrevista; - consulta documental. 	<p>como um direito das crianças e expressão cultural infantil;</p> <p>- Para algumas crianças, as atividades lúdicas são indissociáveis de brinquedos e o brincar é uma atividade sociocultural, proporciona bem-estar emocional, é uma atividade livre e que parte da iniciativa das crianças. Gostavam de brincar às lutas, participar em jogos no</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									recreio e brincavam ao faz de conta.
2020	Joana Pereira	“As conceções de amizade das crianças de uma sala de jardim de infância”	Jl	Rede pública	4 e os 6 anos; 19 crianças	(i) Analisar as conceções das crianças sobre o conceito de amizade; (ii) Analisar as relações de amizade das crianças da sala A; (iii) Analisar as conceções da equipa educativa sobre as relações de amizade entre as crianças.		<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso; intrínseco e exploratório;</p> <p><u>Técnicas:</u> - observação direta; - notas de campo; - entrevistas semiestruturadas.</p>	<p>- O brincar foi associado pelas crianças ao conceito de amizade;</p> <p>- Através do brincar que se estabelecem a maioria das relações de amizade entre pares;</p> <p>- As crianças referiram que um amigo é uma criança que brinca com elas, que é afetuosa.</p>

									- O brincar e o facto dos amigos gostarem de si e de elas gostarem dos seus amigos são fatores considerados relevantes para se ser amigo.
2021	Ângela Ferreira	“Diferentes olhares sobre o brincar: as crianças e as suas famílias”	Jl	Rede privada	3 anos; 11 crianças. 8 famílias entrevistadas	(i)Quais os principais objetivos da educação de infância na visão das crianças e das famílias?; (ii)Quais os momentos fundamentais do dia a dia das crianças na escola?; (iii)Qual o papel da brincadeira na educação infância?.		<u>Natureza:</u> qualitativa, estudo de carácter empírico e interpretativo. <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u>	- Dificuldade, por parte das famílias, em associar as aprendizagens ao brincar, mesmo considerando que ação brincar é fulcral na educação de infância.

								<ul style="list-style-type: none"> - observação direta e presencial; - conversação; - análise de conteúdo. <p><u>Instrumentos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - vídeos; - fotografias; - notas de campo; - interações. 	
2021	Patrícia Baleiras	Uma sala sem conflitos	JI	IPSS	19 crianças de 4 anos	<p>(i) Refletir e fundamentar a temática autonomia na resolução de conflitos;</p> <p>(ii.) Compreender as conceções e estratégias da educadora cooperante</p>		<p><u>Natureza:</u></p> <p>qualitativa;</p> <p><u>Técnicas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - observação direta; 	- EC considera que o grupo de crianças é autónomo a resolver os seus conflitos e utiliza estratégias como a escuta ativa

					<p>no que diz respeito aos conflitos;</p> <p>(iii.) Conhecer as concepções das crianças sobre os conflitos;</p> <p>(iv.) Identificar algumas das estratégias utilizadas pelas crianças para solucionar os conflitos.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - inquérito por entrevista; - conversas informais; - consulta e análise de documentos; - notas de campo; - reflexões diárias e semanais. 	<p>das várias versões, a empatia, a compreensão e o sentimento de justiça. A mesma procura agir ponderadamente consoante aquilo que observa, evitando conclusões precipitadas que a levem a ser injusta. Tem ainda o cuidado de reconhecer a forma de pensar das crianças, expondo certos assuntos ao grupo na sua generalidade, para que todos possam refletir, transmitir a sua</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

									<p>opinião e aprender em conjunto;</p> <p>- Na sua maioria o grupo é conhecedor do conceito de conflito, sendo possível verificar que as crianças caracterizam o ambiente educativo a que pertencem como harmonioso e calmo, onde a amizade e o respeito predominam, evidenciando nas suas respostas que os conflitos não são frequentes;</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

