



Marta Filipa Torres  
Poejo

Nº 130139007

## **As relações de amizade na creche e jardim-de-infância**

Relatório do Projeto de Investigação  
(Versão Definitiva)

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação de Setúbal

Dezembro de 2014

## **Constituição do Júri:**

**Presidente:** Professor Doutor Albérico Afonso

**Arguente:** Professora Doutora Ana Francisca Moura

**Orientador:** Professor Doutor Augusto Pinheiro

“Já não és meu amigo!” – foi com um tom de voz estranho, mistura de dor, sofrimento, raiva e decepção, que o Luís, de três anos acabados de fazer, se dirigiu ao menino com quem costumava brincar. “Já não sou teu amigo!”.

O amigo de longa data (há dois meses tinham-se encontrado pela primeira vez no infantário) estava a fazer um puzzle do Noddy, e recusava-se a emprestar ao Luís. “É meu!”. “Não é nada. É de todos!”. “Mas sou eu que estou a fazer!”.

O Luís retirou-se e foi para junto da educadora, procurando refúgio, conforto e talvez apoio para o contra-ataque. Às cinco da tarde a mãe veio buscá-lo e a primeira coisa que disse no carro foi: “Já não sou amigo do Pedro!”. Ficou embelezado, cara fechada, e pouco quis comer. Mas quando o pai, à noite, lhe trouxe um livro do Ruca, a primeira afirmação foi: “Posso levar para a escola, para mostrar ao Pedro?” (Cordeiro, 2006, p. 31).

## **Agradecimentos**

Após esta longa caminhada, é impensável não agradecer às pessoas que mais me ajudaram a concretizar este sonho.

Primeiramente, tenho e quero agradecer à minha mãe por todos os sacrifícios que fez, por me ter dado a oportunidade de me tornar numa pessoa melhor e mais feliz por exercer a profissão que tanto amo, assim como toda a paciência e dedicação que manteve.

Seguidamente, ao meu namorado por toda a paciência, compreensão, dedicação e confiança que desde o primeiro momento em que decidi ser educadora de infância depositou em mim, mas acima de tudo, obrigada pela amizade e por nunca me ter deixado desistir.

Aos familiares mais próximos, uns mais presentes que outros, mas que sempre me incentivaram a seguir o meu sonho.

Aos meus amigos por estarem sempre do meu lado e por toda a força que me deram ao longo deste percurso. No entanto, tenho de deixar um agradecimento especial à minha amiga Vera Monteiro, por me ter acompanhado e apoiado lado a lado desde o primeiro dia, por todos os incentivos, pelas experiências partilhadas, pela compreensão, pela confiança e por ter estado presente nos momentos bons e menos bons desta experiência certamente inesquecível.

Aos professores que contribuíram para a minha formação e que tanto me fizeram crescer enquanto pessoa e profissional, mas principalmente ao Professor Doutor Augusto Pinheiro, pelas suas palavras sábias e conselhos, por ter acreditado em mim e por me ter tornado numa melhor profissional.

Às educadoras cooperantes e auxiliares de ação educativa, por toda a dedicação, partilha de saberes, disponibilidade e por acreditarem em mim.

Por último, mas não menos importante, a todas as crianças que realizaram comigo este percurso, por me terem dado a força necessária para continuar e por me mostrarem que escolhi a melhor profissão do mundo e que serei extremamente feliz ao exercer-la.

Obrigado do fundo do coração.

## Resumo

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como objetivo a compreensão do papel das amizades das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem em contexto de creche e jardim-de-infância, assim como compreender a função do educador enquanto mediador fundamental no desenvolvimento das crianças.

A apresentação do relatório supramencionado tem como finalidade a atribuição da qualificação como Educadora de Infância no Mestrado de Educação Pré-Escolar.

O projeto desenvolvido contém informações, experiências e vivências recolhidas através dos dois contextos educativos onde foi inserido o estágio em creche e jardim-de-infância, bem como através da minha intervenção enquanto estudante e das intervenções das educadoras cooperantes.

A metodologia que utilizei para a realização deste projeto é inspirada na Investigação-Ação, enquanto metodologia pertencente à Investigação Qualitativa inscrevendo-se no Paradigma Interpretativo.

Para a concretização deste projeto utilizei dispositivos de recolha e análise de informação, tais como a observação participante, as notas de campo, os registos fotográficos e vídeo, a análise documental dos projetos pedagógicos de sala, os inquéritos por questionários aplicados às respetivas educadoras cooperantes e por último, o sociograma.

Em termos de conclusão, apresento as minhas considerações globais sobre a concretização do presente relatório.

**Palavras-chave:** Amizade, Interações Sociais entre Crianças, Relações Afiliativas, Conflitos, Creche e Jardim-de-Infância.

## **Abstract**

This Project Report aims to understanding the role of friendships in children's development, learning in the context of nursery and kindergarten, as well understanding the role of the educator as key mediator in the development of children.

The aforementioned report intended to award of the qualification in Masters in Childhood Educator of Preschool Education.

The project developed contains information's experiences some of them gathered through the two educational settings. The stage was set in nursery and kindergarten, as well as through my intervention as a student and the interventions of the cooperating teacher's.

The methodology used for this project is inspired in the research – action methodology as belonging to Qualitative Research signing up for Interpretive Paradigm.

To implement this project resource I utilized collecting and analyzing information such as participant observation, the field notes, the photographic and video recordings, documentary analysis of pedagogical projects room, the surveys questionnaires to respective cooperating teachers and finally the sociogram.

To conclude, my global thoughts on the implementation of this report will be presented.

**Keywords:** Friendship, Social Interactions among Children, Affiliated Relations, Conflict, Nursery and Kindergarten.

# Índice

Agradecimentos .....	1
Resumo .....	2
Abstract.....	3
Introdução.....	7
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....	12
1. A precocidade das relações interpessoais nos dias de hoje .....	13
2. Interações entre pares .....	14
2.1. As primeiras interações entre pares .....	15
2.2. As interações entre pares vistas pela Abordagem do Modelo High/Scope .....	17
2.3 As interações entre pares segundo o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM) .....	18
3. O que é a Amizade? .....	20
4. As primeiras amizades .....	22
4.1. As amizades até aos três anos .....	22
4.2. As amizades até aos cinco anos .....	24
5. O que é um Amigo e a Amizade? - Conceções das crianças .....	25
5.1. Os Estádios de Selman.....	26
6. As competências necessárias para formar amizades (aptidões sociais).....	31
7. Quais os fatores influenciadores na formação de amizades? .....	34
8. Similitudes e Dissemelhanças .....	35
9. As relações afiliativas entre grupos, rapazes e raparigas .....	38
10. A diferença de idades entre os amigos .....	41
11. O papel do meio nas relações de amizade.....	44
12. A perda de um amigo .....	46
13. O papel dos pais e educadores.....	49
13.1. Os pais.....	49
13.2. O papel do educador e respetivas intervenções .....	50
14. O papel da Amizade na vida das crianças .....	55

Capítulo II – Metodologia do Estudo .....	58
1. Paradigma Interpretativo em Educação.....	59
2. Investigação Qualitativa.....	60
3. A Investigação-Ação.....	63
4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação .....	66
4.1. Observação.....	67
4.2. Observação Participante .....	68
4.3. Notas de Campo.....	69
4.4. Registos de multimédia – Fotografias e Vídeos .....	69
4.5. Análise Documental.....	70
4.6. Sociograma .....	71
4.7. Inquérito por questionário.....	72
5. Os contextos educativos .....	73
5.1. Contexto em Creche – Instituição A.....	73
5.2. Descrição do Grupo .....	74
5.3. Descrição do espaço e da rotina.....	76
5.4. Contexto em Jardim de Infância – Instituição B.....	77
5.5. Descrição do Grupo .....	78
5.6. Descrição do espaço e rotina .....	79
6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação.....	81
6.1. Procedimentos da análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário.....	82
7. Dispositivos e Procedimentos de intervenção.....	83
Capítulo III- Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	84
1. Contexto de Estudo em Creche .....	85
2. Situações impulsionadoras .....	86
3. Outras situações observadas.....	89
4. Intervenção da educadora cooperante – Observações da sua prática respeitante às relações de amizade entre as crianças .....	93
5. A minha intervenção .....	96
6. Contexto de Estudo em Jardim-de-Infância.....	98

7. Situações observadas.....	98
8. Intervenção da educadora cooperante – Observações da sua prática relativamente às relações de amizade entre as crianças .....	106
9. A minha intervenção .....	109
9.1. Projeto sobre a Amizade .....	109
9.2. Sociograma .....	114
10. Possíveis estratégias a implementar .....	117
11. Conclusões .....	119
Capítulo IV- Considerações Globais .....	123
Referências Bibliográficas.....	130
Apêndices .....	136

# Introdução

---

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar que me conferirá a habilitação para a docência na Educação de Infância, realizei dois estágios que culminaram no presente relatório.

Tendo em conta as experiências vivenciadas nos dois contextos de estágio realizados em unidades educativas distintas e valências diferentes – creche e jardim-de-infância – e de forma a abordar um tema transversal a ambas as valências, este projeto tem como principais objetivos a compreensão, quer do papel das relações afiliativas no desenvolvimento e aprendizagens da criança, quer do estabelecimento de relações de amizade das crianças com os seus pares, quer ainda do papel do educador enquanto facilitador de interações positivas.

Inicialmente, os temas considerados a abordar envolviam momentos de brincadeira, situações lúdicas e as relações dos intervenientes no contexto (pais-equipa, adulto-criança, criança-criança), sendo que o conceito de interação ocupava um lugar central neste estudo. Por fim, acabei por delimitar a temática deste relatório, que se intitula: “As relações de amizade na creche e no jardim-de-infância”.

Tendo em conta que as crianças desde a primeira infância contactam com outras crianças e estabelecem laços afetivos construindo relações afiliativas, considero de extrema pertinência aprofundar as funções que as relações de amizade desempenham no seu desenvolvimento.

O interesse deste tema surgiu através das observações e intervenções realizadas no primeiro momento de estágio, em contexto creche, com crianças com idades compreendidas entre os 18 e 28 meses. As observações e intervenções que realizei na creche compreenderam os momentos de brincadeira, em que muitas vezes existiam conflitos, mas também interações francamente favoráveis.

Outro fator impulsionador emergiu igualmente em creche onde observei crianças a interagir diariamente entre si, facilitando a construção de relações de amizade entre elas. Muitas vezes observei por parte das crianças atitudes de compreensão, aceitação, partilha, assim como atos que visavam a resolução de conflitos entre as quais se contam atitudes que por vezes nós adultos não esperamos das crianças, uma vez que espelham atitudes resultantes de uma boa promoção de interações positivas e favoráveis. É certo que estas atitudes são provavelmente inconscientes devido à relativa imaturidade das crianças. Porém, é notório constatarmos que desde cedo as crianças criam relações de amizade, pois passam grande parte do seu tempo nas instituições educativas em convívio com outras crianças, acabando por construir laços de amizade.

No segundo momento de estágio, realizado em valência de jardim-de-infância, acompanhei um grupo de vinte crianças entre os 5 e 6 anos, compreendendo igualmente duas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), o que foi determinante para realçar as observações relativamente ao tipo de relações que as outras crianças mantinham com as duas últimas. Quando se fala em amizade, é importante que esteja subjacente a consciência dos sentimentos que estão implicitamente envolvidos e, como tal, cabe ao educador fomentar um ambiente de partilha e de compreensão entre o grupo, pois, de acordo com Formosinho et al. (2005), "em contextos adequados, é útil que os adultos alertem as crianças para os seus sentimentos e interesses dos outros" (p. 36). Consequentemente, torna-se fundamental que as crianças ganhem consciência que tanto elas como as outras saibam que possuem sentimentos, sabendo expressá-los.

Através das observações no jardim-de-infância, foi possível apurar que nos momentos de brincadeira, os pares e grupos permaneciam significativamente inalteráveis; contudo, nos momentos de aprendizagem, as crianças pertencentes a esse grupos naturais eram disjuntos pela educadora para o *bom funcionamento da sala*, o que me conduziu a questionar se esta seria a única opção de atingir o objetivo pretendido, ou se não se poderia negociar com as crianças, tendo em consideração e respeitando as relações já estabelecidas entre elas.

Outra aspeto que serviu para orientar a exploração deste tema surgiu da observação que fiz sobre o relacionamento do grupo com ambas as crianças com NEE, tendo eu apurado que algumas crianças não respeitavam as diferenças daquelas, sendo por vezes cruéis com elas. Estas constatações despertaram-me a vontade em querer aprofundar o estudo do tema da amizade entre as crianças.

Considero uma outra e última motivação, de extrema importância para mim enquanto futura educadora de infância, que consiste no aprofundar das modalidades de ação respeitando e promovendo relações em situações ricas de aprendizagem a nível da formação social e pessoal.

De modo a conduzir este estudo segundo o paradigma interpretativo, foi utilizada uma das metodologias da investigação qualitativa, a investigação-ação, tendo eu procedido à recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, onde eu como investigadora tive um papel ativo e determinante (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Desta forma, de acordo com o principal objeto de estudo definido, a compreensão do papel das relações de amizade entre crianças, delinee a seguinte

questão de investigação-ação: Como promover e otimizar as interações afiliativas entre pares em contextos da educação de infância?

Esta questão contém a intencionalidade de promover momentos em que haja aprendizagens a nível da competência social que permitam o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças. Uma vez que as relações de amizade ou relações de afiliação não se estabelecem sem que ocorram momentos propícios de interação com outras crianças, considero particularmente relevante e útil partir da questão acima exposta.

Esta questão de investigação-ação engloba outras tidas em consideração ao longo do projeto, nomeadamente: Que tipo de intervenções o educador pode deter para otimizar as interações entre pares? Que propostas deve o educador utilizar de forma a promover momentos ricos em aprendizagens e competências sociais através das interações entre pares? Como deve o educador agir perante situações de conflito e de não-aceitação do outro?

De acordo com a minha participação e desempenho ativo durante os estágios, após a delimitação do tema em estudo, utilizei diversos dispositivos da metodologia investigação-ação, recorrendo à observação participante, notas de campo, fotografias e vídeo, análise documental, inquérito por questionário, de modo a compreender as conceções das educadoras cooperantes face a este tema e tracei ainda um sociograma de forma a compreender o mais claramente possível a temática do estudo.

Relativamente à estruturação deste relatório, no primeiro capítulo apresento um quadro teórico de referência, onde abordo o conceito de amizade e onde exponho aspetos fundamentais a ter em consideração nas amizades na infância. Neste quadro teórico estão ainda contempladas modalidades de ação por parte do educador de infância, referências às ideias principais da filosofia dos modelos curriculares High/Scope e Movimento da Escola Moderna, assim como às posições contidas nestes modelos relativamente às interações entre pares.

No segundo capítulo, abordo a metodologia de estudo utilizada neste projeto, a investigação-ação, como também descrevo os dispositivos e procedimentos de recolha e análise de informação que utilizei.

No terceiro capítulo, apresento a interpretação da intervenção nos dois contextos educativos de creche e jardim-de-infância e conclusões retiradas dos estágios que realizei nestes dois contextos.

No quarto e último capítulo, apresento as considerações globais sobre este estudo, reflito sobre o trabalho desenvolvido e apresento as conclusões retiradas neste relatório, e enuncio ainda as aprendizagens construídas e as dificuldades vividas.

# Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

---

Neste capítulo irei abordar os aspectos teóricos fundamentais acerca das relações de amizade na infância que se enquadraram com as minhas vivências em contexto de estágio, referenciando a influência que o estabelecimento destas relações têm no desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta que para se fomentar e desenvolver relações de amizade é necessário que ocorram primeiramente interações entre pares, irei inicialmente enunciar o papel que as tais interações assumem no estabelecimento dessas relações, para que posteriormente se compreendam todos os processos que envolvem a construção de relações afiliativas entre as crianças.

