

REFLETIR E INVESTIGAR EM JARDIM DE INFÂNCIA: O PAPEL DO EDUCADOR PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Beatriz Branco Gonçalves

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Maria José Gamboa

Leiria, setembro de 2024

Mestrado em Educação Pré-Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Quero expressar o meu agradecimento a todas as pessoas que, durante este percurso, se cruzaram comigo, que me apoiaram e acreditaram em mim. Com um especial carinho e reconhecimento:

À minha família, por ser um dos meus grandes pilares. Agradeço profundamente por todo o apoio que me deram ao longo desta jornada, por me escutarem, pela confiança que depositaram em mim e por me terem permitido realizar este sonho.

Ao meu namorado, agradeço sem fim por todos os dias ter sido o meu ombro amigo em cada passo, por escutar todos os meus receios, celebrar comigo as conquistas e, acima de tudo, por não me deixar desistir quando o cansaço me fez duvidar de mim.

A cada uma das crianças e Educadoras Cooperantes que se cruzaram comigo por me terem ensinado tanto, pelo carinho com que me acolheram e por me terem feito sentir parte de cada grupo.

À Professora Maria José pelo acompanhamento constante neste percurso. Sou grata pelo apoio, carinho, compreensão; por me ter desafiado e ter acreditado em mim; e por me ter sempre incentivado a nunca perder o meu foco.

À Joana, um obrigado de coração por ter sido um dos meus grandes apoios e aquele abraço acolhedor. No início desta caminhada chorámos juntas perante as dificuldades, mas, com o apoio uma da outra, procurámos ultrapassar as fragilidades e celebrar as nossas conquistas e aprendizagens com terapias do riso. Uma amiga que guardo com carinho no coração.

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada, elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta o meu percurso de (trans)formação enquanto educadora de infância e investigadora. Este encontra-se estruturado em duas dimensões distintas: a dimensão reflexiva e a dimensão investigativa.

Na dimensão reflexiva, é espelhada uma reflexão crítica, cruzada e fundamentada com autores de referência acerca dos desafios e aprendizagens vivenciados nos diferentes contextos de Prática Pedagógica — contexto de Creche, Jardim de Infância I e Jardim de Infância II.

Na dimensão investigativa, apresenta-se um ensaio investigativo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica — Jardim de Infância II, cujos participantes foram 4 crianças, entre os 5 e os 6 anos, de um Jardim de Infância de rede pública. Este estudo centrou-se em perceber “Qual o papel do educador na construção das relações de amizade potenciadoras do desenvolvimento de competências sociais?”.

Os dados recolhidos evidenciam que conhecer as perceções de cada criança sobre a amizade (*o que é ser amigo e como se fazem amigos*) e a criação de momentos educativos em que se deu voz às crianças, incentivando-as a expressar o que pensam e sentem, permitiram desenvolver competências sociais positivas e reconhecer competências sociais negativas. Nesta linha, o presente ensaio investigativo possibilitou fomentar a capacidade de a criança, a partir do tema da amizade, expressar e comunicar saberes e atitudes entre pares, tendo-se aberto uma oportunidade de desenvolvimento de competências sociais, fundamentais para a criança aprender a viver bem e de forma justa em sociedade.

Palavras-chave: Amizade, Competências Sociais, Educação Pré-Escolar, Papel do Educador de Infância.

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report, prepared as part of the Master's in Preschool Education, presents my journey of (trans)formation as an early childhood educator and researcher. It is structured into two distinct dimensions: the reflective dimension and the investigative dimension.

In the reflective dimension, a critical perspective is presented, cross-referenced and supported by key authors, regarding the challenges and learning experiences encountered in the various contexts of Pedagogical Practice — namely, in the contexts of Nursery, Kindergarten I, and Kindergarten II.

In the investigative dimension, an investigative essay developed within the scope of Pedagogical Practice — Kindergarten II is presented. The participants were four children, aged between 5 and 6 years old, from a public network Kindergarten. This study focused on understanding "What is the role of the educator in fostering friendships that enhance the development of social skills?".

The data collected highlights the understanding of each child's perceptions of friendship (*what is the meaning of friend and how friendships are formed*) and creating educational moments where children were put together so that children were encouraged to express their thoughts and feelings, allowing the development of positive social skills and the recognition of negative social behaviors. In this context, the investigative essay facilitated the child's ability to express and communicate knowledge and attitudes among peers through the theme of friendship, thereby providing an opportunity to develop social skills that are essential for children to learn how to live well and justly in society.

Keywords: Friendship, Preschool Education, Role of the Early Childhood Educator, Social Skills.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Abreviaturas.....	x
Introdução.....	1
PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA	3
Capítulo I - (Re)Pensar na Prática Pedagógica em contexto de Creche.....	4
1.1. Apresentação do contexto educativo	4
1.1.1. Caracterização do grupo de crianças	4
1.2. A abordagem Reggio Emilia em Creche: um (novo) olhar acerca das aprendizagens e desafios vivenciados.....	7
1.3. O Ciclo Pedagógico em Creche: o desafio da observação à reflexão.....	9
1.3.1. O desafio de observar em Creche	9
1.3.2. O desafio de planificar em Creche.....	11
1.3.3. O desafio de intervir em Creche	12
1.3.4. O desafio de refletir em Creche	13
Capítulo II - (Re)Pensar em Prática Pedagógica - Jardim de Infância I.....	18
2.1. Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças	18
2.2. Da escuta à agência da(s) criança(s): trabalho por projeto — “A tenda”	21
2.2.1. Síntese da literatura.....	21
2.2.2. Situação desencadeadora	22
2.2.3. Fase I — Definição do Problema.....	23
2.2.4. Fase II — Planificação e desenvolvimento do trabalho	24
2.2.5. Fase III — Execução	25
2.2.6. Fase IV — Divulgação/avaliação	26
2.3. O processo de construção (partilhada) de um portefólio em Jardim de Infância	28
Capítulo III - (Re)Pensar em Prática Pedagógica - Jardim de Infância II	31
3.1. a caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças	31
3.1.1. O grupo de crianças	31
3.1.2. O ambiente educativo e a organização do espaço.....	34
3.1.3. A valorização da voz das crianças	36
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA	44

1. Enquadramento teórico do estudo	45
1.1. As relações de amizade em idade pré-escolar	45
1.2. Os laços de amizade no desenvolvimento de competências sociais.....	47
1.2.1. Os jogos cooperativos como estratégia de desenvolvimento de competências sociais.....	50
1.2.2. O papel do educador na promoção de competências sociais	51
2. Metodologia de investigação	54
2.1. Problemática e Motivação do Tema	54
2.1.1. Pergunta de Partida e Objetivos de Investigação.....	56
2.2. Natureza do Estudo.....	56
2.2.1. Investigação qualitativa.....	56
2.2.2. Investigação-ação	57
2.2.3. Participantes do estudo	57
2.3. Procedimentos.....	58
2.3.1. Investigação com crianças: proteger e valorizar as vozes da infância	58
2.3.2. Intervenção pedagógica	59
2.4. Procedimentos de Recolha de Dados.....	63
2.4.1. Entrevista semiestruturada	63
2.4.2. Observação participante e notas de campo	63
2.4.3. Registos audio e videográficos	63
2.5. Técnicas de análise de dados	64
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados	65
3.1. Metamorfoses da amizade: análise das perceções iniciais e finais das crianças através das entrevistas.....	65
3.2. Desenvolvimento das competências sociais: dados da intervenção pedagógica	72
3.2.1. Resolução de conflitos	72
3.2.2. Partilha	74
3.2.3. Elogio.....	75
3.2.4. Entreatajuda	77
3.3. Reflexões finais sobre o estudo	78
3.3.1. Limitações do estudo	81
PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	83

Bibliografia.....	85
Anexos.....	1
Anexo I – Reflexão individual de 24 a 26 de outubro de 2022.....	1
Anexo II – Planificação conjunta de 21 a 22 de novembro de 2022.....	5
Anexo III – 2.ª Reflexão de grupo com integração da componente individual - 10 a 12 de outubro de 2022.....	7
Anexo IV – O desafio da Documentação Pedagógica em contexto de Creche.....	10
Anexo V – Mini-história: O Pensamento Mágico.....	12
Anexo VI – Secção do Portefólio: “momentos com a família”.....	13
Anexo VII – Secção do Portefólio: “momentos com a família”.....	14
Anexo VIII – Documentação Pedagógica: Agricultores de palmo e meio.....	15
Anexo IX – Síntese da implementação de um Ciclo pedagógico.....	18
Anexo X – Mini-história <i>Os Laços de Amizade</i>	19
Anexo XI – Calendarização da intervenção pedagógica.....	20
Anexo XII– Guião da entrevista às crianças (Fase I e III).....	21
Anexo XIII– Categorias e subcategorias de análise.....	24

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Aprendizagens na natureza.	7
Figura 2 – A investigação atrai momentos de concentração.	7
Figura 3 – Olhos que veem, mãos que sentem.	7
Figura 4 – Simetria dos rostos na mesa de luz.	12
Figura 5 – Estrutura cubo.	15
Figura 6 – Desenhos das ideias.....	24
Figura 7 – Participação colaborativa na construção da cabana.	25
Figura 8 – Almoço no pinhal.....	26
Figura 9 – Entre nós e amarrações.....	26
Figura 10 – Exposição das ideias.	27
Figura 11 – Primeira divulgação do projeto.	28
Figura 12 – Última divulgação do projeto.....	28
Figura 13 – A documentação observada pelos protagonistas.....	28
Figura 14 – Processo de construção do portefólio.....	30
Figura 15 – Exploração de letras magnéticas.	33
Figura 16 – Observação de uma fonte.	33
Figura 17 – Story face da história <i>O Ladrão de folhas</i> , de <i>Alice Hemming</i> e <i>Nicola Slater</i>	34
Figura 18 – Exploração do <i>Robot DOC</i>	34
Figura 19 – Brincar ao ar livre.....	39
Figura 20 – As interações perante o brincar arriscado.	41
Figura 21 – “Anda, Beatiz, outa vez” (M, 3 ^a).”.....	41
Figura 22 – O monte que despertou o encantamento.	42
Figura 23 – Jogo orientado com blocos de construção.....	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Chuva de ideias sobre o que as crianças já sabem e o que querem descobrir	24
Tabela 2 – Registo das ideias sobre como vão descobrir e qual a próxima etapa.	25
Tabela 3 – Calendarização da intervenção pedagógica	20
Tabela 4 – Guião de entrevista	21
Tabela 5 – Categorias e subcategorias de análise.....	24
Tabela 6 – Transcrição das entrevistas iniciais e finais	25

ABREVIATURAS

JI – Jardim de Infância

MTP - Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OPC – Orientações Pedagógicas para a Creche

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. Este trabalho espelha, de forma reflexiva, um caminho de desafios e aprendizagens nas três Práticas de Ensino Supervisionado (PES) no contexto de Creche e Jardim de Infância do setor privado e, ainda, no contexto de Jardim de Infância do setor público.

Efetivamente, tendo presente que a educação de infância é uma etapa fundamental na construção do desenvolvimento das crianças, e que, neste processo, o/a educador/a surge como pessoa potenciadora do seu crescimento e transformação, importa apresentar, neste relatório, experiências de um tempo de formação, contextualizado, vivido e sentido como aprendizagem contínua com possibilidades formativas que, seguramente, permitiram e irão favorecer uma ação educativa adequada e fundamentada.

Quanto à organização do relatório, encontra-se estruturado em três partes distintas:

A **parte I** abrange a **dimensão reflexiva** e aborda a construção da minha identidade como educadora de infância, moldada e enriquecida por cada prática pedagógica. Esta parte encontra-se dividida em três capítulos, sendo eles: (i) *(Re)pensar na Prática Pedagógica em contexto de Creche*; (ii) *(Re)pensar em Prática Pedagógica - Jardim de Infância I*; e (iii) *(Re)pensar em Prática Pedagógica - Jardim de Infância II*. Deste percurso, dar-se-á conta dos processos que permitiram compreender o que é ser educador de infância, descobrindo a importância de me deslumbrar todos os dias, de trilhar percursos de aprendizagem centrados em intencionalidades educativas, ajudando, assim, a contribuir para a construção da identidade de cada criança. Esta profissão exige paixão, dedicação, compreensão, carinho, capacidade de escuta, empatia e respeito pela singularidade de cada criança, das suas famílias, comunidade e restantes agentes educativos.

Em relação à **parte II**, referente à **dimensão investigativa**, o estudo que se apresenta pretende destacar a relevância da educação de infância para o desenvolvimento de competências sociais. Efetivamente, a motivação e interesse para realizar um estudo sobre a temática — a amizade e as competências sociais — deveu-se, não só à relevância social do tema, como às observações e diálogos com as crianças. Compreendi que algumas crianças demonstravam laços de amizade fortes e competências sociais mais

desenvolvidas. Em contrapartida, outras crianças apresentavam dificuldade em criar e manter amizades, prejudicando a sua interação com os outros, o sentimento de partilha e envolvendo-se mais frequentemente em situações de conflito.

Este ensaio investigativo tem como foco o desenvolvimento das relações de amizade para a promoção de competências sociais, de modo a responder à questão: *Qual o papel do educador na construção das relações de amizade potenciadoras do desenvolvimento de competências sociais?*

Os objetivos do estudo emergem, assim, da necessidade de conhecer as perceções das crianças sobre a amizade para o desenvolvimento de competências sociais entre crianças e, conseqüentemente, da necessidade de pensar reflexivamente sobre o papel do educador nesse processo de desenvolvimento.

Os dados foram recolhidos a partir da implementação de entrevistas semiestruturadas e de cinco propostas didáticas na prática pedagógica de Jardim de Infância II, com um grupo de quatro crianças com idades entre os 5 e os 6 anos. Ao longo do estudo, o foco educativo centrou-se na(s) criança(s), reconhecendo e valorizando tanto o seu conhecimento como as suas próprias ideias, perspetivando-as como “agentes e participantes ativos na sua própria aprendizagem” (Educascais, 2021, p. 7).

Este estudo parte, portanto, da implementação de uma entrevista inicial a cada criança participante, seguida da dinamização de uma proposta didática, integrando a leitura de histórias e sua exploração pedagógica, enquanto lugar para o desenvolvimento de competências sociais.

Na última parte deste relatório, **parte III**, são apresentadas as considerações finais e, conseqüentemente, todo o percurso vivenciado ao longo dos três contextos, dando destaque aos processos que evidenciam os modos como me fui encantando, como cresci, superei dificuldades e tanto aprendi, tornando-me, passo a passo, na educadora que ambiciono ser.

PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

Relatos das Práticas de Ensino Supervisionadas:

Capítulo I — (Re)pensar na prática pedagógica em contexto de Creche.

Capítulo II — (Re)pensar em prática pedagógica - Jardim de Infância I.

Capítulo III — (Re)pensar em prática pedagógica - Jardim de Infância II.

CAPÍTULO I - (RE)PENSAR NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

O cuidar e o educar são dimensões de atendimento à criança que não devem ser vivenciadas nem praticadas separadamente.

(Parreira & Correia, 2022)

O primeiro capítulo, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Educação de Infância — Creche, relata o meu percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas em contexto de Creche. Esta PES decorreu de 19 de setembro de 2022 a 11 de janeiro de 2023. Neste capítulo, apresento e desenvolvo cinco subtópicos que integraram esta prática: (i) *A apresentação do contexto educativo*; (ii) *A caracterização do grupo de crianças*; (iii) *A abordagem Reggio Emilia em Creche: um (novo) olhar acerca das aprendizagens e desafios vivenciados*; (iv) *O ciclo pedagógico em Creche: o desafio da observação à reflexão*; (v) *As brincadeiras do faz-de-conta em Creche: o estendal da sala Dalí*.

1.1. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A primeira experiência de PES do Mestrado em Educação Pré-Escolar foi realizada em contexto de Creche, numa instituição privada, situada na União das Freguesias de Marrazes e Barosa. Esta instituição apresentava, como inspiração e linha orientadora da sua ação educativa, a abordagem *Reggio Emilia*, que orienta, guia e cultiva o potencial intelectual, emocional, social e moral da criança (Martínez-Agut & Hernando, 2015, p. 142). Esta instituição nasceu de um desejo e de um sonho de uma família trazer para a cidade de Leiria um projeto único e diferenciador na área da educação de infância, no qual as crianças eram respeitadas, escutadas nas suas múltiplas linguagens e consideradas seres competentes e ativos (Edwards *et al.*, 2016).

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

O grupo de crianças deste contexto, à data de conclusão da PES, era constituído por dezoito crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos, sendo dez crianças do género masculino e oito do género feminino. Deste grupo, cinco crianças iniciaram o período de adaptação em setembro de 2022 e uma criança em dezembro do mesmo ano.

É ainda de salientar que o grupo incluía, já desde o berçário, uma criança com perturbação do espectro de autismo, apenas diagnosticada com esta patologia no final do ano de 2022.

De acordo com o mencionado, ainda que o intervalo etário não seja muito divergente, observaram-se diferenças significativas quanto ao desenvolvimento global do grupo de crianças. Conforme mencionam Papalia *et al.* (2001), “apesar de as crianças progredirem através da mesma sequência geral de desenvolvimento, há um leque muito alargado de diferenças individuais normais” (p. 9). Neste sentido, tal como defende o Modelo de *Brunfenbrenner*, as interações estabelecidas com o ambiente circundante da criança (a família, a escola e a comunidade) assumem uma grande importância no seu desenvolvimento global (Mangas & Rodrigues, 2021, citando Sousa *et al.*, 2015).

De forma a que a caracterização do grupo não seja muito extensa, destaco apenas alguns dados referentes a cada domínio do desenvolvimento, que serão apresentados em conformidade com as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC; 2024) e com outros autores de referência.

Em relação ao desenvolvimento físico-motor, algumas crianças revelaram agilidade em correr, saltar com os dois pés, rastejar e ainda subir a pequenas estruturas. Citando as palavras de Cunha e Kuhn (2018), “apressar a infância tem sido uma constante”, mas, nesta instituição, o ritmo de cada criança era respeitado. Tal como defendem as OPC (2024, p. 19),

reconhecer e respeitar o ritmo de cada criança e garantir o tempo de que necessita para o envolvimento nos processos são condições pedagógicas de relevo, evitando a intrusão e potencial prejuízo decorrentes da subordinação dos tempos das crianças aos tempos dos adultos e das instituições.

Cada criança, ao seu ritmo, foi demonstrando vontade de se tornar autónoma nos vários momentos da rotina diária: ao subir as escadas, em que posicionava um pé após o outro no mesmo degrau ou alternava os pés; ao vestir-se sozinha, embora ainda necessitasse da ajuda de um adulto; nos momentos de higiene, para lavar as mãos; ao ter iniciativa e autonomia para tirar sozinha a fralda; ao ir buscar algum recurso sem a necessidade de pedir a um adulto; entre outras observações.

Em relação ao desenvolvimento linguístico, a maioria das crianças gostava de comunicar com os adultos e outras crianças; contudo, nem todas tinham um diálogo perceptível. Deste grupo, três crianças comunicavam sobretudo com linguagem não-verbal, ou seja, através de gestos. As restantes crianças comunicavam com linguagem verbal, produzindo palavras simples e frases curtas para partilhar os seus interesses e necessidades. Em conformidade com Barbeiro (2000), “por volta dos dois anos, a complexificação da combinação das palavras conduz ao aparecimento das frases simples, com os seus elementos essenciais” (p. 117). Tal como referem Sim-Sim *et al.* (2008, p. 35), à medida que as crianças interagem com adultos e outras crianças, e escutam histórias e canções, o seu discurso e, por conseguinte, o seu vocabulário torna-se mais perceptível e diversificado.

Quanto ao desenvolvimento socio afetivo, na generalidade, o grupo de crianças era afetuoso, curioso, observador, desperto em explorar o que o rodeava e ficava deslumbrado com elementos surpresa. Ao longo da PES, observei que as crianças apreciavam trocas de carinho com adultos e com outras crianças e revelavam empatia perante as dificuldades das outras crianças. Por vezes, surgiam alguns conflitos, que surgiam pela dificuldade em partilhar brinquedos, objetos e brincadeiras, sendo, por isso, necessária a intervenção de um adulto para gerir estas situações. Nesta linha, Marques *et al.* (2024) defendem que cabe ao educador de infância “promover o estabelecimento de relações positivas entre as crianças, marcadas pelo prazer e convivência, assegurando, progressivamente, atitudes de cuidado mútuo (p. 28).

Assim, a análise da tomada de notas referente à caracterização das crianças deste grupo, juntamente com a interpretação cruzada com alguns dos autores mencionados, permitiram-me refletir sobre as intencionalidades educativas da minha futura ação educativa com o grupo de crianças e com cada uma. Como mencionam as OPC (2024), a intencionalidade educativa “diz respeito a ações intencionalmente pensadas e refletidas que orientam a ação profissional do/a educador/a de infância para construir ambientes educativos que promovam o bem-estar, o brincar, a aprendizagem e desenvolvimento dos bebés e das crianças” (p. 32).

1.3. A ABORDAGEM REGGIO EMILIA EM CRECHE: UM (NOVO) OLHAR ACERCA DAS APRENDIZAGENS E DESAFIOS VIVENCIADOS

A abordagem *Reggio Emilia* é uma filosofia educativa baseada na imagem de uma criança “protagonista, investigadora, capaz de descobrir os significados das novas relações que cria e de perceber os poderes dos seus pensamentos” (Cubo Mágico, s.d.), capaz de se expressar através de múltiplas linguagens que *Loris Malaguzzi* (1998) designou como *il cento lingue di bambino* — as cem linguagens da criança (Edwards *et al.*, 2016).

Esta abordagem defende que a criança se pode expressar através de “cem linguagens” (Malaguzzi, 1998, como citado por Oliveira-Formosinho, 2018, p. 94), uma vez que as crianças demonstram ter várias formas de se fazerem compreender, possuindo “cem inteligências, cem formas de comunicar e de se expressar, cem formas de criar e atribuir significados, cem formas de construir conhecimentos” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 98). Nesta abordagem, a criança é considerada um ser forte e capaz, tendo autonomia para construir a sua própria aprendizagem, bem como “competente para levantar hipóteses, testar as suas ideias, investigar e produzir conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2018, p. 97).

Esta visão do conceito de criança foi observada ao longo da PES nesta instituição e tida em consideração na nossa ação educativa, enquanto par pedagógico, e nas diferentes propostas educativas que planificámos neste contexto (figuras 1, 2 e 3).



Figura 1 – Aprendizagens na natureza.



Figura 2 – A investigação atrai momentos de concentração.

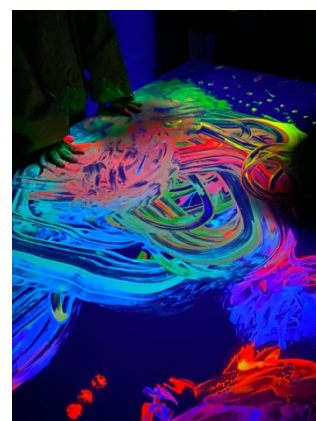


Figura 3 – Olhos que veem, mãos que sentem.

Loris Malaguzzi considerava que “não há educação sem relação” (Lopes-Mesquita, 2020, 11:14). Deste modo, *Reggio Emilia* é considerada a pedagogia da relação e da escuta (Sá, 2010; Martínez-Agut & Hernando, 2015; Rinaldi, 2016; Pereira, 2021), em que a escuta, o diálogo e as experiências devem estar interligadas. Neste contexto, fiquei deslumbrada com o privilégio de observar alguns momentos de relações recíprocas entre crianças, de adultos com crianças e de adultos com outros adultos, pois é através desta rede de relações, de respeito e de aprendizagem mútua que as crianças aprendem e se desenvolvem socialmente (Rinaldi, 2004, como citado por Lino, 2013).

O início deste percurso foi deveras marcante: estava animada e motivada por saber que fui colocada na instituição onde fui anteriormente tão bem acolhida (na Prática Pedagógica do 3.º ano da Licenciatura); contudo, em contrapartida, estava hesitante devido à falta de confiança nas minhas capacidades e, sobretudo, à inexperiência. Surgiram algumas questões invadiam os meus pensamentos: *Como é que o grupo de crianças vai reagir à nossa presença na sua sala? ; Se o foco da minha ação educativa é a criança e sabendo que cada criança tem o seu próprio ritmo de desenvolvimento, como posso trilhar um caminho de aprendizagens e de desenvolvimento com cada uma das crianças — diferenciação pedagógica? ; Qual é o meu papel enquanto educadora de infância em Creche, segundo a abordagem Reggio Emilia?*. Estava ciente de que esta PES seria desafiante, com muitas aprendizagens e iria desencadear um turbilhão de emoções.

Considerando o meu percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas neste contexto, para mim, ser educadora de infância em Creche é:

Reconhecer o potencial e a competência participativa da criança [...], respeitar os ritmos, as necessidades, preferências e a participação da criança [...], construir uma relação de respeito, afeto, encorajamento com cada criança [...], estabelecer relações de confiança e de parceria com as famílias e com a comunidade [...], criar propósitos e atribuir sentido à ação pedagógica [...], planejar intencionalmente os espaços [...], criar espaços para brincar [...], incentivar a autoconfiança e a autonomia... (OPC, 2024).

1.4. O CICLO PEDAGÓGICO EM CRECHE: O DESAFIO DA OBSERVAÇÃO À REFLEXÃO

O Ciclo Pedagógico permite ao educador de infância “tomar decisões coerentes e consistentes acerca do quotidiano pedagógico e das experiências e aprendizagens que proporciona às crianças” (OPC, 2024). Compreender e integrar todas dimensões do ciclo pedagógico foi um verdadeiro desafio, mas também me proporcionou aprendizagens muito gratificantes, que me deram mais confiança e conhecimento.

Assim, neste subtópico, irei abordar o meu percurso de aprendizagens relativamente às várias dimensões do Ciclo Pedagógico — observação, planificação, intervenção, reflexão e avaliação —, relacionando-as com autores de referência e com a partilha de momentos vivenciados ao longo deste contexto.

1.4.1. O DESAFIO DE OBSERVAR EM CRECHE

Observar é um registo daquilo que o educador vê e escuta, evidências de aprendizagem, de necessidade(s) ou de interesse(s) de uma criança ou do grupo de crianças; contudo, também podem ser de produtos realizados pela(s) criança(s), de processos, de momentos de interação, entre outros (Parente, 2011). Tal como mencionam as OPC (Marques *et al.*, 2024),

a observação e o registo permitem recolher informações para avaliar, questionar e refletir sobre as práticas educativas (nomeadamente a gestão das rotinas, a organização do espaço e materiais, a qualidade das relações estabelecidas), sendo ainda essenciais para conhecer cada criança e a evolução dos progressos do seu desenvolvimento e aprendizagem (p. 14).

O exercício de observação, sobretudo durante as semanas dedicadas a essa prática — as semanas de observação —, foram essenciais para conhecer o grupo de crianças e a equipa educativa que nos tinham acolhido. Na primeira semana de PES, a Educadora Cooperante teve o cuidado de reunir connosco para falar acerca do grupo de crianças: as crianças que constituíam o grupo, como era o desenvolvimento geral do mesmo, que trabalhos de projeto estava a desenvolver com as crianças e os motivos, quais os seus interesses e necessidades; através da sua descrição, levou-me a compreender como era a sua prática educativa e a dinâmica da equipa educativa.

Durante o período de observação, procurei interagir com todas as crianças, pois sabia que a minha observação não se deveria resumir apenas a uma observação direta não participante e a registros de notas de campo. Deste modo, através de um equilíbrio entre uma observação direta participante e não participante, pude conhecer melhor cada criança, as suas características individuais, interesses, curiosidades e necessidades. Como menciona Parente (2012), “a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajudar a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (p. 4). Esta foi uma aprendizagem que destaquei na reflexão referente à sexta semana de Prática Pedagógica em contexto de Creche (Gonçalves, 2022, anexo I):

A criança é um ser curioso por natureza, que tem a necessidade de tocar, sentir e explorar, por isso, nesses momentos em que a criança está envolvida nas explorações e outras atividades da sua rotina, o adulto deve adotar uma observação atenta e ter uma “escuta ativa”, quer nos momentos em que a criança está sozinha, com pares ou apoiada por um adulto, pois, através destas observações, é possível testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças.