									<p>- No que diz respeito às estratégias que as mesmas utilizam para resolver os conflitos constata-se que a maior parte entende que o pedido de desculpas é importante neste tipo de situações, verificando-se a sua consciência moral e social em relação aos outros enquanto indivíduos que tem diferentes opiniões, ideias e sentimentos;</p> <p>- O papel dos adultos responsáveis é</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									imprescindível, pois se neste caso as crianças são capazes de resolver os seus conflitos sem o adulto como mediador.
2021	Maria João Amaro Almadás	Estudo exploratório sobre os comportamentos interativos e a comunicação das educadoras com as crianças em idade pré-escolar	jardins-de-infância da , e do ensino Particular e Cooperativo	rede pública	32 Crianças entre os 3 e os 5 anos	(i)Estudar e relacionar a Qualidade Interativa e comunicativa da educadora em interações livres e construção conjunta com a criança; (ii) Descrever essas formas de atuação e de comunicação da educadora; (iii) Estudar a sua associação na tentativa de traçar um perfil do		<u>Método:</u> estudo exploratório; <u>Técnicas:</u> - inquérito; - gravação de vídeo.	- As educadoras que mais elogiam e valorizam a criança, são simultaneamente aquelas que lhe dão mais oportunidades de experimentar e colocar as suas ideias em prática, são mais sensíveis às suas necessidades e desafiam-nas a aprender.

						<p>comportamento destes profissionais de educação.</p>			<p>- As meninas recebem mais sugestões e ensino do que os meninos, e as crianças mais novas são mais valorizadas do que as restantes.</p> <p>- A forma como a educadora interage e como comunica com a criança estão mutuamente interligadas, criando um contexto relacional no qual as interações se estabelecem.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

2020	Isabel pereira	Grupos de idades mistas em Jardim de infância: potencialidades e benefícios	Creche e JI	Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)	25 crianças Entre os 2 e os 6 anos	(i.) Conhecer a visão da equipa educativa em relação aos grupos de idade mistas; (ii.) Caracterizar as estratégias que a educadora cooperante privilegia para a gestão de grupos de idades mistas em JI; (iii.) Identificar os fatores que motivam à interação entre pares com idades diferenciadas; (iv.) Analisar de que forma a interação entre crianças de idades diferenciadas pode contribuir para a aprendizagem e		<p><u>Natureza:</u> qualitativa ou interpretativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Instrumentos:</u> - observação direta participante e naturalista;</p> <p><u>Técnica:</u> análise de conteúdo;</p>	<p>- Interações que são estabelecidas entre as crianças de diferentes idades são facilitadores do desenvolvimento de competências fulcrais ao desenvolvimento de cada criança, tais como a capacidade de entreajuda entre pares;</p> <p>- O fator que mais motiva as interações entre crianças é o tipo de brincadeira que se tem.</p>
------	----------------	---	-------------	---	------------------------------------	--	--	--	--

						desenvolvimento das mesmas.			
2020	Ana Pestana	A importância dos materiais não estruturados Nas brincadeiras das crianças	Jl	Rede Pública	oito crianças entre os 3 e os 6 anos	(i.) Compreender como as crianças e a educadora valorizavam a exploração destes materiais; (ii.) Identificar o tipo de brincadeiras realizadas com recurso a materiais não estruturados e semiestruturados; (iii.) contributo dos materiais não estruturados e semiestruturados para a imaginação e criatividade das crianças; (iv.) Compreender como é que os materiais não estruturados e		<p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> - notas de campo, - observação participante; - entrevistas; - questionários; - consulta documental.</p>	<p>- As crianças demonstraram interesse em explorar, construir e interagir com brinquedos feitos a partir de materiais não-estruturados e semiestruturados e que isso potencia a imaginação, a criatividade e a interação entre as crianças;</p> <p>- Usar materiais não estruturados e semiestruturados é</p>

						<p>semiestruturados influenciam as interações entre o grupo de crianças.</p>			<p>uma estratégia educativa que deve ser potenciada para estimular o brincar das crianças em Jardim de Infância;</p> <p>- As principais brincadeiras observadas foram aquelas que se realizavam na área do faz-de- conta, em que os diferentes materiais possibilitavam a efetuação de brincadeiras criativas e dinâmicas, como por exemplo, a utilização de caixas que</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

									<p>correspondiam a castelos, a uma bola, a um comboio, entre outros elementos;</p> <p>- A educadora partilha da opinião de que, através destes materiais, as crianças têm mais liberdade para construir e expressar o que sentem e querem nas suas produções. A par das brincadeiras, saliento também a importância destes materiais para a realização de trabalhos que surge</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

								<p>apenas com o auxílio destes materiais. A escolha de cada material para a criação da arte é influenciada pelas características reais do objeto que querem construir;</p> <p>- Estes materiais potenciam a interação entre crianças, sendo, maioritariamente, utilizados quando brincam na área do faz-de-conta o que, normalmente, ocorre em pequenos grupos. As brincadeiras</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