Uma vez que os modelos curriculares com que trabalham as educadoras cooperantes dos dois estágios são distintos, considerarei relevante abordá-los sucintamente relativamente ao que tais modelos contêm quanto às interações entre pares. Por último, irei referir o papel dos pais e dos educadores no que diz respeito às amizades entre as crianças.

## **1. A precocidade das relações interpessoais nos dias de hoje**

Segundo Ladd e Coleman (2002), nos dias de hoje as experiências precoces no desenvolvimento das crianças alcançaram um sentido especial. Nomeadamente, nas ciências sociais, foi surgindo um interesse pelas relações precoces e pela sua contribuição para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Consequentemente, através das mudanças inevitáveis nas sociedades, emergiu uma preocupação e interesse no que diz respeito à influência de outras formas de contextos e agentes de educação nos primeiros anos de vida das crianças (Ladd & Coleman, 2002). Neste sentido, e devido ao facto de os pais terem horários alargados de trabalho e o papel da mulher na sociedade ser cada vez mais predominante, a exposição das crianças aos seus pares é cada vez mais precoce.

Apesar de serem apontadas inúmeras razões para os pais colocarem os seus filhos em estabelecimentos educativos, um dos fatores mais significativos é a oportunidade que os pais dão aos seus filhos de conviverem com outras crianças, aspeto que Ladd et al. (1992) in Ladd e Coleman (2002) consideram ser benéfico, pois favorece o estabelecimento de amizades e o desenvolvimento de competências sociais desde muito cedo.

Quando visitamos uma instituição educativa, é notório que comparativamente com o que se passava há uns anos atrás, são muitas as crianças que entram com pouca idade para a creche, onde convivem grande parte do dia com outras crianças. Como tal, tornou-se cada vez mais necessário compreender a “natureza e o valor das experiências precoces das crianças com os seus pares”, assim como explorar “as capacidades sociais precoces das crianças e os tipos de relações entre pares que elas estabelecem ao longo da infância” (Idem, 2002, p. 120).

De acordo com Schujmann (2010) faz parte da natureza do Homem, relacionar-se com outros seres humanos, sendo que diariamente os indivíduos interagem entre si direta e indiretamente, “proporcionando momentos de troca de conhecimento, experiências, afeto, carinho, etc.” (p. 13). Assim, considero essencial abordar e explicitar dois conceitos distintos, mas intimamente correlacionados: interação e relação, respeitantes às amizades na infância.

Entenda-se por interação, uma “ação recíproca entre dois ou mais corpos; intercâmbio de comunicação que se processa entre indivíduos” (Perfeito, et al., 2009, p.

914), sendo a relação um “ato ou efeito de relacionar; ligação afetiva” (Perfeito, et al., 2009, p. 1367). Consequentemente, torna-se fundamental compreender que para haver e fomentar uma relação de amizade, em qualquer idade, tem de existir primeiramente momentos de interações entre pares. Somente através das mesmas é possível construir uma amizade com outrem, pois, a “ amizade é um tipo de relacionamento de destaque entre os indivíduos que ocorre de forma voluntária” (Adams & Blieszner, 1994, in Schujmann, 2010, p. 13). Neste sentido, é relevante abordar, ainda que sucintamente, as interações entre pares.

## **2. Interações entre pares**

A interação é descrita por Schaffer (1996) in Arezes e Colaço (2014) como o “comportamento dos indivíduos que participam numa atividade conjunta, podendo esta ser uma conversa, um jogo, um conflito ou qualquer atividade que implique o comportamento de ambos os participantes” (p. 113). Também Hay et al. (2004) in Arezes e Colaço (2014) acrescentam que este processo de interação envolve a capacidade de coordenar a atenção com outra pessoa, dependendo de um entendimento recíproco dos participantes enquanto agentes ativos e intencionais.

Brownell, Eckerman e Whitehead (1986, 1999) in Arezes e Colaço (2014), afirmam que desde cedo os bebés interagem entre si através de sorrisos, gestos e vocalizações. O desenvolvimento destas interações ocorre simultaneamente com o desenvolvimento de várias capacidades cognitivas, físicas e linguísticas, tornando-as progressivamente mais complexas (Brownell, 1986; Brownell & Hazen, 1999; Williams, Mastergeorge & Ontai, 2010 in Arezes & Colaço, 2014). Para além destas componentes, na interação estão implícitos vários fatores influenciadores das interações entre pares, tais como as experiências familiares e os contextos onde ocorrem, entre outros aspetos (Shaffer, 1996 in Arezes & Colaço, 2014).

Segundo Teberosky (1987) in Lopes, Magalhães e Mauro (2003), os processos de interação social estabelecidos pelas e entre as crianças, assumem um papel essencial numa perspetiva cognitiva, afetiva e social, na aquisição de aprendizagens significativas, essencialmente quando são interações positivas, em que existe uma partilha de afetos.

Arezes e Colaço (2014), tendo em consideração a perspectiva de Eckerman et al (1989), sublinham que as interações entre pares nos primeiros anos de vida das crianças são fulcrais para a aquisição da capacidade da sua autorregulação e para o desenvolvimento de diversas competências, uma vez que é “através das interações estabelecidas com os pares, [que] as crianças aumentam a sua experiência social e potencializam o desenvolvimento de competências” (p. 114).

## **2.1. As primeiras interações entre pares**

De acordo com Ladd e Coleman (2002), é na infância que ocorrem as primeiras formas rudimentares de sociabilidade entre pares. Entenda-se por sociabilidade, o “comportamento de quem aprecia e cultiva a convivência social; [o] gosto de viver e conviver em sociedade” (Perfeito, et al., 2009, p. 1477). De forma análoga, para Barrocas e Silva (2010), a socialização designa “um processo contínuo que se desenrola e solidifica ao longo do tempo” (p. 6), assim como

“a descoberta do corpo (dos seus desejos, pensamentos, e emoções) faz-se progressivamente – acompanhando o aumento da capacidade cognitiva da crianças – permitindo atribuir sentido e significado ao ambiente envolvente, assim como à experiência vivida. Desta forma verifica-se uma maior complexidade e compreensão na relação com os outros” (p. 6).

Ladd e Coleman (2002) referem ainda que durante o primeiro ano de vida, as crianças manifestam vastos comportamentos sociais, assim como cooperam em consecutivas ações com os seus pares. Rubin (1982), mobilizando o resultado de alguns estudos, sugere que as primeiras interações na infância consistem em explorar o outro bebé como sendo um objeto físico, bem como no contacto centralizado no objeto, fazendo com que as crianças pequenas se aproximem devido a essa atração pelos mesmos objetos.

Através de brincadeiras paralelas, as crianças pequenas realizam ações análogas sem interferir diretamente com outras crianças presentes. Segundo este autor, somente nos últimos meses do primeiro ano de vida, as crianças demonstram ser capazes de

iniciar uma verdadeira interação social, começando a relacionar-se com outras crianças através de formas genuínas que insinuam uma nova apreciação das qualidades humanas de resposta aos seus pares (Rubin, 1982).

Ainda segundo Rubin (1982), no início do segundo ano de vida, as crianças começam a comportar-se de uma maneira incontestavelmente social umas em relação às outras, nomeadamente, dirigindo o olhar para a outra enquanto sorriem, estendendo um objeto ou produzindo sons. Já ao longo do segundo e terceiro anos, devido à complexidade do comportamento social, ao adquirirem a capacidade de coordenar as suas ações sociais com os seus pares, as crianças envolvem-se em atividades lúdicas mais sofisticadas e recíprocas (Ladd & Coleman, 2002).

Com o objetivo de comprovar que as crianças mais pequenas são capazes de estabelecer relações com os pares, Vandell e Mueller (1980) citados por Ladd e Coleman (2002), declaram que, com dois anos, as crianças já demonstram preferências pelos pares, assim como os procuram para parceiros de jogos, podendo com o passar do tempo conduzir a outras formas de relacionamentos mais complexas.

Através de uma investigação realizada sobre esta temática, foram sugeridos e apresentados dois tipos de relações entre pares até aos três anos: a amizade e a aceitação pelos pares, sendo a amizade uma “relação diádica”, e a aceitação pelos pares um “grau de simpatia que uma criança suscita nos membros do seu grupo social” (Ladd, 1988, in Ladd & Coleman, 2002, p. 121), sendo ainda importante reconhecer que a amizade e a aceitação pelos pares são tipos diferentes de relação.

Conclui-se que sem a oportunidade de interagir com outras crianças durante o seu desenvolvimento, muito provavelmente as crianças não conseguem estabelecer relações de amizade nem aceitar outros pares. Como tal, e tendo em conta que efetuei estágios em unidades educativas diferentes e com modelos distintos utilizados, encaro como sendo profícuo para o meu desenvolvimento profissional, refletir de um modo sumário sobre como as interações entre pares são vistas pelos seguintes modelos curriculares.

## **2.2. As interações entre pares vistas pela Abordagem do Modelo High/Scope<sup>1</sup>**

No primeiro momento de estágio, pude atuar em contexto de creche e, no que diz respeito à prática pedagógica, a educadora cooperante utilizava a Abordagem do Modelo Curricular High/Scope.

Inicialmente, o Modelo Curricular High/Scope foi criado e dirigido para a valência do Jardim-de-Infância; no entanto, foi posteriormente adaptado e reorganizado para corresponder às necessidades das crianças em idade de creche. O modelo High/Scope funda-se nas perspectivas interacionista e construtivista de Jean Piaget (1969, 1970), que considerava que o desenvolvimento ocorria de forma gradual através de estádios ordenados e sequenciais, sendo construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio; segundo esta perspectiva, a criança aprende através da ação (cf. Post & Hohmann, 2000), sendo caracterizada como uma “aprendizagem na qual as crianças através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Weikart & Hohmann, 2011, p. 22), ou seja, as crianças assimilam e acomodam através de uma aprendizagem ativa.

Esta abordagem do modelo High/Scope tem como apoio a “Roda da Aprendizagem”, na qual figuram as ideias principais que orientam os cuidados e a educação em grupo de bebés e de crianças pequenas, apoiando-se em cinco princípios orientadores: a “Aprendizagem Ativa”, a “Interação Adulto-Criança”, o “Ambiente Físico”, os “Horários e Rotinas” e a “Observação da Criança” (cf. Post e Hohmann, 2000).

De acordo com Post e Hohmann (2000), referindo-se às interações entre pares, adiantam que se o educador observar que existe uma preferência entre determinadas crianças, tem a responsabilidade de fomentar essa ligação, como também deve criar formas de proporcionar oportunidades de interação com o par, cujo interesse se desenvolveu.

Os autores supracitados afirmam que através de ações diárias com pais, membros de família, educadores, outros adultos e pares, os bebés e as crianças pequenas aprendem como agir enquanto seres humanos e como lidam uns com os outros, sendo

---

<sup>1</sup> Este tópico foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular Estágio em Creche e na Unidade Curricular Teoria e Gestão do Currículo

que “estas relações sociais precoces influenciam o modo como no futuro irão abordar as pessoas” (Idem, 2000, p. 40). O educador, ao apoiar as interações sociais possibilita que a criança seja auxiliada quer na construção de relações positivas entre pares, quer a verem-se a si próprias e a outrem como membros de uma comunidade (Idem, 2000).

Nesta perspetiva, a criança é encarada como detentora de um papel ativo na construção do seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia, manipulando materiais, estabelecendo relações e concebendo as suas próprias ideias.

À medida que se vão desenvolvendo e crescendo, as crianças adquirem um sentido de si próprias, afirmando-se e envolvendo-se em conflitos sociais, tomando o educador um papel fundamental de mediar esses conflitos e apoiar as crianças a resolvê-los (Idem, 2000).

### **2.3 As interações entre pares segundo o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM)<sup>2</sup>**

No segundo contexto de estágio, desta vez em jardim-de-infância, no que concerne à prática pedagógica, a educadora cooperante utilizava o Modelo Curricular Movimento da Escola Moderna (MEM).

O MEM assenta nas perspetivas de Célestin Freinet, um pedagogo e professor francês, impulsor de um movimento pedagógico que defende uma educação centrada no grupo de crianças.

Freinet sustentava que a experiência é propícia à descoberta, indo ao encontro dos interesses das crianças. Tendo em conta que o trabalho e o jogo se baseiam na ação direta sobre o mundo físico e social, o educador guia as crianças no aperfeiçoamento dos seus conhecimentos e aprendizagens.

Partindo de uma conceção empirista da aprendizagem, com base nas tentativas e erro – tateamento experimental, Freinet (1973) enuncia que, “é todavia andando que se aprende a andar; falando que se aprende a falar; pondo ferraduras que se aprende a ferrar” (p.36). Como tal, este modelo curricular foi consequentemente desenvolvendo uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, “enraizada na herança sociocultural a redescobrir conjuntamente com os

---

<sup>2</sup> Este tópico foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância e na Produção Académica da Unidade Curricular Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular

pares e adultos, na linha instrucional de Vigotsky e Bruner” (Formosinho, et al., 2007, p.125).

Segundo Formosinho, Lino e Niza (2007), para os docentes que seguem o modelo curricular MEM, a escola é encarada como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade da vida democrática, onde em conjunto com as crianças os pedagogos devem desenvolver as condições materiais, afetivas e sociais, de modo a organizar um ambiente institucional apto para auxiliar cada um a apropriar-se quer dos conhecimentos, quer dos processos e valores morais e estéticos concebidos pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. Neste sentido, González (2002), sugere que este modelo tem uma orientação sociocêntrica da educação, com o objetivo de promover um desenvolvimento moral e social das crianças e jovens, através de uma ação democrática, ou seja, “visa uma sociedade democrática, baseada na solidariedade mútua entre indivíduos” (Folque, 2012, p. 52).

Para Resendes e Soares (2002), o que diferencia o MEM dos outros modelos pedagógicos, cinge-se na “ (...) organização, gestão e avaliação cooperadas das quais decorre o modo como progressivamente se negocia, institui, gere e avalia com os alunos toda a vida da turma: o espaço, o tempo, os conteúdos das aprendizagens e as relações sociais” (p.63), ou seja, todas as decisões tomadas no dia-a-dia do jardim-de-infância são negociadas conjuntamente com a equipa pedagógica e o grupo, atribuindo-lhes um sentido de responsabilidade e pertença de grupo.

No que diz respeito ao papel dos educadores que se regem pela filosofia do MEM, os mesmos assumem-se como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e atitude crítica” (Formosinho, Lino & Niza, 2007, p.139), uma vez que partilham do objetivo de manter e estimular a autonomia e responsabilidade de cada educando no grupo de “educação cooperada” (p. 139).

Este modelo assenta em três condições fundamentais: “grupos de crianças de idades variadas, existência de um clima em que se privilegia a expressão livre e proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir” (Folque, 1999, p. 7).

Considera-se que este é um modelo que dá preferência e deposita uma grande importância no papel da criança enquanto cidadão dando a conhecer os seus direitos, fomentando assim uma educação para a democracia, e evidenciando o papel ativo que a criança tem na construção do seu conhecimento (cf. Formosinho, Lino & Niza, 2007).

Relativamente às interações entre pares, esta perspetiva considera que a aprendizagem adquirida através de interações socioculturais “enriquecida por adultos e pares é o impulsionador do desenvolvimento” (Folque, 1999, p. 5). Assim sendo, a escola tem o dever de proporcionar aprendizagens com significados sociais, através de trocas de conhecimentos, numa interação constante com a comunidade, uma vez que as crianças se desenvolvem através do contacto com outras crianças de idades diferentes e adultos que a introduzem na herança cultural da humanidade (cf. Folque, 1999).