Neste contexto, tive o privilégio de observar diversos momentos de partilha e de carinho entre crianças, momentos esses em que as crianças revelaram ser afetuosas e delicadas umas com as outras, mas também com os adultos. Como foi possível observar, a Creche é um dos contextos educativos na qual favorecem este tipo de interações — as crianças interagem através de gestos e movimentos, de olhares, de expressões faciais ou de vocalizações, comunicam o que estão a sentir, a desejar e a pensar.

Considero que a observação e a escuta atenta são exercícios fulcrais na prática de um educador de infância, permitindo fundamentar todas as decisões que toma na sua prática educativa (como a planificação, estratégias, organização das rotinas, do tempo e do ambiente educativo, assim como a gestão do grupo). Nesta linha, Parente (2012) refere que fazer “observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planear, estimular e responder aos interesses e necessidades individuais da criança” (p. 6).

1.4.2. O DESAFIO DE PLANIFICAR EM CRECHE

A planificação é considerada “um processo que corresponde a um conjunto de ações pensadas previamente que vão permitir [ao educador] pôr em prática as suas intencionalidades educativas” (Fonseca *et al.*, 2013, p. 219). Porém, antes de realizar este “exercício”, deve primeiramente conhecer o seu grupo de crianças, para que, posteriormente, possa realizar uma planificação que faça sentido à criança ou ao grupo, prevendo experiências de aprendizagem e organizando os recursos (materiais e humanos) necessários. Como defende Rinaldi (2006, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 96), são os interesses e as motivações das crianças, comunicadas através do olhar, dos gestos, das palavras e da linguagem, que guiam e orientam a ação dos adultos na organização do ambiente educativo, na planificação das propostas de exploração dos materiais e atividades, que constitui a *progettazione*¹.

Um dos maiores desafios e dificuldades sentidas ao longo deste contexto foi o exercício de planificar. Em conformidade com as OCP (Marques *et al.*, 2024, p. 27), a planificação deve partir da reflexão e interpretação de diversos momentos de observação, dos contextos sociais e culturais das crianças e de diálogos com as mesmas. Deste modo, procurámos, enquanto par pedagógico, que as nossas planificações oferecessem diversas experiências e que respondessem ao que a(s) criança(s) nos transmitia(m), às características, capacidades, motivações e dificuldades da(s) criança(s) para despoletar novas aprendizagens e o desenvolvimento do grupo e de cada criança numa abordagem holística (anexo II).

Na reflexão referente à quarta semana de Prática Pedagógica em Contexto de Creche, é referida uma outra fragilidade e aprendizagem (Gonçalves, 2022, anexo III) ao planificar:

Uma das aprendizagens adquiridas com este obstáculo foi perceber que as planificações não são estanques, estas servem apenas como linhas orientadoras e

¹ A *Progettazione* é um processo utilizado em *Reggio Emilia* (Itália), em que consiste na planificação elaborada a partir de uma documentação pedagógica colaborativa entre educadoras, pais e crianças.

devem ser flexíveis, de modo a irem ao encontro das “necessidades, interesses e motivações das crianças” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p. 63).

Em momentos de reflexão em par pedagógico, mas também com a Educadora Cooperante e com a Professora Supervisora, houve a necessidade de modificar as planificações para que se tornassem mais claras e orientadoras. Neste sentido, enquanto par pedagógico, procurámos investir em mais leituras de autores de referência, na descrição das propostas educativas e no processo de avaliação, com o intuito de antecipar possíveis diálogos com as crianças para orientar a nossa ação pedagógica e para que nos sentíssemos mais confiantes e seguras na nossa intervenção.

1.4.3. O DESAFIO DE INTERVIR EM CRECHE

No decorrer das intervenções, senti a necessidade de adaptar a minha ação educativa devida à inexperiência e falta de confiança. Ao sentir dificuldade em intervir, sobretudo, nos diálogos em grande grupo, procurei estratégias que me ajudassem a cativar a participação e a atenção do grupo de crianças. Neste sentido, percebi que as canções, as histórias, as luzes e sombras despertavam o suspense, a atenção, a curiosidade e o encantamento das crianças para o momento que se seguia (figura 4).

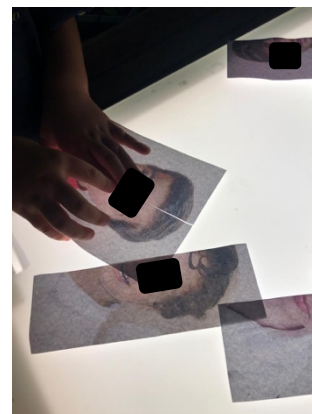


Figura 4 – Simetria dos rostos na mesa de luz.

Além disso, ao percebermos, enquanto par pedagógico, que esta era uma dificuldade em comum, sentimos a necessidade de refletir e de partilhar este obstáculo com a Professora Supervisora e com a Educadora Cooperante. Assim, optou-se por realizar as propostas educativas em pequenos grupos, uma vez que o número de crianças por grupo influencia significativamente o que cada criança aprende e como aprende. Em conformidade, Reggio Children (2014) defende que “os grupos mais eficazes são compostos por dois, três ou quatro crianças” (p. 251).

Nos momentos de intervenção, tive a preocupação de assegurar um clima de afeto, confiança, empatia e segurança com cada criança, bem como de promover a sua

autonomia e interagida. Nesta linha, tal como mencionam as OCP, “a segurança e confiança emocional e afetiva de que a criança necessita para explorar e experienciar dependem de relações de respeito, afeto e apoio às suas iniciativas” (Marques *et al.*, 2016, p. 16).

Durante o meu percurso neste contexto, foi gratificante e motivacional perceber que, em todos os momentos da rotina, desde o acolhimento à chegada das famílias, as crianças faziam-me sentir parte integrante do seu grupo e que, ao longo do dia, procuravam a minha atenção, quer para afetos, quer como companheira de brincadeiras ou ainda para manifestar e verbalizar as suas necessidades, curiosidades e descobertas. Nesta construção de relações, como defende a abordagem *Reggio Emilia*, o educador “representa uma âncora para a criança que, no âmbito de uma relação próxima, de confiança e de afeto, poderá mais facilmente encetar processos de exploração e descoberta” (Formosinho & Araújo, 2013, p. 51).

1.4.4. O DESAFIO DE REFLETIR EM CRECHE

Ao longo do semestre que integrou esta PES, foram realizadas várias reflexões semanais — orais e escritas — com a Professora Supervisora e a Educadora, em que partilhei os desafios e as aprendizagens da semana. Estes momentos de reflexão conjunta foram fundamentais para a adaptação da minha ação pedagógica, pois, através destes momentos, compreendi os aspetos positivos e negativos da minha ação educativa e como poderia melhorar as várias dimensões pertencentes ao ciclo pedagógico.

Como mencionado anteriormente, um dos aspetos negativos foram os momentos de transição, uma vez que ao não conseguir captar a atenção das crianças, estas acabavam por dispersar. Perante esta dificuldade e recorrendo à leitura de diversos autores, integrei na minha ação educativa diversas estratégias nos momentos de transição, como a leitura de histórias, canções e jogos que envolvessem elementos surpresa. A implementação destas estratégias revelou-se crucial, tornando estes momentos mais divertidos, cativantes, de aprendizagens e contribuindo para o desenvolvimento de uma postura mais natural, confiante e segura da minha parte.

Reconhecendo que a educação deve ser centrada na(s) criança(s) e que é essencial escutá-la(s), percebi que, em alguns momentos, não desligava o meu “*chip*” de adulto — que já sabe e possui as respostas. Assim, num processo de reflexão e de intervenção, assumi como desafio não dar respostas e tomar ações imediatas, permitindo que as crianças assumissem um papel ativo no seu processo de desenvolvimento. Nestes momentos, enquanto agentes educativos, devemos posicionar-nos como alguém que também comete erros, que os reconhece e deseja aprender com a(s) criança(s), assumindo a importância de lhes pedir desculpa.

Por vezes, o desafio de refletir é algo complexo e que só com a repetição e a abertura para aprender e escutar a reflexão dos outros é que conseguimos melhorar este exercício.

1.4.5. O DESAFIO DE AVALIAR EM CRECHE

A avaliação em contexto Creche “implica recolher informação sobre os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento da/s criança/s, compreender o que pode estar ou não a afetar o bem-estar e a implicação” (Carvalho & Portugal, 2017, p. 23).

Nesta primeira experiência de avaliação, em reflexão em par pedagógico, recorreremos a grelhas de avaliação com respostas fechadas (sim ou não), mas, à medida que ia observando, senti a necessidade de descrever alguns momentos do dia a dia que considerava importantes para justificar as futuras planificações. Neste sentido, recorri a uma variedade de estratégias para recolher e documentar evidências, como as notas de campo. Contudo, a utilização deste instrumento nem sempre foi exequível, na medida em que, por vezes, interagira, simultaneamente, com as crianças e não conseguia registar as minhas observações. Assim, de forma a colmatar esta dificuldade, optei por também recolher evidências através de registos fotográficos e videográficos. É de ressaltar que as evidências que considerei mais importantes decorreram dos diálogos e das interações/brincadeiras com as crianças.

A interpretação e reflexão destas evidências permitiram-nos, enquanto par pedagógico, regular a nossa prática e orientar as nossas planificações. Em conformidade, Lopes da Silva *et al.*, (OCEPE, 2016) mencionam que a planificação e avaliação estão correlacionadas, isto é, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação

sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (p. 16).

Um outro instrumento de avaliação que tentámos implementar no final desta PES foram as documentações pedagógicas (anexo IV). Para Fochi (2019), a documentação pedagógica dá visibilidade a evidências de situações e experiências vividas com as crianças, mas também “dá relevância à relação educativa atribuindo um valor especial ao papel do adulto que escolhe não apenas o que contar, mas a quem a quem dar voz e visibilidade e em que investir” (p. 32). Contudo, enquanto par pedagógico, sentimos muitas dificuldades neste exercício e, por isso, comprometemo-nos a investir em mais leituras sobre as documentações pedagógicas para implementar no contexto de Jardim de Infância, mas também de fundamentarmo-nos teoricamente para abraçar um novo desafio, a construção de Mini-Histórias.

1.4.6. AS BRINCADEIRAS DE FAZ-DE-CONTA EM CRECHE: O ESTENDAL DA SALA DALÍ

De entre as diversas atividades lúdicas que implementámos em contexto de Creche, destaco uma provocação de um estendal e molas de roupa na área do faz-de-conta, pelos desafios, envolvimento e oportunidades de descoberta e de aprendizagem desta atividade.

Em diversos momentos de interação e observação da ação das crianças, compreendi que um dos seus espaços de interesse na sala era a área do faz-de-conta e, sobretudo, a zona onde estavam os bonecos. Neste espaço, as crianças iam buscar os bonecos, faziam de conta que davam biberão e “papas de aveia” (P.F., 2 anos e 6 meses), vestiam-nos, adormeciam-nos, davam-lhes “remédio para a dor de barriga” (S.P., 2 anos e 8 meses), tal como outras interações entre criança(s)-objeto(s).

Para a preparação desta provocação e antes da chegada das crianças à sala, foi atado um cordão de cânhamo em duas arestas de uma estrutura de cubo que se encontrava no espaço do faz-de-conta (idêntico ao da figura 5).



Figura 5 – Estrutura cubo.

No início da manhã, ao observar a chegada do pequeno grupo de crianças à sala, percebi que três crianças se dirigiram para

o espaço do faz-de-conta com o intuito de iniciar as suas brincadeiras, até que observaram um novo elemento neste espaço: o cordão de cânhamo. *Porque estaria ali? O que poderiam fazer com aquilo?*

Ao observar que este lhas tinha despertado interesse e curiosidade, aproximei-me e conversei com este pequeno grupo para ouvir as suas ideias e o que poderíamos fazer com aquele cordão. Assim, após um diálogo em conjunto, surgiu a ideia de utilizar aquele cordão para estender as fraldas de pano e as roupas dos bebés, como as mães e os pais faziam (L.F., 2 anos e 9 meses).

Tal como defendem diversos autores, como Magalhães (2021) e Marques *et al.* (2024), os educadores de infância devem potencializar a exploração de materiais não estruturados; garantir que estes sejam seguros e adequados à faixa etária, para que cada criança possa explorar livremente. Em conformidade com o referido anteriormente, Gesell (2000, p. 359) acrescenta ainda que os materiais não estruturados — como molas de roupa, panos, algumas peças de roupa, sapatos, tachos, colheres de pau, embalagens vazias, entre outros materiais — são potenciadores da imaginação da(s) criança(s) e que, através destes, surgem explorações mais significativas de aprendizagem comparando às brincadeiras com brinquedos pré-fabricados.

Neste seguimento, o grupo teve uma missão: procurar molas de roupa na lavandaria da instituição. Este desafio tinha como intencionalidade educativa promover o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas e a coordenação mãos-olhos (Papalia & Feldman, 2016, p. 251). Para este fim, desafiei as crianças a descer e a subir as escadas até à lavandaria. Ao descerem e subirem as escadas, para se sentirem mais seguras, todas se apoiaram no corrimão; duas das crianças subiram/desceram com um pé de cada vez, enquanto a outra criança alternava os pés, em conformidade com Papalia & Feldman, que argumenta que, “durante o segundo ano, a criança começa a subir degraus, um de cada vez, colocando um pé após o outro no mesmo degrau; mais tarde ela alternará os pés” (p. 162).

Quando regressámos à sala, foi notório o grande entusiasmo do grupo em tentar manipular as molas para estender a roupa dos bonecos. Durante estas interações, as crianças foram demonstrando a capacidade de reproduzir vivências do seu dia a dia em brincadeiras de faz-de-conta. Mohan *et al.* (2022, p. 1) corroboram esta ideia, afirmando que, durante as

brincadeiras de faz-de-conta, as crianças imaginam um objeto como sendo outro objeto ou uma pessoa, com pleno conhecimento da realidade.

Esta exploração promoveu ainda o desenvolvimento da motricidade fina e a capacidade de antecipar ações. As interações estabelecidas pelas crianças com os objetos e com outras pessoas (interações sociais: com outras crianças e adultos) permitiram a tomada de consciência do seu corpo e dos outros, o desenvolvimento da linguagem, a autonomia, o sistema de pinça e o movimento de precisão (Post & Hohmann, 2011; Papalia & Feldman, 2013; Marques *et al.*, 2024).

Por fim, considero importante salientar que, ao longo das semanas neste contexto, as molas e o estendal da roupa continuaram a integrar as brincadeiras das crianças no espaço do faz-de-conta. À medida que decorreram estas explorações autónomas, observei que esta atividade acabou por contagiar outras crianças que também se quiseram envolver e desafiar nesta exploração.

CAPÍTULO II - (RE)PENSAR EM PRÁTICA PEDAGÓGICA - JARDIM DE INFÂNCIA

I

É preciso seguir as crianças, não os planos

(Loris Malaguzzi)

O segundo capítulo, desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância I, descreve a trajetória do meu percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas numa sala de Jardim de Infância numa instituição privada. Esta PES decorreu de 20 de fevereiro de 2023 a 12 de junho de 2023, na mesma instituição referida na dimensão reflexiva do contexto de Creche. Neste capítulo, apresento e desenvolvo três subtópicos que integraram esta prática: (i) *Caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças*; (ii) *Da Escuta à agência da(s) criança(s): Trabalho por Projeto – “A Tenda”*; e (iii) *O processo de construção (partilhada) de um portefólio em Jardim de Infância*.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Como mencionado anteriormente, esta instituição seguia a abordagem *Reggio Emilia*, pelo que o ambiente assume uma grande importância, enquanto “terceiro educador”. Segundo a perspectiva de diversos autores (Lopes da Silva *et al.*, 2016; Edwards *et al.*, 2016; Azevedo *et al.*, 2019), este deve ter uma organização flexível, permitindo a inclusão ou exclusão de diferentes espaços em função dos interesses, necessidades e progressos na aprendizagem das crianças. Neste sentido, é crucial que o educador esteja em constante reflexão sobre a organização e adequação do espaço e dos materiais pedagógicos.

Nesta instituição, as crianças eram incluídas na organização do espaço. A voz de cada criança era acolhida e integrada e há tempo e espaço de intervenção para todos e para cada um, interligando o singular e o plural, o individual e o social para a criação de um ambiente inclusivo, democrático e participativo (Azevedo *et al.*, 2019). Em conformidade, Hohmann e Weikart (2009) mencionam que as crianças participam ativamente quando sentem que estão inseridas num ambiente seguro, de respeito, que valoriza a sua voz, oferecendo oportunidades para explorar, experimentar e interagir com

os outros e com o mundo à sua volta. As crianças tinham autonomia e liberdade para explorar e manipular os materiais disponíveis, enquanto brincavam e partilhavam as suas descobertas e experiências com outras crianças e com os adultos.

Como mencionado por Lopes da Silva *et al.* (2016), a organização do espaço e a existência de rotinas revelam-se importantes para o desenvolvimento das crianças. O espaço no qual as crianças se encontram envolvidas deve proporcionar atividades e interações ricas, significativas e estimuladoras, de forma a corresponderem às necessidades do grupo e de cada criança (Cardona, 1992, p. 9).

Quanto à sua organização, a sala encontrava-se disposta em diversas áreas, abrindo possibilidade de realização de diálogos e negociações em grande grupo, conforme os interesses e necessidades das crianças

Neste contexto, destaco a *área de trabalho*, na qual as crianças tinham oportunidade de explorar, autonomamente, diversos materiais de fim aberto, como bugalhos, paus, restos de lã e de tecido, cartão, entre outros recursos. Tal como referem Talbot e Frost, (1989), um material de fim aberto “é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso e a criança passa a deter o poder de definir o que é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente, identificar uma maneira ‘correcta’ de o entender ou de sobre ele agir” (citados por Hohmann & Weikart, 2011, p. 161).

O espaço destinado à *área de faz de conta* recebeu também um grande destaque e importância, uma vez que se situava numa cabana com dois pisos. No piso superior, encontrava-se a zona da cozinha e a zona com a simulação da proa de um navio, composta por um leme e um guindaste, criados pelo avô de uma das crianças do grupo. No piso inferior da cabana, estavam disponíveis alguns acessórios projetados para desenvolver o jogo simbólico com a temática dos piratas, com materiais para içar no cesto do guindaste e faixas de tecido para compor as personagens.

Nesta faixa etária, brincar permite que as crianças ponham em ação as suas aprendizagens, de forma espontânea. De acordo com Roger *et al.* (1983), as crianças “têm de brincar com aquilo que sabem ser verdade para explorar e descobrir mais e, posteriormente, podem aplicar o que aprenderam em novas formas de brincar” (citados por Papalia & Feldman, 2013, p. 289).

A instituição apresentava recursos pedagógicos diversificados adequados a esta faixa etária, em que destaco a existência de jornais, enciclopédias, revistas, mesas de luz, jogos de construção e de encaixe, retroprojetores, lanternas, computadores, lupas; mas sobretudo, materiais de fim aberto. A disponibilização de materiais de fim aberto tem como finalidade a promoção de um pensamento crítico e criativo, permitindo às crianças pensar além das suas explorações e descobertas pré-concebidas, em que destaco a existência de pneus, plásticos, bobines, fios de lã, pinhas, arame, entre outros recursos (Reggio Children, 2014).

Os recursos disponibilizados potenciavam a construção de um clima de descoberta, curiosidade e de jogo simbólico, dimensões fundamentais ao desenvolvimento da criança.

2.1.2. O GRUPO DE CRIANÇAS

Este grupo era constituído por treze crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos, sendo cinco do género masculino e oito do género feminino. Das treze crianças, apenas uma não tinha frequentado a instituição no ano letivo anterior, e todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de uma criança de nacionalidade russa.

Todas as crianças eram independentes nos diferentes momentos da rotina, nomeadamente na alimentação e na higiene. Nesta instituição, as crianças do pré-escolar tinham autonomia para se servirem sozinhas, tanto a água como a refeição principal. Contudo, relativamente à motricidade fina, observei que, durante as refeições, algumas crianças evidenciavam dificuldade em coordenar o garfo e a faca. Em relação ao desenvolvimento socio afetivo, conseguiam desenvolver uma conversa, partilhando vivências com os amigos; gostavam de ouvir histórias e, inclusive, no dia da partilha, várias crianças levavam livros e brinquedos de casa para partilhar com todo o grupo; além disso, cumpriam regras, evidenciavam sentido de responsabilidade e sentido crítico em relação às suas criações (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Por vezes, entre algumas crianças surgiam conflitos na partilha de brinquedos, recursos e espaço, sendo necessária a intervenção de um dos adultos. Nesta linha, Cadona *et al.* (2021, p. 55) defendem que o educador assume um papel fundamental na gestão de conflitos, ao criar oportunidades para que as crianças se coloquem no ponto de vista do outro.

Ao longo deste contexto, e em conformidade com as OCEPE, foi possível observar que as dificuldades que mais se manifestavam no grupo de crianças eram a reduzida capacidade de atenção e de concentração em diferentes momentos; algumas crianças apresentavam dificuldades ao nível linguístico, na dicção, na adequação do tom de voz e na construção e expressão de um raciocínio lógico, bem como na capacidade de cooperação, entreajuda e respeito pelos pares (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Algumas crianças também manifestavam falta de autoconfiança e autoestima, verbalizando não saber ou não conseguir fazer alguma proposta ou tarefa.

Na generalidade, o grupo era carinhoso, comunicativo, participativo, muito curioso, questionador e demonstrava uma grande vontade em encontrar respostas às suas questões. O grupo de crianças manifestava um notável interesse no momento da reunião inicial, pelas 10h, em que cada criança tinha oportunidade para partilhar notícias e experiências trazidas de casa ou ocorridas no dia anterior, bem como para discutir temas que tinha interesse em investigar. Nestas reuniões, verificou-se que as crianças demonstravam preferência por brincar nas áreas de faz de conta e de trabalho, explorar diferentes materiais como barro e areia, bem como por brincar na natureza, conversar e partilhar novidades entre si, participar em jogos em grande grupo, pintar com tintas e explorar materiais de fim aberto.

A observação e reflexão em torno das características das crianças, acima sucintamente apresentada, constituíram um ponto de partida para a ação educativa, nomeadamente explorando as potencialidades da metodologia de projeto, dimensão que a seguir se apresenta.

2.2. DA ESCUTA À AGÊNCIA DA(S) CRIANÇA(S): TRABALHO POR PROJETO — “A TENDA”

2.2.1. SÍNTESE DA LITERATURA

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) surge como uma alternativa à educação tradicional transmissiva. Numa pedagogia transmissiva, a criança tem um papel passivo, em que o educador pede à criança para estar sossegada e seguir as suas orientações (Katz & Chard, 1997). Neste sentido, o foco está no interesse do educador, sendo que é ele quem decide o que a criança faz e como o faz. O educador tende a dar maior importância ao produto final, muitas vezes, desconsiderando as aprendizagens das crianças durante o processo. Neste sentido, a MTP surge para dar “voz às crianças” em relação aos seus

interesses e às suas motivações, quando a sua curiosidade natural as leva a questionar e a querer procurar respostas. A criança tem um papel ativo na sua aprendizagem e é ela quem decide o que quer fazer e como quer fazer (Katz & Chard, 1997; Oliveira-Formosinho *et al.*, 2009).

Como mencionado por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), a MTP permite que as crianças desenvolvam aprendizagens importantes, preparando-as para a vida, como o trabalho em equipa, a iniciativa, o sentido crítico, a liderança, a comunicação e estratégias para a resolução de problemas. Um trabalho de projeto surge da escuta atenta do educador, em que este é capaz de descobrir os interesses e as curiosidades das crianças, num contexto recíproco, em que se escuta e se é escutado, “identificando as vulnerabilidades nas diferentes áreas das crianças” (p. 48).

O grupo de crianças desta PES já estava familiarizado com a MTP, uma vez que esta já era implementada na sala. De acordo com a Educadora Cooperante, era definido um ponto de partida; o que queriam fazer, onde e como iriam procurar informações; a justificação da escolha do tema, “para quê” e “como” iriam desenvolver o mesmo, partindo do pressuposto de que não há ideias, questões ou respostas erradas.

2.2.2. SITUAÇÃO DESENCADEADORA

Neste contexto de PES, tivemos, enquanto par pedagógico, a oportunidade de realizar algumas saídas ao exterior, nomeadamente a um pinhal localizado a uma distância de 60 metros da instituição. Para o descrever, caracterizava-o como um espaço encantador, repleto de trilhos que incentivam ao ato de brincar e de ser ativo. Neste local, destacavam-se a “multiplicidade de contrastes nas superfícies e variantes dos declives do terreno, tipos de vegetação e de árvores... locais secretos, materiais soltos, estruturas trepáveis, entre outros” (Neto, 2020, p. 153).

O entusiasmo e o sentimento de liberdade manifestado por todas as crianças ao visitarem o pinhal eram evidentes e, por essa razão, pediam continuamente mais idas a este local. Dada esta envolvência e interesse em comum, algumas crianças sugeriram ideias de outras atividades no pinhal, tais como: “podemos acampar no pinhal e dormir lá!” (A., 5 anos), “podemos comer *marshmallows!*” (B., 5 anos), “podemos levar os catres para dormir a sesta no pinhal” (A., 5 anos) e “podemos ouvir os passarinhos!” (M., 5 anos). No entanto, quando a C.L. (5 anos) partilhou a ideia - “podemos fazer uma cabana no

pinhal?” -, todas as crianças ficaram muito entusiasmadas e manifestaram o desejo de concretizar. Deste modo, partindo da questão “*Como podemos fazer uma cabana no pinhal?*”, surgiu a elaboração de um projeto recorrendo à MTP. Tal como mencionam Katz *et al.* (1998), o início de um projeto deve partir de uma “intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um projeto” (p. 92).

Ao assumirmos esta metodologia, tivemos de considerar todas as fases de um trabalho de projeto, sendo elas: *Fase I — Definição do problema; Fase II — Planificação e desenvolvimento do trabalho; Fase III — Execução; e Fase IV — Divulgação/Avaliação* (Vasconcelos *et al.*, 2012).

2.2.3. FASE I — DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Num primeiro momento, uma das mestrandas contou a história *O que fazer com uma ideia?*, de Kobi Yamada. Considerámos que esta narrativa poderia ser um bom ponto de partida para iniciarmos este projeto e para transmitir às crianças a importância de observar com carinho cada ideia que é partilhada, respeitá-la e, ao mesmo tempo, acreditar em nós e nas nossas ideias, focando assim a nossa atenção na necessidade da escuta e da concentração, dimensões que havíamos identificado na caracterização das crianças, como aspetos a desenvolver.

Após este momento, todas as crianças partilharam as suas ideias e conhecimentos sobre cabanas, bem como discutiram estratégias para a construção de uma cabana no pinhal, recorrendo aos recursos naturais disponíveis mesmo. Tal como defende a Associação de Solidariedade Social, De Mãos Dadas (2015, p. 51),

Possibilitar à criança momentos diversificados para espaços de diálogo e partilha das suas experiências e questões, conduz-nos à descoberta de uma riqueza inigualável do mundo da criança. Desta multiplicidade, surgem muitos dos

projetos que retratam caminhos, vivências, experiências, aprendizagens, descobertas e novas possibilidades de conhecimento.

Após este momento de discussão em grande grupo, cada criança foi desafiada a projetar a sua ideia de cabana numa folha branca com canetas, para que, posteriormente, pudesse descrevê-la e partilhá-la com o grupo (figura 6).



Figura 6 – Desenhos das ideias.

Ao longo da partilha, as crianças enunciaram diversas ideias e conhecimentos, mas também levantaram algumas questões (anexo V). Desta forma, compreendeu-se que tinham muitos conhecimentos e ideias sobre a temática, algumas delas muito criativas e que gostavam de encontrar respostas a algumas das suas questões (tabela 1).

O que sabemos?	O que queremos descobrir?
“Tem de ter uma porta para entrarmos e sairmos.” (C.) “Eu fiz uma mesa para depois comerem.” (A.) “Podemos fazer uma fogueira para nos aquecermos.” (D.) “Temos de fazer muitas tendas para cabermos todos.” (M.)	“Como vamos prender os paus?” (M.) “Onde vamos construir a cabana?” (F.) “Será que amanhã a cabana vai estar igual?” (R.)

Tabela 1 – Chuva de ideias sobre o que as crianças já sabem e o que querem descobrir

Como afirmam Vasconcelos *et al.* (2012, p. 14), é na primeira fase de um trabalho de projeto que se discutem as questões a serem investigadas e são definidas as dificuldades a serem superadas. De acordo com os autores mencionados anteriormente, durante este processo, “partilham-se os saberes que já possuem sobre o assunto; conversa-se em grande ou pequeno grupo, as crianças desenharam, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (*ibidem*, p. 14).