									<p>representativas do jogo simbólico promovem a interação entre as crianças e também, a atribuição de diferentes finalidades aos materiais, sendo que, nas brincadeiras ocorridas com as caixas foi possível observar as interações entre pares;</p> <p>- Os materiais são importantes na ação de brincar das crianças.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

2020	Ana Catarina Viana	A interação entre pares numa sala de jardim de infância	Jl	Rede privada	23 crianças dos 2 aos 5 anos	(i.) Analisar as interações entre pares na sala de Jl; (ii.) Compreender se a heterogeneidade ao nível da idade promove, ou não, a interajuda entre as crianças; (iii.) Analisar o papel das adultas da sala de Jl na promoção das interações e na resolução de conflitos.		<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u> estudo caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> - observação participante; - conversas informais;</p> <p><u>Instrumentos:</u> - notas de campos; - fotografias; - jogo.</p>	<p>- As crianças tendem a formar grupos consoante as idades e as suas preferências e vivências.</p> <p>- A entreatajuda entre pares e sentimentos e emoções demonstradas em relação aos com pares que não fizessem parte dos seus subgrupos;</p> <p>- Quando uma criança se isolava, as outras tendiam a não incluí-la nas brincadeiras,</p>
------	--------------------	---	----	--------------	------------------------------	--	--	---	--

									acabando por se afastar.
2020	Filipa Bernardes Martins	A perspetiva da criança sobre o brincar: grupo/individual, interior/exterior e estruturada/semiestruturada	Jl	IPSS	21 crianças dos 2 aos 5 anos (parte das crianças do Jl)	(i.) Averiguar se as crianças consideram o brincar um ato individual ou grupal; (ii.) Investigar se as crianças consideram que o espaço, interior ou exterior, tem influência nas suas conceções sobre o brincar; (iii.) Averiguar se os diferentes tipos de brincadeiras influenciam a conceção das crianças acerca do brincar.		<p><u>Natureza:</u> quantitativo;</p> <p><u>Método:</u> estudos quasi-experimentais/ exploratório;</p> <p><u>Técnica:</u> - observação direta.</p> <p><u>Instrumentos:</u> - consulta documental; - notas de campo,</p>	- As crianças participantes do estudo consideram que o brincar é um ato socialmente praticado em grupo; que espacialmente decorre no exterior e estruturalmente caracteriza-se pelas brincadeiras semiestruturadas; - Constatei que o espaço onde são praticadas as brincadeiras

								<p>- questionar as crianças.</p> <p>influenciam as suas concepções, visto que, julgam que as brincadeiras são praticadas no espaço exterior;</p> <p>- Deduzi que as crianças consideram o brincar um ato praticado por mais do que um sujeito;</p> <p>- Os diferentes tipos de brincadeiras influenciam as concepções das crianças acerca do brincar, verificando-se uma preferência pelas</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

									brincadeiras semiestruturadas.
2020	Joana Fontes	Faz de conta: do olhar dos educadores ao brincar das crianças	Jl	Território Educativ o de Intervenç ão Prioritári a (TEIP)	25 crianças com idades compreendi das entre os 4 e os 6 anos. + 3 educadoras do Jl	(i.)Conhecer as perceções dos educadores de infância sobre as brincadeiras de faz de conta e as práticas que desenvolvem a este nível no contexto de educação pré-escolar; (ii.)Entender o destaque que as crianças conferem às brincadeiras de faz de conta no contexto de jardim de infância; (iii.)Caraterizar o modo como as crianças em idade pré- escolar se envolvem		<u>Natureza:</u> qualitativa; <u>Método:</u> estudo de caso; <u>Técnicas:</u> - observação naturalista; - questionário aberto às três educadoras de infância; - entrevista aberta às crianças;	- As brincadeiras de faz de conta promovem o desenvolvimento da criança a diversos níveis e que estas profissionais recorrem as estratégias de natureza organizativa e relacional para promover este tipo de brincadeiras; - Os meninos preferem áreas dos jogos e as meninas áreas de faz de conta

						nas brincadeiras de faz de conta.		<p>- pesquisa documental.</p> <p><u>Instrumentos:</u></p> <p>- guião do questionário; - notas de campo; - grelhas de registo de brincadeiras observadas.</p>	<p>(casinha e supermercado);</p> <p>- Quando as crianças brincam ao faz de conta a modalidade que mais utilizam é o brincar em grupo, e as interações estabelecidas entre elas são maioritariamente de natureza Positiva;</p> <p>- Os brinquedos/materiais que mais utilizam são os de natureza simbólica, apesar de</p>
--	--	--	--	--	--	-----------------------------------	--	--	--