Sendo o tema central deste trabalho a amizade entre pares, é fundamental refletirmos acerca do seu significado e papel na nossa sociedade, visto assumir um lugar de extrema importância nas nossas vidas, desde a infância até à idade adulta.

### **3. O que é a Amizade?**

“A amizade, esse doce sabor do outro, daquele que nos completa, ou que se diferencia de nós, nos faz vivos, mais parte desse mundo” (Loponte, 2009, p. 922).

Segundo Rybak e Mcandrew (2006), in Schujmann (2010), não existe uma concordância no que diz respeito ao conceito de amizade, referindo que somos amigos daqueles em que depositamos confiança e temos mais proximidade, assim como a amizade faz parte do nosso quotidiano e nos ocupa espaço em todos os momentos e circunstâncias, encontrando-se presente em todas as etapas do ciclo da vida, podendo assim afirmar-se que “possuímos amigos de infância, amigos de faculdade, do trabalho e assim por diante” (p. 13).

Chauí (1994) in Carvalho (2010), apresenta uma definição sobre o conceito de amizade, que considero pertinente citar “*Phília*: amizade, viva afeição, amor (sem idéia de sensualidade), sentimento de reciprocidade entre os iguais” (p. 7), assim como o verbo *philéo* significa

“sentir amizade por alguém, amar com amizade, tratar como amigo, ajudar, auxiliar, amar de coração, dar sinais de amizade, acolher com prazer; procurar, buscar, perseguir para encontrar,

agradar-se com, ter agrado em: estar quites com, relacionar-se de igual para igual” (p.7).

De acordo com Perfeito, et al. (2009), o conceito de amizade designa-se por uma “afeição por uma pessoa; estima; simpatia; camaradagem; companheirismo; cumplicidade; entendimento; compreensão; dedicação; bondade; pessoa amiga” (p.98), assim como amigo, caracteriza-se por “aquele que tem com alguém uma relação de amizade” (p.97).

Para Foucault (2004, p. 240) in Loponte (2009) “a amizade é uma das formas que se dá ao cuidado de si: todo o homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos”, pois é esta necessidade que nos motiva para estabelecermos relações de amizade.

A amizade para Brun e Lacerda (2007, 1993) in Schujmann (2010), caracteriza-se como uma necessidade fundamental do ser humano em ir ao encontro do outro.

Em suma, a amizade caracteriza-se como um dos pontos mais positivos da nossa vida, onde depositamos grande parte do nosso tempo, investimento e sentimentos. A partilha, as aprendizagens, a confiança, o apoio e acima de tudo o amor recíproco são pequenas ações e demonstrações que fazem com que a vida ganhe um sentido real. Sem dúvida que os amigos são uma dimensão extremamente importante no nosso desenvolvimento e ciclo de vida.

Tendo em consideração que o tema deste relatório se centra na amizade entre pares, ou seja, entre crianças, é pertinente referir que Bukowski et al, e Hartup (1996, 1989) in Souza e Hutz (2008) caracterizam a amizade infantil pelo afeto, divertimento e reciprocidade, nomeadamente a mútua consideração, a cooperação, a boa resolução de conflitos e benefícios iguais em trocas sociais, ou seja, caracteriza-se pelo desejo de “passar mais tempo na companhia prazerosa um do outro” (p. 261).

## **4. As primeiras amizades**

Na primeira infância, a criança já possui uma forte necessidade de se sentir pertencente a um grupo, a qual só pode ser colmatada pelas relações de amizades com crianças da mesma faixa etária, acabando por se manifestar através de atos de exclusividade ou de rejeição. Estes atos são comuns entre pares, podendo-se compreender como “um meio pelo qual a pertença a um grupo é sublinhada e confirmada” (Rubin, 1982, p. 20).

O mesmo autor afirma ainda que as crianças proporcionam inúmeros recursos sociais aos seus pares, diferentes daqueles que são proporcionados pelos próprios pais, estendendo-se desde a infância até à idade adulta.

Contrariamente e de acordo com alguns investigadores, as crianças não estabelecem relações de amizade, pois as verdadeiras amizades ocorrem somente quando atingem o meio da infância e o início da adolescência (Ladd & Coleman, 2002). Porém, as investigações efetuadas recentemente vieram contradizer esta premissa, como adiante se verá.

### **4.1. As amizades até aos três anos**

A amizade entre crianças até aos três anos de idade tem sido constantemente operacionalizada em “termos de familiaridade entre pares, consistência na interação social entre parceiros e/ou presença de determinados comportamentos dentro da díade, tais como manifestação mútua de afecto positivo, partilha e jogo” (Howes, 1988; Ladd, 1988; Price & Ladd, 1986; Vandell & Mueller, 1980 in Ladd & Coleman, 2002, p. 122), tornando-se progressivamente mais perceptível o facto de que as amizades estabelecidas desde muito cedo podem ter uma componente emocional igualmente significativa quando posta em paralelo com a componente emocional inerente à ligação que as crianças têm com os seus pais (cf. Howes, 1988 in Ladd & Coleman, 2002).

É a partir deste interesse recíproco pelas crianças e através de jogos e diálogos, que se alcançam intercâmbios sociais entre pares, sendo esses intercâmbios sociais definidos por Mueller como “cadeiras de duas ou mais peças de comportamento, socialmente dirigido, com qualquer relação aparente entre si” (Rubin, 1982, p. 35).

Tal como Ladd e Coleman (2002) indicam, para que as crianças mais pequenas estabeleçam relações de amizade, devem primeiramente ter a possibilidade de se encontrarem e interagirem com os seus pares.

As primeiras amizades das crianças são vistas por Rubin (1982) como tendo origem nos desenvolvimentos nos domínios do comportamento e da consciência social. Os bebés aprendem a produzir comportamentos sociais inevitavelmente mais complexos para com os outros bebés, bem como a coordená-los, construindo os tais intercâmbios sociais já referidos. Quando mais crescidos, por volta dos dois anos de idade, as crianças demonstram ter um conceito inicial de “amigo”, assim como reconhecem alguém como semelhante e familiar, de quem “se esperam respostas especiais e com quem se pode empenhar num conjunto agradável e distinto de actividades” (Rubin, 1982, p. 46). Ao longo do desenvolvimento, estas concepções e comportamentos desenvolvem-se continuamente.

Para Howes (1983), in Ladd e Coleman (2002), a amizade caracteriza-se como “um laço afectivo entre 2 crianças que possui 3 características chave: preferência mútua, prazer mútuo e a capacidade de se envolverem numa interacção hábil” (p.122). Através destas características conseguem-se classificar as díades de amizade (interacções entre duas crianças) entre crianças pequenas como amigos duradouros, amigos esporádicos e não amigos. De acordo com Howes (1983) mencionado por Ladd e Coleman (2002), as díades de amizade entre bebés, eram classificadas a 100% como amigos duradouros, isto é, a relação era mantida por todo o tempo de duração do seu estudo, bem como 60% dos pares (entre um e três anos) eram classificados também como amigos duradouros, “mostrando que as amizades precoces se mantêm relativamente estáveis ao longo do tempo” (Howes, 1983, in Idem, 2002, p. 122).

Ainda no âmbito destas investigações, foi apontado por Ladd e Coleman (2002), o estudo de Ross e Lollis (1989) que concluíram que no segundo ano de vida, as relações de pares que estabelecem são muito especiais, pois esta díade tende a “ajustar as interacções entre ambos e a interagir segundo formas que diferem do modo como tratam as outras crianças” (p. 122).

## **4.2. As amizades até aos cinco anos**

Ladd e Coleman (2002) afirmam que a partir dos três anos de idade, as crianças apresentam uma maior aptidão para conceptualizar, refletir e descrever as suas amizades, como consequência do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas. Os amigos com idades até aos cinco anos são descritos por Masters e Furman (1981), in Ladd e Coleman (2002), como crianças que apresentam comportamentos mais positivos do que negativos em relação umas às outras.

Hayes (1978) citada pelos autores acima mencionados, através de investigações realizadas com crianças, constatou que são capazes de nomear melhores amigos e explicitar quais as razões que os levam a gostar deles, referindo atividades comuns ou jogos preferidos.

Como traços particulares da amizade entre crianças até aos cinco anos de idade, são referidos os fatores afetivos, o tal gostar mútuo, indo ao encontro de um intercâmbio de afeto positivo que Howes (1983, 1988) apurou nos seus estudos, afirmando ainda que nesta faixa etária, as crianças atingem um nível de maturidade emocional que lhes possibilita o estabelecimento de relações afetivas de grande proximidade com os seus amigos (Ladd & Coleman, 2002).

Para Howes (1983, 1988) in Ladd e Coleman (2002) um dos critérios para a amizade, tem de suceder a momentos ou exemplos de reciprocidade e complementaridade, pois são considerados como a ação de cada criança onde “reverte o sentido da acção da outra, numa demonstração de plena consciência do papel da outra criança” (p. 124).

Harry Sullivan mencionado por Rubin (1982), declara ainda que as relações desempenhadas pelos amigos e pelos próprios pais são relações com funções díspares, pois uma das funções das amizades entre crianças é “corrigir alguns pontos de vista estranhos ou potencialmente perniciosos da vida social que as crianças tenham possivelmente obtido a partir das suas primeiras interações com os pais” (p. 21). A título de exemplo, se uma criança estiver habituada a ter tudo o que quer no momento em que pede, não aprenderá a esperar e a resistir à frustração. Junto dos seus amigos, dos seus pares, vai certamente aprender a esperar pacientemente, pois é impossível o educador ou mesmo a equipa pedagógica conseguirem satisfazer as necessidades de todo o grupo ao mesmo tempo.

Como tal, no jardim-de-infância, a presença de um amigo pode facilitar o ajustamento da criança, funcionando como um apoio para defrontar a adaptação às exigências sociais e escolares (cf. Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1997 in Lopes, Magalhães & Mauro, 2003).

## **5. O que é um Amigo e a Amizade? - Conceções das crianças**

Segundo Rubin (1982) “a amizade (...) é aquilo que a criança faz que ela seja” (p. 64), sendo que os amigos para Andrew e Montague (1998) in Schujmann (2010) “ajudam-se, trocam informações e conhecimentos especializados, proporcionam uma sensação de segurança e um sentimento de auto-afirmação” (p. 23).

Segundo Barrocas e Silva (2010) ser amigo é tornar-se num apoio nas brincadeiras, na descoberta do mundo e na vida relacional, e é também alguém que nos diz o que está errado connosco, “ajudando-nos a descobrir-nos a nós próprios, nas nossas potencialidades, mas também nas nossas limitações” (p. 31).

É certo que as pessoas têm noções significativamente diferentes do que é um amigo e da natureza da amizade. Rubin (1982) refere que alguns observadores concluíram que as noções sobre a amizade são diferentes em qualquer faixa etária (de crianças pequenas até adultos), considerando um equívoco considerá-las como variações do mesmo conceito. No mesmo sentido, Auhagen (1996) in Schujmann (2010) refere que a amizade pode ter uma interpretação variável consoante a sociedade, período histórico e geração, não esquecendo o facto de que, à medida que as crianças se vão desenvolvendo, no decorrer da infância o raciocínio acerca da amizade vai-se modificando.

Inicialmente quando as crianças no jardim-de-infância falam sobre os seus amigos, na realidade, estão a referir-se aos companheiros de brincadeira (Rubin, 1982) e não propriamente aos “amigos de verdade”, o que vai ao encontro da perspetiva de Adler e Adler (1998) in Trevisan (2006), quando afirmam que as crianças são capazes de distinguir entre amigos, colegas e melhores amigos, dependendo da intensidade e da intimidade existentes na relação estabelecida. Contrariamente, a amizade para as crianças mais velhas e para os adolescentes, caracteriza-se pela lealdade, confiança e intimidade, bem como apresenta interesses comuns e pretende atingir um comprometimento que serve para manter os amigos e formar novas amizades.

No que diz respeito à compreensão da amizade pelas crianças, Rubin (1982), menciona a investigação conduzida por Robert Selman e colaboradores como sendo importante para um possível entendimento deste aspeto, tendo identificado cinco estádios no que diz respeito às divergentes concepções das crianças sobre a amizade, estádios esses que passarei a expor de seguida.

## **5.1. Os Estádios de Selman**

### **Estádio 0 – 3 aos 5 anos**

- Visão de amigos como “companheiros físicos momentâneos de brincadeira”, ou seja, um amigo com quem se brinca num determinado período de tempo.
- Não apresentam ter uma concepção clara no que consiste uma relação duradoura que exista, independentemente de um encontro específico.
- Podendo ter algumas relações duradouras com outras, as crianças concebem-nas apenas em termos de interação momentânea.
- As crianças refletem apenas sobre os atributos, atividades físicas dos “companheiros de brincadeiras”, colocando de parte os atributos psicológicos – podendo fazer descrições estereotipadas, traços de personalidade, necessidades e interesses pessoais (Ex.: M.: Ele é mau porque grita muito).
- A qualificação mais importante para a amizade é a acessibilidade física.
- Acham que a amizade se forma por brincarem com outra criança.
- Demonstram ser incapazes de refletir sobre a natureza da intimidade (cf. Rubin, 1982).

### **Estádio 1 – 6 aos 8 anos**

- Concebem a amizade como uma assistência unidirecional
- Considera como amigo, uma pessoa que faz coisas com o intuito de nos agradar, demonstrando que ainda não possuem uma consciência da natureza recíproca da amizade (cf. Idem, 1982).

### **Estádio 2 – 9 aos 12 anos**

- Concebem a amizade não como unidirecional, mas sim com dois sentidos, onde cada criança tem de se adaptar às necessidades do outro.

- Consciência da reciprocidade contínua orientada para incidentes específicos do que é para a amizade em si como uma relação social duradoura (cf. Idem, 1982).

### **Estádio 3 – 11 aos 12 anos**

- Começam a considerar as amizades íntimas, que envolvem uma mútua e íntima partilha.
- Olham para a amizade como uma relação que se desenvolve durante um determinado período de tempo, ou seja, para além de um único encontro.
- Considera os amigos como provedores de intimidade e apoio.
- Entendem que os seus amigos íntimos precisam de ser psicologicamente compatíveis, ou seja, devem partilhar interesses e ter personalidades reciprocamente agradáveis.
- Demonstram uma consciência de outras qualificações para a amizade.
- Ao invés da acessibilidade dão mais importância à compatibilidade psicológica.
- Entendem que a compatibilidade não pode ser confundida com semelhança.
- Acreditam que a amizade se estabelece gradualmente, à medida que vão descobrindo as características, interesses e valores uns dos outros.
- Conseguem refletir sobre a natureza da intimidade – o fortalecimento das relações é definido em termos de compreensão que se foi construindo entre dois amigos, aumentando a confiança um no outro no que se refere a pensamentos e sentimentos e o aumento da mútua preocupação com o bem-estar de ambos (cf. Idem, 1982).

Tendo em consideração este sistema de estádios, é importante compreender como é que as crianças progridem de um estádio para o outro. Rubin (1982) esclarece esta questão evocando o desenvolvimento da consciência social que “se desenvolve numa série de estádios, cada um dos quais envolve uma reorganização de elementos mentais efectuada pela crianças” (p. 55).

É na progressão do estádio 2 para o 3 que as crianças começam a refletir sobre a intimidade e mutualidade numa relação continuada (Idem, 1982). Esta progressão é descrita por Selman, como uma progressão em degraus na consciência da amizade que as crianças refletem. No entanto, Rubin (1982) afirma que alguns investigadores duvidam que estes estádios sejam igualmente distintos como Selman sustentou, pois

esta progressão envolve um movimento consciente através de três dimensões da compreensão social.