2.2.4. FASE II — PLANIFICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Após a partilha e discussão sobre o que sabiam e o que queriam saber, deu-se início ao planeamento da próxima etapa: perceber, em conjunto, como poderiam encontrar respostas às questões formuladas. A A. (5 anos) partilhou com o grupo que a irmã era

escuteira e, neste sentido, alguns conhecimentos e curiosidades que tinha sobre o assunto poderiam ajudar na construção da cabana. De seguida, o R. (5 anos) também partilhou que poderiam procurar recursos naturais no pinhal. Após esta discussão, as crianças demonstraram muito entusiasmo em pôr “mãos à obra” (tabela 2).

Como vamos descobrir?	O que vamos fazer?
<p>“A minha mana deve saber, ela é escuteira.” (A.)</p> <p>“Podemos ver o que encontramos aqui no pinhal.” (R.)</p>	<p>“Podemos fazer uma tenda com paus e folhas.” (R.)</p> <p>“Temos de ir procurar paus maiores que nós.” (B.)</p> <p>“Amanhã, podíamos vir ao pinhal ver se a tenda está igual.” (R.)</p>

Tabela 2 – Registo das ideias sobre como vão descobrir e qual a próxima etapa.

Oliveira-Formosinho *et al.* (2013) afirmam que “as crianças e os adultos que desenvolvem atividades e projetos (através do pensar, fazer e refletir em conjunto) afirmam-se como coatores da aprendizagem” (pp. 31–32). Após esta discussão, o grupo de crianças percebeu que tinham de distribuir e realizar várias tarefas para construir uma cabana. Vasconcelos *et al.* (2012) referem que é nesta fase de um trabalho de projeto que se estabelece “o que se vai fazer, por onde se começa; dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas ...” (p. 15). De forma espontânea, as crianças começaram a formar grupos e a distribuir tarefas. Com a orientação das mestrandas, cada grupo ficou responsável por recolher elementos naturais para serem introduzidos na cabana e para iniciar o seu processo de construção. Neste sentido, as tarefas distribuídas por cada grupo foram as seguintes: (i) procurar paus maiores que eles; (ii) apanhar folhas secas de eucalipto; (iii) limpar o chão da cabana; e (iv) começar a montar a sua estrutura.

2.2.5. FASE III — EXECUÇÃO

Com os pequenos grupos já formados, de acordo com os seus interesses, motivações e autonomia, iniciaram-se as explorações em torno do projeto. Durante este processo, foi necessário integrar duas crianças em outros grupos, uma vez que demonstravam um grau de envolvimento menor. Após se juntarem a outras crianças para realizarem novas tarefas, verificou-se uma maior motivação, interesse e concentração nas suas explorações (figura 7) .



Figura 7 – Participação colaborativa na construção da cabana.

Neste processo de descoberta e exploração, as crianças participaram de forma colaborativa, através da valorização da escuta, do respeito e do reconhecimento das capacidades do outro (Lopes da Silva *et al.*, 2016). Além disso, também foram superando as suas dificuldades, com o apoio e incentivo dos adultos e das restantes crianças. Foi possível observar o empenho e o orgulho de todas as crianças do grupo, à medida que a construção da cabana avançava.

Durante a fase de execução, o grupo de crianças, a pedido do mesmo, almoçou no pinhal, junto à cabana (figura 8). Para tornar este momento ainda mais especial e considerando o pedido de uma das crianças no início deste projeto, para sobremesa, prepararam e comeram espetadas de frutas.



Figura 8 – Almoço no pinhal.

Para que pudéssemos dar resistência física à cabana, o grupo apropriou-se da sugestão de uma das crianças e fizeram nós e amarrações com lã, uma técnica utilizada pelos escuteiros para unir os ramos. Apesar de não saberem como se faziam amarrações, ao observar as mestrandas com atenção e entusiasmo, algumas crianças quiseram experimentar (figura 9).

É de salientar que esta fase se prolongou durante dois meses, uma vez que nem sempre foi possível ir ao pinhal e porque, após o término do projeto e avaliação em grande grupo, surgiram novas ideias de melhoramento. Neste sentido, tal como afirmam Rangel e Gonçalves (2010), a duração dos projetos deve ser “adequada aos tempos de interesse e persistência das crianças (p. 28)”.



Figura 9 – Entre nós e amarrações.

Algumas crianças evidenciaram que a cabana estava vazia e, por isso, gostavam de construir outras coisas para mobilá-la. Assim

sendo, em concordância, o grupo decidiu construir uma mesa, recorrendo, novamente, a recursos naturais que poderiam ser encontrados no pinhal e à mesma técnica dos nós e amarrações.

2.2.6. FASE IV – DIVULGAÇÃO / AVALIAÇÃO

Na fase final do projeto, procedeu-se à sua divulgação na entrada da instituição. Em grande grupo, as crianças expressaram o desejo de organizar uma exposição para apresentar o seu projeto e respetivas aprendizagens às famílias e à comunidade. Esta

divulgação ocorreu em duas fases: numa primeira fase, após a conclusão da cabana, em 28 de março de 2023, e numa segunda fase, após o término da mesa, em 23 de maio de 2023.

Assim sendo, em grupo, decidiu-se que, para apresentar este trabalho de projeto, fariam parte da exposição a documentação do projeto e os desenhos sobre as suas ideias de cabana (figura 10).



Figura 10 – Exposição das ideias.

Considerámos, enquanto par pedagógico, que a documentação seria fundamental para que quem observasse a exposição conseguisse compreender todo este processo, pois, como afirma Vasconcelos *et al.* (2012, p. 17), “a documentação permite recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (figura 11).

Posteriormente, após as crianças expressarem o desejo e a ambição de construírem uma mesa feita com paus e folhas para colocar na cabana, a fim de terem algum sítio onde pudessem fazer as suas refeições, a A. (5 anos) sugeriu que fosse exposta, tal como a cabana. As restantes crianças, em concordância com esta ideia, mostraram-se muito entusiasmadas. Assim, no mesmo local, realizou-se novamente a exposição dos desenhos e da documentação do projeto, mas com a inclusão do processo e da mesa construída pelas crianças (figuras 12 e 13) .



Figura 11 – Primeira divulgação do projeto.



Figura 12 – Última divulgação do projeto.



Figura 13 – A documentação observada pelos protagonistas.

Em relação à avaliação do projeto, foi realizada em todas as fases, tendo como foco a observação das interações, do bem-estar, do interesse, do envolvimento das crianças ao longo de todo o processo e das suas aprendizagens (Portugal & Laevers, 2018, p. 19). Neste sentido, tal como referem os mesmos autores, para avaliarmos, temos de considerar duas dimensões importantes: o bem-estar emocional e a implicação experienciados pelas crianças. Para a recolha dessas evidências, optámos por recorrer a registos videográficos (vídeos e fotografias), notas de campo e grelhas de observação (*ibidem*, p. 20).

2.3. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO (PARTILHADA) DE UM PORTEFÓLIO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Os portefólios contam uma história, uma história da criança, uma criança que vive, age e interage no mundo que a rodeia.

(Gomes, 2021)

No âmbito desta Prática Pedagógica, foi proposto um outro desafio: a construção de um portefólio com uma criança. Por ser uma novidade, deixou-me um pouco apreensiva e surgiram-me algumas questões: *Que registos devem integrar num portefólio?* ; *Como contribui um portefólio para o processo de aprendizagem da criança?*

Refletir sobre estas questões despertou a necessidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre esta ferramenta de avaliação, de modo a sentir-me mais confiante para acolher este desafio.

Santos (2023) defende que a avaliação por portefólio surge “como um instrumento reflexivo e de registo, que nos permite olhar a criança e as suas aprendizagens de uma forma genuína” (p. 20). Um portefólio deve conter um conjunto de produções e materiais de documentação, como “entrevistas às crianças; fotografias e vídeos (de processos e não apenas de produtos finais); representações elaboradas pelas crianças; registos de observação do educador; reflexões da criança; evidências de aprendizagens/momentos em família; entre outros” (ChildDiary, s.d.). Além disso, em conformidade com Belgrad, *et al.* (2008), num portefólio está incluído, sobretudo, “a ‘voz’ da própria criança sobre as evidências de aprendizagem” (citados por Silva & Craveiro, 2014, p. 38).

A escolha da criança emergiu de uma sugestão da Educadora Cooperante e por ter desenvolvido uma relação de amizade com a criança desde o início desta PES. O R. (5 anos) era uma criança manifestamente interessada em participar, assídua, afetuosa, criativa, comunicativa e muito curiosa em relação a tudo o que o rodeava.

Para iniciar a construção do portefólio, questioneei-o se sabia o que era um portefólio, para garantir que, antes de iniciar o processo de construção, estivesse familiarizado com este tipo de avaliação; que soubesse o que é, para que serve, o que abrange e quem poderia estar envolvido nesse processo (Pinto & Santos, 2006).

Tendo a criança dado o seu consentimento e demonstrado interesse, procedeu-se à solicitação da autorização do encarregado de educação. Este pedido pretendia também dar a conhecer à família as potencialidades associadas à construção de um portefólio. Além disso, solicitou-se a participação da família para descrever, por escrito, o seu educando e partilhar alguns momentos significativos com a família, incluindo registos fotográficos, para que pudéssemos incluí-los no portefólio. Como defendem Mata e Pedro (2021, p. 11), os “pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo”. Portanto, é essencial que “os pais percebam que o seu contributo é desejado, útil e vantajoso para o desenvolvimento da criança” (Fernandes, 2011, p. 20).

O R. desempenhou um papel ativo e participativo em todo o processo de construção; foi incentivado a refletir sobre a seleção dos materiais para a construção do seu portefólio, bem como sobre a sua organização. Como referem Silva e Craveiro (2014, p. 43), “a colocação de registos no portefólio deve ser feita pela criança e pelo próprio educador”.

Neste processo, o R. observou alguns dos registos das suas vivências e aprendizagens ao longo deste tempo, e foi questionado se gostaria de incluir alguns deles no seu portefólio, justificando a razão que o levou a escolher aquele trabalho ou registo de determinada situação, documentada através de fotografias ou vídeos (anexos VI e VII).

Os registos para o portefólio foram recolhidos à medida que se observavam evoluções significativas na criança, em relação ao seu desenvolvimento e à aquisição de novas aprendizagens. Neste sentido, tal como referido na citação anterior, os próprios educadores também selecionaram alguns registos e partilharam com a criança o seu comentário e a razão de terem escolhido aquela evidência (Silva & Craveiro, 2014). Se, por um lado, “este processo de o educador efetuar um comentário e expô-lo à criança, antes de lhe pedir um comentário, pode influenciar significativamente o que a criança vai dizer sobre o registo e, em determinados casos, pode ser visto como limitador”, por outro lado, a criança pode aprender a “comentar as suas seleções, de forma focada no seu desenvolvimento e aprendizagem, através dos comentários efetuados pelo adulto” (*ibidem*, p. 42).

Por mais que houvesse motivação e empenho, não foi possível reunirmo-nos todas as semanas devido à ausência da criança, a encontros com a *atelierista* da instituição ou a pedidos do R. para brincar mais tempo, dizendo: “Vou brincar mais um bocado, mas daqui a 5 minutos chamas-me, está bem?” Contudo, nem sempre os 5 minutos eram suficientes e, por vezes, adiava esta reunião para outro dia. Devido a estes fatores, o processo de construção do portefólio foi muito demorado.

Considero que realizar todo este processo de construção do portefólio foi deveras desafiante, mas enriquecedor (figura 14). Apesar de ter sentido alguma insegurança devido à inexperiência e por ser uma novidade, foi um processo de crescimento e aprendizagem ao lado do R. Na construção deste recurso, considero

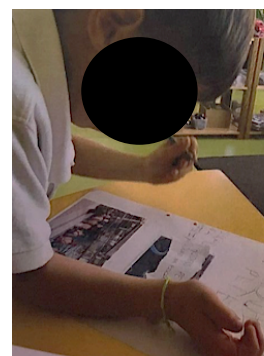


Figura 14 – Processo de construção do portefólio.

que foi fundamental conhecer a criança para posteriormente poder adequar a minha intervenção (Santos *et al.*, 2010, p. 25). O R. é uma criança muito comunicativa e com sentido crítico. Portanto, a elaboração deste portefólio foi um processo de muita reflexão conjunta e partilha, que permitiu espelhar a singularidade do R., a voz, a sua capacidade

de ação, as aprendizagens e os progressos do seu desenvolvimento ao longo destes meses em que construímos, juntos, o seu portefólio.

CAPÍTULO III - (RE)PENSAR EM PRÁTICA PEDAGÓGICA - JARDIM DE INFÂNCIA II

Em grupos heterogéneos, as crianças mais velhas partilham as suas experiências, dando início a um ciclo de descobertas, aprendizagens e partilhas, motivando as restantes crianças.

(De Mãos Dadas, 2015)

O terceiro capítulo, desenvolvido no âmbito da PES em Educação de Infância – Jardim de Infância II, descreve a trajetória do meu percurso de experiências e aprendizagens vivenciadas num Jardim de Infância de rede pública, em Leiria. Esta PES decorreu de 18 de setembro de 2023 a 10 de janeiro de 2024. Neste capítulo, apresento e desenvolvo três subtópicos que integraram esta prática: (i) *A caracterização do contexto educativo e do grupo de crianças*; (ii) *A valorização da voz das crianças* e (iii) *O Brincar ao ar livre: sujar, explorar, crescer e divertir*.

3.1. A CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DO GRUPO DE CRIANÇAS

3.1.1. O GRUPO DE CRIANÇAS

Sendo o contexto, um Jardim de Infância (JI) de rede pública, o grupo de crianças era heterogéneo, variando a faixa etária entre os três e os seis anos. Este era constituído por vinte e cinco crianças, sendo doze do género masculino e treze do género feminino. Quase todas as crianças já frequentavam o JI no ano letivo anterior, à exceção de sete crianças que ingressaram no início do ano letivo 2023/2024.

Como mencionam as autoras das OCEPE,

Embora muitas das aprendizagens das crianças aconteçam de forma espontânea, nos diversos ambientes sociais em que vivem, num contexto de educação de

infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si (Lopes da Silva *et al.*, 2016, pp 8-9).

Na Área de Formação Pessoal e Social, no que diz respeito à independência e autonomia, quase todas as crianças demonstravam capacidades autónomas não apenas durante as refeições, mas também nos momentos de higiene e ao vestir/despir, abotoar/desabotoar os casacos e bibes. Todas as crianças sabiam onde estavam os recursos da sala, o que permitia que tivessem autonomia para seleccionar e explorar os jogos, livros e atividades que pretendiam realizar. Neste sentido, como defendem as mesmas autoras, o educador deve disponibilizar “materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade ... oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar” (*ibidem*, p. 11).

No âmbito da Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita -, nomeadamente no que diz respeito à linguagem oral, algumas crianças eram muito comunicativas e expressavam-se com um vocabulário variado e complexo, em conformidade com Papalia e Feldman (2013), que mencionam que “entre os 3 e 6 anos, as crianças fazem avanços rápidos no vocabulário” (p. 267). Constatei que algumas das crianças mais velhas apresentavam dificuldades na dicção de determinadas palavras, nomeadamente na omissão do fonema /R/, como por exemplo: “praia” – pronunciavam como “paia”, “brincar” – pronunciavam como “bincar”, entre outras palavras. Relativamente a esta dificuldade, a American Speech-Language-Hearing Association (2007) menciona que, entre os 4 e os 5 anos, as crianças geralmente articulam corretamente os fonemas, mas podem surgir dificuldades com o fonema /R/ em grupos consonânticos, conforme evidenciado pelos exemplos apresentados. No que se concerne à descoberta e ao processo de abordagem à escrita, percebi que algumas crianças começaram a demonstrar um grande interesse pelo código escrito, pedindo às mestrandas para escrever o seu nome e o da sua família para poderem copiar. Tal como afirma Mata (2008),

As crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva sobre o que é a leitura e a escrita e simultaneamente vão desenvolvendo capacidades e vontade para participarem em acontecimentos de leitura e escrita (p. 14).

Mata (2008) e Horta (2016) defendem que o educador deve incentivar o contacto com o código escrito através do brincar, criando estratégias que sejam, simultaneamente, lúdicas e desafiantes, que permitam responder “às necessidades, interesses, diferenças e ritmos de aprendizagem das crianças” (Horta, 2016). Em conformidade com as autoras mencionadas, de forma a criar oportunidades para que as crianças pudessem explorar a linguagem escrita de forma lúdica, recorri com frequência ao quadro e às letras magnéticas, um recurso educativo que estava presente na sala (figura 15).



Figura 15 – Exploração de letras magnéticas.

No que diz respeito ao subdomínio das Artes Visuais, já foi perceptível o desenvolvimento das capacidades motoras finas das crianças ao manusearem corretamente a tesoura, assim como os materiais de escrita e pintura, utilizando o sistema de pinça. Além disso, foi evidente o progresso no desenvolvimento artístico, em conformidade com Papalia e Feldman (2013), que referem que a partir dos 4 e 5 anos, “a mudança de forma e desenho abstratos para representar objetos reais marca uma alteração fundamental no propósito do desenho feito pelas crianças, refletindo o desenvolvimento cognitivo da capacidade representacional” (pp. 251-252).



Figura 16 – Observação de uma fonte.

No âmbito da área do Conhecimento do Mundo, destaco o entusiasmo das crianças em aprender e conhecer o mundo à sua volta, através da exploração ativa e do questionamento (figura 16).

Tinham um interesse particular em observar e questionar características de insetos que encontravam no espaço exterior, como caracóis e formigas. Tal como afirmam Lopes da Silva *et al.* (2016), “o contacto com seres vivos e outros elementos da natureza e a sua observação são

normalmente experiências muito estimulantes para as crianças, proporcionando oportunidades para refletir, compreender e conhecer as suas características, as suas transformações e as razões por que acontecem” (p. 90).

Ao longo desta PES, pude observar em diversos momentos da rotina as características gerais das crianças deste grupo: eram participativas, afáveis, carinhosas, interessadas, curiosas, questionadoras, com sentido de responsabilidade e de autonomia e com sentido crítico. Todas as crianças demonstravam vontade de se expressar e de serem escutadas, especialmente pelos adultos, mas também de brincar no espaço exterior e de propostas que envolviam fatores que provocavam a curiosidade, o suspense e a surpresa (figuras 17 e 18).



Figura 18 – Exploração do Robot DOC.



Figura 17 – Story face da história O Ladrão de folhas, de Alice Hemming e Nicola Slater.

A tomada de notas referente à caracterização das crianças deste grupo e a interpretação que foi feita, cruzando com os autores lidos, permitiram pensar o processo de ação pedagógica desde a observação à ação e à sua avaliação. É também nesse sentido que pensámos, enquanto par pedagógico, modos de organizar o espaço e os recursos, considerando os interesses e as necessidades identificadas.

3.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

O JI pertence ao Agrupamento Domingues Sequeira, que está situado na União de Freguesias de União das Freguesias de Leiria, Pousos, Barreira e Cortes - distrito de Leiria. Importa salientar que a educadora não seguia nenhum modelo pedagógico específico, dado que se identificava com alguns pressupostos de determinadas metodologias, como a autonomia da criança, as interações positivas e o trabalho de projeto.

O ambiente educativo é fundamental no desenvolvimento das crianças. Lopes da Silva *et al.* (2016) mencionam a importância de organizar espaços, tempos e o grupo, como “suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender” (p. 24). No âmbito deste contexto, pudemos observar que a instituição apresentava condições físicas espectáveis e ideais para o desenvolvimento de aprendizagens. Relativamente aos espaços da sala, Hohmann e Weikart (2011) realçam a importância da organização do espaço por áreas afirmando que estas “favorecem a capacidade de iniciativa e as interações sociais” (p. 165). Neste contexto, destaco a área dos bombeiros, porque surgiu de uma proposta com a participação de uma mãe que é bombeira que partilhou sobre a sua profissão, que em conformidade com as OCEPE, é uma das estratégias que o educador pode planear para a participação das famílias e para que a criança veja representado os contributos dos seus pais/famílias (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 28). Além disso, destaco ainda a área do tapete, onde ocorriam vários momentos da rotina, como os momentos de brincadeira em que as crianças construções com os jogos de chão, e onde era realizado acolhimento e as reuniões de reflexão para a planificação de propostas, sobre o que fizeram ao longo do dia, o que aprenderam e o que gostaram mais e menos de fazer.

A instituição apresentava recursos pedagógicos diversificados adequados a este contexto, em que destaco a existência de livros, revistas, brinquedos, puzzles, jogos de construção e de encaixe, computadores, entre outros recursos. Através desta panóplia de materiais, abriram-se possibilidades para que pudesse intervir adequadamente e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesta linha, Lopes da Silva *et al.*, (2016) argumentam que “a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam mais desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo manifestados (p. 26).

Ao entrar pela primeira vez na sala, observei que esta possuía quatro *placards* de cortiça nas paredes, e que estes eram utilizados para afixar a documentação pedagógica e expor os trabalhos. Como referido por Rinaldi (1995), a documentação é, maioritariamente, dirigida às crianças e possibilita “uma nova e diferente visão de si próprio e das próprias ações relativamente aos outros ... viver um percurso e vê-lo reproduzido (vendo-se reproduzidos) na documentação” (citado por Malavasi & Zoccatelli, 2013).

Neste contexto, ao observar que as crianças eram recebidas e entregues à porta da sala ou da sala polivalente, senti a necessidade de refletir sobre um tema amplamente debatido em tempos de pandemia: a importância de as famílias entrarem na sala e do impacto das práticas de envolvimento das famílias na motivação e nos processos de aprendizagem das crianças. Seja por restrições da instituição ou pela vontade das famílias, como defendem Mata e Pedro (2021) “para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os partilhar entre si...” (p. 11).

Neste sentido, uma das estratégias que utilizámos, enquanto par pedagógico, para que as famílias tivessem a oportunidade de ver “a parte do dia que normalmente não veem, mas que é amplamente vivida pelas crianças” (Malavasi & Zoccatelli, 2013, p. 36), foi colocar visível para as famílias a documentação e outros registos nas janelas da sala e no *placard* na entrada da mesma (anexo VIII). Além disso, as famílias também foram convidadas a participar em algumas das nossas propostas educativas, como construir um robô tridimensional com materiais reutilizáveis e a escrever uma carta com os desejos de Natal da família, entre outras propostas. Esta foi uma prática em que a ponte com a família foi proposta de formas diversas e em que tomámos consciência da necessidade de uma articulação estreita entre JI, educadora, auxiliar de ação educativa, crianças e as famílias.

3.1.3. A VALORIZAÇÃO DA VOZ DAS CRIANÇAS

Em educação de infância, é fundamental dar voz às crianças. Como defende Agostinho (2014), “As crianças têm “voz” porque têm opiniões, ideias, experiências, sentimentos a nos dizer... importa, então, que queiramos ouvi-las” (p.130), em conformidade com as OCEPE, que referem que

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

Pude observar neste contexto que a voz da criança era agenciada de diferentes formas: escutando-a, dando-lhe a palavra e tornando-a responsável na tomada de decisões. Muitas das crianças que integravam o grupo eram muito comunicativas e sentiam uma grande necessidade de falar e de serem escutadas. Gostavam de partilhar as suas descobertas, ideias de atividades que gostavam de fazer, novidades do dia a dia ou de casa e de expressarem as suas opiniões, interesses e apreciações críticas, verbalizando as razões que as justificavam.

Ao longo de toda a PES, mantive uma clara imagem de criança, como um ser único, competente, co-constructora de conhecimentos, com uma agência ativa e participativa no seu processo de aprendizagem, mas também “um ser autónomo ... com voz própria, com iniciativa, cooperativo, criativo, investigador e interventivo nas tomadas de decisões”, cuja voz deve ser respeitada e valorizada (Gonçalves, 2019, p. 34).

Reconhecendo a importância de escutar e envolver ativamente as crianças enquanto protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, sempre que possível, ao final de cada dia, reuníamo-nos, em grande grupo, para refletir e partilhar novidades que considerassem importantes e significativas. Estas eram incentivadas e encorajadas a verbalizar sobre o que fizeram, o que aprenderam, o que mais gostaram de fazer, o que menos gostaram de fazer, o que gostavam de ter feito e que outras coisas queriam fazer (anexo IX). Nesta linha de pensamento, Lopes da Silva *et al* (2016) afirmam que “ao ser protagonista do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, a criança é ouvida e participa nas decisões que têm influência na sua vida e no seu mundo” (p. 106).

Considero que, nestes momentos, as crianças sentiam-se respeitadas e que a sua voz era escutada e valorizada. Nestas partilhas em que as crianças tiveram um papel ativo contribuíram, sobretudo, para o desenvolvimento de competências socio-emocionais, para sua a capacidade de refletir, promoveram as interações e relações no grupo, para além de terem tido um impacto positivo no desenvolvimento da autoestima e do pensamento crítico.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que “a escuta é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (p. 208). Também, Pires (2013, p. 116) menciona que “para escutar a voz das crianças com

cuidado, o ambiente pedagógico deve promover interações humanizantes, de respeito e segurança, que permitam a participação e comunicação entre todos”.

Ao darmos voz à criança, estamos a transmitir que as suas intervenções e contribuições são valorizadas e importantes para enriquecer o grupo. É através da criação de momentos, nos quais a voz da criança é valorizada que a mesma “aprende a acreditar nas suas capacidades e na importância que tem para o grupo... A criança quer ser ouvida e nós ouvimo-la” (De Mãos Dadas, 2015, p. 34).

3.2. O BRINCAR AO AR LIVRE: SUJAR, EXPLORAR, CRESCER E DIVERTIR

Brincar é uma prática fundamental no desenvolvimento das crianças e a “principal atividade na segunda infância” (Papalia & Feldman, 2013, p. 296). As leituras realizadas assim como as observações registadas e interpretadas permitiram perceber que são diversos os autores (Bilton *et al.*, 2017; Neto, 2020; Sobel, 2022) que realçam as oportunidades proporcionadas através brincar, sobretudo de um brincar livre e ao ar livre. Bilton *et al.* (2017) afirmam que,

Em Portugal, à semelhança de outros países, a educação de infância parece estar ainda muito centrada naquilo que brincar no exterior serve apenas para “esticar as pernas” e gastar energia... verificou-se uma reduzida utilização do espaço exterior (p. 17).

Neste âmbito, as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016) salientam a importância de diferenciar “uma visão redutora de brincar, como forma de a criança estar ocupada ou entretida” (pp. 10-11). Em conformidade com as mesmas autoras, o brincar deve ser visto como uma atividade espontânea das crianças “que revela a sua forma holística de aprender” (p. 10) e que se caracteriza pelo “prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração (p. 105).

Numa entrevista ao *Expresso* (2021), Paula Santos, diretora-adjunta do mesmo, argumenta que “Estamos sempre a correr de um lado para o outro, sem tempo por vezes para desfrutar de pequenos momentos de felicidade, mas que fazem toda a diferença nas nossas vidas”. Como adultos, e sobretudo enquanto educadores, vivemos num ritmo constantemente acelerado, e muitas vezes temos a tendência a cronometrar cada momento

do dia, “como se todas as atividades e modos de sentir, pensar e agir pudessem ser cronometrados” (Kuhn *et al.*, 2015, p. 108). Se gostamos de ter tempo para os nossos interesses, para aquilo que nos traz felicidade e diversão, e considerando o que tem sido defendido por diversos autores sobre a importância do brincar “sem teto” para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças, surge a questão: porque é que ainda presenciamos limitações ao brincar, principalmente nas explorações em espaços exteriores?

Estes momentos deveriam ser considerados essenciais e garantidos a todas as crianças, pois as memórias e experiências vividas na infância deixam saudades e assumem uma importância significativa mais tarde, enquanto adultos. Nos últimos anos, temos testemunhado a substituição dos momentos de brincadeira ao ar livre por atividades orientadas em espaços fechados. No entanto, também ao longo desta PES, percebi que a Educadora Cooperante valorizava o contacto com a natureza e o brincar ao ar livre, algo com o qual me identifico profundamente, uma vez que também na minha infância tive inúmeras oportunidades de explorar e brincar em contacto com a natureza (figura 19). Neste JI, as crianças tinham liberdade para brincar e, através das suas investigações, confrontarem a realidade à luz das teorias que detinham em relação ao que as rodeava, permitindo, assim, a construção de novas aprendizagens.