									<p>usarem também recursos de natureza construtiva e diversa;</p> <p>- Nem a idade das crianças nem os recursos tiveram influência na forma como as crianças brincaram. Já o género parece exercer influência nas brincadeiras, bem como o contexto familiar das crianças.</p>
2021	Patrícia Baeta	OS CONTRIBUTOS DOS GRUPOS HETEROGÉ	Jl	Rede pública	22 crianças, dos 2 aos 6 anos	(i.) Conhecer a opinião e as perceções das crianças, da equipa educativa e das famílias sobre os contributos dos		<p><u>Natureza:</u> qualitativa;</p> <p><u>Método:</u></p>	- As interações e relações instituídas entre crianças de diferentes idades apresentam

		NEOS PARA A APRENDIZA GEM E DESENVOL VIMENTO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA				grupos heterogéneos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em educação de infância; (ii.) Identificar estratégias para a gestão de um grupo de crianças heterogéneo quanto à idade.		investigação empírica <u>Técnicas:</u> - observação; - entrevista às famílias, à educadora e às crianças; - consulta documental.	contributos para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças; - Apesar das crianças não saberem mencionar de forma específica os contributos destas interações para o seu desenvolvimento e aprendizagem, através da observação, da realização e análise das interações foi possível constatar que preferem não só estar num grupo
--	--	---	--	--	--	--	--	--	---

									heterogéneo, como gostam de ajudar os seus pares; - À perceção da educadora cooperante sobre esta mesma temática, constatei que a mesma prefere trabalhar com grupos heterogéneos, conseguindo referir com clareza os benefícios que os mesmos têm para as crianças e não identificando pontos negativos.
2021	Ana Santos	O/A EDUCADOR/A DE	JI	Natureza privada	16 crianças de nacionalidade	(i.) Identificar o papel do/a educador/a de infância na resolução de conflitos;		<u>Natureza:</u> qualitativa;	- Desde a infância que se torna imperativo que a criança tenha

		INFÂNCIA ENQUANTO MEDIADOR/ A NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS			de portuguesa com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos,	(ii.) Descrever um conjunto de estratégias destinadas à resolução de conflitos; (iii.) Entender o impacto dos conflitos no desenvolvimento emocional, social e moral da criança.		<p><u>Método:</u> estudo de caso;</p> <p><u>Técnicas:</u> - entrevistas semiestruturadas; - análise de conteúdo; - observação participante.</p>	<p>em mente que a convivência em sociedade pressupõe a cedência e busca de alternativas que coloquem de parte o egoísmo, a intolerância e o desrespeito pelo outro. A resolução contínua de conflitos pelas crianças, é também um processo de aprender a conviver com o(s) outro(s);</p> <p>- Uma criança que adote um comportamento</p>
--	--	---	--	--	--	---	--	---	--

									menos adequado socialmente (que tem tendência a isolar-se frequentemente dos outros), pode desencadear consequências negativas para consigo mesma, na medida que poderá revelar comportamentos agressivos no seu futuro, originando dificuldades de relacionamento interpessoal, de adaptação ao trabalho e conflitos no seio familiar.
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

2021	Joana Costa	RELAÇÕES ENTRE PARES: FATORES PARA A FORMAÇÃO DO GRUPO DE PARES	JI	IPSS	23 crianças com 3 e os 6 anos de idade. Só 11 crianças participaram na investigação	(i.) Analisar a definição de amizade para as crianças em idade pré-escolar; (ii.) Conhecer se as crianças em idade pré-escolar têm melhores amigos; (iii.) Perceber como são formadas as amizades; (iv.) Analisar os fatores subjacentes às escolhas das crianças em idade pré-escolar.		<p><u>Natureza:</u> Quantitativo;</p> <p><u>Técnicas:</u> - Consulta documental - Observação direta - Entrevista - Tarefa de preferências</p>	<p>- Averigui os determinantes das preferências das crianças nas escolhas das crianças, verificando-se que o facto idade e sexo não são determinantes para as crianças criarem ou manterem amizade com outras crianças;</p> <p>- Deduzi que as crianças consideram a amizade traduz-se nos momentos de brincadeira e de partilha.</p>
------	-------------	---	----	------	--	--	--	---	---