Primeiramente dá-se uma progressão na aptidão da criança para compreender o ponto de vista dos outros, acontecendo o mesmo com a aptidão para tomar a perspectiva visual, sendo apresentada a seguinte interpretação desta progressão:

“ao passo que as crianças pequenas partem do princípio que toda a gente vê os objectos físicos precisamente da mesma maneira que elas os estão a ver, elas mais tarde a reconhecer que pessoas diferentes verão um determinado objecto de maneiras diferentes, dependendo do ponto físico em que se encontram. (...) A princípio as crianças vêem a amizade de uma maneira unilateral e egocêntrica somente em termos daquilo que o amigo pode fazer por elas” (Rubin, 1982, p. 56).

Tendo em conta a citação acima referida e de acordo com Barrocas e Silva (2010), a amizade evolui de uma perspectiva mais egocêntrica para um ponto de vista onde a partilha é essencial. Porém, este processo não é fácil para a criança pois,

“a acção de construção da amizade parte de um ponto de vista mais personalizado e singular, com pouca capacidade em compreender a perspectiva do outro, para a capacidade de reconhecer e cuidar da reciprocidade, partilhando e conferindo valor ao outro” (p. 7).

Ao estabelecermos uma relação de amizade, o outro leva-nos a colocar de parte o nosso lado egoísta, pois o comprometimento com a relação de amizade incita-nos a partilhar, a fruir sentimentos, como a alegria e a tristeza, a concretização e a desilusão, acabando os amigos por partilhar esses sentimentos. Este desenvolvimento de empatia é indispensável para criarmos pessoas e cidadãos estáveis, altruístas e humanistas (Cordeiro, 2006). Neste sentido, considero necessário que o educador, enquanto apoio fundamental no desenvolvimento afetivo e emocional, promova desde cedo situações de aprendizagem significativas que possibilitem às crianças adquirir as competências necessárias, para que compreenda que é importante saber partilhar e

conversar sobre os seus sentimentos e estados de espírito; assim como é deveras importante que, através de situações vivenciadas pelas próprias crianças se deva proceder à tomada do ponto de vista da outra pessoa, pois só assim as crianças conseguem realmente ser solidárias e atentas perante outrem, acabando por compreender a “outra visão”, ou a visão do outro.

Rubin (1982) avança ainda a ideia segundo a qual só em estádios posteriores é que as crianças se tornam capazes de tomar o ponto de vista de outra pessoa, assim como mais tarde são capazes de tomar a perspetiva de uma terceira pessoa das duas relações, considerando as necessidades e previsões interligadas, demonstrando assim um “amadurecimento tanto cognitivo como social” (p. 57).

Posteriormente, as crianças começam por entender as pessoas como entidades psicológicas e não unicamente como entidades físicas, assim como acrescentam a estas descrições conceitos abstratos referentes a disposições comportamentais, demonstrando uma capacidade de explicar o comportamento de outras pessoas (Rubin, 1982).

Sintetizando, as conceções das crianças acerca da amizade vão refletir uma transformação na compreensão das relações sociais concebidas como interações momentâneas para relações como sistemas sociais que perduram durante um determinado período de tempo. Contudo, estas progressões de desenvolvimento de compreensão social têm algo em comum, ou seja, a transformação do ponto de vista concreto para o abstrato (Idem, 1982).

No início da infância a ligação entre crianças, depende da *momentaneidade*, o que as leva a construir uma conceção de amizade relacionada com a proximidade física e com as preferências por determinadas atividades. Com o decorrer do seu desenvolvimento, as crianças modificam as suas conceções, centrando-se maioritariamente nas necessidades de troca com outrem, no apoio, na ajuda e na segurança (Carvalho, 1992 in Lopes, Magalhães & Mauro, 2003) e, conseqüentemente, vão formando vínculos característicos da vida adulta, confirmando “a existência do fenómeno da amizade como propriedade da relação” (Lopes, Magalhães & Mauro, 2003, p. 90).

Sullivan esclarece o modo como se processa esta transformação da noção de amizade, sublinhando que um dos fatores dessa transformação reside na aprendizagem cultural, partindo de modelos e de fórmulas fornecidas pelos adultos, bem como das próprias crianças.

Rubin (1982) refere ainda que, segundo Sullivan, as próprias crianças descobrem por si o que significam as relações sociais através de interações com outras crianças, através das quais descobrem os aspetos em que essas relações são análogas e os aspetos em que são dissemelhantes e é “à medida que as crianças tentam cooperar umas com as outras, descobrem que a coordenação do comportamento requer a apreciação das capacidades, desejos e valores do outro” (p. 60). É de uma forma progressiva que as crianças integram e organizam o que vão adquirindo, aumentando assim a sua compreensão das relações sociais.

De acordo com Furman (2001) in Schujmann (2010), os indivíduos são biologicamente predispostos à afiliação com outras pessoas que lhe são familiares, sendo que esta aproximação dá origem a um relacionamento. Estes relacionamentos sociais “têm como base as interações dos indivíduos entre si e com a natureza”, e este processo de sociabilidade humana “compreende as alterações na qualidade e na natureza das relações e das interações com outras pessoas, nos processos cognitivos, afetivos e comportamentais” ao longo da vida (Del Prette & Del Prette, 2007 in Schujmann, 2010, p. 18). Por seu lado, Hays (1984) in Schujamnn (2010), afirma que o relacionamento interpessoal atravessa um desenvolvimento sistemático, que primeiramente é impessoal e superficial e posteriormente se transforma num envolvimento de trocas de informações íntimas, no sentido que se pode atribuir à noção de intimidade, ou seja, “um sentimento de compreensão e cuidado” (Hinde, 1996 in Schujmann, 2010, p. 21).

Do ponto de vista construtivista, não há nenhuma relação inevitável entre a idade da criança e o seu nível de compreensão interpessoal, de modo a que consiga compreender quais as maneiras pelas quais estas experiências específicas conduzem a transformações na consciência social da criança (Rubin, 1982). Este desenvolvimento da compreensão social está dependente das aptidões intelectuais que se desenvolvem a um ritmo diferente de criança para criança e também das experiências sociais de cada pessoa.

Como mera curiosidade, é interessante constatar que na idade adulta, todas as pessoas raciocinam sobre a amizade logicamente, humanamente e de forma sofisticada. Porém, Rubin (1982) questiona a veracidade desta asseveração, concluindo que na realidade, relativamente à amizade, os adultos não possuem essas conceções que tenho vindo a referir. Rubin indica que não se trata do facto de os adultos raciocinarem do mesmo modo que as crianças, mas sim do caso de por vezes as “pessoas não progredirem de facto em direcção a níveis mais avançados de consistência social, num

constante ascender para um ideal, em que cada nível «mais alto», uma vez atingido, substitua os níveis mais baixos já ultrapassados” (p. 63).

Para além das pesquisas e estudos de Selman (1981 e 1990), Tortella (2012) menciona a investigação conduzida por Youniss (1983) relativamente à construção da noção de amizade. Youniss (1983), para analisar respostas infantis sobre a amizade, propôs utilizar temas e categorias, tais como: brincar e compartilhar; adaptação às necessidades e o estabelecimento do princípio de amizade; este autor concluiu posteriormente que as crianças mais jovens parecem identificar amizade com interações momentâneas, ao invés das crianças mais velhas que consideram a amizade como um relacionamento mais durável, atribuindo-lhe um novo significado, em que a ajuda recíproca e a compreensão das necessidades de outrem mantêm as relações de amizade.

Tendo em conta os dois estudos acima referidos, pode concluir-se que o conceito de amizade se encontra presente desde muito cedo, sofrendo transformações à medida que as crianças crescem e se desenvolvem, num processo em que estão envolvidas as aptidões sociais necessárias para a construção de amizades.

## **6. As competências necessárias para formar amizades (aptidões sociais)**

Tal como acabo de referir, o desenvolvimento da compreensão social para o estabelecimento de relações de amizade está dependente de aptidões intelectuais.

De acordo com Rubin (1982), as aptidões sociais compreendem as capacidades de ser incluído nas atividades do grupo, ser aceite e posteriormente considerado como um auxílio pelos seus pares, resolver seguramente conflitos, exercer o bom senso e finalmente o tato que é encarado como um dos aspetos mais exímios do desenvolvimento social.

A expressão aptidões sociais designa a “capacidade de comunicar eficazmente, que por sua vez necessita da capacidade de uma pessoa se imaginar no papel de outra” (Rubin, 1982, p. 17). Seguindo ainda esta linha de pensamento, o autor afirma que estas interações propiciam contribuições incomparáveis para a aquisição de outras aptidões sociais, nomeadamente, técnicas para conduzir com tato outras pessoas à interação e para resolver conflitos, permitindo-lhes assim que se comparem umas com as outras (cf. Idem, 1982).

Para Del Prette e Del Prette (2007) in Schujmann (2010), estas aptidões sociais classificam-se como “um conjunto de habilidades sociais, ou seja, a pessoa possui um

conjunto de comportamentos a serem usados e explorados conforme a necessidade das situações sociais” (p.18). Estes autores avançam a conjectura segundo a qual os indivíduos que propiciam os ganhos ao máximo e as perdas ao mínimo para si e para os seus pares são considerados como “socialmente competentes” (p.33). Por outro lado, os pares das pessoas consideraram a capacidade de gerir o comportamento, o afeto e a cognição com o intuito de alcançar os seus objetivos sociais sem proporcionar constrangimentos aos pares; consequentemente, “a competência social será a capacidade de ser bem-sucedido socialmente, não obstante ao sucesso social dos outros” (Waters & Sroufe in Cavaco, 2002, p. 3).

Rubin (1982) refere um estudo realizado por John Gottman acerca de popularidade. Este autor e os seus colaboradores concluíram que as crianças mais populares eram as que melhor sabiam fazer amigos, comparativamente às não populares. No entanto, saber fazer amigos não significa que tenhamos sucesso social, pois tal como Rubin (1982) indica, “algumas crianças podem ser excelentes no teste de desempenho de papéis relativo às aptidões sociais, mas ao mesmo tempo serem incapazes ou não querer pôr estas aptidões em prática” (p. 69).

Tais aptidões para a amizade incluem a capacidade de intervir junto a um grupo, de realizar atividades de grupo, bem como a capacidade de ser amigo concebido como “um companheiro atento, aprovador e pronto a ajudar” (Idem, 1982, p. 70).

Conforme as crianças crescem vão-se tornando progressivamente capazes de produzir comportamentos que podem ou não ser considerados recompensadores para outras crianças. Porém, é importante que se tenha consciência de que estes comportamentos nem sempre constroem uma amizade, pois muito depende do modo como a afeição é expressa e do modo como é interpretado pela outra criança, ou seja, o que para uma criança é uma demonstração de afeto, para outra pode não ser (Idem, 1982).

Outras das capacidades que fazem parte das aptidões para a amizade é referente ao sucesso na resolução de conflitos.

Ao contrário do que se constata com as crianças mais velhas, uma parte significativa do tempo que as crianças mais pequenas passam todos os dias com os seus pares é dedicado à resolução de conflitos e, mesmo esperando que os seus amigos lhe sejam leais e se apoiem mutuamente, ocorrem alguns conflitos. Relativamente à sua resolução, algumas vezes esses conflitos são irreconciliáveis, conduzindo

posteriormente ao termo da amizade; porém, noutras ocasiões as crianças progredem através das suas discordâncias de maneira construtiva (Idem, 1982).

Ao longo do desenvolvimento das concepções acerca da amizade e na aquisição de aptidões para a amizade, as crianças devem aprender que é importante falar abertamente sobre os seus sentimentos, tal como expressar-se acerca dos seus direitos, tornando-se capazes de ter em consideração os direitos e sentimentos dos outros, o que possibilita uma aquisição das qualidades subtis tais como tato, que são essenciais para manter a amizade (Idem, 1982). Numa situação de conflito, se existir uma relação de amizade entre os pares nele envolvidos, a criança tende a elucidar o seu comportamento, a solucioná-lo com rapidez, e ainda a conservar a ligação após o conflito (Nelson & Aboud, 1985; Hartup, Lauren, Stewart & Eastenson, 1988, Newcomb & Bagwell, 1995 in Lopes, Magalhães & Mauro, 2003).

Todavia, nem todas as crianças têm a mesma facilidade em fazer amigos, podendo-se constatar casos de crianças que precisam de auxílio para aplicar estas aptidões.

Uma criança que não tenha amigos pode utilizar a interação com os seus pares para desenvolver a sua autoconfiança, bem como as aptidões necessárias para o sucesso social; no entanto, devido à eventual falta de aptidões sociais (como por exemplo, a incapacidade de se aproximar de outras crianças ou a disposição a afugenta-las), pode ser necessário que os pais e educadores intervenham (Rubin, 1982).

Rubin (1982) apresenta como planos possíveis para colmatar estas falhas, as seguintes estratégias: aproximar a criança em questão de outra que considerem poder criar-se alguma ligação, contribuindo para uma experiência social e válida de aceitação social ou colocar uma criança mais velha que seja muito competitiva ou agressiva junto da criança em questão para que se possam relacionar como irmãos, de modo a sentir uma aceitação de outros.

O educador de infância tem um papel indispensável relativamente à promoção de situações de aprendizagem em que as crianças consigam adquirir as aptidões sociais necessárias para estabelecerem relações de amizade; contudo, deve ter em conta um fator muito importante, o saber separar a ajuda da interferência, pois apesar de poder ajudar, não deve tentar fazê-lo de forma autoritária (cf. Idem, 1982).

Rubin (1982) menciona uma certa ênfase exagerada que é por vezes colocada pelos adultos na importância de fazer amigos, e por isso é relevante referir que por vezes, os adultos exercem uma tal pressão sobre as crianças, que elas sentem que fazer

amigos é quase uma obrigação, acabando por se poder tornar numa obsessão, tal como afirma Riesma in Rubin (1982). De acordo com Riesma, ao fomentarmos esta obsessão e ideia de que é um problema não ter muitos amigos, podemos acabar por “minar muito do que tem valor na vida das crianças, incluindo aptidões, gostos, ideais e compromissos individuais” (Idem, 1982, p. 25).

Sumarizando, é fundamental sublinhar a importância quer do respeito das diferentes necessidades da criança, inclusive a necessidade de intimidade e solidão, quer do respeito das diferenças entre as crianças no que se refere às suas motivações para estabelecer e manter amizades, quer ainda da compreensão de que a qualidade das relações sociais das crianças é mais importante que a sua quantidade.

## **7. Quais os fatores influenciadores na formação de amizades?**

Para além da aquisição de competências sociais reconhecidas no ponto anterior, Rubin (1982) aponta que um dos fatores influenciadores na formação de amizades, é o contacto direto com outras crianças, ou seja, a interação entre pares que anteriormente foi referida. Este autor afirma ainda que deve ser dada a oportunidade de as crianças brincarem juntas repetidas vezes, pois “a facilidade social que advém da familiaridade que para os bebés, como para os adultos, é mais provável que crie conforto do que desprezo” (p. 41). Prosseguindo, Rubin sublinha que a familiaridade “é capaz de levar uma criança a apreciar as actividades agradáveis que podem ser efectuadas com outra, e com uma ideia daquilo que pode esperar da outra” (p. 42).

Considerada como um fator essencial na vida quotidiana, as amizades formam-se, desenvolvem-se e mantêm-se através da interação de fatores ambientais, individuais, diádicos e situacionais (Fehr, 1996 in Souza & Hutz, 2008).