Figura 19 – Brincar ao ar livre.

De entre as múltiplas atividades lúdicas que realizámos em JI, dou destaque a uma proposta de um brincar arriscado pelos desafios que a mesma levanta. Bilton *et al.* (2017, p. 67) afirmam que,

A procura de desafios e riscos é motivada pela possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo, ansiedade... Apesar de aparentemente contraditórios, são estes sentimentos que fazem com que o risco seja tão cativante, levando a que as crianças persistam na tarefa, superem o medo e vivam o entusiasmo quando dominam ou expandem uma capacidade.

A atividade que apresento consiste na exploração de um monte de grande dimensão situado num parque que se localiza próximo da instituição, um espaço já familiar para quase todas as crianças.

As intencionalidades educativas associadas a esta atividade foram:

- (i) Incentivar a tomada de decisão individual e coletiva e a resolução de conflitos através do diálogo;
- (ii) Promover a interajuda entre criança, de modo a apoiarem-se e a superarem, juntas, as suas dificuldades;
- (iii) Proporcionar oportunidades e tempo à criança para explorar livremente o espaço exterior e desafiar as suas destrezas motoras, correndo riscos controlados;
- (iv) Criar oportunidades diversificadas de contacto com a natureza, permitindo à criança observá-la, conhecê-la e apreciá-la;
- (v) Apoiar a criança na expressão das suas opiniões sobre o que vê, ouve e sente.

Pude perceber que a inclinação deste monte e do espaço ao seu redor permitiu que as crianças, simultaneamente, brincassem, explorassem e desenvolvessem diferentes estratégias para superar o desafio de chegar até ao topo.

Perante o entusiasmo das crianças em subir e descer o monte, considero que me senti um pouco apreensiva e “com o coração nas mãos” em relação à sua segurança. No entanto, após dialogar com a educadora sobre este receio, fiquei mais tranquila e confiante, pois não era a primeira vez que exploravam este espaço. Bento (2020) menciona que “o brincar arriscado constitui-se como uma dimensão da infância que importa promover, sem se desconsiderarem preocupações com o bem-estar e a segurança” (p. 14). Sou defensora que devemos procurar promover momentos em que as crianças se sintam desafiadas e da necessidade de “dar espaço à criança para que esta teste os seus limites e tome decisões de forma autónoma, em relação àquilo que é ou não capaz de fazer” (Bento, 2017, p. 391).

Nesta situação, considerei que não deveria deixar transparecer esta preocupação para que as crianças tivessem a oportunidade de desenvolver as suas próprias estratégias de resolução de problemas.

Esta atividade permitiu fazer registros das observações e interpretá-las para a planificação de futuras propostas educativas.

Na área de Formação Pessoal e Social, a partir destas vivências e explorações, pudemos constatar que as crianças desenvolveram competências socio-emocionais relevantes. Quase todas as crianças demonstraram-se destemidas para enfrentar o desafio de subir e descer o monte, demonstrando confiança, independência e autonomia. Nestes momentos, pude observar diferentes estratégias: houve crianças que já se sentiam confiantes para subir e descer em pé e outras que se apoiavam nas pedras para chegar ao topo. Quando as crianças que já tinham domínio de movimentos mais complexos e precisos observavam que outra estavam a sentir dificuldade, tentavam ajudá-las, recorrendo a diferentes estratégias, como puxar pela camisola/bibe, dar as mãos ou dar indicações de por onde deveriam ir (figura 20). Nesta linha de ideias, as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016) mencionam que “é neste contexto que se desenvolve a educação para a cidadania, enquanto formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias” (p. 39).



Figura 20 – As interações perante o brincar arriscado.

Num destes momentos, o M. (3 anos), ficou apenas a observar com fascínio e gargalhadas as outras crianças que desciam o monte, evidenciando igualmente algum desconforto perante a descida. Reconhecendo a necessidade de apoiar a criança a superar este desafio e sentir mais confiança, tanto a mestranda como outras crianças que revelavam mais confiança e segurança, incentivaram o M. a descer o monte acompanhado.

No entanto, a criança ainda demonstrava algum medo e insegura, e por isso considerei que deveria questioná-la se queria que descesse com ela. Nesse momento, sorriu e deu-me a mão. Durante o percurso da descida, foi inegável o seu “sorriso de orelha a orelha” e, quando chegou ao fim, exclamou: “Anda, Beatiz, outa vez” (figura 21). Tovey (2007, citado por Bento, 2017) refere que, “apesar de as crianças precisarem de oportunidades para aprenderem a avaliar os riscos, as reduzidas experiências de vida que possuem fazem com que por vezes seja necessária a ajuda de uma criança mais experiente ou de um adulto para lidar com a situação” (p. 391).



Figura 21 – “Anda, Beatiz, outa vez” (M, 3^o).

Houve igualmente registos evidentes do desenvolvimento de competências motoras. Ao movimentarem-se pelo espaço e ao explorarem o monte, as crianças demonstraram de forma clara a capacidade de coordenar os movimentos do seu corpo com mais destreza e coordenação, através do equilíbrio, da força, da flexibilidade e do tempo de reação (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 44)

No domínio da linguagem oral, também pude constatar o desenvolvimento de competências linguísticas, em que as crianças iam verbalizando e partilhando com quem estava ao seu redor, o que estavam a sentir, a ver, sons que ouviam, e sobretudo, os seus progressos. Além disso, também verbalizavam com os adultos as necessidades relacionadas como o seu bem-estar físico e emocional e com o dos outros. Nesta linha, Pereira e Viana (s.d., citando as OCEPE, 1997) referem que

as interações proporcionadas pela vida de grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes (...) levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e adequar a sua comunicação a situações diversas (p. 6)

Na Área do conhecimento do mundo, todas as crianças demonstraram interesse e envolveram-se nas suas explorações e desfrutaram deste espaço e do contacto com a natureza. Além disso, há medida que desciam o monte, algumas das crianças mais velhas verbalizavam que tinham descido mais depressa porque as tinham empurrado, como no escorrega do JI (figura 22). Nesta linha de ideias, Vila e Cardo (2005) referem que é a partir das suas experiências pessoais que as crianças conseguem atribuir sentido ao mundo que as rodeia e construir explicações em relação aos fenómenos que observam e vivenciam. É por meio dessas experiências que as crianças desenvolvem novas aprendizagens e conhecimentos.



Figura 22 – O monte que despertou o encantamento.

A avaliação desta proposta permitiu perceber o progresso do desenvolvimento, das aprendizagens e dificuldades de cada criança e do grupo, contribuindo, assim, para fundamentar a tomada de decisão em relação a futuras intervenções (Portugal & Laevers, 2018).

Para concluir, citando as palavras de Silva e Sarmiento (2017), “Brincar na infância é um assunto muito sério...” (p. 39). Ao lembrarmos as memórias da nossa infância, recordamo-nos de como nos entusiasmávamos e divertíamos a brincar na natureza, ao contrário de algumas crianças da geração atual, que encontram a sua felicidade e diversão nas tecnologias.

Quantos de nós trepámos muros e árvores? Fizemos bolos de lama, folhas e pedras? Rebolámos em montes com erva, terra e folhas? Fizemos corridas por cima de poças de lama e no final, as roupas “sujas” foram um espelhar da diversão e aprendizagem dessas explorações?

Estas são apenas algumas das memórias que vivemos em contacto com a natureza, tanto sozinhos como com amigos, e que marcaram a nossa infância. Então, qual é o nosso direito [enquanto adultos] de privar as crianças de hoje de também poderem criar estas memórias? Como afirma Neto (2020, p. 150), “as memórias de infância ligadas à aventura e ao jogo com a Natureza dificilmente se esquecem”, pelo que enquanto educadora procurei criar ambientes desafiantes e seguros para as crianças brincarem e, através da brincadeira, puderem descobrir o mundo, autoconhecer-se, enfrentando medos e percebendo a importância dos outros nesse processo de aprendizagem.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

A verdadeira amizade não é receber, é dar. Não é magoar, é incentivar. Não é descrer, é crer. Não é criticar, é apoiar. Não é ofender, é compreender. Não é humilhar, é defender. Não é julgar, é aceitar. Não é esquecer, é perdoar.

Joaquim Jorge

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

1.1. AS RELAÇÕES DE AMIZADE EM IDADE PRÉ-ESCOLAR

Ao longo da nossa vida, construímos relacionamentos e conexões com diversas pessoas. Contudo, as relações de amizade apresentam-se como trilhos complexos, em que manter este elo implica superar obstáculos e exige uma constante reflexão, dedicação e investimento. Isto porque, nas palavras de Cordeiro (2023), é um processo onde se entrelaçam os atos de “dar” e de “receber”.

As relações de amizade entre crianças estabelecem-se a partir do momento em que começam a interagir e baseiam-se no afeto e na afinidade. Com o decorrer do tempo, o conceito de amizade torna-se mais complexo na infância, implicando um conjunto de condições que nem sempre estão presentes em todas as suas relações (Camós & Barahona, 2015, p. 112).

Diversos autores defendem que, a partir dos 3 anos, as crianças começam a perceber a importância de um amigo e a ter capacidade de refletir e descrever as suas amizades, à medida que interagem com outras crianças e que as suas capacidades cognitivas, sociais e linguísticas são desenvolvidas (Ladd e Coleman, 2002; Cordeiro, 2012; Papalia e Feldman, 2013). Nesta faixa etária, as crianças aprendem “a resolver problemas em relacionamentos e a colocar-se no lugar da outra pessoa”, bem como a compreender que apenas “sendo amiga é que se tem amigos” (Papalia & Feldman, 2013, p. 310).

Camós e Barahona (2015, p. 112) explicam que, em idade pré-escolar, para uma criança, os amigos são aqueles que participam nas mesmas atividades e tarefas; é alguém com quem partilhar brincadeiras e interesses. Nesta linha de pensamento, Hohmann e Weikart (2011) corroboram ao afirmar que, na infância, o valor da amizade surge com base num “nível de reciprocidade e de igualdade baseados na partilha de interesses” (p. 573). Numa etapa em que as crianças se encontram numa fase egocêntrica, as amizades são mais seletivas e pouco duradouras, considerando pessoas amigas aquelas com quem brincam e partilham os brinquedos, os mesmos interesses e com quem podem contar sem que os magoem (Melero e Fuentes, 1992; Camós e Barahona, 2015).

Como referido por Souza e Hutz (2008), a amizade entre as crianças pode ser caracterizada como uma relação afetuosa, divertida e recíproca, em que as crianças

envolvidas cooperam entre si, tentam resolver os seus conflitos de forma positiva e sentem prazer em passar o seu tempo na companhia umas das outras.

As amigadas na infância moldam a nossa identidade e representam uma das relações mais fundamentais que uma criança estabelece. Através dos laços de amizade, a criança revela uma maior capacidade de se relacionar com os outros ao demonstrar uma maior empatia e compreensão em relação aos sentimentos dos outros. Ao agir de acordo com atitudes e comportamentos amigáveis desde cedo, a criança estará mais confiante e segura para enfrentar as complexidades do mundo que encontrará mais tarde na vida. Além disso, estas atitudes e comportamentos desempenham um papel crucial na construção do seu “eu” e na convivência harmoniosa com diferentes pessoas (Cordeiro, 2023).

Os amigos têm a capacidade de nos fazer observar o mundo sob perspectivas diferentes. Ao desafiarem-nos a refletir, a agir e a sentir de forma diferente do que estamos habituados, despertam a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro e de refletir sobre as nossas atitudes e o poder das palavras que verbalizamos, capazes de alegrar o dia ou magoar o outro. Nas palavras de Cordeiro (s.d.), para uma criança,

um amigo é uma segurança, é um recurso para os momentos piores... um apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional. Os amigos também nos sabem dizer o que vai mal e está errado connosco [...], ajudando a descobrirem-nos a nós próprios, as nossas potencialidades, mas também as nossas limitações.

Como referido por Leocárdio (2013, p. 24), as crianças assumem comportamentos diferenciados em relação às que consideram amigas e às denominadas de “não-amigas”. Vários autores (Garcia, 2005; Rubin *et al.*, 2006; Coplan e Arbeau, 2009) mencionam que, em idade pré-escolar, as crianças estabelecem mais interações, demonstram cooperação e comportamentos sociais (positivos) ao brincarem com amigos do que com “não-amigos”, mesmo que sejam conhecidas e integrem o seu grupo. Alberoni (1998) argumenta que “duas crianças tornam-se amigas inventando brincadeiras, libertando a fantasia, indo explorar o grande e misterioso mundo que os rodeia”. Como afirmam Melero e Fuentes (1992), as crianças elegem como amigos os seus companheiros de brincadeira e rejeitam aqueles que manifestam comportamentos desagradáveis, tais como magoar, tirar brinquedos, entre outros conflitos que possam surgir nestas interações.

De acordo com Campbell e Ewing (1990), “concluiu-se que as crianças que têm um temperamento mais difícil [...] têm particular dificuldade em construir e manter amizades” e que “as crianças com baixas competências para conversar têm mais probabilidades de serem rejeitadas pelos pares [...], têm dificuldades em saber o que dizer para iniciarem uma conversa e como responder positivamente às intervenções dos outros” (citados por Webster-Stratton, p. 239).

Nesta fase, a amizade surge como um pilar fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança (Garcia, 2005). É um vínculo especial que se fortalece entre brincadeiras, conversas, abraços, sorrisos, resolução de conflitos e a cada momento vivenciado entre crianças. É uma relação genuína, sincera, cúmplice e ternurenta.

1.2. OS LAÇOS DE AMIZADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

A construção de amizades — ou a sua ausência — tem um impacto constante na adaptação social da criança ao longo da vida.

(Webster-Stratton, 2018, p. 239)

De acordo com as autoras das OCEPE, a amizade e as relações entre crianças estão integradas na Área de Formação Pessoal e Social, “uma área transversal [...] presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 33). As mesmas autoras mencionam que

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros [...], compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres consigo e com os outros (*ibidem*, p. 33).

Como referido por diversos autores (Ferland, 2006; Cordeiro, 2023; Mota *et al.*, 2023), as crianças permanecem grande parte do seu dia no JI, onde se relacionam e socializam com outras crianças, nomeadamente com os seus amigos. À medida que as crianças vão

interagindo umas com as outras, aprendem a estabelecer relações e a desenvolver competências sociais, tais como a cooperação, a partilha, a gestão de conflitos e a empatia (Colaço, 2014; Webster-Stratton, 2018).

De acordo com Resende (2014), as competências sociais podem ser definidas como um conjunto de aptidões sociais, como as que foram referidas anteriormente, que permitem à criança criar e manter relações sociais (positivas), recíprocas e agradáveis com os outros.

O desenvolvimento de competências sociais é essencial não apenas para a interação positiva entre crianças, mas também para a sua vida adulta, uma vez que estas competências influenciam significativamente a forma como nos relacionamos com os outros e como lidamos com os desafios à nossa volta. Quando uma criança desenvolve competências sociais positivas como “comunicar, discutir, negociar, dar a vez, cooperar, exprimir preferências e razões que estão por trás das suas acções, aceitar compromissos e empatizar com os outros” (Katz & McClellan, 2006, p. 13), torna-se capaz de estabelecer relações positivas, construtivas e respeitosas com outras crianças, principalmente com os seus amigos.

À medida que as crianças crescem, “as relações tornam-se mais complexas, requerendo conhecimentos conceptuais nas amizades” (Mano, 2020, p. 3). Neste sentido, de acordo com o mesmo autor, as crianças que demonstram competências sociais mais desenvolvidas “parecem entender melhor as perspetivas dos outros e perceber melhor como fazer amigos, comparativamente aos seus colegas rejeitados (com uma amizade recíproca) ou sem qualquer amigo recíproco, aumentando simultaneamente a sua própria percepção de competência” (*ibidem*, p. 3).

Além disso, Webster-Stratton (2018) argumenta que, “para algumas crianças mais novas, fazer amigos não é fácil” (p. 239). Como mencionam Ladd e Price (1997), diversas investigações “têm demonstrado que os problemas com pares, como o isolamento ou a rejeição, antecipam uma série de problemas, incluindo a depressão, o abandono escolar e outros problemas psiquiátricos que ocorrem na adolescência e na idade adulta (citados por Webster-Stratton, 2018, p. 239).

Na perspetiva de Katz e McClellan (2006, p. 14), algumas crianças manifestam dificuldades a interagir com outras crianças, devido à falta de conhecimento e experiência

ao relacionarem-se umas com as outras. Os mesmos autores identificam várias razões que podem justificar o motivo de algumas crianças terem dificuldade em criar e/ou manter relações de amizade, nomeadamente: (i) Em algumas situações, as crianças demonstram algumas competências sociais positivas, mas a falta de confiança no momento da interação com outras crianças dificulta o êxito dessas relações; (ii) Noutras situações, apresentam uma dependência significativa dos adultos e, por isso, durante as interação com outras crianças, frequentemente, procuram o apoio de um adulto; (iii) Algumas crianças evidenciam dificuldade em expressar de forma clara o que querem e o que sentem, o que dificulta a comunicação entre as mesmas; (iv) As crianças tímidas podem evitar comunicar e interagir, preferindo afastar-se ou isolar-se das outras; (v) Por último, podem apresentar comportamentos negativos, como agir de forma impulsiva e/ou perturbadora e demonstrando desinteresse na interação com outras crianças.

Assim, torna-se crucial que o educador identifique as dificuldades de interação social e promova competências sociais através da reflexão e do incentivo de comportamentos positivos entre crianças (Gresham & Elliott, 1993, citado por Resende, 2014, p. 33).

Na perspetiva de Webster-Stratton (2018), “uma das primeiras competências sociais a ensinar às crianças mais novas é como entrar numa conversa ou começar uma interação com outra criança ou grupo de crianças”. O mesmo autor refere ainda que, “além das conversas na sala sobre amizades, também é importante integrar jogos e atividades de aprendizagem cooperativa que ajudem as crianças a praticar comportamentos amigáveis, como partilhar, ajudar e trabalhar em equipa” (*ibidem*, pp. 240–246).

Neste sentido, é importante destacar que o contexto educativo e o educador desempenham um papel fundamental no fortalecimento de relações de amizade entre crianças. Tal justifica-se porque as competências sociais necessárias para construir e manter estas relações só podem ser desenvolvidas através de interações sociais entre as crianças, como em momentos de brincadeira e de rotina. Além disso, como afirmam Katz e McClellan (2006), a observação do comportamento dos adultos como modelos a seguir pelas crianças e o seu incentivo representam elementos significativos neste processo de desenvolvimento.

1.2.1. OS JOGOS COOPERATIVOS COMO ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Como abordado anteriormente, as competências sociais em idade pré-escolar são desenvolvidas e fortalecidas através das relações que as crianças estabelecem, tanto com os seus pares como com os adultos. Tal como defendem Lopes da Silva *et al.* (2016), “a educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se ‘ensinam’, mas se vivem e se aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33).

Diversos autores, como Ten e Marín (2008), Silveira e Cinha (2014) e Webster-Stratton (2018), destacam a importância dos jogos como uma parte inseparável do mundo das crianças, devendo ser integrados de forma intencional para promover o desenvolvimento de comportamentos e atitudes positivas das crianças em relação aos outros. Webster-Stratton (2018, p. 246) salienta que é essencial a inclusão de jogos e atividades de aprendizagem cooperativa para que as crianças tenham a oportunidade de explorar, aprender e refletir sobre as suas competências sociais. Antes de abordar a importância e os benefícios de o educador recorrer ao jogo cooperativo como estratégia de desenvolvimento de competências sociais, considero fundamental compreender o conceito de cooperação, que conforme descrito por Silva (2014), é

... um ato de auxílio ou colaboração em que as pessoas se unem para alcançarem um objetivo comum, ou seja, a cooperação é um processo de interação social, em que as ações são compartilhada [...] ou seja, a cooperação implica a aceitação e a convivência com o outro. (p. 8)

Uma das categorias dos jogos cooperativos são, como mencionado por Soler (2011, p. 70), os “jogos cooperativos sem perdedores”, sendo estes reconhecidos pela sua natureza não competitiva, uma vez que não existem vencedores nem perdedores. Na exploração destes jogos, as crianças jogam com um objetivo comum, em que se destaca a partilha, a confiança em si e nos outros, o apoio mútuo, a resolução de problemas em conjunto, a comunicação e a celebração de conquistas (Silva, 2014; Palmieri, 2015).

Cada criança é única e apresenta uma combinação singular de traços de personalidade, vivências, interesses e necessidades individuais. No processo de socialização, é observado que as crianças tendem naturalmente a estabelecer relações de amizade com quem partilham interesses semelhantes e tendem a evitar interações com crianças que as magoam ou com quem não partilham os mesmos interesses. Nesse sentido, tal como salientado por Webster-Stratton (2018, p. 246), como medida preventiva contra a rejeição pelos pares, o educador pode propor a realização de jogos cooperativos e agrupar crianças que tendem a isolar-se e que são mais impulsivas com crianças mais calmas e que demonstram atitudes e comportamentos amigáveis. Soler (2011) corrobora esta ideia ao afirmar que os jogos cooperativos “facilitam a aproximação e a aceitação e em que a ajuda entre os membros da equipa torna-se essencial para alcançar um objetivo em comum” (p. 68).

No decorrer da exploração de jogos cooperativos, é imprescindível que o educador esteja atento às interações entre crianças, observando como comunicam, colaboram, resolvem conflitos e demonstram empatia. Assim, como afirma Francisco (2014, p. 79), “os jogos cooperativos estimulam valores como a cooperação, a comunicação, a empatia, a alegria, a participação, o autoconceito positivo, a confiança, a autoestima e a construção de uma relação social positiva” (citando Jares, 2007).

1.2.2. O PAPEL DO EDUCADOR NA PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Além do contexto familiar, o JI “é um ambiente privilegiado que pode ajudar a promover o desenvolvimento adequado das crianças e, em especial, das suas competências sociais” (Fialho, 2018), dado que é neste contexto que passam a maior parte do seu dia. Como menciona Webster-Stratton (2018), “os educadores são mesmo mais importantes do que os pais nesta tarefa, porque estes, muitas vezes, não estão presentes para ajudar, quando os seus filhos estão a ter dificuldades em grandes grupos” (p. 239).

O educador assume um papel essencial como modelo para as crianças e, por isso, deve demonstrar atitudes e valores sociais positivos através das suas próprias ações e diálogos, mas também criar e apoiar laços afetivos e manter interações positivas com e entre crianças. Como citado por Cunha, numa entrevista ao *Jornal de Negócios* (2021), “é preciso saber estar, saber pensar, saber sentir e saber relacionar-se com o outro”. Neste

sentido, segundo Webster-Stratton (2015), “uma das formas mais eficazes de promover relações positivas é através dos momentos de brincadeira entre o educador e as crianças” (p. 56). Tal como mencionam as OCEPE, “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc., para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 33).

Além disso, as mesmas autoras mencionam que, no JI, a educação para os valores sociais “não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (*ibidem*, p. 33), como ilustra a seguinte nota de campo:

“Numa manhã luminosa de brincadeira no espaço exterior, a R. (4 anos) estava entusiasmada a jogar à macaca. Enquanto saltava e se divertia, a H. (3 anos) aproxima-se timidamente e com vergonha e diz: “Também quero jogar.” Ao perceber este desejo da H., a R., atenta, questiona-a: “Não sabes jogar?” A H. acena com a cabeça, indicando que não. Com um sorriso caloroso, a R. responde: “Eu vou-te ensinar.”

(Excerto retirado da mini-história *Laços de amizade*; anexo X)

À medida que a criança constrói relações, isto é, vivencia, explora, aprende, compreende e reflete, observa que os seus comportamentos e atitudes, sejam positivos ou negativos, têm impacto no outro. Neste sentido, a intervenção do educador é fundamental para amenizar as situações menos positivas, “apresentando soluções para promover a socialização e interação entre as crianças, estando sempre atento a possíveis dificuldades das mesmas, de forma a ajudar a que estas as consigam superar” (Santos, 2021, p. 4). Webster-Stratton (2018) defende que, “através da construção bem-sucedida de amizades, as crianças aprendem competências sociais como a cooperação, a partilha, a gestão de conflitos [...] e empatia” (p. 239).

Na PES de JI II, foram observados alguns conflitos entre crianças, que surgiam quando uma delas queria ter posse de um objeto e não o queria partilhar, ou quando uma magoava

a outra, ou ainda quando uma criança interferia na exploração de outra criança, entre outras situações. Hohmann e Weikart (2003) mencionam que “situações de conflito interpessoal criam sentimentos de frustração, confusão e insucesso, tanto nas crianças como nos adultos” (p. 615). Neste sentido, importa referir que o educador deve encarar estas situações como oportunidades de aprendizagem e não como situações nas quais deve evitar intervir.

Tendo em consideração que, enquanto educadores, somos uma referência para as crianças e se pretendemos que estas assumam um papel ativo e autónomo no seu processo de aprendizagem, no que diz respeito à resolução de conflitos, o educador deve assumir um papel de mediador. Este papel inclui o incentivo ao diálogo e à escuta ativa entre as crianças intervenientes, bem como à expressão verbal dos seus sentimentos sobre determinada situação. Nesta linha de ideias, as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016) reforçam o mencionado anteriormente, afirmando que “cabe também ao/à educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta” (p. 25). No entanto, existem situações em que o educador pode e deve intervir, nomeadamente em casos de comportamentos agressivos.

Em contexto de educação pré-escolar, também deve ser promovida a aprendizagem cooperativa entre crianças como uma competência social para fortalecer laços de amizade. Neste sentido, os educadores devem estabelecer conversas regulares com o grupo de crianças sobre a amizade e as características para se ser um bom amigo. Webster-Stratton (2018) acrescenta que “conceitos como ajudar, partilhar e ser um bom participante na equipa são ideias fundamentais que as crianças devem compreender” (p. 246). O mesmo autor defende que, “além das conversas sobre a amizade, também é importante integrar jogos e atividades de aprendizagem cooperativa que ajudem as crianças a praticar comportamentos amigáveis, como partilhar, ajudar e trabalhar em equipa” (*ibidem*, p. 246).

Na mesma linha de pensamento, as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016) defendem que, na promoção da cooperação e da aprendizagem cooperativa, o educador desempenha um papel importante como modelo de referência. É essencial que demonstre valores

cooperativos, de modo que as próprias crianças se sintam incentivadas a cooperar entre si. Tal como mencionado no mesmo documento (*ibidem*, p. 25),

O trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum, alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras.

É ainda relevante destacar que, de acordo com Cunha (2021), a promoção de competências sociais e emocionais em crianças e jovens é uma necessidade emergente, podendo estas ser desenvolvidas “em qualquer contexto educativo, em qualquer disciplina, em qualquer momento da vida da escola”. Nesta linha, o mesmo autor (*ibidem*) menciona que a Fundação *Calouste Gulbenkian* estabeleceu um acordo com o Ministério da Educação com a implementação um projeto destinado a professores com a partilha de algumas técnicas e estratégias que podem ser desenvolvidas na área da educação socioemocional com crianças (Fundação *Calouste Gulbenkian*, 2024).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. PROBLEMÁTICA E MOTIVAÇÃO DO TEMA

É este o desafio do educador: a par da transmissão de conhecimentos, apoiar a criança a tornar-se um cidadão de hoje para o futuro.

(Rita Cravo)

A problemática que motivou a realização deste ensaio investigativo – *O valor da amizade e a promoção de competências sociais em idade pré-escolar* – emergiu da relevância da temática e da minha motivação pessoal e curiosidade, não apenas com base nas minhas vivências enquanto criança, mas também de situações que observei, durante a Prática Pedagógica em JI II.

Desde o início desta PES, as relações de amizade e as competências sociais foram alvo da minha constante reflexão, uma vez que à medida que fui criando uma relação de

proximidade e afeto com o grupo de crianças, foi possível observar as características únicas e individuais que as crianças do grupo apresentam e que as diferenciam umas das outras. Nas interações sociais entre crianças, observei que algumas crianças demonstravam laços de amizade fortes e competências sociais mais desenvolvidas, tais como atitudes de cooperação, de partilha, de empatia e de respeito. Em contrapartida, em algumas crianças do grupo também eram visíveis situações de conflito, dificuldades na partilha de objetos e no relacionamento com outras crianças.

Como afirmam Ricardo e Rossetti (2011), à medida que a criança começa a estabelecer relações com outros adultos e crianças, estes tornam-se referências importantes para a criança, além da sua família. Ao longo do processo de desenvolvimento e da aquisição de competências sociais, o conceito de amizade da criança sofre transformações, à medida que esta adquire uma maior capacidade de reflexão sobre os seus relacionamentos (citado por Maria, 2020, p. 6).

Dado o tempo de permanência diária das crianças no JI, o educador assume uma responsabilidade importante no desenvolvimento das competências sociais das mesmas. Neste sentido, Webster-Stratton (2018) refere que “um desafio importante para os educadores é prevenir a rejeição e a exclusão dos pares e promover competências sociais eficazes e amizades positivas para todas as crianças” (p. 239).

Nas palavras de Reisman (citado por Alberoni, 1997), “amigo é aquele ao qual agrada fazer algo bom ao outro e deseja fazê-lo, e considera que seus sentimentos são correspondidos” (p. 27) e, por isso, “exige uma entrega e um investimento muito maiores, porque envolve o “dar” e o “receber” (Cordeiro, 2023).

Nesta linha de pensamento, as OCEPE (Lopes da Silva *et al.*, 2016) sublinham que

a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores ... constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária (p. 33)

De acordo com as conclusões de Santos (2021, p. 41), no seu estudo de investigação, apesar do crescente interesse nesta área de estudo, a investigação sobre a amizade ainda

é bastante limitada, especialmente no contexto da Educação, o que torna o desafio de investigar esta temática ainda mais relevante e desafiante.

2.1.1. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem como suporte a seguinte pergunta de partida: **“Qual o papel do educador na construção das relações de amizade potenciadoras do desenvolvimento de competências sociais?”**

Tendo em consideração a pergunta de partida, definiram-se os seguintes objetivos:

- (i) Conhecer as perceções das crianças sobre a amizade para potenciar o desenvolvimento de competências sociais entre crianças;
- (ii) Criar e implementar propostas de intervenção didática que promovam a reflexão sobre o valor da amizade e o desenvolvimento de competências de sociais;
- (iii) Refletir sobre as potencialidades educativas da sequência didática para o desenvolvimento de competências sociais.

2.2. NATUREZA DO ESTUDO

2.2.1. INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Este ensaio investigativo assume um carácter qualitativo, dado que o foco deste tipo de investigação afirma-se na compreensão e no aprofundamento de fenómenos observáveis, bem como exploração destes a partir da perspectiva dos participantes (Sampieri *et al.*, 2013). Fine e Sandstrom (1988), afirmam que

O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes (citados por Bogdan & Biklen, 1994, p. 1051).

Como referido pelos mesmos autores (*ibidem*, 1994), numa investigação qualitativa, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal [...] que se interessa mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (pp. 47-49). Isto é, o investigador não só observa, mas também se envolve ativamente na recolha dos dados, desempenhando um papel central no processo para assegurar que estes sejam registados de forma completa e rigorosa.

2.2.2. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Este estudo insere-se no paradigma interpretativo, sendo utilizada uma das metodologias da investigação qualitativa, a investigação-ação. Como alega Santos (2017, p. 130),

A Investigação-ação pressupõe um caminho que começa na prática, no contexto do qual o problema a resolver/investigar emerge, seguindo-se o momento de reflexão/investigação realizado em função da prática onde se terá de intervir de modo a resolver o problema diagnosticado possibilitando, assim, a mudança na situação atual (p.130).

Considero o ensaio investigativo se insere numa investigação-ação, dado que, enquanto observadora participante, no processo de ação pedagógica, refleti sobre a necessidade de adequar os questionamentos dirigidos à(s) criança(s), de modo a recolher dados mais significativos e completos (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

Como defendido pelo mesmo autor (*ibidem*), este processo implica um ciclo de ação-reflexão-ação, permitindo que ao longo da investigação seja possível repensar e, se necessário, fazer reajustes na prática educativa.

Neste tipo de estudo, os investigadores não só estudam o problema ou a questão, como também participam ativamente na implementação de mudanças ou melhorias que se refletem nas aprendizagens das crianças (Mesquita-Pires, 2010; Rodrigues, 2021).

2.2.3. PARTICIPANTES DO ESTUDO

Este estudo contou com a participação de quatro crianças, sendo duas do género feminino e duas do género masculino, que frequentavam o JI de uma instituição de rede pública. A seleção dessas crianças seguiu critérios específicos, que incluíam as seguintes condições:

os participantes deveriam ser assíduos e manifestar interesse em discutir a temática. Além disso, procurou-se incluir uma diversidade de personalidades, abrangendo crianças mais introvertidas e extrovertidas, bem como aquelas que demonstravam diferentes estilos de interação social.

2.3. PROCEDIMENTOS

2.3.1. INVESTIGAÇÃO COM CRIANÇAS: PROTEGER E VALORIZAR AS VOZES DA INFÂNCIA

Ao longo dos anos, temos testemunhado uma evolução notável da imagem de criança e mudanças significativas e transformadoras do seu papel na sociedade.

No passado, as crianças eram consideradas seres vulneráveis e incapazes (Morrow & Richard, 1996, citados por Brito & Dias, 2022, p. 9). Nos dias de hoje, a imagem de criança é de “ativa, competente, com agência própria” (Sarmiento & Oliveira, 2020, p. 1121), mas também “co-constutora de conhecimento, identidade e cultura” (Brito & Dias, 2022, p. 7). Tal como referem Cardoso *et al.* (2017), “esta mudança de olhares sobre a infância reflete-se no surgimento de diversas obras de literatura ... onde as próprias crianças se assumem como protagonistas, heróis, heroínas de mundos vividos e construídos por e para elas” (p. 15).

Atualmente, observa-se uma tendência de evolução na investigação com crianças, com uma crescente ênfase em abordagens centradas na criança, fundamentadas em princípios éticos, inclusivos e no respeito pela voz e agência das crianças como participantes ativas nas questões que impactam as suas vidas na sociedade atual. A participação das crianças em ensaios investigativos assegura que as suas experiências e opiniões sejam consideradas no estudo, fornecendo informações fidedignas e pertinentes, contribuindo, assim, para a relevância e credibilidade dos resultados (Mesquita, 2020; Brito e Dias, 2022).

Embora as crianças tenham a capacidade e o direito de tomar decisões sobre questões que as afetam, considerando a sua menoridade, procurou-se também obter o consentimento informado dos encarregados de educação para que estes fossem informados sobre o estudo e pudessem, então, dar o seu consentimento para a participação da criança.

Ao longo de todas as etapas do ensaio investigativo também foi tido em consideração o bem-estar e a valorização das vozes das crianças. Isto é, assegurar a confidencialidade da identidade das crianças, (re)conhecer e respeitar as suas experiências e perspectivas, reconhecer o legítimo direito da criança de escolher (não) participar e criar uma relação de proximidade e confiança com as mesmas (Silva & Melo, 2013).

2.3.2. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este estudo investigativo decorreu em três fases distintas:

Fase I – Levantamento das percepções iniciais das crianças através de uma entrevista semiestruturada; **Fase II** – Implementação de uma sequência de cinco propostas pedagógicas (implementadas conforme a calendarização apresentada no anexo XI); **Fase III** – Levantamento das percepções finais das crianças em relação à entrevista inicial.

2.3.2.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Numa primeira fase (fase I), foi realizada uma entrevista individual com o intuito de “escutar a voz das crianças para conhecer as suas interpretações [...]” (Formosinho *et al.*, 2008, p. 57) e conhecer suas percepções sobre a amizade e as competências sociais. Na fase final deste estudo (fase III), essa mesma entrevista foi repetida com o propósito de identificar as percepções finais das crianças face à entrevista inicial.

2.3.2.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência didática partiu da leitura da história *O Banco da amizade*, de Wendy Meddour, e posterior identificação das personagens, do local, do problema e dos acontecimentos decorrentes. Como afirma Santos (2010), a leitura de histórias deve fazer parte da rotina no JI, o que contribui não só para o progresso da linguagem e a melhoria do vocabulário, mas também para “a criação de hábitos de leitura” (p. 14), pois, apesar de a(s) criança(s) ainda não saber(em) ler, a escuta de histórias “desenvolve comportamentos e atitudes características de um leitor, baseada na observação daquele que elege como modelo e lhe serve como ponto de referência” (ibidem, p. 13). Esta história serve como ponto de partida para a implementação das seguintes propostas didáticas: *O Círculo dos Elogios*, *Jogo Orientado com Blocos de Construção* e *Role-Playing da Amizade* (1.^a e 2.^a sessão). Durante a leitura da história, as crianças afirmaram o problema evidente na história e que era resultante dos acontecimentos da mesma: “A

Tili foi para uma nova escola e, como ainda não tinha amigos, brincava sozinha” (S.). Neste sentido, as propostas educativas implementadas tinham, sobretudo, como intencionalidades educativas: (i) promover competências sociais positivas entre crianças e reconhecer competências sociais negativas; e (ii) dar voz às crianças para expressarem o que sentem e pensam.

1.ª PROPOSTA DIDÁTICA: *O Banco da Amizade*, de *Wendy Meddour*

Como mencionado anteriormente, a primeira proposta didática teve como indutor o livro *O Banco da Amizade*, de *Wendy Meddour*.

Após a leitura desta narrativa, as crianças foram incentivadas a expressar a sua opinião sobre o que escutaram e a colocar-se na perspetiva das personagens. Com a implementação desta proposta procurou-se desenvolver nas crianças a capacidade de empatia, refletir sobre como é que elas próprias fazem novos amigos, considerar o que poderia ser feito para que todas as crianças tivessem amigos, compreender as razões pelas quais algumas crianças não têm amigos e partilhar a sua opinião sobre quais as atitudes adequadas e inadequadas para criar e manter relações de amizade.

2.ª Proposta didática: *O Círculo dos elogios*

A segunda proposta didática, denominada de “O Círculo dos elogios” foi baseada numa das propostas de promoção de competências sociais de Webster-Stratton (2018, p. 244).

Primeiramente, foi pedido às crianças que se sentassem em círculo para que se conseguissem ver umas às outras. De seguida, cada criança, à vez, foi incentivada a elogiar uma outra criança, mencionando “eu gosto do(s)/da(s) [...] do/a (nome da criança) [...] porque [...]. P.e., uma peça de roupa, uma atitude, um desenho e/ou dizer algo amigável/simpático que essa criança tivesse feito nesse dia.

Como refere o mesmo autor (*ibidem*, p. 243), “baixas competências de conversar têm sido frequentemente associadas a baixas competências sociais e à rejeição pelos pares”. Neste sentido, como afirma o mesmo autor, os educadores devem incentivar as crianças na aprendizagem de competências essenciais para iniciar e incentivar o diálogo entre si, como “apresentar-se, ouvir, esperar para falar, perguntar quais os sentimentos de outra

criança [...] elogiar alguém, agradecer, pedir desculpa e convidar alguém para brincar” (*ibidem*).

3.ª PROPOSTA DIDÁTICA: JOGO ORIENTADO COM BLOCOS DE CONSTRUÇÃO

A terceira proposta teve como indutor diversos blocos de construção de madeira com formas e cores diferentes. Considerando que esta proposta poderia ser desafiante para as crianças, e de modo a facilitar a compreensão e realização, a mesma foi implementada com duas crianças de cada vez.

Para iniciar esta proposta, cada par recebeu cinco blocos de madeira com cores e formatos distintos. Em seguida, foi colocada uma cartolina entre os pares para que não pudessem ver a construção um do outro e foi solicitado a um dos elementos do grupo que fizesse uma construção com os seus blocos de madeira. Quando esta estava concluída, foi pedido à outra criança que repetisse a mesma construção sem olhar para a estrutura do seu par. Para conseguirem reproduzir a construção de forma idêntica, deveriam comunicar entre si, colocando questões uma à outra, ajudando-se e escutando-se mutuamente (p.e., primeiro coloca uma peça vermelha à tua frente e depois uma peça amarela por cima).

Como defende Webster-Stratton (2018, p. 246),

Além das conversas sobre a amizade, também é importante integrar jogos e atividades de aprendizagem cooperativa que ajudem as crianças a praticar comportamentos amigáveis como partilhar, ajudar e trabalhar em equipa ... as atividades de aprendizagem cooperativa em pequeno grupo também ajudam a prevenir a rejeição de pares.

Posteriormente, de forma individual, foram realizadas algumas questões às crianças, como: “Achas que esta construção te ajudou a fazer amigos? Como?”; “Durante esta atividade, houve algum momento em que se zangaste ou os teus colegas se zangaram? Como resolveram?”; “Achas que foi mais fácil construir a torre com a ajuda do/a x? Porquê?”; etc. Com a implementação desta proposta, procurou-se incentivar as crianças a comunicar uma com a outra, a escutarem-se mutuamente, a cooperarem e fortalecer relações através de uma atividade lúdica.

4.^a E 5.^a PROPOSTAS DIDÁTICAS: ROLE-PLAYING (1.^a E 2.^a SESSÃO):

As últimas propostas didáticas implementadas tiveram como indutor dois fantoches aos quais as crianças quiseram dar os nomes de “Andreia” e “André”.

Durante diversos momentos do dia, observei que, perante conflitos ou situações em que as crianças se sentiam tristes devido a uma atitude menos correta de um amigo, as mesmas recorriam a um dos adultos para verbalizar o que tinha ocorrido e como se estavam a sentir. Neste sentido, recorrendo a uma proposta de promoção competências sociais apresentadas por Webster-Stratton (2018, pp. 248-254), foi introduzido o uso de fantoches para dramatizar esses momentos, o que permitiu abordar e refletir estas questões de forma lúdica e educativa. Tal como argumenta a autora citada anteriormente, “além das conversas de hora do círculo [dos elogios] e das atividades de prática cooperativa com as crianças, os educadores podem ajudá-las a aprender a responder a problemas típicos que surgem nas amizades, através de dramatizações” (ibidem, 2018, p. 248).

Com a implementação das sessões de *role-playing*, procurou-se criar momentos de dramatização com os fantoches para incentivar à reflexão e ao debate sobre alguns dos problemas que surgem nas amizades:

- **Saber partilhar/resolução de conflitos:** “a Andreia e o André querem brincar com o mesmo brinquedo. Como é que podem resolver o “problema?”.
- **Fazer novos amigos:** “a Andreia chegou à nossa escola, mas sente muita vergonha porque não conhece ninguém. Como é que podemos fazer para ajudá-la a sentir-se bem-vinda e fazer amigos?”.
- **Saber ajudar:** “o André está triste porque perdeu o seu brinquedo favorito. Como é que nós e a Andreia o podemos ajudar?”.
- **Ter Empatia:** “estamos todos a brincar na rua e o André viu que a Andreia estava a chorar. O que é que acham que ele pode dizer ou fazer para a Andreia se sentir melhor?”.

Foram utilizadas diversas situações para permitir que as crianças identificassem a situação em causa, refletissem sobre como se sentiriam se estivessem no papel da

“Andreia” e do “André” e discutissem possíveis resoluções de como lidar com estas questões nas suas próprias interações.

2.4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.4.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Como mencionado anteriormente, foram realizadas duas entrevistas às crianças (no início e no final do ensaio investigativo) de acordo com um guião previamente elaborado, com o objetivo de conhecer as suas perceções sobre a amizade e a importância que lhe atribuem (anexo XII).

As entrevistas semiestruturadas apresentam uma estrutura flexível. Neste tipo de entrevista, o investigador segue um conjunto de perguntas-guia previamente delineadas; no entanto, este tem a liberdade de reformulá-las e adaptá-las, conforme necessário, no decorrer da entrevista e com base aos *insights* dos entrevistados (Amado e Ferreira, 2017; Sá *et al.*, 2021).

2.4.2. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E NOTAS DE CAMPO

No contexto deste estudo, de forma a escutar e a registar as vozes das crianças, optou-se por recorrer à observação participante, a notas de campo, bem como a registos áudio e videográficos.

A observação participante é uma técnica de investigação que viabiliza a recolha de dados através da participação ativa do investigador no contexto do estudo. Nesse processo, o investigador interage com os participantes e procura compreender as suas perspetivas e vivências. Por sua vez, conforme a definição de Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo consistem em registos escritos daquilo que o investigador “ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 149).

2.4.3. REGISTOS ÁUDIO E VIDEOGRÁFICOS

Na perspetiva dos mesmos autores (*ibidem*, 1994), os registos videográficos complementam a observação participante, constituindo assim “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse

disponível para os refletir” (p. 189). Como destacado por Sá *et al.* (2021), “a imagem fotográfica ganhou importância pelo fato de ampliar as possibilidades de interpretação do campo visual, uma vez que, como referido por Collier e Collier (1986), “os seres humanos apenas lidam com pequenas porções do ambiente em que estão inseridos, sendo difícil relembrar de todos os detalhes apenas na observação” (citado por Sá *et al.*, 2021, p. 58).

Como mencionado anteriormente, por vezes é desafiante recordar todos os detalhes das observações e interações com crianças. Assim, optei por recorrer a registos de áudio como um recurso adicional às fotografias e vídeos para mais facilitar a descrição de diversos momentos do estudo investigativo.

2.5. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS

Para proceder à organização dos dados recolhidos, através da utilização das técnicas referidas anteriormente, optei por recorrer à análise de conteúdo. Nas palavras de Silva e Fossá (2015) este processo exige “disciplina, dedicação, paciência e tempo” (p. 3) por parte do investigador para analisar o que foi observado e mencionado nas entrevistas.

De acordo com Moreira *et al.* (2021), a análise de conteúdo “consiste num processo intelectual de categorizar dados qualitativos de diversas naturezas (textuais, fotográficos ou em vídeo), em grupos semelhantes ou categorias conceituais, através dos quais é possível identificar padrões, estabelecer relações e sistematizar e sintetizar os dados, conferindo-lhes significado” (citando Cavalgate *et al.*, 2014).

Os dados recolhidos neste estudo foram organizados em *três categorias* (anexo XIII):

- (i) Perceções das crianças sobre a amizade;
- (ii) Identificação de competências sociais entre crianças
- (iii) Importância das competências sociais para o desenvolvimento da amizade.

A categoria Perceções das crianças sobre a amizade foi subdividida em cinco subcategorias, sendo elas: (i) *Conceito de amizade*; (ii) *Como se fazem amigos*; (iii) *Razões para algumas crianças terem amigos e outras não* e (iv) *Sentimentos/emoções associadas às relações de amizade*. Com estas subcategorias pretendeu-se conhecer as perceções das crianças face à amizade e perceber qual a importância que atribuem à mesma.

Em relação à categoria Identificação de competências sociais entre crianças esta subdividiu-se em quatro subcategorias: (i) *partilha*, (ii) *resolução de conflitos*, (iii) *elogio* e (iv) *cooperação*. Com estas subcategorias pretendeu-se perceber se nas diversas propostas didáticas, as crianças evidenciavam as atitudes subcategorizadas. Conforme destacam Katz e McClellan (2006, p. 14), algumas crianças demonstram dificuldade na interação com outras crianças, sendo um dos fatores determinantes ter competências sociais desenvolvidas.

No que se concerne à categoria Importância das competências sociais para o desenvolvimento da amizade. Nesta categoria procurou-se perceber se as propostas didáticas as ajudaram a pensar no que é ser amigo, a ser mais amigo e como se fazem amigos. Considero que esta categoria é relevante para este estudo, dada a influência do desenvolvimento de competências sociais nas relações de amizade, em conformidade com Webster-Stratton (2018), ao referir que “a construção de amizade – ou a ausência - tem um impacto constante na adaptação social da criança ao longo da vida” (p. 239).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento os dados obtidos, bem como a sua análise, a partir das entrevistas e da sequência didática implementada, já referenciadas no capítulo *Procedimentos*. Os dados recolhidos serão apresentados de acordo com as categorias de análise mencionadas no capítulo *Metodologia de Investigação*.

Num primeiro momento, o foco do presente capítulo são os dados mais significativos para o desenvolvimento do estudo, através de uma análise comparativa entre as entrevistas iniciais e finais realizadas às crianças participantes, de modo a confirmar trajetos de evolução nas suas perceções. Subsequentemente, evidenciam-se as intervenções das crianças, ao longo da sequência didática, que espelham a evolução das suas perceções sobre a amizade e o (re)conhecimento de competências sociais positivas e negativas nas relações de amizade.

3.1. METAMORFOSES DA AMIZADE: ANÁLISE DAS PERCEÇÕES INICIAIS E FINAIS DAS CRIANÇAS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

Tal como indica o título, neste subcapítulo, serão apresentadas e analisadas as metamorfoses da amizade, isto é, a evolução e as mudanças significativas nas perceções

das crianças relativamente à amizade, evidenciando um processo de crescimento e desenvolvimento ao longo do estudo.

Enquanto intencionalidade educativa, as entrevistas iniciais e finais pretenderam que a(s) crianças(s) refletissem e expressassem os seus sentimentos em relação à temática *amizade*; compreendessem que a sua voz é valorizada e que são escutadas; desenvolvessem um vocabulário relativo à temática; e tivessem a capacidade de narrar vivências sociais relacionadas com o tema.

O período que antecedeu as entrevistas iniciais levou-me a refletir sobre as possíveis respostas das crianças às perguntas do guião da entrevista; se haveria diferenças significativas nas respostas entre as crianças com mais e menos dificuldade em relacionar-se com outras crianças, e se as entrevistas finais revelariam dados distintos e relevantes para o estudo (anexo XIII).

As entrevistas iniciais permitiram recolher dados significativos relativos à categoria *Perceções das crianças sobre a amizade*. De seguida, transcrevo as intervenções mais significativas das crianças que evidenciam as suas perceções iniciais acerca da temática antes da implementação da sequência didática. Neste sentido, foram colocadas às crianças as seguintes questões: “Para ti, o que é ser amigo?”; “Como sabes que és um bom amigo?”; “Como fazes amigos novos?”

Transcrição das entrevistas iniciais:

B.: “Para ti, o que é ser amigo?”

G.: “Brincar comigo.”

S.: “É gostar das pessoas e ficar a brincar com elas.”

C.: “A S. M., a P. e a M.”

J.: “É brincarmos todos juntos.”

B.: “Como sabes que és um bom amigo?”

S.: “Porque eu gosto de todos os meninos e brinco com os meninos todos.”

B.: “Como fazes amigos novos?”

C.: “Às vezes, brinco com eles.”

J.: “Para isso, temos de brincar juntos.”

S.: “Brinco com ele.”

De forma a recolher dados relativos às subcategorias *Conceito de amizade* e *Como se fazem amigos*, as crianças foram questionadas acerca do significado que atribuem à amizade. Durante o processo de organização dos dados, verificou-se que as crianças atribuíram respostas semelhantes. A maioria das crianças fez referência à palavra “brincar”, e uma delas citou os nomes de outras crianças que considerava suas amigas, notando que todas as crianças referidas pela C. frequentam o mesmo JI.

Estes dados corroboram as conclusões de diversos autores (Melero e Fuentes, 1992; Camós e Barahona, 2015) que afirmam que, para as crianças em idade pré-escolar, os amigos são aqueles com quem brincam e partilham interesses comuns. Na infância, o brincar está associado à amizade, uma vez que é durante as brincadeiras entre crianças que se vão conhecendo, vivenciando momentos de diversão e de prazer e partilhando os mesmos interesses (Afshordi, 2019). Como afirma Assis *et al.* (2021), “na infância, a brincadeira representa um meio de interação com o mundo, favorecendo descobertas que são essenciais para o desenvolvimento pessoal e social” (p. 7).

Por sua vez, os dados recolhidos nas entrevistas finais permitiram dar resposta às categorias *Perceções das crianças sobre a amizade* e *Identificação de competências sociais entre crianças*, comparando as perceções das crianças com as recolhidas nas entrevistas iniciais.

Transcrição das entrevistas finais:

B.: “Para ti, o que é ser amigo?”

G.: “Dar um beijinho e jogar à bola.”

S.: “Brincar juntos, ajudar à procura de um brinquedo preferido e emprestar.”

C.: “Abraços, beijinhos e choques.”

J.: “É ajudar os outros e brincar com os outros.”

B.: “Como sabes que és um bom amigo?”

J.: “Porque eu tenho amigos e eu brinco também com eles.”

C.: “Porque eu gosto de ajudar os amigos e não os magoo porque eles ficam tristes.”

...

B.: “**Como fazes amigos novos?**”

C.: “Damos um abraço e um choque. Assim eles ficam mais felizes e somos amigos.”

G.: “Fácil, vou lá dar um beijinho, um abraço ou um carinho.”

J.: “Temos de brincar com eles e divertirmo-nos. Porque olha se nós não tivéssemos amigos estávamos tristes.”

Foi gratificante constatar uma evolução significativa nas respostas das crianças. Estas evidências permitiram inferir que, ao longo deste processo, cada criança refletiu e adquiriu novas aprendizagens, o que resultou na reformulação da sua perceção sobre a amizade.

Com este novo olhar sobre a amizade, verifica-se uma evolução nas perceções das crianças, considerando, neste momento, que a demonstração de competências sociais positivas com os pares também ajudava a criar e a manter amigos. Como é possível constatar pelas entrevistas finais, as crianças referiram, novamente, o ato de brincar, mas também competências sociais positivas entre crianças. Isto porque, de facto, a sequência didática implementada entre as entrevistas pretendia “promover competências sociais positivas entre crianças”, o que se refletiu nas perceções finais das crianças, em que verbalizaram ações associadas às demonstrações de afeto, entreajuda, partilha e empatia.

Como menciona Martín-Gutiérrez *et al.* (2022), através das diversas situações que emergem nas relações de amizade, as crianças experienciam contextos e situações que desencadeiam oportunidades significativas de aprendizagem.

As respostas das crianças revelam ainda dados importantes referentes à subcategoria *Sentimentos/emoções associadas às relações de amizade*. Já na entrevista final, a C., que inicialmente apenas nomeou nome de amigos, refere que devemos demonstrar afeto e ser carinhosos para os amigos, como “darmos um abraço e um choque... assim eles ficam mais felizes e somos amigos”. Além de na intervenção da C. estar destacada a “alegria”, como mencionam a S. e o J., também podemos sentir “tristeza”. Para a S., os amigos podem ficar tristes se um outro amigo os magoar. Com esta afirmação, verifica-se que a

S. demonstra ter consciência de que há atitudes negativas que podem afetar as relações de amizade. Por sua vez, o J. afirmou que, nas relações de amizade, também pode sentir-se tristeza se não tiver amigos, pois, como menciona, não haveria ninguém com quem se divertir e brincar.

Assim, considerando a análise das respostas às entrevistas iniciais e finais, é possível verificar uma evolução nas percepções das crianças relativamente à amizade. Além das brincadeiras, as crianças reconheceram a importância de atitudes e valores sociais positivos para criar e manter relações de amizade, o que se refletiu nas suas ações e interações com outras crianças.

A acrescentar, as entrevistas permitiram também recolher dados relativos à subcategoria *Razões para algumas crianças terem amigos e outras não*, partindo das seguintes questões: “Todos os meninos têm amigos?”; “Porque acham que alguns meninos não têm amigos?”

Os dados provenientes das respostas das crianças nas entrevistas iniciais e finais não revelaram discrepâncias significativas, pelo que apenas destacarei as entrevistas iniciais.

Transcrição das entrevistas iniciais:

B.: “**Todos os meninos têm amigos?**”

G.: “Não.”

S.: “Não.”

C.: “Não.”

J.: “Eu acho que não.”

B.: “**Porque acham que alguns meninos não têm amigos?**”

G.: “Porque são pobres.”

S.: “Porque não brincam com os outros meninos.”

C.: “Temos de ajudá-los e brincar com eles.”

J.: “Porque eles não brincam juntos.”

As intervenções das crianças demonstram que estas têm consciência de que nem todas as crianças têm amigos e apontaram razões que justificavam as suas respostas. Como é possível verificar na transcrição apresentada anteriormente, todas as crianças referiram pelo menos um motivo, sendo que o G. apresentou uma justificação diferenciada das restantes.

Para as crianças S. e J., uma das razões pelas quais algumas crianças não têm amigos deve-se ao facto de evitarem interações e envolvimento nas brincadeiras com outras crianças. Já a C. demonstrou ter consciência das dificuldades que algumas crianças enfrentam ao estabelecer amizades, reconheceu que, para ultrapassar esses obstáculos, também é importante pôr-se no lugar do outro. Neste sentido, é essencial que os educadores e demais intervenientes educativos promovam o desenvolvimento de competências sociais positivas nas relações de amizade entre crianças, como a empatia e a interajuda, de modo a evitar que algumas crianças sejam rejeitadas ou excluídas (Webster-Stratton, 2018, p. 236).