Para Rubin (1982), o suporte fundamental para as amizades das crianças é a existência de similitudes entre os seus níveis de desenvolvimento, o temperamento e comportamento, e este autor sugere também que, de um modo geral, esta perceção de parecença está na base da atração de crianças com a mesma idade.

## 8. Similitudes e Dissemelhanças

As amizades, sejam entre crianças ou adultos, têm muitas funções diferentes, tais como: a aceitação, a pertença, a companhia e nesse sentido, os amigos podem ser considerados como

“proporcionadores de segurança, padrões em relação aos quais nos podemos medir, parceiros de actividades em que não podemos actuar sozinhos, guias para lugares não familiares, aprendizes que nos confirmam o nosso próprio sentido, em desenvolvimento, de competência e de especialização” (Rubin, 1982, p. 90).

Como tal, é natural que as relações afiliativas tenham um colossal valor para as crianças envolvidas. Rubin (1982) afirma que, devido ao preenchimento destas funções pelas amizades das crianças, é admissível assegurar que se conseguem antever quais os pares ou grupos de crianças que se irão tornar amigos, apontando como o único princípio: a atração das crianças por outras que lhes são semelhantes. A seletividade nas escolhas dos seus amigos, conduzem quase sempre as crianças a preferir outras crianças com a mesma idade, sexo e raça, tamanho, nível de inteligência e maturidade física (Hartup, 1970, Masters & Fruman, 1981, Asher, Oden & Gottman, 1977 in Ladd & Coleman, 2002; Rubin, 1982).

Esta seletividade pode variar com o nível do estágio de desenvolvimento da criança, ou até mesmo a partir dos seus interesses. Todavia, é importante ter em conta que Furman (1982) in Ladd e Coleman (2002) sugere que, não é necessariamente obrigatório que as crianças sejam semelhantes em todos os aspetos para se tornarem amigos, pois o que poderá pesar mais na escolha dos pares serão as características e interesses mais relevantes para ambas, isto é, são atraídas para os pares com quem partilham estas semelhanças; por outro lado, é possível que algumas crianças não desenvolvam amizades com todas as crianças que as atraem (Parker, 1986 in Ladd & Coleman, 2002).

Ao longo do tempo e à medida que duas crianças se conhecem melhor e interagem entre si, passam a conhecer quer os seus comportamentos sociais, quer as competências e características pessoais de cada uma, o que pode levar a aumentar ou

fazer desaparecer o interesse uma pela outra, podendo ou não tornarem-se amigas de todas as crianças que conhecem e com quem se relacionam (Furman, 1928; Parker, 1986 in Ladd & Coleman, 2002).

É através destas similitudes que as crianças concebem uma amizade, visto que estimulam a interação e facilitam a comparação social. Esta comparação induz a ideia de que as crianças vivem num mundo competitivo; contudo, estas comparações acabam por refletir simplesmente “a humana necessidade universal de se avaliar a si mesmo através de comparações com os outros” (Rubin, 1982, p.18). Esta comparação em crianças em idade de jardim-de-infância é indispensável para que consigam desenvolver um sentido válido da sua própria identidade, tal como Katherine Read refere:

“temos de nos medir em relação a outros que sejam como nós, descobrindo as nossas forças e enfrentando as nossas fraquezas, ganhando alguma aceitação e encontrando alguma rejeição... Uma situação familiar favorável ajuda-nos a sentirmo-nos seguros, mas as experiências com o nosso grupo etário ajudam a desenvolver uma consciência de nós próprios da realidade social que a experiência familiar, por si só, não nos pode dar” (Read in Rubin, 1982, p. 19).

Quando uma criança descobre pareências e os mesmos interesses noutra criança, essa descoberta torna-se um acontecimento que produz um intenso prazer, pois “demonstra que não está só nos seus próprios gostos e pontos de vista” (Rubin, 1982p. 91) e, apesar de o processo de descobrimento dessas semelhanças ser diferente para as crianças mais pequenas relativamente ao que acontece com as mais velhas, é deste modo que o seu reconhecimento pode contribuir para o crescimento da autoaceitação.

De acordo com Rubin (1982), qualquer amizade tem de se construir tendo em conta as semelhanças das crianças; no entanto, a amizade também depende da complementaridade, sendo caracterizada como “uma adequação entre duas pessoas em que cada qual traz qualquer coisa distinta à relação e em que, como resultado, cada um pode aprender qualquer coisa com o outro” (p. 93). Ainda na mesma linha de pensamento, o autor indica que estas trocas complementares são observáveis em quaisquer amizades de todas as idades, nas quais “cada membro pode fornecer ao outro qualquer coisa que lhe falte, servindo ao mesmo tempo de modelo a partir do qual a

desejada qualidade pode ser copiada” (Robert White in Rubin, 1982, p. 93). Neste sentido torna-se relevante afirmar que estas relações complementares entre amigos são fundamentais para o processo de desenvolvimento psicológico (Idem, 1982).

No decorrer do seu crescimento as crianças tornam-se mais interessadas e preocupadas em saber quem é ou não seu amigo ou um amigo íntimo, como também se tornam capazes de tolerar e apreciar dissemelhanças entre elas próprias e os seus amigos. Quando perguntamos quem é o seu melhor amigo, uma criança pequena pode afirmar ser alguém com quem brinca durante muito tempo, ao contrário de um pré-adolescente que afirmará ser alguém que lhe transmite apoio ou alguém a quem ele dá apoio quando necessário (Idem, 1982).

Um dos critérios que Rubin (1982) considera valorizado na amizade, seja em que qualquer idade for, é a partilha de informação pessoal, ou seja, os factos e sentimentos privados dos quais mais ninguém tem conhecimento, o que torna possível que os amigos íntimos proporcionem uma ocasião exclusiva de se relacionarem abertamente e sem autoconsciência com outras crianças.

No entanto, as amizades entre crianças não contêm somente sentimentos positivos, tal como acontece entre os adultos, pois abrangem contacto e interdependência, provocando inevitavelmente sentimentos negativos. Quando confrontadas com estes sentimentos negativos, e como ainda não entendem claramente esta situação paradoxal de alguém ser simultaneamente percebido de modo positivo e negativo, as crianças pequenas decidem que não vão ser mais amigas, e só à medida que crescem, conseguem avaliar estes sentimentos relativamente aos seus amigos mais próximos (Idem, 1982).

## **9. As relações afiliativas entre grupos, rapazes e raparigas**

Durante os primeiros dois anos de vida, as crianças interagem entre si de diversos modos, mas nunca em conjuntos de três ou mais crianças. Contudo, estes grupos de crianças propiciam inúmeras oportunidades de interação entre pares (Rubin, 1982). Segundo o mesmo autor, nesta idade, as crianças aparentam ter poucas ou nenhuma preferência pelo gênero dos seus parceiros de brincadeiras; por outro lado, com três e quatro anos de idade, já são visíveis alterações no tamanho dos grupos de brincadeiras, mostrando interesse em brincar em grupos maiores e preocupação em pertence-los, assim como na sua composição sexual, demonstrando preferência por outras do seu próprio sexo.

Mas o que é um grupo? De acordo com Rubin (1982), um grupo é “uma entidade social que transcende o nível das personalidades individuais e das relações entre duas pessoas” (p. 118), que disponibiliza uma multiplicidade de recursos à criança que uma amizade individual não pode proporcionar, nomeadamente, um “sentimento de participação colectiva, experiência de funções de organização, e apoio do grupo na tarefa do crescimento” (p. 118). Além destes recursos, a participação em um grupo, permite às crianças o contacto com alguns dos problemas mais vivenciados na vida social: a inclusão e a exclusão, o conformismo e a independência.

No que diz respeito à diferença de sexos as crianças que integram estes grupos, podem ter papéis distintos quando se aproximam da adolescência, sendo que os rapazes depositam uma relevância na solidariedade do grupo, enquanto para as raparigas um grupo é uma rede de amizades íntimas (Idem, 1982).

Para Rubin (1982), as crianças começam a desempenhar papéis específicos dentro dos grupos com cerca de três ou quatro anos de idade, apresentando papéis menos fixos e formais. As brincadeiras de casinhas são referidas como uma brincadeira de grupo que possibilita as crianças representar múltiplos papéis da sociedade, e uma das estratégias que pode e deve ser utilizada pelos educadores de infância é a construção de uma área da casinha, onde as crianças desempenham livremente esses mesmos papéis (Idem, 1982).

À medida que as crianças se desenvolvem e já nos primeiros anos de escola, as crianças demonstram determinado interesse em formar grupos, nos quais normalmente só são aceites amigos do mesmo sexo e nos quais, as crianças decidem os papéis que

cada uma irá desempenhar separando-se posteriormente. É esta formação e separação de grupos que permite às crianças terem experiências que os informam sobre organização social, desenvolvendo uma compreensão dos grupos como um conjunto de pessoas e, posteriormente, como uma organização coletiva com interesses e objetivos comuns (Idem, 1982).

Quando falamos em amizade, ou em qualquer tipo de relação entre indivíduos, é inevitável falar de discussões, partilhas de ponto de vista, ou de interesses em comum ou em conflito. No entanto, e apesar das discussões de grupo poderem originar alguma ansiedade e tristeza, Rubin (1982) afirma que podem garantir a segurança e apoios fundamentais face às inquietações do crescimento que as crianças enfrentam.

Tal como anteriormente referido, a inclusão e exclusão são alguns dos problemas sociais que as crianças enfrentam na sua sociedade, mas também nas suas amizades, e segundo Rubin (1982), é através de uma negociação ininterrupta sobre quem fica dentro e fora do grupo que as crianças conseguem estabelecer e manter os limites do mesmo. Tendo em consideração que os grupos e pares de amigos propendem a serem análogos, a similitude de atributos e aptidões tem um papel fundamental na determinação da inclusão como membro em grupos. Neste sentido, é relevante sublinhar que o ser-se membro de um grupo pode ser representado de variadas formas, tal como uma criança que tem um papel mais central num grupo devido a alguma característica da sua personalidade, enquanto os restantes membros entram no grupo por aceitação, um grupo ser criado por um par de amigos já existentes, que posteriormente pode incluir outras crianças nas suas atividades ou até mesmo um grupo baseado na participação conjunta numa determinada atividade, e todos estes processos de constituição de grupos são capazes de produzir uma participação relativamente homogénea da criança como membro de um grupo (Rubin, 1982).

Relativamente à exclusão, as crianças têm tendência, ou sofrem fortes pressões como afirma o autor acima referido, para excluir a criança com diferenças na aparência, aptidões e temperamento, tal como acontece nos grupos de adolescentes e adultos.

O autor supracitado refere que os grupos produzem o efeito de fazer com que os seus membros se assemelhem uns aos outros, uma vez que, tendencialmente, as crianças se conformam com as expectativas e padrões do seu grupo, devido à sua preocupação constante em ser aceites e assim como pelo pensamento que os grupos suscitam: “se todos fazem, deve estar certo e também posso fazer”.

David Riesman in Rubin (1982) chama a atenção para esse aspeto que considero relevante, que consiste no facto destes grupos poderem ter o efeito negativo de reprimir as diferenças individuais relativamente às preferências, aos valores e às emoções, mas como quase todas as situações na vida, a vivência nos grupos tem consequências negativas e positivas, e não devemos exagerar nos seus pontos menos positivos. Na verdade, o estabelecimento de grupos influencia significativamente os nossos comportamentos e convicções através das nossas vidas, e tal como Patrícia Minuchin aponta, a criança acaba por aprender “a estabelecer um equilíbrio adequado entre a autonomia pessoal e as exigências da vida social” (Idem, 1982, p. 128).

Relativamente ao sexo dos parceiros de brincadeira e amigos, de acordo com Rubin (1982), as crianças do mesmo sexo tem a tendência a agrupar-se, devido ao facto de, mesmo que não seja intencionalmente, elas são ensinadas desde cedo pela sua cultura que têm que preferir atividades, interesses e estilos de comportamentos diferentes dos que são preferidos pelas crianças do sexo oposto, o que as leva a pensar que as crianças do outro sexo são “demasiado diferentes para serem aceites como membros do grupo” (p. 129).

Apesar desta diferenciação de sexos já ser evidente no jardim-de-infância, se o educador adotar a mesma linha de pensamento de Rubin (1982), deverá encorajar a brincadeira entre os dois sexos, de modo a quebrar as barreiras impostas que impedem as crianças de se associarem a crianças do sexo oposto, permitindo assim que a criança seja

“capaz de expor rapazes e raparigas a uma vasta gama de estilo e actividades comportamentais, de expandir a sua área de amigos e potenciais, e de os ajudar a ter uma visão mais completa das qualidades que são de facto compartilhadas pelos dois sexos”  
(Idem, 1982)p.131/132).

Neste sentido, concluo que por um lado, cada um dos sexos pode aprender algo de importante nos seus grupos com crianças semelhantes, mas por outro lado, ficam desprovidos de qualquer aprendizagem de outras aptidões igualmente importantes (cf. Idem, 1982). De modo a colmatar esta ausência de interação entre crianças de sexos diferentes, educador de infância deverá expor o grupo a momentos, atividades e jogos em que as crianças de ambos os sexos possam estabelecer contacto uns com os outros,

encorajando assim o “desenvolvimento do potencial individual das crianças no sentido de relações sociais mais gratificantes” (Idem, 1982, p. 139).

## **10. A diferença de idades entre os amigos**

É certo que as crianças passam grande parte do dia fora de casa, na instituição educativa, junto dos seus pares e, eventualmente, podem conviver com os seus amigos fora da escola. Contudo, de acordo com Rubin (1982), as crianças que são amigas de outras da mesma faixa etária, essas relações são encaradas como “amizades apropriados”, e quando são amigas de crianças mais novas ou um pouco mais velhas essas amizades são consideradas como “inapropriadas”. Tendo em consideração as palavras de Rubin, cada vez é atribuída uma maior importância à interação entre crianças com idades distintas. Talvez, comparativamente com o que se passava há uns anos atrás, a sociedade pudesse ter este pensamento formado; todavia, atualmente, não parece credível que estas relações sejam consideradas como “inapropriadas”, visto que, quer os pais, quer os educadores parecerem compreender as potencialidades que estas amizades encerram, tal como a seguir refiro.

No entanto alguns educadores e professores asseguram que se as crianças apresentarem o mesmo grau de maturidade, os objetivos intelectuais e sociais são cumpridos mais facilmente (Rubin, 1982), e esta ideia também é frequentemente corroborada pelos próprios pais, que desde cedo conferem uma grande importância à faixa etária dos grupos de brincadeira que consideram benéficos para os filhos, e esta preocupação não passa despercebida às crianças, pois à medida que crescem, entre o meio e o final da infância, esta consciência de uma segregação de idades pode ser particularmente intensa.

Segundo o antropólogo Melvin Konner in Rubin (1982), as crianças fruem de uma predisposição hereditária que lhes possibilita associarem-se com crianças de outras idades; porém esta predisposição é enfraquecida pelos padrões de segregação etária da civilização ocidental. Neste sentido, digamos natural, dever-se-á encorajar uma interação entre idades distinta, “como meio de aumentar as oportunidades e os benefícios das amizades das crianças” (p. 146).

O que parece revelar ser mais proveitoso e benéfico para as crianças, é a promoção de interações com crianças quer da mesma idade, quer de idades distintas,

pois ambas as interações têm um papel fundamental no seu desenvolvimento. Tal como Rubin (1982) indica, uma amizade entre crianças da mesma idade e grau de competência advém de uma qualidade essencialmente igualitária, obstando a que alguma se considere como chefe ou autoridade nas respetivas interações; muito pelo contrário, as crianças partem de um nível igual, com distinções de estatuto resultantes das negociações e descobertas produzidas por elas, o que potencializa intimidade, permitindo que se identifiquem como idênticas, encarando desafios e preocupações comuns.

Já as amizades entre crianças de idades diferentes, apesar de não substituírem as amizades anteriormente referidas, podem complementar de maneira benéfica os contactos com os pares da mesma idade, como também facultam às crianças uma maior flexibilidade para encontrarem outras crianças semelhantes a elas mesmas. Outra das potencialidades referidas por Rubin (1982), cinge-se no facto de os grupos da mesma faixa etária promoverem comportamentos competitivos e agressivos, pois as crianças empenham-se por ser as mais fortes, melhores e mais bem-sucedidas, podendo a interação entre crianças de diversas idades auxiliar a reduzir estes comportamentos. Ainda na mesma linha de pensamento, foi descoberto por Lois Murphy in Rubin (1982) que as interações entre várias idades pode promover estímulos e orientação às crianças mais pequenas, por parte de amigos mais velhos, aos quais, por sua vez, lhes é facultado um sentimento de orgulho e de responsabilidade por ajudarem outras crianças mais novas.

É também importante referir que as crianças em idade de jardim-de-infância também demonstram interesse e empatia pelas crianças mais novas e, através de atividades conjuntas (crianças mais novas e mais velhas), a criança com uma idade inferior pode adquirir muitas aptidões com os seus pares mais velhos, ou seja, “o educando tanto ganha uma instrução individualizada como um amigo mais velho que lhe pode servir de modelo. O educador adquire experiência ao adaptar-se ao nível de outras crianças e ao assumir a responsabilidade pelo bem-estar de outrem” (Idem, 1982, p. 154).

Tendo em conta o aspeto acima mencionado, é importante referir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) defendida por Vygotsky, que designa a

“área potencial de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da

criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978 in Fino, 2001, p. 5).

Ou seja, as crianças mais desenvolvidas cognitivamente podem orientar outras crianças, neste caso as mais velhas ajudam as crianças mais novas. As salas verticais, que existem sobretudo na valência do jardim-de-infância, são contextos em que as crianças interagem inevitavelmente com crianças de diferentes idades.

Em termos de conclusão deste ponto, refiro Beatrice Whiting mencionada por Rubin (1982), que assevera que as interações entre diferentes idades têm o efeito de aumentar o sentido de compromisso e de responsabilidade para com a comunidade que as envolve. Assim ao promovermos oportunidades e encorajarmos as crianças a travarem amizades com crianças de idades diferentes “podemos não só estar a expandir os seus mundos sociais individuais, como também estar a fazer crescer o nível de consciência e de solidariedade na nossa sociedade” (Rubin, 1982, p.158).

## 11. O papel do meio nas relações de amizade

Quando analisamos o comportamento social das crianças, normalmente analisamo-lo no seu ambiente educativo – a sala de atividades. No entanto, o meio também pode influenciar o estabelecimento de relações de amizade entre as crianças, pois tal como Rubin (1982) menciona, as características físicas, as populações e as expectativas sociais do respetivo ambiente, podem estabelecer, assim como limitar as oportunidades das crianças descobrirem potenciais amigos, criarem e desenvolverem o carácter dessas amizades.

Tal como Ladd e Coleman (2002) afirmam, no que diz respeito às primeiras experiências da vida escolar, para além do comportamento e características individuais das crianças, existem fatores que possuem uma grande influência no estabelecimento e desenvolvimento das relações entre pares, nomeadamente as características físicas e interpessoais dos grupos e das salas.

Após diversos estudos, foi constatado que a organização dos espaços lúdicos (dimensão espacial, áreas lúdicas) e o fornecimento de materiais, pode influenciar a qualidade das interações sociais e relações entre pares (Ladd & Coleman, 2002), assim como podem ser estimuladas através da existência de espaços pequenos e resguardados nas salas de atividades (Phyfe-Perkins, 1980, Smith & Connolly, 1980 in Ladd & Coleman, 2002) e nos espaços lúdicos exteriores existentes.

Os estudos de Smith e Connolly referidos por Rubin (1982), concluíram que quanto mais o espaço físico fosse reduzido, maior era a agressividade das crianças e menos interações ocorria; contudo, a variação de quantidade de equipamentos disponíveis influenciava muito mais estas interações. Neste sentido, atividades como brincar às casinhas, com carros e também atividades de leitura e com números, são consideradas atividades sociais, que possibilitam estimular níveis elevados de atividades cooperativas e associativas (Ladd & Coleman, 2002).

Outro dos fatores refere-se à quantidade ou facilidade de acesso a brinquedos e materiais lúdicos, pois podem “ter um impacto significativo na qualidade das interações entre pares e no comportamento das crianças” (Idem, 2002). De acordo com Smith e Connolly (1980) in Ladd e Coleman (2002), quando dispunham de muitos brinquedos, as crianças demonstravam tendência para brincarem sozinhas, assim como com uma quantidade de brinquedos menor, a probabilidade de lutarem ou aderirem a

atividades de jogos paralelos era maior. Estes estudos evidenciaram que, quando estavam disponíveis mais equipamentos, as crianças tinham propensão para se dispersarem em pequenos subgrupos.

Relativamente às características interpessoais do contexto social, nomeadamente o rácio do educador-criança, como também a experiência ou formação do educador podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das interações e relações entre pares (Ladd & Coleman, 2002). No que diz respeito à formação académica do educador Clarke-Stewart e Gruber (1984) citados por Ladd e Coleman (2002), asseveram que existe um estudo que demonstra que este fator não está relacionado com a competência social das crianças entre os pares, apresentando ainda a seguinte possível explicação para esta relação “o facto de os educadores com formação em modelos que dão ênfase especial ao desenvolvimento cognitivo da criança poderem mostrar alguma tendência para negligenciarem as suas competências sociais” (p. 149).

Nos estudos de desenvolvimento acerca desta temática, foram encontradas ligações entre a qualidade dos agentes educativos e as interações sociais das crianças na sala, sendo que

“os responsáveis pela prestação de cuidados que levam as crianças a participar em interações verbais de nível elevado (...) e que se mostram sensíveis, estimulantes e positivos nas suas interações com as crianças (...) parecem dar relevo ao desenvolvimento social das crianças” (Phillips, McCartney & Scarr, 1987 in Ladd & Coleman, 2002, p. 149).

Rubin (1982) refere ainda outros cenários que podem afetar a vida social das crianças, como por exemplo, a sucessão de idades das crianças no grupo, o contacto que as crianças estabelecem ou não com outras dentro e fora da escola, o grau de estabilidade ou de mudanças do educador e de crianças, o grau de participação dos pais e a experiência e qualidades pessoais do educador, o local onde habitam, e as diferenças físicas e económicas.

O estilo da interação social que é caracterizado e valorizado por determinada cultura, também é considerado um dos aspetos do meio que afeta as relações de amizade e sendo o relacionamento encarado como um processo que ocorre de forma dinâmica,

desenvolvendo-se e modificando-se ao longo da vida, as normas sociais e os aspectos culturais (Souza & Hutz, 2008) influenciam diretamente as relações estabelecidas pelas crianças, sendo as orientações transmitidas pelos pais e educadores às crianças que as tornam capazes de adotar padrões de interação aceites ou rejeitados, resultantes dos diferentes padrões de socialização, ou seja, “os estilos especiais de amizade que as crianças desenvolvem são em largo grau influenciados pelos estilos e valores da própria cultura” (Rubin, 1982, p. 170).

## **12. A perda de um amigo**

O término de uma amizade é uma realidade. As amizades terminam por diversos motivos e de variadas maneiras e como tal, as crianças lidam de diferentes formas, indo desde a aceitação ao desespero. Todavia, pode considerar-se que perder amigos é uma dolorosa experiência para as crianças, sendo difícil prever a maneira como determinada criança irá reagir (cf. Rubin, 1982).

Sullivan mencionado por Rubin (1982) concluiu através de uma investigação sobre as separações entre amigos que as mudanças frequentes podem influenciar negativamente a vida das crianças, assim como quaisquer mudanças durante o período de separação podem causar, o que autor designa por handicaps sociais.

Segundo Rubin (1982), as reações graves à mudança, podem ser entendidas como reações de desgosto face à perda de amigos mais próximos, alguém de quem dependia para companhia e auxílio, sendo as respostas mais normais, os sentimentos de solidão, de depressão, de instabilidade e de irritação, tanto pelo amigo que se afastou, como pela criança que sofreu a própria mudança.

Quando uma amizade chega ao fim, a criança possui uma sensação de impotência, perplexidade e frustração, apresentando uma tendência natural de culpabilizar o outro. Perante esta situação, de acordo com Cordeiro (2006), é fundamental refletir sobre o porquê do término.

No entanto, nem sempre as mudanças possuem efeitos tão negativos sobre as crianças, pois apesar de terem perdido algum (s) amigo (s), podem continuar a pensar e falar dele (s), fazendo um esforço para manter essa amizade através de cartas, telefonemas e visitas. Outras crianças podem considerar essa mudança como uma oportunidade de travarem novas amizades num local novo, demonstrando uma boa

capacidade de recuperação. Neste sentido, tanto os pais como os agentes educativos, devem ter em consideração que esta separação de amigos e a necessidade de estabelecer amizades num novo mundo social, é sempre um processo árduo para qualquer criança de qualquer faixa etária, assim como o é para qualquer adulto (Rubin, 1982).

Rubin (1982) afirma ainda que mais importantes do que as separações resultantes das mudanças são as roturas de amizades que as crianças provocam entre si. Estas roturas são normalmente o resultado de um afastamento sucessivo entre as crianças devido a uma consciência sobre o facto de serem capazes ou não de provocar a mesma satisfação um ao outro. Estas mudanças nas amizades são inevitáveis e compreensíveis, pois ao longo do tempo a criança cresce e desenvolve-se, acabando por transformar continuamente as suas necessidades, aptidões e interesses, provando que,

“o próprio facto de as amizades terem fases de expansão e de declínio prova que em cada fase de crescimento as crianças necessitam de qualquer coisa de diferente da parte dos seus amigos e que, portanteo, têm de encontrar um novo amigo de vez em quando” (Benjamin Spock in Rubin, 1982, p. 110).

Apesar destes finais de amizade serem aspetos normais e fundamentais no desenvolvimento das crianças, estas roturas não deixam de ser momentos delicados de ultrapassar, pois utilizando o exemplo que Rubin (1982) escolheu para ilustrar esta situação, o final de uma amizade é como o término de um casamento ou namoro, onde raramente é apresentado um aspeto plenamente recíproco, podendo neste caso sofrer tanto a criança rejeitada, como a que rejeita.

O autor supramencionado, constata que lidar de um conflito deste género com sensibilidade é problemático para a capacidade social das crianças, sendo em muitos casos a melhor solução, “continuar a amizade, mas a um nível mais baixo de intensidade” (p. 112), pois a ideia de ter um amigo que a rejeita, que já não partilha do mesmo interesse em brincar com ela, para crianças mais pequenas pode ser algo incompreensível e acima de tudo doloroso.

Nenhuma explicação ou preparação torna uma rejeição fácil de gerir; no entanto, é importante que as crianças tenham contacto com este tipo de sentimentos e de situações, que as ajudam a lidar com estas roturas de um modo mais fácil (cf. Rubin, 1982). De modo a proporcionar estes sentimentos e situações, os educadores podem

recorrer a jogos, assim como aos rituais das crianças, nomeadamente às brincadeiras em grupos, pois “quando as crianças usam rituais como estes, evidentemente que estão a brincar ao travar e quebrar as amizades” (Idem, 1982, p.115), o que permite às crianças “dominarem as suas disputas e ao mesmo tempo preparar-se para as roturas verdadeiras que mais tarde irão ocorrer” (p. 115).

Segundo Rubin (1982), os pais por vezes desvalorizam a importância destas perdas, particularmente em crianças mais pequenas, acabando por minimizar estas situações e sentimentos, assegurando à criança que não há problema e que irá encontrar um outro novo amigo, acabando por revelar a ideia errónea de que “os jovens amigos são semelhantes a peças estandardizadas, que se podem substituir” (p. 115). Neste sentido, Myron Brenton transmite um conselho aos pais, que parece também pertinente que os educadores o sigam, incentivando-os a falar dos sentimentos e emoções em questão, assim como deve dar a entender que compreende a situação:

“como é duro perder um amigo, que nessas circunstâncias o facto de se sentir triste, zangado, magoado ou rejeitado é perfeitamente normal, que a amizade tem algumas coisas boas e algumas coisas más e que nenhum dos aspectos deve ser desprezado... As crianças devem ser ajudadas a convencer-se de que com o tempo irão encontrar outros amigos – mas que não devem esperar que um novo amigo vá “substituir” o anterior” (Rubin, 1982, p.115).

Tal como referido anteriormente, estas perdas são necessárias e normais no crescimento e desenvolvimento das crianças, e como tal, os sentimentos relativos a perdas não devem ser depreciados, embora na maioria das vezes, as crianças se mostrem capazes de “transformar essas perdas em ganho, em experiências que canalizam os seus interesses e os seus ganhos sociais por vias produtivas e gratificantes” (Idem, 1982, p. 116).

## **13. O papel dos pais e educadores**

### **13.1. Os pais**

De acordo com Rubin (1982), os pais e educadores têm um papel fundamental a desempenhar relativamente às amizades das crianças, desde o propiciar oportunidades de interagirem com outras da mesma e diferentes idades e de sexos distintos, promovendo relações fora do estabelecimento escolar, auxiliando-as a desenvolver as suas aptidões sociais e demonstrando compreensão e apoio nos momentos difíceis de uma amizade.

Os adultos enfrentam um dilema quando se trata de exercer a sua influência nas amizades das crianças. Por um lado, pais e educadores podem encarar as amizades como algo exclusivo das próprias crianças, sentindo que por essa razão não devem intervir e por outro lado, querem ajudá-las a estabelecer relações de amizade estimulantes e satisfatórias (cf. Rubin, 1982). No entanto, o facto de a linha que separa a ajuda e a interferência ser indistinta, os esforços dos adultos vai por vezes longe de mais no sentido de ajudar a formar amizades, o que pode ter consequências negativas. Rubin (1982) alerta para este dilema nos seguintes termos: “apesar de os pais e educadores deverem ter o cuidado de não abusar da sua influência sobre as amizades dos filhos não se devem demitir dela” (p. 175).

A excessiva importância atribuída à afinidade e ao conformismo por parte das crianças pode ser considerada uma das consequências negativas originadas pela pressão que os pais colocam nas crianças para fazerem amigos, assim como as suas desaprovações constantes podem terminar com amizades consideradas importantes para a criança (Idem, 1982).

Para além de falarem sobre os sentimentos com as crianças que a amizade proporciona, no que diz respeito às perdas e roturas de amizade, os pais e educadores devem ajudar as crianças a superar essa perda, podendo utilizar como recurso, livros para crianças onde abordem temas como a amizade, a rejeição e a perda (cf. Rubin, 1982).

Em suma, é fundamental que os pais e os educadores tenham consciência de que os seus valores referentes à amizade são inevitavelmente transmitidos às crianças através dos exemplos das suas relações com os outros, tornando-se impossível que não as influencie. Todavia, os adultos devem exercer a mesma influência de uma forma

“sábria e ponderadamente, a partir de uma visão clara do lugar especial que as amizades ocupam na vida de cada criança” (Idem, 1982, p. 176).

### **13.2. O papel do educador e respetivas intervenções**

Para além das intervenções e atuações expostas no desenvolvimento dos tópicos anteriores, existem outras práticas no âmbito da amizade, que o educador de infância pode utilizar a diversos níveis de sua atuação.