Como mencionado anteriormente, o G. justificou de forma diferenciada das restantes crianças, mencionando que algumas não tinham amigos “porque são pobres”. Esta resposta indica que, na perceção desta criança, a condição socioeconómica pode influenciar significativamente a formação de novas amizades, sendo um possível fator de afastamento social. Considerei particularmente relevante a perceção desta criança, pois, na minha opinião, a existência de preconceitos e rejeições por parte de outras crianças e demais interveniente educativos pode levar a que estas crianças sejam socialmente excluídas e a que desenvolvam problemas emocionais e comportamentais, que podem persistir até à vida adulta (Webster-Stratton, 2018, p. 239). Neste sentido, é essencial que os educadores promovam a inclusão social e a igualdade de oportunidades na infância, independentemente da condição socioeconómica de cada família (Pappámikail *et al.*, 2022, p. 4).

Nesta mesma linha, tal como mencionam diversos autores (Vasconcelos, 2007; Lopes da Silva *et al.*, 2016; Webster-Stratton, 2018), é importante fomentar a educação para os valores, num processo de “desenvolvimento de atitudes, valores e disposições” (Lopes da Silva *et al.* 2016, p. 33), para que, desde cedo, as crianças se tornem cidadãos que respeitam a diferença e compreendem a importância de criar e manter amizades baseadas no

respeito, na empatia e na compreensão. Como citado por Lopes da Silva *et al.*, 2016) “é nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (p. 33). De acordo com as mesmas autoras, “a transmissão dos valores subjacentes à prática do/a educador/a e o modo como os concretiza no cotidiano do jardim de infância também assumem uma grande importância na apropriação de valores sociais”, dado que, “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (*ibidem*, p. 33).

Na subcategoria *Sentimentos/emoções associadas às relações de amizade*, as crianças foram questionadas sobre “Como acham que se sentem esses meninos?”, à qual todas referiram que “tristes” (C., J. e G.) e “mal” (S.). Neste seguimento, cada criança foi questionada sobre as competências sociais que consideravam não amigáveis, isto é, atitudes e comportamentos menos corretos que podem afetar as relações de amizade. Deste modo, levou-se cada criança a refletir e a discutir sobre “O que não devemos fazer quando chega um/a menino/a novo/a à nossa escola?”.

G.: “Não fazer disparates.”

C.: “Não bater.”

J.: “Chateá-la.”

S.: “Não aleijar.”

Mediante as respostas dadas pelas crianças, verifiquei que, apesar de ser necessária, por vezes, a intervenção do adulto para gerir alguns conflitos, estas tinham consciência das atitudes e comportamentos inadequados para com um amigo, que poderiam magoar fisicamente e emocionalmente o outro, deixando-o triste.

Como defendem diversos autores, o modelo primordial da aprendizagem, na infância, é a imitação (Pedrosa, 1994; Dias e Correia, 2012). Como tal, os agentes educativos, como a família e os educadores, são considerados um modelo na maneira como a criança vai manifestar-se. Isto é, se a forma como os agentes educativos se manifestam é constantemente baseada em gritar e reagir com comportamentos impulsivos e agressivos,

é provável que a criança manifeste este tipo de comportamentos para com os outros, uma vez que é através das suas pessoas de referência que se desenvolve (De mãos dadas, 2015). Nesta linha, Hohmann e Weikart (2009), corroboram ao afirmar que “quando os adultos são meigos e pacientes, as crianças aprendem a apreciar essas qualidades e, ao lidarem com os outros, poderão elas próprias exibir essas qualidades” (citados por Parreira & Correia, 2022, p. 12).

3.2. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIAIS: DADOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo da implementação da sequência didática, cada criança foi (re)construindo a sua percepção sobre a amizade e a importância que lhe atribui. Este novo sentir e olhar foi observável tanto nas suas relações de amizade como nas intervenções em diálogos em grupo, em que as crianças demonstraram competências sociais positivas — como partilhar, cooperar, ajudar, resolver problemas e elogiar — e identificaram e verbalizaram competências sociais negativas — como magoar, empurrar, gritar e estragar.

De seguida, apresento as intervenções mais significativas das crianças para o desenvolvimento do estudo ao longo das cinco propostas didáticas implementadas, as quais corroboram a verbalização e a prática de competências sociais positivas no contexto da amizade. Os dados recolhidos permitiram responder às subcategorias integrantes na categoria *Identificação de competências sociais entre crianças*.

3.2.1 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Posteriormente à leitura do livro *O Banco da Amizade*, seguiu-se um diálogo e discussão em que se procurou levar as crianças a refletir sobre “o que é ser amigo”, “como se pode ser mais amigo” e “como se fazem amigos”. Foi perceptível que esta história desencadeou reflexões e intervenções muito significativas, entre elas destaco a do J.:

J.: “Nem todas têm amigos porque algumas não brincam com os outros e as pessoas só ficam amigas se brincarem uns com os outros. Às vezes quando as duas querem coisas iguais, uma brinca primeiro e depois é a outra.”

Verifica-se que o J. demonstrou compreender que as amizades florescem através de interações, a título de exemplo, como esta criança destaca, através do brincar. Além disso, refletiu e mencionou uma estratégia para resolver um potencial conflito entre crianças — partilhar.

Na proposta denominada de *Role-playing*, e no seguimento de um diálogo sobre a partilha de brinquedos, as crianças foram questionadas: “Se dois amigos se chateassem porque não queriam partilhar um brinquedo, o que deveriam fazer?”

G.: “Buscar outro.”

S.: “Um deles podia ir buscar outro.”

J.: “Pedir desculpa.”

B.: “E vocês costumam pedir desculpa aos vossos amigos?”

C.: “Sim.”

B.: “Em que situações?”

S.: “Quando magoamos alguém.”

J.: “Quando eu aleijo alguém, eu peço desculpa.”

G.: “Temos de dar um abraço.”

Neste diálogo com o grupo, foi-lhes explicado que não devemos pedir desculpa a um amigo apenas quando o magoamos fisicamente, mas também quando dizemos ou temos alguma atitude que magoe os seus sentimentos.

Esta questão visava levar as crianças a refletirem sobre possíveis estratégias de resolução de um conflito, essencialmente relacionadas com a questão da partilha. Esta provocação foi lançada porque, em diversos momentos de brincadeira na sala, foi observada a dificuldade das crianças em gerir estes conflitos, recorrendo de imediato a um dos adultos para comunicar o problema.

Partindo do diálogo apresentado anteriormente, verifica-se que as crianças demonstraram ter a capacidade de resolução de conflitos de forma empática, recorrendo à comunicação e ao afeto. A resolução do conflito englobava não apenas o pedido de desculpas, mas também um gesto físico de reconciliação, como o abraço.

3.2.2. PARTILHA

Durante a proposta *Role-playing*, decorreu uma dramatização em torno da questão: “Se tu e um amigo quisessem brincar com o mesmo brinquedo, o que farias?”

S.: “Eu usava e depois emprestava.”

C.: “Eu também.”

J.: “Temos de partilhar porque assim os amigos ficam felizes.”

G.: “Partilhávamos”

B.: “Vocês costumam partilhar os brinquedos com os vossos amigos?”

G.: “Sim.”

Nesta proposta, também se verifica que as crianças consideram que a partilha é uma das estratégias a que poderiam recorrer quando duas crianças quisessem o mesmo objeto.

Como argumenta Almeida (2020), “os conceitos de partilhar e emprestar são muitos complexos” e, por isso, não se deve forçar as crianças que ainda não conseguem pôr-se no lugar do outro a partilhar, pois, como defende a autora, forçar a criança a “partilhar não vai ensinar-lhe as competências sociais que quer que ele desenvolva”; pelo contrário, pode contribuir para aumentar os momentos de frustração e afetar o seu bem-estar emocional. Tal como refere Carvalho (2013, p. 12), é a partir de “experiências como partilhar os materiais, partilhar experiências nas conversas de grupo, na realização de valores que serão protagonizadas pelas crianças e adultos” que, com tempo, as crianças vão adquirindo atitudes de partilha para com os outros.

Na minha perspetiva, considero que uma criança não deve ser forçada a fazer algo meramente pela vontade do adulto, uma vez que o desenvolvimento e aprendizagem ocorre quando a criança participa ativamente no seu próprio processo educativo (Lopes da Silva *et al.*, 2016, p. 9). Conforme mencionado pelas mesmas autoras, cabe ao educador “apoiar e estimular esse desenvolvimento e aprendizagem, tirando partido do meio social alargado e das interações que os contextos de educação de infância possibilitam” (*ibidem*, p. 9). Deste modo, a criança, gradualmente, vai adotando atitudes de partilha e de cooperação nas suas relações de amizade.

3.2.3. ELOGIO

Referente à proposta “O círculo dos elogios”, cada participante foi incentivado a escolher uma criança do grupo para fazer um comentário simpático ou carinhoso sobre algo a respeito da mesma. Quando questionadas sobre o significado de “elogiar”, todas as crianças afirmaram não saber o que significava. Para facilitar a compreensão e iniciar a proposta, foi-lhes mencionado que os elogios poderiam ser direcionados a uma peça de vestuário, uma característica física ou uma atitude. Como afirma Vicente (2018), “é importante que as crianças aprendam a elogiar os outros, pois trata-se de uma competência que as irá ajudar a construir relações positivas com outras crianças” (p. 32).

Pela variedade de frases que expressam esses elogios e que evidenciam que algumas das crianças possuem competências sociais mais desenvolvidas, destaco as seguintes intervenções:

J.: “As tuas sapatilhas são bonitas [para a S.]”

G.: “Gosto da camisola branca da C., porque é gira e tem brilhantes.”

“Eu gosto de apanhar bichos com o J., porque ele encontra muitos.”

C.: “Gosto da camisola do J.”

S.: “Eu gosto quando o G. brinca comigo às escondidas.”

“Também gosto quando a C. brinca comigo e dá-me abraços.”

Como é possível confirmar nas intervenções apresentadas anteriormente, todas as crianças elogiaram, pelo menos, uma criança, e os elogios foram direcionados tanto para o vestuário como para uma competência pessoal.

Conforme os diálogos apresentados anteriormente, verifica-se que as crianças G. e S. demonstraram uma participação mais ativa e utilizaram frases mais complexas para se expressar. Confirma-se que alguns dos elogios feitos foram direcionados a atitudes positivas demonstradas pelas outras crianças. Tanto a S. quanto o G. possuem personalidades muito semelhantes — são extrovertidas — e, ao longo da proposta, demonstraram confiança em momentos de interação e tiveram facilidade em iniciar conversas com as outras crianças e com a mestranda.

Em contrapartida, a C. e o J., que são mais reservadas, ao longo da proposta, demonstraram falta de confiança para interagir com as outras crianças e de expressar de forma clara o que queriam e sentiam. Em conformidade, Webster-Stratton (2018) argumenta que “crianças com baixas competências para conversas têm dificuldade em saber o que dizer para iniciarem uma conversa e como responder positivamente às intervenções dos outros” (p. 239).

Neste seguimento, e de forma a perceber as emoções e sentimentos desencadeados por um elogio, foi-lhes questionado: “Como se sentiram quando vos elogiaram?”

A S. mencionou que se tinha sentido muito feliz quando o G. a elogiou. Quando as crianças C., G. e J. foram questionadas como se tinham sentido ao terem sido elogiadas pelas outras crianças, também referiram que se tinham sentido “bem” (C.) e “feliz” (J. e G.). De acordo com o que foi mencionado anteriormente, todas as crianças identificaram a “alegria” como a emoção que sentiram ao terem sido elogiadas por um/a amigo/a.

Considero que o balanço desta proposta foi positivo, pois, apesar de perceberem que as crianças não conheciam o que termo elogiar e não estavam habituadas a fazê-lo, todas participaram, embora algumas demonstrassem mais dificuldade na comunicação e interação do que outras.

Apesar de não ter implementado esta proposta com a regularidade planificada, devido a diversos motivos, percebi que, em várias ocasiões, as crianças participantes começaram a utilizar elogios como incentivo e reforço positivo para com outras crianças, sobretudo no decorrer de propostas educativas e de momentos de brincadeira. Em seguida, apresento um desses momentos, registado em notas de campo:

Como parte integrante da rotina diária, a educadora pedia às crianças mais velhas para ajudarem as mais novas a apertar os botões dos bibes. A S. estava a ajudar a R., mas esta pediu-lhe que queria ser ela a tentar apertar os botões sozinha, e a S. ficou apenas a observar. Com alguma dificuldade, a R. conseguiu apertar alguns botões e, em seguida, a S. disse-lhe: “Muito bem, R., conseguiste apertar dois botões sozinha.”

3.2.4. ENTREAJUDA

Com a exploração da proposta *Jogo Orientado com Blocos de Construção*, pretendia-se que as crianças se divertissem e procurou-se desafiá-las a fazer uma construção idêntica à do par, mas sem qualquer apoio visual. Para isso, teriam de encontrar uma maneira para dar as instruções uma à outra. Ao longo da exploração desta proposta, eram visíveis interações de entreajuda entre crianças. Em seguida, apresento um diálogo que surgiu entre a mestrande e as crianças participantes após a implementação da proposta, que espelhou estes momentos de entreajuda entre crianças:

B.: “Acham que este jogo vos ajudou a serem amigos?”

J.: “Sim.”

B.: “Porquê?”

J.: “Tivemos de fazer a construção igual, ajudar e conversar um com o outro.”

...

B.: “Agora que terminaram, observem o que está diferente nas vossas construções.”

S.: “As ondinhas estão para cima, devia ficar para este lado.”

C.: “Ai, é mesmo difícil sem ver, não é?”

S.: “Sim, mas contigo a ajudar foi mais fácil.”

Verifica-se, pela intervenção do J., que, para que conseguissem reproduzir as construções, as crianças tiveram de se entreajudar e comunicar entre si. Webster-Stratton (2018) argumenta que “um dos aspetos importantes de aprender a brincar reciprocamente com amigos é não só ajudar, partilhar e fazer sugestões, mas também ser capaz de aceitar ideias e instruções de outra criança” (p. 243). É relevante mencionar que, antes do início do jogo, as crianças mais destemidas, que demonstravam facilidade na interação com os demais, a S. e o G., manifestaram iniciativa e vontade para orientar o par no jogo, explicando-lhes o funcionamento e as regras.

Durante a implementação desta proposta, as crianças, ao comunicar entre si e a entretajudar-se, verbalizavam e adquiriam vocabulário específico relativamente à posição de cada bloco de construção, como a localização e a posição, isto é: por cima, por baixo, à frente de, atrás de, entre, à direita, à esquerda, virado para cima, virado para baixo, de lado, de frente, etc. Neste sentido, Mendes e Delgado (2008) afirmam que o educador tem, neste processo, um papel essencial, devendo “incentivá-las a verbalizarem as suas ações e colocar-lhes questões que as ajudem a explicar o que vão observando nas suas experiências e a relacioná-las com outras... a realização de tarefas em pequenos grupos pode aumentar a necessidade de verbalização e explicação das ações de cada uma das crianças” (p. 13).



Figura 23 – Jogo orientado com blocos de construção

3.3. REFLEXÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO

Integrando o conjunto de dados advindos tanto das entrevistas como da sequência didática, foi possível confirmar que o desenvolvimento de competências sociais influencia e molda as relações de amizade entre crianças, o que permitiu dar resposta à categoria *Importância das competências sociais para o desenvolvimento da amizade*.

Verificou-se que a promoção de valores sociais, como a partilha, a interajuda, o elogio e a resolução de conflitos, modelou de forma positiva a perceção das crianças sobre o que “é ser amigo”, a “ser mais amigo” e “como se fazem amigos”, impactando significativamente na criação de novos laços, mas também no fortalecimento das relações de amizade existentes.

Os dados advindos das entrevistas iniciais e finais, isto é, antes e depois da implementação das propostas educativas, evidenciam mudanças muito significativas nas perceções das crianças; enquanto nas entrevistas iniciais, todas estas questões sobre “o que é ser amigo, a ser mais amigo e como se fazem amigos” centravam-se no brincar, já nas entrevistas finais, as respostas das crianças mostram que, além do brincar, as competências sociais positivas e negativas têm influência na construção das relações de amizade.

Os dados recolhidos evidenciaram que, entre os participantes, o J. apresentou uma evolução distinta em comparação às outras crianças. Inicialmente, observou-se que o J.

era uma criança reservada, que evitava interagir e manifestava alguma hesitação e timidez em partilhar os seus pensamentos e sentimentos. No entanto, no final do ensaio investigativo, esta criança demonstrou uma postura mais descontraída, interagiu mais vezes e demonstrava uma participação mais ativa e com confiança para expressar as suas ideias e emoções. Conforme evidenciado nas transcrições das entrevistas e da sequência didática, o J. revelou uma evolução progressiva e diferenciada nas suas competências sociais. Esta criança tinha consciência de que, para ter amigos, deveria demonstrar comportamentos sociais positivos e reconhecia que ter comportamentos sociais negativos poderiam magoar ou aleijar o/a amigo/a.

Tal como nas relações de amizade dos adultos, as que surgem durante a infância muitas vezes também enfrentam desafios e desentendimentos, pelo que, para os ultrapassar, é necessário reconhecer e refletir sobre a ideia de que tudo o que dizemos, bem como todas as nossas atitudes, influenciam a nossa relação com o outro. Daí que a sequência didática tenha sido planificada para promover competências sociais positivas de forma intencional e estruturada. Após a implementação das propostas didáticas, as crianças participantes começaram a verbalizar, nas suas relações de amizade, palavras como “partilhar”, “ajudar”, mas também ao demonstrar o reforço positivo para com outras crianças quando conseguiam superar alguma dificuldade.

Durante a implementação deste ensaio investigativo também observei momentos de empatia entre crianças. Estas demonstrações de empatia foram observadas em momentos de rotina e durante brincadeiras entre crianças, como ilustra o seguinte excerto:

“... a C. (6 anos) começou a chorar ao regressar ao JI, após alguns dias em casa com o pai. Alertei algumas crianças que se encontravam perto desta, questionando o que achavam que poderíamos fazer para que a C. se sentisse melhor. Pouco depois, a S.A. (5 anos) abraçou-a, deu-lhe um beijo e disse: “Não fiques triste, estás com os teus amigos. O teu pai já vem, está bem?”

(Excerto de nota de campo de 27 de novembro de 2023)

De acordo com Epstein (2014), as crianças em idade pré-escolar têm a capacidade de sentir empatia, isto é, são capazes de se pôr no lugar do outro, reconhecendo e acolhendo

os seus sentimentos. O desenvolvimento desta competência social é fundamental para que as crianças consigam estabelecer interações sociais positivas e formar amizades durante a infância.

Quanto ao papel do educador no desenvolvimento da empatia, o mesmo autor refere que este deve apoiar as crianças a expressarem-se e a sentirem o poder da empatia. Neste sentido, por ser considerado uma referência para as crianças, o educador deve mostrar-se compreensivo em relação às suas necessidades sociais e emocionais. De forma a promover a empatia com e entre crianças, quando o educador descodifica esta necessidade, deve responder de maneira adequada à singularidade de cada uma (*ibidem*, 2014, como citado por Silva, 2017, pp. 12–13).

Nesta linha, compreendi que, enquanto algumas crianças demonstraram que um gesto de carinho, como um abraço ou colo, podia ser reconfortante, outras não apreciavam o contacto físico, mas gostavam que a mestranda se sentasse perto para que pudessem exteriorizar os motivos e sentimentos inerentes à situação.

(Re)pensar em todas as semanas em que decorreu este estudo, desde a entrevista inicial até à final, fez-me refletir sobre o meu sentir enquanto educadora na construção das relações de amizade para o desenvolvimento de competências sociais. Como afirmam Parreira e Correia (2022, p. 12),

a dinâmica de trabalho do educador é sustentada, principalmente, pelas relações que são estabelecidas com as crianças e entre elas ... Assim, o mesmo deve construir e gerir um currículo que promova segurança e conforto às crianças, de modo a fortalecer as relações afetivas, para que se construa um ambiente de confiança, cooperação e autonomia.

Neste sentido, surge a questão: *como pode um educador promover o desenvolvimento de competências sociais das crianças, se o mesmo não demonstra essas atitudes no seu quotidiano com as pessoas que o rodeiam?*

Assim, considero que o educador, enquanto figura de referência, para promover competências sociais positivas entre crianças, deve demonstrar atitudes e valores sociais

através das suas ações e diálogos com as crianças e demais agentes educativos, como as famílias, comunidade educativa e restantes profissionais de educação. Como já mencionado, a coerência entre o que se incentiva as crianças a descobrir e o que se pratica é fundamental, na medida em que crianças aprendem através da observação/imitação, da ação/experiência, do reforço e da motivação, etc. (Dias & Correia, 2012).

Além disso, na minha perspectiva, é fundamental que um educador esteja envolvido num processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal. Isto é, estar em constante reflexão sobre a sua prática, participar em formações, *workshops*, etc., para a aquisição de novas aprendizagens, estratégias e abordagens, permitindo que crie um ambiente de aprendizagem positivo para o desenvolvimento das competências sociais nas crianças.

Pedro Cunha, psicólogo educacional e diretor do Programa *Gulbenkian Conhecimento*, numa entrevista ao *Jornal de Negócios* (2021), defende que “há um vazio sobre a promoção das competências sociais e emocionais das crianças” e acrescenta ainda que, neste sentido, é crucial que os educadores criem “lentes” e estratégias para promover o “desenvolvimento de competências sociais e emocionais”.

Além disso, de forma a desenvolver as relações de amizade entre crianças, o educador deve mediar os conflitos que surgem entre as mesmas, incentivando-as a expressar os seus sentimentos, a perceber quais são as atitudes e palavras que podem magoar o outro e a promover um ambiente de respeito e entreajuda (Pitau, 2023, p. 63).

O ensaio investigativo, que agora se apresenta, parece, assim, corroborar a relevância da ação educativa do educador no desenvolvimento de cada criança. Pensar, construir ambientes educativos potenciadores de desafios que desencadeiam a reflexão e a interação entre pares, mediadas por um educador - investigador reflexivo, parecem ser caminhos para uma ação educativa fundamentada e com impacto positivo no desenvolvimento das crianças.

3.3.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

No que concerne às limitações do estudo, uma dificuldade significativa que influenciou a recolha de dados foi a limitação do espaço disponível para a implementação da sequência didática. As propostas foram, frequentemente, realizadas na sala polivalente,

onde, simultaneamente, algumas crianças se encontravam a almoçar no refeitório (espaço adjacente). Após terminarem a refeição, algumas dessas crianças demonstravam curiosidade em observar o que a mestrandia estava a fazer com este grupo, o que gerava interrupções e comprometia a concentração e a participação dos participantes envolvidos.

Uma outra limitação sentida relacionou-se com a recolha de dados. Considero que deveria ter recorrido a um maior número equipamentos para registos videográficos, de modo a registar as interações e explorações das crianças, a fim de garantir uma recolha de dados mais completa e detalhada.

PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar o relatório de PES representa o encerramento desta etapa importante na minha vida, durante a qual pude relembrar e refletir sobre um percurso desafiante e enriquecedor que foi cada um dos contextos de Prática Pedagógica — contexto de Creche, JI I e JI II.

Refletir sobre o meu percurso suscita uma sensação de nostalgia, trazendo à memória os momentos em que iniciei esta etapa da minha vida com fragilidade. Comecei com alguma insegurança e, sobretudo, com receio em questionar; contudo, considero que terminei com mais confiança e fundamentada no que acredito, recorrendo a diversas leituras, ao *feedback* e a conselhos daqueles que, gentilmente, compartilharam o seu saber.

A construção da minha identidade enquanto educadora, assim como todo o percurso formativo, foi enriquecido por ter sido vivenciado ao lado de quem nos acompanhou de perto em cada contexto de prática pedagógica: as “nossas” crianças, as “nossas” Educadoras Cooperantes e Auxiliares de Ação Educativa e a nossa Professora Supervisora. Tal como menciona Correia (2018), “o indivíduo não constrói a identidade pessoal e profissional sozinho, é um produto de sucessivas socializações ... que se prolongam ao longo da vida, em diferentes tempos, espaços, contextos de trabalho e de formação” (p. 98).

Na primeira parte do relatório — dimensão reflexiva —, espelhei de forma reflexiva e crítica as questões emergentes e mais significativas de cada prática pedagógica. Dar sentido e refletir sobre cada contexto implicou uma reflexão sobre a minha ação pedagógica, tornando-me mais consciente, segura e, sobretudo, focada em percursos de aprendizagem centrados em intencionalidades educativas, o que, como afirmam Lopes da Silva *et al.*, (2016, p. 5), “assenta num ciclo interativo — observar, planejar, agir, avaliar — ... que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha”.

Na segunda parte do relatório — dimensão investigativa —, procurei investigar as temáticas — a amizade e o desenvolvimento de competências sociais —, em que, de acordo com Cunha (2021), existe um “vazio” e em que é necessário os educadores criarem “lentes” para promoverem estas competências nas crianças. Como afirma Marchão (2019), “é na interação com a investigação científica que se vem apropriando a área da

infância e que hoje entendemos a criança como uma pessoa com direitos e com agência (p. 3).

Tal como se verificou no ensaio investigativo, e como corrobora a mesma autora (*ibidem*), uma dessas “lentes” passa por escutar a criança, como “detentora de muita curiosidade natural e com competências nas relações e interações com os outros, e é preciso permitir-lhes a participação e o exercício dessa competência” (p. 4).

Além disso, os dados recolhidos indicam que as propostas implementadas propiciaram uma maior confiança às crianças para expressarem o que pensam e sentem, para o aumento da autoestima e no fortalecimento das relações — sobretudo das crianças com baixas competências sociais. Os dados apresentados levantam desafios emergentes ao educador, como a necessidade de refletir sobre formas de promover a interação potenciadoras da vontade das crianças de expressarem o que pensam e sentem e do desenvolvimento de competências sociais, dado o papel crucial do educador como mediador nestes processos de crescimento.

O relatório expressa, assim, um percurso de crescimento pessoal ancorado na progressiva tomada de consciência da relevância de uma ação educativa atenta à singularidade de cada criança e, naturalmente, assente numa atitude investigativa que potencie o seu desenvolvimento harmonioso.

BIBLIOGRAFIA

- Afshordi, N. (2019). *Children's inferences about friendship and shared preferences based on reported information*. *Child Development*, 90(3), 719-727. <http://doi.org/10.1111/cdev.13237>.
- Agostinho, K. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Pespectiva*. *Florianópolis*, 32 (3), 1127-1143. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p1127>.
- Alberoni, F. (1997). *La Amistad. Aproximación a uno de los más antiguos vínculos humanos*. <https://pdfcoffee.com/alberoni-amizade-pdf-free.html>.
- Almeida, C. (2020). *Porque é que não deve obrigar o seu filho a partilhar?*. Público. <https://www.publico.pt/2020/03/02/impar/opiniao/nao-obrigar-filho-partilhar-1906129>.
- Alves, S. (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). *A entrevista na investigação em educação*. In J. Amado (Coor.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 209-234). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Speech-Language-Hearing Association (2007). *Position Statement: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs*. *Pediatrics*, 120 (4), 898-921. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-2333>.
- Araújo, S. (2014). Avaliação da qualidade em creche: O bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente* 25, (3), pp. 100-115. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3143/2708>.
- Arezes, M., & Colaço, S. (2014). A interação e cooperação entre pares: uma prática em contexto de creche. *Revista Interações*, 10(30). <https://doi.org/10.25755/int.4027>.
- Assis, D., Moreira, L., Fornasier, R. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a

- influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10 (10), 6-8. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>.
- Azevedo, A., Marques L., & Batista, C. (2019). *Educação Pré-Escolar: a organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>.
- Barbeiro, L. (2000). *Entre línguas e culturas: pontes Europa-China*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.
- Barrocas, J. e Silva, C. (2010) A Amizade e o Desenvolvimento Sócio Afetivo na Criança. *Revista 4 Kids. Manual para Pais e Educadores*. Janeiro-Fevereiro 2010, nº33. P. 6-7. *Criança. Revista 4 Kids. Manual para Pais e Educadores*, 33 (10), pp. 6-7.
- Bento, M. (2017). Arriscar ao brincar: análise das perceções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista brasileira de educação*, 69 (22). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226920>.
- Bermúdez-Jaimes, M., & Sastre-Gómez, L. (2010). Falsa creencia y desarrollo semántico del lenguaje en niños de 2 a 4 años. *Universitas Psychologica*, 9 (3), 849-861. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v9n3/v9n3a19.pdf>.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre*. Porto editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Borges, M. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Edições Jornal de Psicologia.
- Bras, T. y Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3(1), 135 – 147. https://www.researchgate.net/publication/265681756_As_aptidoes_sociais_das_crianças_em_idade_pre-escolar.
- Brito, R., & Dias, P. (2022). *Guia Prático para a Pesquisa Qualitativa com crianças dos 0 aos 8 anos*. Universidade Católica Editora.