Primeiramente, é imprescindível refletir sobre o papel do educador.

Correia (2007) declara que a profissão docente caracteriza-se por ser uma profissão que se constrói durante a vida, sendo “produto de um processo de formação e co-formação, na qual os factores pessoais e contextuais em que se exerce ocupam um lugar de relevo” (p. 10).

De acordo com Correia (2007), a intervenção dos educadores de infância fundamenta-se na importância e valor da atividade lúdica, como meio de proporcionar o desenvolvimento das crianças, e o jogo e a brincadeira são considerados “elementos cruciais estruturantes na prática pedagógica” (p. 10). Neste sentido, segundo Saracho (1984) in Spodek e Saracho (1984), os educadores atuam em contextos diversificados, desempenhando inúmeras funções, podendo ser agrupadas em seis dimensões: “diagnosticar, desenvolver currículos, organizar as aprendizagens, gerir as aprendizagens, aconselhar e tomar decisões” (p. 10). Por seu lado, Correia (2007) acrescenta que os educadores de infância desempenham vários papéis, nomeadamente, a nível afetivo, instrucional e relacional, “contendo cada um «elementos de acção e tomada de decisões»” (Spodeck & Saracho, 1998, p. 3 in Correia, 2007, p. 10).

No que se refere aos textos de lei, o Decreto – Lei nº 241 (2001) prescreve que o educador de infância planifique a sua intervenção de um modo integrado e flexível, tendo em consideração simultaneamente as informações obtidas através da sua observação e avaliação, bem como “as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergente no processo educativo” (p. 4).

Ainda tendo em conta o decreto suprarreferido (2001), no que diz respeito às relações entre pares e adultos, no âmbito da relação e ação educativa, o educador de infância deve relacionar-se com as crianças, de modo a favorecer a segurança afetiva necessária e estimular a sua autonomia, como também deve favorecer “a cooperação

entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (p. 4).

Para Spodeck e Saracho (1994), durante o dia o educador interage constantemente com as crianças, sabendo-se que a qualidade dessas interações podem ser mais importantes comparativamente às práticas instrucionais específicas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE’S (1997), o educador de infância deve reconhecer que a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, encarando-o como sujeito ao invés de objeto do processo educativo; como tal, deve apoiar e estimular o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo, assim como deve impulsionar o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania.

Ao serem transmitidos e expressos de uma forma pessoal, os valores são maioritariamente “mais aprendidos do que ensinados” (Spodeck & Saracho, 1994, p. 34).

Roberts (2007) afirma que, nos contextos de educação de infância, os educadores têm a possibilidade de propiciar às crianças experiências que envolvam a tolerância, a cooperação, a partilha, o esperar pela sua vez, a sensibilidade e a justiça, sendo que a melhor maneira de o concretizarem “é por meio do exemplo dado por eles próprios, através do modo como se tratam uns aos outros, assim como às crianças ao seu cuidado” (p. 147), uma vez que “não se pode esperar que as crianças dêem aos outros aquilo que elas próprias nunca tiveram” (p. 147).

Os conceitos de honestidade, do que é certo e errado, de justiça, de direito e de esforço coletivo, são perceptíveis para as crianças desde que vivam estes conceitos “de uma forma concreta” (Roberts, 2007, p. 148), ou seja, desde que façam a experiência desses conceitos em situações reais. Neste sentido, perante estas situações, os educadores devem auxiliar as crianças a refletirem sobre as suas ações, reconhecendo e valorizando aquilo que sabem e são capazes de realizar, ajudando-as a experimentar opções quando necessário (Idem, 2007). A apropriação destes conceitos é crucial para que as crianças consigam estabelecer e manter relações com outras crianças, bem como para que adquiram as competências necessárias para conviverem socialmente.

Por sua vez, Tortella (2012) afirma que as práticas que envolvem a discussão de valores éticos e sociais, seja através de histórias, de filmes ou de discussão de situações reais e fantasiadas, podem ajudar as crianças a refletirem e desenvolverem competências

sociais, assim como o educador deve fomentar um ambiente onde a criança tenha de tomar decisões sociais, discutindo-as com o grupo, expressando o seu ponto de vista e sentimentos. Neste sentido, é de extrema importância fruir das situações que o cotidiano nos propicia, de modo a desenvolver as competências necessárias para ter sucesso socialmente.

Mais especificamente, no que diz respeito às relações de amizade estabelecidas pelas crianças, o educador deve permitir que as crianças passem os dias com os seus amigos, considerando vantajoso que nos momentos de trabalho as crianças tenham a oportunidade de escolher os seus pares ao invés de impostos pela educadora; desta forma, certamente que as crianças se irão sentir mais confiantes para realizar as suas propostas e contornar possíveis obstáculos, e neste campo não diferem muito dos adultos, pois também nós sentimos mais predisposição para concretizar algo se tivermos alguém ao nosso lado que nos transmita segurança, apoio e que goste de nós.

Neste sentido, o educador de infância deve desde cedo optar por utilizar estas estratégias, pois ao estabelecer interações entre crianças, seja através de atividades livres ou dirigidas, atribui a possibilidade de as crianças começarem a desenvolver as suas aptidões sociais, para que futuramente consigam preservar relações de amizade, mas o educador deverá manter-se suficientemente distante de modo a não dirigir o comportamento das crianças.

Outro dos aspetos relevantes relaciona-se com a resolução de conflitos, onde o educador tem um papel determinante no desenvolvimento da compreensão da amizade e acima de tudo, da compreensão do outro diferente de nós. Perante estas situações, o educador deve permitir que as crianças falem sobre os seus sentimentos e conflitos, fazendo-as sentirem-se compreendidas e valorizadas, transmitindo a confiança e o apoio de que necessitam para encarar as provas sociais e as relações de amizade que a nossa sociedade atual coloca.

Focando ainda a resolução de conflitos, qualquer tipo de relação social enfrenta conflitos, devendo nós ter em atenção que a relação dos pares e as características que lhe estão subjacentes promovem oportunidades às crianças para desenvolverem as suas capacidades de resolução de conflitos (cf. Barrocas & Silva, 2010). Assim, é importante que enquanto educadores de infância permitamos o conflito “de um determinado limite suficientemente protector” (Barrocas & Silva, 2010, p.7) entre as crianças, observando de longe a sua resolução, intervindo somente em casos de comportamentos violentos (cf. Idem, 2010), mas permitindo que sejam as próprias crianças a resolvê-los.

Refiro ainda uma outra função do educador de infância relacionada com as relações de amizade, e que coincide com um dos objetivos da educação de infância e que passa por “proporcionar ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva” (OCEPE’S, 1997, p. 20). No entanto, quando falamos em deveres ou funções do educador, é raro referimos um aspeto fulcral nas vidas das crianças, o de promover sua a felicidade, isto é, como afirma Chaves (2011) ajudar as crianças a alcançar a felicidade. Talvez não nos preocupemos com esse aspeto crucial pois as exigências da sociedade atual ocupa-nos o pensamento, a encontrar as melhores estratégias para desenvolver competências, estimular capacidades e desenvolver atividades que visem o desenvolvimento psicológico, físico, emocional e afetivo das crianças, que também são obviamente importantes, mas que infelizmente escamoteiam frequentemente a importância da felicidade.

Lilian Katz (1995) in Roberts (2007), indica quatro objetivos principais para a educação, que compreendem o conhecimento, as capacidades, as predisposições e os sentimentos, e os dois primeiros objetivos surgem frequentemente na documentação e na implementação curricular e os restantes “não recebem mais do que uma menção breve” (p. 144). Porém, todos os educadores sabem (ou deveriam saber) que “as predisposições e os sentimentos são fundamentais para o provável sucesso, no que toca à aquisição de conhecimento e capacidades” (p. 144).

Quando pensamos nas instituições educativas atuais, reconhecemos que pouco ou nada tem a ver com a nossa felicidade, e Chaves (2011) afirma que por vezes muitos de nós nos sentimos entediados e frustrados na escola. Neste sentido, e de acordo com Marujo (n.d.), atualmente as políticas da felicidade devem ser sentidas nas escolas, ajudando-nos a tomar a decisão de assumir a responsabilidade pelo bem-estar de outrem, cabendo assim ao educador fazer as crianças felizes, ajudando-as a desenvolverem-se saudavelmente e a sentirem-se bem consigo próprias.

Como tal, a educação tem de ser vista como um processo através do qual nos desenvolvemos enquanto seres humanos, onde construímos capacidades que nos permitem sonhar e transformar esses sonhos em projetos de vida e, posteriormente a concretizá-los (cf. Chaves, 2011). Quando os conseguimos concretizar, sentimo-nos bem conosco próprios e realizados, logo, como afirma Chaves (2011), sentimo-nos felizes, podendo assim afirmar-se que sendo a educação encarada como um processo de desenvolvimento humano, o objetivo primordial da educação é o de alcançarmos a

felicidade, tudo o resto acaba por ser um conjunto de meios para atingir essa finalidade fundamental.

Para Novo (2005) in Nunes e Silva (2012), a felicidade é valorizada e vivida pelas próprias pessoas e consoante a sua época, constituindo-se numa motivação da vida humana e num critério indispensável para o nosso bem-estar.

Tal como os autores supramencionados referem, é certo que diariamente enfrentamos situações agradáveis e desagradáveis, e obviamente que preferimos sentirmo-nos alegres, satisfeitos e felizes, e estes sentimentos tornam-nos mais fortes para encarar os problemas e conflitos do quotidiano. Estes autores declaram ainda que é a felicidade que nos estimula a criatividade perante situações incómodas, determinando assim a qualidade da nossa vida.

Através do brincar, as crianças sentem-se como sendo únicas, onde são livres para criar e imaginar, e é esse brincar que lhes proporciona prazer e diversão, constituindo uma fonte de autodescoberta, de prazer e de crescimento (cf. Valladares & Machado, 2007 in Nunes & Silva, 2012); ou seja, ao brincarem as crianças são felizes, ou melhor, as crianças são felizes a serem crianças. Contudo, certamente que serão felizes não só por brincarem, mas também por conseguirem usufruir das relações de amizade com os seus pares e por conseguirem disfrutar das relações de confiança com os adultos, sentindo-se membros participantes na sala, sendo ouvidas e compreendidas, expressando-se livremente e dizendo o que sentem e o que pensam.

Tal como Chaves (2011) refere, ser feliz é algo duradouro e não passageiro, cabendo assim ao educador ter esta conceção de duração e tendo consciência do dever de fornecer incessantemente todos os meios, de modo a que todas as crianças sejam felizes enquanto estão na sua sala.

Chaves (2011) descreve sucintamente que uma pessoa feliz é aquela cujos valores determinam os seus sonhos, sendo por fim capaz de concretizá-los. O mesmo autor refere ainda que a felicidade existe, não se tratando de uma quimera.

Neste sentido e ao constatar que os estudos sobre a felicidade são escassos, optei por me apoiar na reflexão sensata e realista de Chaves (2011), e tendo em consideração a sua perspectiva, o nosso objetivo de vida é alcançar a felicidade, vivendo a vida na sua plenitude, sendo capaz de a desfrutar, ou seja, sendo felizes.

Tendo em conta a afirmação acima exposta, concluo que sem colocar de parte as responsabilidades e deveres que nos estão atribuídos enquanto educadores de infância, devemos ajudar as nossas crianças a serem felizes, a terem tudo a que têm direito, mas

acima de tudo devemos permitir que sejam crianças, pois só assim conseguirão alcançar o bem supremo, a que Aristóteles, segundo Cardoso (2006), designou por felicidade.

## 14. O papel da Amizade na vida das crianças

Apesar de ao longo deste enquadramento teórico ter vindo a referir qual o papel da amizade na vida das crianças, julgo ser pertinente apresentar o que a amizade significa para as crianças na sua infância em termos de conclusão desta temática.

Tal como mencionado anteriormente, a amizade designa uma

“relação íntima duradoura baseada na confiança mútua e no afecto”, onde as pessoas envolvidas assumem de forma voluntária o seu lugar, ou seja, “o início do processo, a sua manutenção e o seu término são assumidos voluntariamente dando um carácter específico a este tipo de relação” (Bukowski, Newcomb, Hartup, 1996 in Cavaco, 2002, p. 9).

De acordo com Rubin (1982), as amizades ocupam grande parte do dia-a-dia das crianças, sejam elas reais ou fantasiadas, originando inúmeros prazeres e sérias frustrações, que são consideradas por Cordeiro (2006) como um dos aspetos principais para o desenvolvimento de relações interpessoais, uma vez que obriga a um aprofundamento dessas relações, nas quais despendemos tempo para nos conhecermos e para aprendermos sobre o outro. Para as crianças, os amigos representam e asseguram o sentimento de que são amados, assim como possuem objetos e alvos para o seu amor, assim como “as amizades também beneficiam as crianças criando um sentimento de pertença e de segurança e diminuindo o stress” (Geisthardt, Brotherson, & Cook, 2002; Overton & Rausch, 2002 in Yu, Ostrosky & Fowler, 2011)<sup>3</sup>.

Numa perspetiva de desenvolvimento, as amizades são o espelho do desenvolvimento do nível cognitivo e de desenvolvimento da linguagem da criança, e numa perspetiva antropológica assumem um papel principal na vida das crianças, pois influenciam o modo como negociam a participação social, como resolvem os conflitos,

---

<sup>3</sup> **Tradução livre:** “friendships also benefit children by creating a sense of belonging and security and by lessening stress”

como adquirem a igualdade e harmonia, assim como a construção de significados sociais e das identidades dos pares (Buysse; Goldman & Skinner, Corsaro & Miller, 1992, Deegan, 1996 in Cavaco, 2002).

Para Guralnick, et al. (2007) in Yu, Ostrosky e Fowler (2011), as amizades estabelecidas nos anos da educação de infância “criam contextos valiosos para aprender e colocar em prática habilidades essenciais para o desenvolvimento social, cognitivo, comunicativo e emocional das crianças”<sup>4</sup>, assim como “amizades bem sucedidas na primeira infância contribuem para a qualidade de vida das crianças e são consideradas importantes para o ajustamento da vida”<sup>5</sup> (Overton & Rausch, 2002; Richardson & Schwartz, 1998 in Yu, Ostrosky & Fowler, 2011, p. 1).

Uma das questões que me coloquei ao longo da realização do presente trabalho está relacionada com o possível impacto duradouro que as amizades poderão ter na vida futura das crianças. Será que possuem tanta influência ao ponto de nos marcarem para o resto da vida e determinarem as nossas ações perante o outro? Acreditava e acredito ainda mais que sim, pois enquanto educadora ao proporcionar

“oportunidades de aprendizagem de aptidões sociais, de comparação social, e do estabelecimento de um sentido de pertença ao grupo, estas primeiras relações têm efeitos que se irão repercutir – mesmo que o não sejam de maneira totalmente previsível – na vida futura dessas crianças” (p. 24).

Para Prados (1999) in Lopes, Magalhães e Mauro (2003), as crianças aprendem a manter as relações sociais, “a desenvolver uma compreensão empática e ainda a ajustar-se às normas sociais através de experiências com amigos” (p. 89) e, tal como este autor sublinha, a amizade é o melhor contexto para uma aprendizagem significativa, pois trata-se de um contexto real e de grande relevância pessoal para as crianças.