- Camós, N., & Barahona, M. (2015). *Desarrollo Socioafectivo*. Altamar.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A., Guerreiro, A., Silva, A., & Lansdown, G. (2017). *Formação em Direitos das Crianças – A Convenção em Prática Referencial de Formação*. CESIS Centro de Estudos para a Intervenção Social.
- Carvalho, M. (2014). Relações de Amizades em crianças com diagnóstico de sobredotação [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia – Universidade de Lisboa]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/19913/1/ulfpie047307_tm.pdf.
- Carvalho, C. M., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em Creche: CRECHendo com Qualidade*. Porto Editora.
- ChildDiary (s.d.). *Afinal, o que é e não é um portfólio?*. <https://childdiary.net/pt/o-que-e-e-nao-e-um-portfolio/>.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education (4 ed.)*. Routledge.
- Cordeiro, M. (s.d.). *A importância dos amigos*. Pais & Alunos. Porto editora. <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=35802&langid=1>.
- Cordeiro, M. (2012). *O livro da criança (5 ed.)*. A Esfera dos Livros.
- Correia, I. (2018). *PARA ALÉM DA DICOTOMIA CUIDAR / EDUCAR Sentidos e significados da intervenção no contexto de creche* [Tese de Doutoramento, Instituto de Educação]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34862/1/ulsd732216_td_tese.pdf.
- Correia, N. (2018, novembro 28). *As amizades em contexto de jardim de infância*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/11/28/as-amizades-em-contexto-de-jardim-de-infancia/>.
- Cravo, R. (2017). *Entre o ser e o saber: a importância das competências sociais no*

- jardim de infância* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa].
https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/8237/1/ENTRE%20O%20SER%20E%20O%20SABER_A%20import%C3%A2ncia%20das%20compet%C3%AAncias%20sociais%20no%20JI_Rita%20Cravo.pdf.
- Cubo Mágico (s.d.). *Os pilares da abordagem*. Colégio Infantil Cubo Mágico.
- Cunha, P. (2021). *Jornal de Notícias*.
<https://www.jornaldenegocios.pt/weekend/detalhe/pedro-cunha-ha-um-vazio-na-escola-sobre-a-promocao-das-competencias-sociais-e-emocionais>.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 do Perfil específico de desempenho do educador de infância (2001). *Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-63184>.
- De Mãos Dadas, Associação de Solidariedade Social (Org.). (2015). *Pedagogia da Consideração da Criança – Inovar em educação de infância* (2 ed.). Impulso Positivo.
- Delalande, J. (2015). Ter amigos para encontrar o seu lugar e partilhar o prazer de brincar. *Infância na Europa Hoje*, 29, 18-19. <https://apei.pt/product-category/linha-editorial/infancia-na-europa-hoje>.
- Derhally, L. (2016, julho 25). *The importance of childhood friendships, and how to nurture them*. <https://www.washingtonpost.com/news/parenting/wp/2016/07/25/the-importance-of-childhood-friendships-and-how-to-nurture-them/>.
- Descombe, M. (1999). *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research*. Open University Press.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio- construtivismo. *Ibero-americana de Educação* (60, 1), 1-10.
- Educascais. (2021). *Práticas de Qualidade em Educação de Infância*. Educascais.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança*. A

- abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. I). Penso.
- Exchange Family Center (2020, agosto 26). *Los beneficios de las amistades en la primera infancia y 3 consejos para ayudar a su hijo a establecer amistades significativas*. <https://www.exchangefamilycenter.org/apoyo-para-padres-en-espanol-2/2020/7/30/los-beneficios-de-las-amistades-en-la-primera-infancia-y-3-consejos-para-ayudar-a-su-hijo-a-establecer-amistades-significativas>.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, M. (2011). *Envolvimento da Família na Educação de Infância: Algumas Potencialidades*. Instituto de Educação.
- Fialho, M. (2018, out 31). Crescer com os outros é desafiante! A importância das competências sociais e emocionais. *Primeiros anos.PT*. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt/2018/10/31/crescer-com-os-outros-e-desafiante-a-importancia-das-competencias-sociais-e-emocionais/>.
- Fochi, P. (2018). *O brincar heurístico na creche*. Porto alegre.
- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. (2013). *Planificar em creche: estudo de três propostas*. Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Instituto Politécnico de Leiria.
- Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F., & Azevedo, A. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Frada, C. (2015). *Descrição de um percurso na construção da autoestima de uma criança* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2179/1/Tese%20FINAL.pdf>.
- Francisco, P. (2014). *Promoção de competências sociais através de jogos cooperativos na criança com síndrome de Asperger: estudo de caso* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12724/1/PATRICIA_FRANCISCO.pdf.

- Freitas, M., Pinto, R., & Ferronato, R. (2016). *Psicologia da educação e da aprendizagem*. KLS.
- Fundação Calouste Gulbenkian (org.). (2024). *Academias Gulbenkian Conhecimento*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/academias/>.
- Garcia, A., & Pereira, P. (2008). Amizade na infância: um estudo empírico. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (1), 25-34. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142008000100004.
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos*. Publicações Dom Quixote.
- Gomes, B. (2021). Tornar visível a aprendizagem da criança: a construção do portefólio em educação de infância. Em M, Oliveira., M. Rodrigues, & S. Milhano (Orgs.). *Diálogos sobre Educação de infância: Cruzar olhares entre a formação e o chão de escola*. (139-147). ESECS/APEI.
- Gonçalves, N. (2019). *A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas*. Cadernos de Educação de Infância, 116, 34-37. APEI.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança (5 ed.)*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jorge, J. (2016, outubro 22). *A amizade*. <https://www.jn.pt/opiniao/convidados/a-amizade-5456714.html/>.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto de Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, M. I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

- Katz, L., & McClellan, D. (2006). *O Papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças*. In J. Oliveira Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade*. (pp. 11-47). Texto Editora.
- Kids Matter. (2012, mai). *Helping children learn positive friendship skills*.
<https://missthompsoncounselor.weebly.com/uploads/1/3/6/4/13646338/kmpc2-201205-friendship-positive.pdf>.
- Kuhn, R. (2017). *Da crisálida à borboleta: a liberdade da criança em brincar e se movimentar na educação de infância* [Tese de mestrado, Universidade do Minho].
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55026>.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação / Direção Geral da Educação (DGE).
- Lopes-Mesquita, A. (2020, Jun 8). KALAMBAKA: “Pedagogia das relações”.
 [Conferência]. Ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância&Educação.Youtube.<https://www.youtube.com/watch?v=MNAtUxFoxnE>.
- Magalhães, L. (2021). *A importância dos materiais lúdica-didáticos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da criança* [dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação].<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/25432/1/Lidia%20Cristina%20Goncalves%20Magalhães.pdf>.
- Maria, S. (2020). *A influência da amizade no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Comunicação - Universidade do Algarve].
https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/15164/1/Relatorio_PES_Solange_Maria.pdf.

- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Mangas, C., & Rodrigues, T. (2021). *Pim Pam CLum*. Alfarroba.
- Martínez-Agut, M. P., & Hernando, C. R. (2015). *Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles*, 2(13). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>.
- Martin-Gutiérrez, A., Arteaga-Martínez, B., & Ahedo, J. (2022). *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?*. Octaedro editorial.
- Marques, A., Azevedo, A, Marques, L., Folque, M., & Araújo, S. (2024). *Orientações Pedagógicas para Creche*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto Editora.
- Melero, M. A., & Fuentes, M. J. (1992). *Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela*. *Investigación en la escuela*, 16 (1). <https://doi.org/10.12795/IE.1992.i16.05>.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Revista EDUSER*, 2(2), 66-83. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>.

- Mohan, M., Celshiya, R., Karuppal, S., Bhat, J., & Anil, M. (2022, Mar 25). Pretend play in pre-schoolers: Need for structured and free play in pre-schools. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1-8. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1092>.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en Psicología del Desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271-283. <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.12>.
- Moreira, A., & Costa, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (Vol. 3). UA Editora.
- Mota, M., Tiago, J. P., & Castro, M. (2023, nov 20). Crianças portuguesas são das que passam mais tempo no jardim de infância e menos em família. *Sic Notícias*. <https://sicnoticias.pt/pais/2023-11-20-Criancas-portuguesas-sao-das-que-passam-mais-tempo-no-jardim-de-infancia-e-menos-em-familia-44fa2ae5>.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais/ APEI.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (Orgs.). (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Gambôa, R. (2009). *Podiam-se chamar lenços decamor*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Palmieri, M. (2015). Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 243-252. 0.1590/2175-3539/2015/0192823.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. McGraw-Hill.
- Papalia, E. D., & Feldman, D.R. (2013). *Desenvolvimento Humano (12.ª ed.)*. McGraw-Hill & Artmed.
- Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Conjunto de Materiais: Educação Inclusiva*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Parente, C. (2012). *Observar e Escutar na Creche – Para Aprender sobre a Criança*. Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Parreira, A., & Correia, I. (2022). O Educuidar em Educação de Infância: narrativas dos sentidos e vivências da Prática de Ensino Supervisionada. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 10 (1), pp. 8-19. <https://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/343/296>.
- Pereira, I., & Viana, F. L. (s.d.). *Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões*. Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Pereira, R., & Dias, I. (2012, mai). *A educação pré-escolar – a construção do grupo e o desenvolvimento de competências sociais* [conferência]. Investigação, Práticas e contextos em educação, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. https://sites.ipleiria.pt/ipce2013/files/2019/08/Atas_IPCE_2013.pdf.
- Pereira, J. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista portuguesa da psicologia*, 55(1), 1-18. <https://impactumjournals.uc.pt/rppedagogia/article/view/8641>.
- Pinho, A., Cró, M., & Dias, M. (2013). A Formação de Educadores de Infância: Práticas

Adequadas ao Contexto Educativo de Creche. *Revista portuguesa de pedagogia*, 47(1), 109-125. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/16478614_47-1_6.

Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Universidade Aberta.

Pitau, J. (2023). *Percursos de aprendizagem em Prática de Ensino Supervisionado: Investigando e Refletindo sobre a Gestão de Conflitos em Educação Pré-Escolar* [Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais].

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*, 22 (1). <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>.

Reggio Children (2014). *Tornando visível a aprendizagem – crianças que aprendem individualmente e em grupo*. Phorte Editora.

Resende, A. (2014). *Desenvolvimento de competências sociais no jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14630/1/Tese.pdf>.

Rinaldi, C. (2016). *En diálogo con reggio emilia. escuchar investigar y aprender*. Morata.

Rodrigues, A. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, 17(48), 17-39. <http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-17.pdf>.

- Sá, A. (2010). Um olhar sobre a abordagem educacional de Reggio Emilia. *Revista do curso de pedagogia da universidade FUMEC*, 8 (1). 55-80. revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1281.
- Sá, P., Costa, A., & Moreira, A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2)*. UA Editora.
- Sampieri, R., Lucio, M., & Collado, C. (2013). *Metodologia de pesquisa (5 ed.)*. Penso.
- Santos, P. (2021). Direito a brincar. *Expresso*. <https://expresso.pt>.
- Santos, L., Pinto, J., Rio, F., Pinto, F., Varandas, J., Moreirinha, O., Dias, P., Dias, S., & Bondoso, T. (2010). *Avaliar para aprender. Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao secundário*. Porto editora.
- Santos, B. (2021). “Ela não quer ser minha amiga” — o conceito de amizade nas crianças em idade pré – escolar [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/17448/1/RELATÓRIO%20FINAL.pdf>.
- Santos, H. (2023). Pretextos que transformam contextos. Uma abordagem à documentação pedagógica e aos portefólios pedagógicos. *Cadernos de Educação de Infância (CEI)*, 128, 15-22. Associação de profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Santos, J. (2017). *A Investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas*. Universidade Aberta.
- Sasso, A., & Morais, A. (2013). O egocentrismo infantil na perspetiva de Piaget e representações de professoras. *Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética*, 5(2), 24-49. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3571>.
- Sarmiento, F. I. Ferreira., & R. Madeira. (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., & Oliveira, M. (2020). Investigar com as crianças: das narrativas à

- construção de conhecimento sobre si e sobre o outro. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 15 (5), 1121-1135. <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n15.p1121-1135>.
- Silva, B., & Craveiro, C. (2014). O portefólio como estratégia de avaliação das aprendizagens na educação de infância: considerações sobre a sua prática. *Revista Zero-a-seis*, 1(29), 33-53.
- Silva, J., & Melo, M. (2013). Do sujeito ao participante: O desafio da investigação com crianças. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. Fernandes da Silva, & A. Allen Gomes (orgs.). *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 265 – 275). Associação Portuguesa de Psicologia. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/10131/1/Silva%20%26%20Melo%20%282013%29%20VIII%20SNIP.pdf>.
- Silva, P. (2014). *O jogo de cooperação com crianças em idade pré-escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/8196/1/Relatório%20Final.pdf>.
- 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, M. C., & Sarmiento, T. (2017). Brincar na infância é um assunto sério. Em T.
- Silva, P. (2017). *Competências socioemocionais e a resolução de conflitos interpessoais em contexto de Jardim de infância* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/57316/1/Competências%20Socioemocionais%20e%20a%20Resolução%20de%20Conflitos%20Interpessoais%20em%20Contexto_20170725143331329.pdf.
- Silveira, L., & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância – Entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De facto editores.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguag_em_comunicacao_jardim_infancia.pdf.

Sobel, D. (2022). *Lá em cima, o céu. Cá em baixo, a lama*. APEI.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.

Ten, A. M., & Marín, C. G. (2008). *Jogar para Educar. Propostas para brincar sem violência*. Porto Editora.

Vale, V. (2009). *Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional*. *Revista Científica*, 2 (1), 129–146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398255>.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Rocha, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).

Vila, B., & Cardo, C. (2005). *Material Sensorial (0-3 anos)*. *Manipulación y experimentación*. Editorial Graó.

Volpini, M. N., & Barboza, L. (2015). *O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário*. *Cadernos de educação: ensino e sociedade*, 2(1), 1-12.
<https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>.

Vygotsky, L. S. (s.d.). *A formação social da mente*. Fontes editora.

Webster-Stratton, C. (2018). *Como promover as competências sociais e emocionais das crianças*. Psiquilibrios edições.

ANEXOS

ANEXO I – REFLEXÃO INDIVIDUAL DE 24 A 26 DE OUTUBRO DE 2022

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância - Creche, foi-nos proposto a realização de uma reflexão individual que relatasse as propostas planeadas mediante a observação realizada na semana anterior.

Nesta semana de Prática Pedagógica desempenhei o papel de observante, apoiando as crianças nos momentos da rotina, bem como no auxílio à minha colega Joana, que esta semana iria assumir o papel de interveniente.

A presente reflexão sintetiza os momentos experienciados como observante, uma sumula das atividades desenvolvidas nesta semana, bem como a importância da pintura em Creche.

Em contexto de Creche, as rotinas assumem-se essenciais para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, uma vez que também existe toda uma intencionalidade à volta da rotina. Como descrito por Portugal *et al.* (2016), os “cuidados diários, chegadas e saídas, muda de fraldas, vestir, dar de comer, dormir ou mesmo limpar um nariz, oferecem oportunidades ricas para o estreitamento de relações diádicas e securizantes, potenciando desenvolvimento e aprendizagem diversificados” (p.11). Estes momentos do dia das crianças permitem estabelecer com o adulto, interações individualizadas (interações adulto/criança), como no momento da refeição e da higiene, esta última caracterizada como sendo de uma maior intimidade e cumplicidade com a criança.

Nesta semana de Prática Pedagógica, destaco um momento de interação entre pares (registada nas notas de campo). Foi um momento em que percebi que também as crianças podem dar conforto umas às outras para adormecer, e não apenas o adulto.

Ao deitar a criança M.A. (2 anos e 3 meses) e após lhe dar a chupeta, sento-me entre esta e a criança C.B. (2 anos e 4 meses), uma vez que esta última revela alguma dificuldade em adormecer, mas com a presença de um adulto e de um aconchego acaba por adormecer. Ao aconchegar a criança C.B., observo um

diálogo e interação entre a criança M.A. e a criança P.F. (2 anos e 1 mês), que se encontravam lado a lado. A criança P.F. pede à criança M.A. para lhe dar a mão, no entanto como as suas camas se encontram afastadas, apenas dão a ponta dos dedos a cada uma. Neste momento, apercebendo-me desta dificuldade, junto as suas camas para que se sintam mais confortáveis e, imediatamente estas largam-se e voltam a dar a mão, adormecendo as duas pouco tempo depois.

(Nota de campo, 25 de outubro de 2022, 12:40)

No que se concerne às propostas para esta semana, considero que de forma geral correram bem.

No dia 24 de outubro, em pares, as crianças foram convidadas a fazer uma pintura livre utilizando pinceis feitos de elementos naturais (caruma e cedro). Devido a esta proposta ter sido realizada antes do almoço, não consegui observar atentamente as explorações, uma vez que estava a auxiliar as crianças na lavagem das mãos e na muda das fraldas.

Como esta semana desempenhei o papel de observante, estando a auxiliar as crianças na sua rotina e estando presente nas suas brincadeiras livres, pude observar alguns momentos da intervenção da minha colega, onde percebi o entusiasmo de algumas crianças face à intervenção do dia 25 de outubro (a pintura com elementos naturais - bugalhos, pinhas e nozes) que decorreu após o lanche. Para esta proposta, planificámos como indutor o artista *Jackson Pollock*, uma vez que as suas pinturas se assemelham da garatuja da fase sensório - motora” (Bila, 2012, p.14), no entanto esta parte da proposta não foi implementada, uma vez que em conversa com a Educadora Ema seria melhor explorarmos a formas de pintar de Pollock e, posteriormente apresentá-lo ao grupo de crianças.

Numa das observações, destaco a chegada da mãe e do irmão da criança A.A. (registada nas notas de campo):

A criança A.A. (2 anos e 7 meses) demonstra muito entusiasmo na sua exploração, não se apercebendo da chegada dos familiares. A auxiliar questiona a criança se viu quem chegou, esta olha, e mostra-lhes o que está a fazer. Imediatamente volta a entusiasmar-se e fixar-se pela exploração, até que a mãe decide regressar mais

tarde para que a criança tenha oportunidade de terminar a sua “obra de arte” (como a mãe apelida).

(Nota de campo, 25 de outubro de 2022, 17:15)

A pintura permite à criança expressar-se e libertar-se, de sentir e, capaz de proporcionar um estado de felicidade. Segundo Bila (2012) “a primeira etapa da relação estabelecida entre as crianças e a arte se centra em aspetos sensoriais e manipulativos” (p.14). Por esse motivo, nas propostas relativas a esta semana focámo-nos na cor e na manipulação de materiais que provocam sensações táteis (como o cedro, a caruma, as nozes, as pinhas e os bugalhos), atendendo à construção de significados e à exploração lúdica.

A criança é um ser curioso por natureza, que tem a necessidade de tocar, sentir e explorar, por isso, nesses momentos em que a criança está envolvida nas explorações e outras atividades da sua rotina, o adulto deve fazer uma observação atenta e ter uma “escuta ativa”, quer nos momentos em que a criança está sozinha, com pares ou apoiada por um adulto, pois através destas observações é possível testemunhar os percursos e os processos de aprendizagem das crianças e “torna possível obter descrições ricas sobre o que as crianças fazem e quais as suas potencialidades” (Parente, 2012, p.7). Nestas explorações, houve oportunidade para as crianças explorarem, vivenciarem e experimentarem, pois como referido por Santos *et al.* (2021), “mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber», é vivenciar, descobrir, criar e sentir” (p.132).

Na proposta do dia 26 de outubro, a aula de expressão motora na sala polivalente - *Piazza*, as crianças mostraram-se envolvidas e muito animadas durante toda a dinâmica, realizando todas as ações que lhes eram pedidas. Algumas das crianças não quiseram participar, ficando apenas a observar o restante grupo.

Em suma, considero que de forma progressiva estamos a conseguir colmatar as nossas fragilidades levando à construção de aprendizagens significativas.

Referências bibliográficas

Bila, M. (2012). Como motivar a descoberta de arte na creche. Cadernos de educação de infância, 96. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-96>.

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. CNIS.

Portugal, G., Carvalho, C., & Bento, G. (2016). Orientações pedagógicas para a creche. DGE & ISS, I.P.

Santos, E., Ramos, D., & Salomão, N. (2019). Interações educador-crianças no contexto de creches públicas e privadas. Revista lusófona de educação, 46, 59-74. <https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/10174/1/Intera%C3%A7%C3%B5es%20educador-crian%C3%A7as%20no%20contexto%20de%20creches%20p%C3%Ablicas%20e%20privadas.pdf>.

ANEXO II – PLANIFICAÇÃO CONJUNTA DE 21 A 22 DE NOVEMBRO DE 2022

Sala: _____	Educadora Cooperante: _____	Professora Supervisora: Maria José Gamboa
Contexto Educativo: Creche	Instituição: _____	Interveniente: Joana André
Grupo de crianças: 16 crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos		Duração da atividade: 45 minutos

Contextualização das propostas:

Ao longo das intervenções da semana que decorreu, durante a proposta orientada de segunda-feira (exploração da savana no *Playground*), e em brincadeiras livres, observou-se o interesse do grupo pelo encher e esvaziar as tampas, com areia. Deste modo, através destas observações, do seu registo e de uma reflexão posterior em grupo, decidimos planificar para a próxima semana propostas/provocações que estimulem a motricidade fina e grossa do grupo de crianças.

No decorrer da próxima semana, dia 21 de novembro, na instituição irá celebrar-se o Dia Nacional do Pijama. Este, será comemorado e, em simultâneo, assinala-se o Dia Internacional dos Direitos da Criança. A Unicef (2019) afirma o reconhecimento “que a criança, para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade, deve crescer num ambiente familiar, em clima de felicidade, amor e compreensão” (Unicef, 2019, p. 6). Devido à importância deste direito, as crianças e os profissionais da instituição, irão para esta de pijama. Este simboliza o conforto e o aconchego, sensibilizando todas as pessoas da “existência de crianças desprivilegiadas e tenta chegar ao coração de quem tem capacidade para acolhê-las na sua família e lhe oferecer algum conforto”, através da celebração desta iniciativa, procura-se “dar a conhecer esta realidade e também de angariar fundos para as crianças que vivem em instituições. (Simões, 2017). Assim sendo, neste dia (segunda-feira) não iremos planificar nenhuma proposta.

Dia	Intencionalidades Educativas	Descrição da Proposta	Espaços e Recursos	Processo de Avaliação
22/11 3.ª - feira	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar noções de quantidade; - Desenvolver nas crianças a motricidade fina através do encher/esvaziar os recipientes; - Explorar o som – através das garrafas e dos copos; - Desenvolver nas crianças habilidades psicomotoras – encaixar, montar e desmontar. 	<p>Será disposto, previamente, no espaço do faz de conta, nomeadamente no cubo de madeira, uma corda de roupa presa à estrutura deste. Neste espaço, as crianças terão ao dispor diversos tecidos e molas da roupa para que, com os movimentos de pinça na pega das molas, aprimorem a motricidade fina.</p> <p>Após se observar durante algum tempo a interação do grupo com a provocação, será adicionado, no espaço das construções, um <i>playground</i> e, com a ajuda das crianças, irá preparar-se este com feijão, rolos de papel higiénico e máquinas escavadoras.</p> <p>Posteriormente, na mesa do barro, será adicionada uma caixa com massas diversas que tenham orifícios para que as crianças observem e, de seguida, irá adicionar-se fitas a esta mesa, de modo que as crianças criem livremente.</p> <p>De acordo com este indutor e no decorrer do dia, sempre que as crianças pedirem para beber água, será proposto às mesmas que encham o seu copo.</p>	<p>Espaços da sala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço das construções; - Espaço do faz de conta; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Playground</i>; - Garrafas de vários tamanhos, com tampas; - Copos de iogurte; - Funis transparentes; - Feijões; - Colheres; - Rolos de papel higiénico; - Massas; - Capacetes de segurança; - Fita de sinalização; - Mesa de barro; - Cadeiras; - Fitas de embrulho; - Corda para estender roupa; - Tecidos; - Molas da roupa. 	<p><u>Observação direta e/ou participante:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Como é que a criança explora o material da atividade? • Como explora os recursos na mesa de exploração? • A criança enche e esvazia os recipientes com os feijões? • Verbaliza o que está a fazer? Sozinha? Com os pares? Com um adulto? - Registos fotográficos e/ou videográficos.

<p style="text-align: center;">23/11 4.ª - feira</p>	<p>- Encorajar a curiosidade natural da criança;</p> <p>- Desenvolver nas crianças habilidades psicomotoras – encaixe, montar, empilhar e desmontar;</p> <p>- Despertar o interesse de histórias;</p> <p>- Desenvolver nas crianças noções espaciais – dentro/fora e cima/baixo;</p> <p>- Estimular a coordenação motora.</p>	<p>Após o snack, enquanto as crianças brincam livremente pelos espaços da sala, a interveniente irá levar um grupo de 8 crianças para a <i>Piazza Boal</i>, pelas escadas. No caminho para esta, no jardim dos sons, haverá uma caixa grande com diversas coisas lá dentro (instrumento musical, um boneco, um cobertor, um livro, ...).</p> <p>Quando se chegar a este espaço, será feito um diálogo com o grupo:</p> <p>Interveniente: <i>O que acham que tenho dentro desta caixa? Será um Leão?</i></p> <p>Crianças: <i>(Silêncio) ...Sim...Não...Não sei...</i></p> <p>Depois de haver um momento de mistério, serão mostrados os objetos que estão dentro da caixa, nomeadamente o livro “A caixa”, que posteriormente será questionado ao grupo.</p> <p>Interveniente: <i>“Parece que temos aqui uma história, vocês conhecem?”</i></p> <p>Crianças: <i>(Silêncio) ...Sim...Não...</i></p> <p>Interveniente: <i>“Então vamos ouvi-la.”</i></p>	<p>Espaço da instituição:</p> <p>- <i>Piazza boal.</i></p> <p>Recursos:</p> <p>- Caixas de cartão de diferentes tamanhos</p> <p>- Livro “A Caixa”</p> <p>- Fotografias das crianças na exploração da semana anterior referente ao Leão.</p> <p>- Coluna portátil;</p> <p>- Computador/tablet;</p>	<p>Observação direta e/ou participante:</p> <p>- Quais são as reações das crianças quando deparadas com a provocação?</p> <p>- Como é que a criança explora o material da atividade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empilha as caixas? Coloca-as lado a lado? Entra dentro das caixas? Tenta subir? <p>- Verbaliza o que está a fazer?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomeia outras utilidades para as caixas? Quais?
		<p>Interveniente: <i>“E vocês, se tivessem uma caixa, o que faziam com ela?”</i></p> <p>Na <i>Piazza</i>, estarão disponibilizadas caixas de cartão de diferentes tamanhos. Nestas, de modo a provocar as crianças relativamente ao que foi realizado na semana anterior, haverá fotografias destas na exploração da semana anterior. Esta exploração embora seja orientada, terá como propósito a autonomia das crianças, pelo que serão estas a conduzir a exploração, manifestando no decorrer da mesma as suas necessidades bem como os seus interesses.</p>		<p>- Como é a interação da criança?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozinha? Em pares? Em pequeno grupo? Com o adulto? <p>- Registos fotográficos e/ou videográficos.</p>

Referências bibliográficas

Unicef (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.

Simões, C. (2017, nov 20). *Dia Nacional do Pijama e os direitos das crianças*. Pplware alwaysKids. <https://kids.pplware.sapo.pt/escola/dia-nacional-do-pijama-e-os-direitos-das-criancas/>.

Reflexão de Grupo – Integrando Componente Individual

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche, inserida no 1.º semestre do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar, foi proposto às mestrandas a realização de uma reflexão que descrevesse o processo de construção e a dinamização da primeira semana de intervenção, sendo esta de intervenção conjunta. Esta reflexão de Prática Pedagógica em contexto de Creche é relativa à semana de Intervenção Conjunta, que decorreu de 10 a 12 de outubro.

Beatriz Goncalves:

Para estas intervenções em conjunto optámos por realizar explorações relacionadas à temática - conhecer as partes do rosto humano, esta seria uma necessidade observada pela Educadora Ema no grupo de crianças. A decisão surgiu de um diálogo tido com a Educadora, no qual foi referida a importância de dar continuidade ao que é trabalhado em sala. Como refere Woodhead (1981), dar continuidade às atividades “não implica repetição, implica introdução ao que é novo, a novas tarefas, apoiadas em significados construídos e experienciados” (citado por Marchão, 2002, p.34).

Uma das maiores dificuldades sentidas nesta semana foram as planificações, senti algumas inseguranças, pois planificar não é um exercício fácil de realizar, dado que estas devem ser adequadas ao grupo e às características individuais de cada criança. Uma das aprendizagens adquiridas com esta dificuldade foi perceber que as planificações não são estanques, estas servem apenas como linhas orientadoras, podendo ser flexíveis de modo a irem ao encontro das “necessidades, interesses e motivações das crianças.” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018, p.63). Nestas planificações também foram incluídas as rotinas diárias do grupo da sala *Dalí*, dado que estas são bastante relevantes, para além de potenciarem o desenvolvimento de aprendizagens também substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldade para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia (Zabalza, 1998, p.53).

A 1.ª intervenção conjunta, a 10 de outubro, teve algumas fragilidades, as crianças permaneceram muito tempo sentadas no tapete e começaram a ficar agitadas, estando eu rouca também não facilitou que lhes captasse a atenção com a história. Observando que estas já mostravam dispersas,

pelo seu tempo de concentração ser ainda muito reduzido, deveríamos ter optado em explorar as perguntas de interpretação da história em pequeno grupo ou estas nem serem utilizadas.

A 2.ª intervenção conjunta, realizada a 11 de outubro, consistiu na exploração dos meios rostos de cada criança, esta ocorreu de forma bastante positiva, todas as crianças mostraram-se envolvidas e identificaram os seus meios rostos e o das outras crianças. Num dos momentos de observação, pude perceber que aquela exploração estava a proporcionar momentos de interação entre pares e entre criança/adulto/criança, estas interações sociais possuem um papel importantíssimo, pois é a partir destas que “geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2011, p.574). À medida que as crianças identificavam de quem pertencia seu meio rosto, mostravam-se muito entusiasmadas e contentes. Estas dialogavam de imediato com as outras crianças que estavam na mesma exploração e com as intervenientes, pronunciavam de quem pertencia o meio rosto que tinham agarrado e tentavam encontrar a metade correspondente. Como descrito por Santos *et al.* (2019), a criança “vai necessitando de possuir diferentes parceiros e compartilha de inúmeras situações de interação, visto que ela interage não só com a mãe, mas, também, relaciona-se com outros agentes de socialização” (p.61).

A 3.ª intervenção conjunta, a 12 de outubro, também teve algumas fragilidades, aquando da dinamização com o primeiro grupo de crianças. Quando as crianças entraram na *Piazza Boal*, percebi que o jogo, que se encontrava no chão, lhes tinha despertado o interesse. No início, o grupo mostrou-se envolvido, no entanto, aos poucos a sua atenção começou a dissipar-se, fiquei um pouco bloqueada e não sabia como poderia alterar a atividade de imediato para lhes voltar a captar a atenção. Neste momento, a ajuda da Educadora Ema foi fulcral para que percebesse como poderia ter adaptado o jogo. Dada esta fragilidade, percebi este tipo de jogos não resultaria como tinha esperado, e que não poderia sentar as crianças de forma repetitiva, dadas as características do grupo.

Contudo, penso que as dificuldades que senti serão dissipadas, pois procuraremos melhorar estas fragilidades nas próximas intervenções. Ao longo destas, à medida que vamos conhecendo melhor o grupo de crianças, também será mais fácil percebermos o que poderá resultar melhor com o mesmo, permitindo que estas intervenções sejam mais fluidas e com mais segurança. Tem sido uma experiência desafiadora e enriquecedora a todos os níveis, considero que todos os *feedbacks* prestados pela Educadora Ema e pela Professora Maria José estão a ser sem dúvida uma mais-valia, para o meu crescimento pessoal e profissional.

Referências bibliográficas

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste

Gulbenkian.

Marchão, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1as etapas da educação básica* (Educação Pré- Escolar, 1.º Ciclo). *Aprender*, 26, 33-40.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (Orgs.) (2018). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto Editora.

Santos, E., Ramos, D., & Salomão, N. (2019). *Interações educador-crianças no contexto de creches públicas e privadas*. *Revista lusófona de educação*, 46, 59-74.

<https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/10174/1/Intera%C3%A7%C3%B5es%20educador-crian%C3%A7as%20no%20contexto%20de%20creches%20p%C3%Ablicas%20e%20privadas.pdf>.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação de Infantil*. ArtMed.

À DESCOBERTA PELOS ELEMENTOS DA NATUREZA

A sala Dalí caminhou até à “floresta”, nesta encontrou diversos tesouros naturais, característicos do Outono, como “folhas escuras”, abóbora, “bolas” (bugalhos), pinhas e carumas.



Para algumas das crianças estes tesouros tiveram outras funções, entre elas, a caruma que servia para fazer cócegas, servia como pincel, assim como para limpar o pó da P██████



Exploração com elementos da natureza

Durante esta provocação, algumas crianças demonstraram interesse em explorar a abóbora. O que lhes suscitava um maior interesse era o interior desta e para isso tentaram parti-la com as mãos, quando viram o que estavam por dentro, as pevides, ficaram ainda mais curiosos!



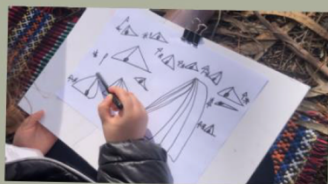
“NÃO HÁ CRIANÇA QUE NÃO GOSTE ... DA NATUREZA, DA IDEIA DE BRINCAR”

(NETO, 2018)



Exploração com elementos da natureza

ANEXO V – MINI-HISTÓRIA: O PENSAMENTO MÁGICO



Colégio [REDACTED]
Sala [REDACTED]
Texto e fotografias *Beatriz Gonçalves*
Crianças *M [REDACTED] (5 anos e 8 meses)* e *C [REDACTED] (5 anos e 5 meses)*

O pensamento mágico

M [REDACTED], concentrada na explicação dos seus traços, revela ao grupo uma ideia que teve para a sua tenda, fazer um elevador com paus (grandes e finos) e folhas. De imediato, e convicta na sua resposta, C [REDACTED] diz:

- Isso é impossível, M [REDACTED]!

A capacidade de imaginação da M [REDACTED] trouxe um caminho diferente para solucionar um problema com que o grupo se deparava, ter uma tenda onde coubessem todos os amigos. Contudo, a C [REDACTED] que revelou capacidade de distinguir o real do imaginário, alertou a M [REDACTED] para o facto da sua ideia não ser possível de se concretizar com aqueles recursos.



ANEXO VI – SECÇÃO DO PORTEFÓLIO: “MOMENTOS COM A FAMÍLIA”

Momentos com a família



“Aqui é no Natal porque está ali uma árvore de Natal, so que não me lembro quando foi aquilo. Parece-te que quantos anos eu tinha? Acho que tinha uns 3!”



“Isto é em Leiria ou em Barcelos, mas eu acho que é em Barcelos!”



“Ahh, eu lembro-me de brincar aqui na casa de bonecas com a C [redacted]. Isto é em Barcelos!”

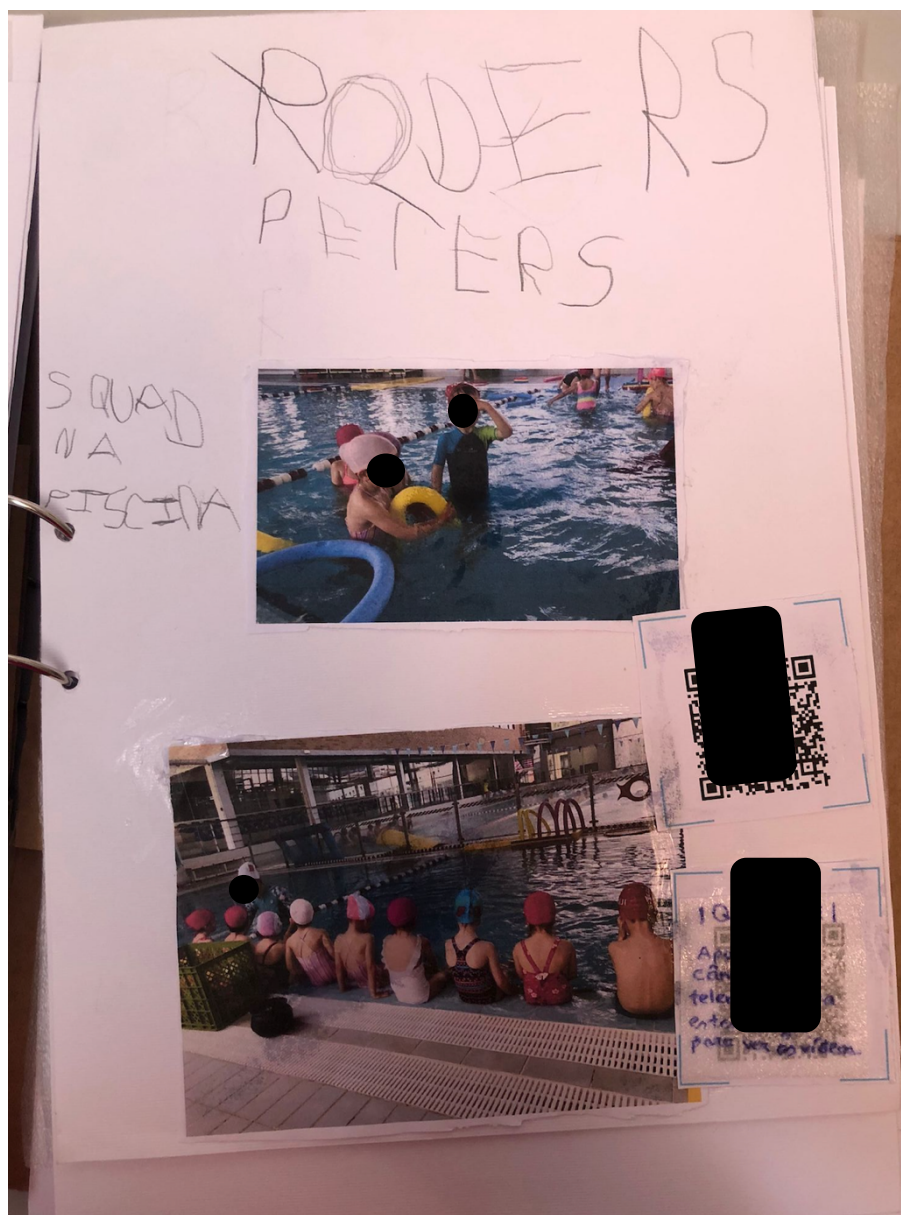



“Esta foto é no elevador do Castelo de Leiria.”



“Aqui é com os meus avós, porque a casa dos avós é quase no monte.”

ANEXO VII – SECÇÃO DO PORTEFÓLIO: “MOMENTOS COM A FAMÍLIA”





Agricultores de palmo e meio

No dia 28 de novembro, as crianças escutaram a história *Ainda Nada?* de Christian Voltz.



"As sementes precisam de água e terra para crescer." (S.M., 5a)

"Temos de fazer muita força na terra para tapar as sementes." (D., 5a)

"O pássaro levou a flor à namorada." (D., 5a)

"O senhor Luís ficou triste" (G., 5a)

Após a leitura da história, em grande grupo, foi lembrado o que é que as sementes e as plantas necessitam para crescer.

"Precisam de luz, terra e água" (S.M., 5a)





Em pequenos grupos, os agricultores de palmo e meio foram desafiados a semear e a plantar na sua horta.



O espaço exterior é um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).



A história do Senhor Luís foi uma grande ajuda porque já sabiam todos os passos que tinham de fazer para semear os bolbos das flores e as sementes de salsa e de cebolinho.

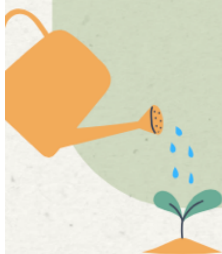




Enquanto alguns pequenos agricultores semeavam algumas ervas aromáticas, outros agricultores arregassaram as mangas para plantar...



Como referem Bilton et al. (2017, citados por Pereira et al., 2023), explorar a natureza proporciona vários benefícios, como o reforço do sistema imonológico, a promoção da socialização, a estimulação da observação e a descoberta do ambiente, a análise dos riscos no exterior, entre outros.



ANEXO IX – SÍNTESE DA IMPLEMENTAÇÃO DE UM CICLO PEDAGÓGICO

Mestranda: Beatriz Gonçalves e Joana André



Mini-história:

Laços de amizade



Numa manhã luminosa de brincadeira no espaço exterior, a R (4a) estava entusiasmada a jogar à macaca. Enquanto saltava e se divertia, a H (3a) aproxima-se timidamente e diz: “também quero jogar”, mas com alguma vergonha.

Ao perceber este desejo da H, a R, atenta, questiona-a: “não sabes jogar?”. A H acena com a cabeça, indicando que não. Com um sorriso caloroso, a R responde:

“Eu vou-te ensinar”

Com entusiasmo e empatia, a R guiou a H, partilhando as regras e exemplificando de forma entusiástica cada movimento. Entre risos e brincadeiras, a R não só ganhou uma nova companheira de brincadeira, como também fortaleceu a amizade entre com a H, unidas pela alegria partilhada de aprender e brincar juntas.

“Brincar é um assunto muito sério”

Carlos Neto



Jardim de Infância [REDACTED]
Texto **Beatriz Gonçalves**
Fotografia e vídeo **Beatriz Gonçalves**
Crianças R (4a) e H (3a)

ANEXO XI – CALENDARIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tabela 3 – Calendarização da intervenção pedagógica

Propostas didáticas	Calendarização da intervenção
Entrevista inicial às crianças.	20 de novembro de 2023
Dinamização o <i>Círculo dos Elogios</i> .	20 de novembro de 2023
Leitura da obra <i>O Banco da Amizade</i> , de Wendy Meddour.	27 de novembro de 2023
Jogo orientado com blocos de construção.	4 de dezembro de 2023
Dramatização e diálogo sobre o Role-playing (1. ^a sessão).	12 de dezembro de 2023
Dramatização e diálogo sobre o Role-playing (2. ^a sessão).	13 de dezembro de 2023
Entrevista final às crianças.	8 de janeiro de 2024

ANEXO XII– GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS CRIANÇAS (FASE I E III)

Tabela 4 – Guião de entrevista

Guião da Entrevista Semiestruturada		
Tema do estudo	O valor da amizade e o desenvolvimento de competências sociais em Jardim de Infância	
Objetivo geral	Conhecer as perceções das crianças sobre a amizade para o desenvolvimento de competências sociais.	
1.ª parte da entrevista		
Blocos	Objetivos	Formulário de questões
Bloco 1 Legitimação da entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher o consentimento do/a entrevistado/a para gravar a entrevista; - Assegurar a confidencialidade da identidade do entrevistado; - Criar e desenvolver um ambiente harmonioso, de confiança e empatia com o/a entrevistado/a; - Apresentar e explicar o que envolve a sua participação (p.e.: tema e objetivos da entrevista); - Dar a conhecer as regras da entrevista (p.e.: referir que respostas como não sabe ou que não se lembra, também são aceites. Assim como reforçar que não há respostas corretas nem incorretas). 	

<p>Bloco 2 Recolha dos dados de identificação</p>	<p>- Conhecer o/a entrevistado/a.</p>	<p>- <i>Como te chamas?</i> - <i>Quantos anos tens?</i></p>
2.ª parte da entrevista		
<p>Bloco 3 Recolha das informações das percepções das crianças sobre a amizade.</p>	<p>- Conhecer as percepções das crianças sobre a amizade; - Perceber qual a importância que a criança atribui à amizade.</p>	<p>- <i>Para ti, o que é ser amigo?</i> - <i>E o que é não ser amigo?</i> - <i>Achas que és um bom amigo?</i> - <i>Porquê e como é que sabes que és um bom amigo?</i> - <i>Achas que é importante ter amigos? Porquê?</i> - <i>Todos os meninos da nossa sala têm amigos?</i> - <i>Achas que tens amigos? Quem são?</i> - <i>Como é que fazes para fazer um amigo novo?</i> - <i>Porque é que alguns meninos não têm amigos?</i> - <i>Como achas que se sentem?</i></p>
<p>Bloco 4 Recolha das informações sobre comportamentos sociais das crianças.</p>	<p>- Perceber se a criança consegue identificar competências sociais positivas e negativas. - Conhecer a percepção e o comportamento da criança perante diferentes situações sociais.</p>	<p>- <i>Se tu e um amigo quisessem brincar com o mesmo brinquedo, o que farias?</i> - <i>Se visses um amigo triste porque tinha perdido o seu brinquedo favorito, como é que o ajudavas?</i> - <i>O que farias se quisessem brincar com outros meninos e eles não quisessem?</i> - <i>Se algum amigo quisesse dizer alguma coisa, mas tivesse vergonha, o que farias para o ajudar?</i> - <i>O que farias se magoasses um amigo? E com alguém que não fosse teu amigo?</i> - <i>Quando te chateias com um amigo, como é que voltam a ser amigos?</i> - <i>Costumas pedir desculpa aos teus amigos?</i></p>

		- Quando é que lhes pedes desculpa?
<p>Bloco 5</p> <p>Termino da entrevista e agradecimento aos entrevistados pela sua participação</p>	<p>- Permitir que a criança tenha a oportunidade de partilhar mais informações ou pensamentos adicionais.</p> <p>- Agradecer a colaboração</p>	<p>– <i>Queres partilhar mais alguma coisa?</i></p>

ANEXO XIII – CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

(BARROCAS & SILVA, 2010; RESENDE, 2014; WEBSTER-STRATTON, 2018)

Tabela 5 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Percepções das crianças sobre a amizade	Conceito de amizade
	Como se fazem amigos
	Razões para algumas crianças terem amigos e outras não
	Sentimentos/emoções associados às relações de amizade
Identificação de competências sociais entre crianças	Partilha Resolução de conflitos Elogio Cooperação
Importância das competências sociais para o desenvolvimento da amizade	As propostas educativas revelaram/ não revelaram ser importantes na percepção sobre a amizade

Anexo XIV – Transcrição das respostas às entrevistas iniciais e finais

Tabela 6 – Transcrição das entrevistas iniciais e finais

<i>Para ti, o que é ser amigo?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Eu gosto da S. M., da P. e da M. porque elas brincam muito comigo.”	C.: “Abraços, beijinhos e um choque.”
G.	G.: “brincar comigo.”	G.: “dar um beijinho e brincar à bola.”
J.	J.: “Amigo é divertirmo-nos.”	J.: “É ajudar os outros, brincar com os outros.”
S.	S.: “É gostar das pessoas e ficar a brincar com elas.”	S.: “brincar juntos, ajudar à procura de um brinquedo preferido e empresto.”
<i>E o que é não ser amigo?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “O F.”	C.: “Eu não gosto que os amigos me batem e empurrem.”
G.	G.: “M., R. Fazem muitos disparates.”	G.: “Chatear e bater.”
J.	J.: “É não se divertir.”	J.: “É não brincar com os outros, é não ajudar os outros. Não ser amigo não sei mais.”
S.	S.: “É sair de ao pé dos amigos que fizemos.”	S.: “bater e empurrar.”

<i>Tu és um bom amigo/a? Como é que sabes?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Sim porque eu tenho muitos amigos e dou abraços.”	C.: “Sim porque eu gosto de ajudar os amigos e porque eu me porto sempre bem.”
G.	G.: “Sim. Eu porto-me bem.”	G.: “Sim porque eu gosto de brincar com os meus amigos.”
J.	J.: “Sim porque eu divirto-me e tenho amigos.”	J.: “Sim porque eu tenho amigos e eu brinco também com eles”
S.	S.: “Sim porque eu gosto de todos os meninos e brinco com os meninos todos.”	S.: “Sim porque brinco com os meus amigos.”
<i>Achas que é importante ter amigos? Porquê?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Porque eles fazem muito bem.”	C.: “Porque é importante. Dar abraços é bom.”
G.	G.: “Sim; os meninos pobres não têm.”	G.: “Sim; para jogar à bola e brincar na neve. Também podemos fazer desenhos e carinhos.”
J.	J.: “Por algumas razões.” B.: “Quais?” J.: “Porque nos divertimos juntos, fazemos coisas juntos, inventamos jogos, nos dizemos uns aos outros nomes de animais.”	J.: “Porque olha se nós não tivéssemos amigos estávamos tristes.”
S.	S.: “É; por causa que as pessoas gostam de ser amigos uns dos outros.”	S.: “É porque se tivermos amigos podemos brincar.”

<i>Como é que fazes amigos novos?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Às vezes brinco com eles.”	C.: “Damos um abraço e um choque. Assim eles ficam mais felizes e somos amigos.”
G.	G.: “Eu não conhecia o Manuel. Uma vez estava-se a portar bem e depois vou ser amigo dele.”	G.: “Fácil, vou lá dar um beijinho, um abraço ou um carinho.”
J.	J.: “Para isso temos de brincar juntos.”	J.: “Temos de brincar com eles e também divertirmo-nos.”
S.	S.: “Brinco com ele.”	S.: “Converso com eles e brinco.” B.: “Conversam sobre o quê?” S.: “Conversamos se queremos pintar ou jogar um jogo ou se queremos ir brincar para a casinha ou para os jogos de chão.”
<i>Porque é que alguns meninos não têm amigos?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Temos de ajudar eles e brincar com eles.”	C.: “Porque alguns fazem mal e não querem mais ser amigo.”
G.	G.: “Porque são pobres.”	G.: “quem é pobre e quem bate, isso não se faz.”
J.	J.: “Porque eles não brincam juntos.”	J.: “Porque não brincam uns com os outros, não ajudam os outros e também porque eles não fazem amigos.”
S.	S.: “Porque não brincam com os meninos.”	S.: “Porque não fazem o que os meninos para fazer amigos.”

<i>Como é que achas que eles se sentem?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Tristes.”	C.: “Tristes.”
G.	G.: “Tristes.”	G.: “Tristes”
J.	J.: “Tristes.”	J.: “Sentem-se tristes.”
S.	S.: “Mal.”	S.: “Sentem-se mal porque não têm amigos e ficam tristes.”
<i>Achas que todos os meninos da nossa sala têm amigos?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Sim.”	C.: “Tem.”
G.	G.: “Não sei.”	G.: “Sim.”
J.	J.: “Eu acho que têm.”	J.: “Alguns não têm porque alguns não brincam com os outros.”
S.	S.: “Sim.”	S.: “Hum hum (acenado com a cabeça a confirmar)... têm amigos porque todos são amigos.

Se visses um amigo triste porque tinha perdido o seu brinquedo favorito, como é que o ajudavas?

Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Eu ajudava e quando eu encontrava ela já ficava feliz.”	C.: “Eu ajudava a procurar e quando encontrasse ele ficava feliz.”
G.	G.: “Encontrava com ele.”	G.: “Fácil, encontrávamos os dois.”
J.	J.: “Íamos os dois procurar.”	J.: “Ajudava a procurar.”
S.	S.: “Ajudava. Sabias que o M. perdeu a sua foto e eu ajudei a procurar por todas as áreas e não vi? Deve aparecer”.	S.: “Ajudava a procurar o brinquedo.”

O que farias se quisesse brincar com outros meninos e eles não quisessem?

Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Quando eles não quiserem eu vou brincar com outro menino e quando quiserem eu vou brincar com eles.”	C.: “Se eles não quiserem eu vou brincar com outro amigo.”
G.	G.: “Ia buscar o Vicente para ir brincar comigo.”	G.: “Dava muito carinho.”
J.	J.: “Depois brincávamos noutro dia.”	J.: “Ia brincar com os meus amigos normais.”
S.	S.: “Podia perguntar?” B.: “O quê?” S.: “Se outros meninos queriam brincar comigo.”	S.: “Hummm... brincava com outros meninos, não faz mal.”

<i>Se algum amigo quisesse dizer alguma coisa, mas tivesse vergonha, o que farias para o ajudar?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Eu perguntava a ela o que era e ela já falava.”	C.: “Eu dou um abraço e não ele não tinha mais vergonha, depois falava.”
G.	G.: “Fazer caretas.”	G.: “Fácil, também podemos dar um beijinho e muitos carinhos.”
J.	J.: “Isso já não sei muito bem.”	J.: “Fazia alguma coisa para ele se sentir bem e perder a vergonha.”
S.	S.: “Brincava com ele,”	S.: “Conversava com ela” B.: “O que é que lhe dizias?” S.: “Dizia...“não tenhas vergonha, eu sou tua amiga”.”
<i>O que farias se magoasses um amigo?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Eu pedia desculpa.”	C.: “Eu pedia desculpa e dava um abraço.”
G.	G.: “Pedia desculpa e dava um abraço.”	G.: “Vamos pôr creme e aquilo depois passa. Pedia desculpa e depois dava muitos carinhos.”
J.	J.: “Pedia desculpa.”	J.: “Pedia desculpa.”
S.	S.: “Contava às Professoras.”	S.: “Pedia desculpa e dizia às Professoras.”

<i>E com alguém que não fosse teu amigo?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Eu ia brincar com ele e se ele não tiver um amigo eu vou ajudá-lo e dar um abraço .”	C.: “Ahhh fazia a mesma coisa.”
G.	G.: “Depois punhas um penso.”	G.: “Fácil. Dar mil carinhos.”
J.	J.: “Também fazia igual”	J.: “Também pedia desculpa.”
S.	S.: “Contava também às professoras. A mana às vezes também me magoa, aperta-me assim as bochechas e depois o pai fala com ela.”	S.: “Pedia desculpa.”
<i>Quando te chateias com um amigo, como é que voltam a ser amigos?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “ Quando eu não tiver cá a S. M. vai brincar com eles e quando eu voltar ele dá-me um abraço.”	C.: “damos um abraço e brincávamos outra vez.”
G.	G.: “A brincar com eles.”	G.: “Olha a jogar à bola.”
J.	J.: ‘Para isso nós temos que desculpar-nos e dizemos alguma coisa que ela gosta e voltamos a ficar amigos.”	J.: “Temos que abraçar os dois.”
S.	S.: “A brincar com eles.”	S.: “A brincar, a pintar, a conversar. Ahh e também trabalhar.”

<i>Costumas pedir desculpa aos teus amigos?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Sim.”	C.: “Sim.”
G.	G.: “Sim.”	G.: “Sim.”
J.	J.: “Não. Ainda não aconteceu.”	J.: “Mas se ainda não me zanguei e não aconteceu nada disso.”
S.	S.: “Costumo porque nós gostamos de ter muitos amigos.”	S.: “Sim.”
<i>Quando é que lhes pedes desculpa?</i>		
Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Quando magoo.”	C.: “Se alejamos alguém, se eu não pedir desculpa depois não somos amigos.”
G.	G.: “Quando os amigos se aleijam.”	G.: “Quando eu os aleijo.”
J.	J.: “Quando os aleijo.”	J.: “Se os aleijasse.”
S.	S.: “Quando aleijo.”	S.: “Quando magoo e atrapalho os outros quando estão a trabalhar.”

O que farias se tu e um amigo quisessem brincar com o mesmo brinquedo?

Participante	Entrevista inicial	Entrevista final
C.	C.: “Eu deixava ele e jogávamos com outra coisa”.	C.: “Se eu tivesse um brinquedo de um menino eu empresto e brincamos juntos”
G.	G.: “Brincava com ele”	G.: “Brincava com ele”
J.	J.: “Olha fazíamos assim, brincava primeiro um e depois brincava o outro.”	J.: “Partilhávamos.”
S.	S.: “Pedia”	S.: “Eu emprestava e brincava com outro brinquedo.”