---

<sup>4</sup> **Tradução livre:** “create valuable contexts to learn and to practice skills essential to children’s social, cognitive, communicative, and emotional development”

<sup>5</sup> **Tradução livre:** “successful friendships in early childhood contribute to children’s quality of life and are considered important to life adjustment”

Rubin (1982) alerta para os efeitos desejáveis e indesejáveis que uma amizade íntima das crianças pode ter, pois através das relações que as crianças vão estabelecendo, podem aprender a interagir com outras crianças, mas também a rejeitá-las, construir estereótipos acerca delas, podendo adotar um comportamento regressivo e antissocial. É fundamental que tenhamos consciência de que as amizades potencialmente promovem quer a autoaceitação, a confiança e o relacionamento, quer também a insegurança, o ciúme e o ressentimento, pois tal como este autor refere, “o facto é que as amizades íntimas das crianças manifestam todas as características proeminentes das relações estreitas entre adultos, incluindo tanto os seus elementos destrutivos como os construtivos” (p. 26/27). Neste sentido, cabe ao educador em conjunto com os pais trabalhar da melhor maneira possível os conceitos que as relações de amizade implicam, bem como promover situações significativas de aprendizagens a nível pessoal e social, respeitando sempre e primeiramente as características, motivações e sentimentos de cada criança.

Em suma, os amigos têm importância, pois preenchem funções essenciais que os pais não preenchem, assim como representam um papel crucial na formação das aptidões sociais e do sentido de identidade das crianças, podendo ter influência nas orientações para a amizade e amor na idade adulta, e assim, “as amizades são provavelmente um dos pontos essenciais da qualidade de vida das crianças” (Rubin, 1982, p. 27).

## Capítulo II – Metodologia do Estudo<sup>6</sup>

---

Neste capítulo apresentarei fundamentadamente a metodologia utilizada para a concretização deste projeto, ou seja, a investigação-ação, como uma das metodologias da investigação qualitativa a qual pertence ao paradigma interpretativo: evidenciarei os objetivos desta investigação, assim como os dispositivos de recolha e de análise da informação recolhida e enunciarei ainda os dispositivos e procedimentos de intervenção.

Por último e de um modo sucinto apresento a contextualização dos locais onde decorreram os dois estágios que realizei, bem como a descrição dos grupos e das rotinas, das salas onde desenvolvi o presente estudo.

---

<sup>6</sup> Este capítulo foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular Seminário de Investigação e Projeto

## 1. Paradigma Interpretativo em Educação

“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” (Fine & Sandstrom, 1988, p. 12 in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1051).

Ao longo das duas últimas décadas, a nível das Ciências Sociais e Humanas têm-se vindo a aprofundar teoricamente e metodologicamente modelos de investigação diferentes do paradigma positivista (Aires, 2011).

Devido à forte expansão da educação a nível mundial, sentiu-se a necessidade de abordar e analisar diversos problemas de um modo mais rigoroso e prático, acabando por propiciar a exploração, a crítica e a reflexão de inúmeras questões metodológicas, o que justificou socialmente o interesse e motivação pela aproximação da investigação na área educativa (Colás, 1992 in Aires, 2011).

Erickson in Walsh, Tobin e Graue, 2002, afirma que a investigação qualitativa é muito diversificada, recuperando inúmeras tradições teóricas e metodológicas. Porém, essa diversidade de perspectivas “é por vezes explorada pelos seus detractores como um sinal de falta de coerência teórica” (Aires, 2011, p. 18).

Erickson refere ainda que o tema interpretativo é um tema mais inclusivo do que o termo qualitativo, pois evita conotações não-quantitativas que foram adquiridas ao longo dos anos, assim como aponta para o interesse acerca do “significado humano da vida social e a sua elucidação e explanação pelo investigador” (Erickson, p. 119, in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 1038).

Neste âmbito, torna-se importante definir o conceito de paradigma. Entende-se por paradigma um “conjunto de crenças que orientam a acção” (Guba, 1990, p. 17), relativamente ao qual, cada um tem características próprias e faz exigências específicas ao investigador, nomeadamente, “as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (Aires, 2011, p. 18). Ainda neste âmbito, é possível destacar quatro

paradigmas interpretativos: positivista/pós-positivista, construtivista-interpretativo, crítico e feminista pós-estrutural (Aires, 2011).

Uma vez que este estudo se inscreve num paradigma construtivista-interpretativo, o investigador, através de múltiplas realidades, juntamente com o sujeito, criam compreensões e conhecimentos, utilizando procedimentos metodológicos no mundo natural (Aires, 2011).

De acordo com Walsh, Tobin e Graue (2002), a investigação interpretativa impele tanto o investigador como o sujeito para a encararem numa outra perspetiva. Os autores anteriormente referidos afirmam ainda que a investigação interpretativa reflete a necessidade de um entendimento do sentido do que as pessoas constroem com as suas ações no quotidiano, “ações «situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes» ” (Brunner, 1990, p. 19 in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1039).

Esta conceção conduz a refletir sobre os comportamentos humanos, sendo cada vez mais visível na investigação educacional em geral, mas também na educação de infância (Idem, 2002). A investigação interpretativa encara os educadores de infância como sujeitos da investigação, privilegiando as interpretações dos mesmos (Idem, 2002), pois “os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e acção locais; ele é basilar na prática educativa diária” (Erickson, p. 156, in Walsh, Tobin & Graue, 2002 p. 1040).

Tendo em conta as características particulares dos contextos educativos onde desenvolvi o estudo, o paradigma interpretativo na educação de infância revelou ser muito útil, pois permitiu-me delimitar o estudo através de situações em dois contextos educativos reais.

## **2. Investigação Qualitativa**

Denzin e Lincoln (1994) in Aires (2011) sustentam que a investigação qualitativa é um campo de investigação de pleno direito, atravessando cinco momentos históricos que coexistem nas investigações qualitativas atuais, o período tradicional (1900-1950), a idade moderna (1950-1970), os géneros difusos (1970-1986), a crise de representação (1986-1990) e o pós modernismo e a atualidade (1990-1999).

Apesar de ao longo das épocas acima mencionadas, terem sido atribuídos à investigação qualitativa significados diferentes, de acordo com Denzin e Lincoln (1994)

in Aires (2011), este tipo de investigação consiste numa perspetiva multimetódica que compreende uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise.

Para Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa exige que o mundo seja contemplado através da ideia segundo a qual nada é trivial, tudo possui um potencial para constituir uma pista que permita compreender de um modo mais esclarecedor o objeto de estudo. Por seu lado, Fernandes (1991) sugere que a abordagem qualitativa consiste na compreensão aprofundada dos problemas, através da qual investigamos o sentido de certos comportamentos, atitudes ou convicções.

Os investigadores qualitativos em educação questionam incessantemente os sujeitos de investigação, com o intuito de compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psthas, 1973, in Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Fernandes (1991) acrescenta ainda que na investigação qualitativa, os investigadores não se preocupam com “a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados” (p. 3), uma vez que “estão mais interessados em estabelecer afirmações universais sobre processos sociais gerais do que considerações relativas aos pontos comuns de contextos semelhantes” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 66). Estas considerações aplicam-se a esta investigação, uma vez que o estudo que desenvolvi incidiu apenas nos dois contextos educativos onde desenvolvi os meus estágios.

A investigação qualitativa em educação assume diversas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos. Bogdan e Biklen (1994) atestam que a investigação qualitativa possui cinco características:

1- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos dispõem algum do seu tempo e dirigem-se ao local, de modo a esclarecer eventuais questões educativas, utilizando alguns equipamentos, como o bloco de apontamentos, e os registos vídeo e/ou áudio. Optam por frequentar os locais de estudo, pois têm em consideração o contexto, assim como partilham da opinião segundo a qual “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Idem, p.48).

2- A investigação qualitativa é descritiva. Os investigadores qualitativos recolhem os dados sob a forma de palavras ou imagens, contendo citações feitas com

base nas informações recolhidas para ilustrar e caracterizar a apresentação. Estas informações recolhem-se através de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais, o que significa que “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (Idem, p. 49).

3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Atribuem ao processo uma maior utilidade na investigação educacional, ao compreender como determinada situação se desenvolve, relegando para segundo plano o seu resultado.

4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar as informações de forma indutiva, não recolhendo informações ou provas com o intuito de comprovar ou invalidar hipóteses previamente construídas. Contudo, constroem abstrações à medida que as informações específicas recolhidas se vão agrupando.

5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O interesse dos investigadores neste tipo de abordagem centra-se no modo como as pessoas conferem sentido às suas vidas, pois “ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, que é frequentemente invisível para o observador exterior” (Idem, p.51).

Em suma, a finalidade primordial da Investigação Qualitativa é compreender o comportamento e a experiência humana. Por outras palavras, os investigadores qualitativos, tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem os mesmos, recorrendo à observação empírica (Bogdan & Biklen, 1994).

Este tipo de investigadores consideram que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana, do mesmo modo, que para Schensul (2008) in Vaz, et al, n.d., a investigação qualitativa tem como objetivo compreender os contextos particulares, de modo a entender o que justifica alguns comportamentos, atitudes ou convicções, indo ao encontro das afirmações de Bogdan e Biklen (1994), segundo as quais os indivíduos que realizam investigações qualitativas dão ênfase à compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos que participam na investigação e utilizam estratégias e procedimentos que lhes possibilitam ter em conta as experiências do ponto de vista do informador.

Os acadêmicos categorizam a investigação qualitativa em dois tipos: a investigação fundamental e a investigação aplicada, através das quais se investiga por diversos motivos e para públicos distintos (Bogdan & Biklen, 1994).

Para Sanches (2005), a investigação fundamental tem o intuito de alargar o nosso conhecimento e a investigação aplicada tem como finalidade melhorar programas e a sua execução. Estes dois tipos de investigação são aplicados frequentemente no campo da educação, complementando-se por vezes com o objetivo primordial de melhorar algo através das transformações planeadas e a realizar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa aplicada, subdivide-se em três categorias: a investigação avaliativa e decisória, a investigação pedagógica e a investigação-ação.

A investigação aplicada procura resultados que possam ser usados pelos indivíduos para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos da sua vida. Já a investigação-ação é um tipo de investigação aplicada, onde o investigador se envolve ativamente na causa da investigação (Idem, 1994).

Uma vez que a metodologia utilizada neste projeto é a investigação-ação, torna-se pertinente e relevante focar somente a fundamentação deste tipo de investigação.

### **3. A Investigação-Ação**

Elliot (1993) descreve a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como fim melhorar a qualidade de ação no seio dessa mesma situação. Lamax (1990) caracteriza-a como uma intervenção na prática profissional com a propósito de causar um melhoramento; já Bartolomé (1986), define-a como um processo reflexivo que interliga a investigação, a ação e a formação, acerca da própria prática do próprio investigador docente; por seu lado, Watts (1985) define-a como um processo em que os intervenientes analisam as suas próprias práticas educativas de um modo sistemático e aprofundado, utilizando como recursos técnicas de investigação (in Coutinho et al, 2009).

Tendo em conta Dewey (1933) in Sanches (2005), a investigação-ação deve ser utilizada como um processo de colocar questões e tentar obter respostas para compreender e melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem.

Nesta metodologia de investigação, os investigadores agem como cidadãos que têm como intuito influenciar o processo de tomada de decisão através da recolha de

informações, e a sua finalidade é promover mudanças sociais consistentes com as suas crenças (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação-ação é considerada como uma metodologia de investigação que inclui ação e investigação ao mesmo tempo. Coutinho et al. (2009) considera a investigação-ação como um processo de investigação cíclico ou em espiral, que se alterna entre a ação e a reflexão crítica, sendo um processo interativo e focado sempre num problema. Sanches (2005) acrescenta ainda que no processo de investigação “o primeiro passo para o desencadear é a identificação e a formulação do problema de uma forma objectiva e susceptível de ser intervencionado” (p. 137).

Neste sentido, o investigador docente tem como ponto de partida uma situação que deseja melhorar (situação real) e, como finalidade, a situação que gostaria que acontecesse (Sanches, 2005). Tais considerações, vão ao encontro de Coutinho et al. (2009), que mencionam que o que caracteriza a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa prática e aplicada, tendo como finalidade solucionar problemas observados ou vivenciados, ou seja, problemas reais.

Como tal, para se introduzirem transformações numa determinada situação educativa com o objetivo de resolver problemas constatados, é necessário que as transformações sejam realizadas pelos docentes em conjunto com os seus colegas, educandos e respetivas famílias, nos contextos em que a problemática está presente, pois “não se pode fazer investigação-ação sem a cooperação de todos os elementos envolvidos, desde o diagnóstico da situação até à sua avaliação final” (Sanches, 2005, p. 138). Neste sentido, para que esta mudança se concretize, é necessário entender a maneira como os indivíduos envolvidos no estudo vivenciam a situação em questão, assim como é essencial “implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Bogdan & Biklen, 1994 in Idem, 2005, p. 128).

Tal como os autores acima mencionados afirmam, os indivíduos que realizam investigações qualitativas dão ênfase à compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos que participam na investigação. O facto de nós, enquanto investigadores docentes (ou estagiários), mantermos uma relação de proximidade com as crianças (sujeitos estudados), torna-se uma mais-valia, pois esta relação de investigação pode usufruir dessa proximidade.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, de acordo com diversos autores, tais como Kemmis, McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), destacam-se algumas características da investigação-ação:

- Participativa e colaborativa “no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa” (Zuber-Skerritt, 1992, in Coutinho et al., 2009, p. 361).

- Prática e interventiva “pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada” (Coutinho, 2005, in Coutinho et al., 2009, p. 361).

- Cíclica “(...) porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática” (Cortesão, 1998, in Coutinho et al., 2009, p. 362).

- Crítica “(...) na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas (...) atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt, 1992, in Coutinho et al., 2009, p. 363).

- Auto avaliativa, uma vez que “(...) as modificações são continuamente avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (Coutinho et al., 2009, p. 363).

Fazer investigação-ação, envolve planear, atuar, observar e refletir criticamente sobre o que se faz no dia-a-dia, com o intuito de introduzir melhorias nas práticas (Zuber-Skerritt, 1996, in Coutinho et al, 2009), autor que partilha da mesma opinião de Coutinho et al. (2009) quando afirmam que a investigação-ação se desenvolve de uma forma contínua, apresentando a seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). É este conjunto de procedimentos em movimento circular que origina um novo ciclo, desencadeando novas espirais de experiências de ações reflexivas (Idem, 2009). O facto deste processo ser em espiral, permite e proporciona momentos de reflexão sobre o que foi realizado, sobre os seus resultados e sobre o que se pode solucionar, caso não se tenham obtido as melhorias pretendidas.

Tal como Coutinho et al. (2009) indicam, um processo de investigação-ação não se limita a um único ciclo, pois o intuito desta metodologia é o de produzir mudanças nas práticas, tendo em vista conseguir melhorias de resultados. Assim, “esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Coutinho, et al. (2009), consideram a investigação-ação como uma das metodologias que pode contribuir significativamente para a melhoria das práticas educativas, uma vez que

“aproxima as partes envolvidas na investigação (...); favorece e implica o diálogo (...); desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha (...); valoriza a subjetividade (...), propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica” (p.375).

De acordo com Sanches (2005), a investigação-ação pode enfrentar os desafios da educação de hoje, atuando em conjunto docentes e educandos que partilhem as mesmas preocupações, de modo a investigá-las para as compreender, assim como atuarem devidamente.

Esta exploração reflexiva é fundamental na investigação educativa, pois segundo Coutinho, et al. (2009), faz com que o docente reflita sobre a sua prática, contribuindo para a resolução de problemas, bem como para a planificação e para a introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

Assim sendo, esta metodologia, no que respeita à educação de infância, permite aos educadores redefinirem a sua práxis ao refletirem sobre as suas práticas educativas, possibilitando uma intervenção conjunta com as equipas pedagógicas e com as crianças, de modo a definirem estratégias para melhorarem determinada situação.

#### **4. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação**

A investigação qualitativa reúne várias estratégias com características específicas e, sendo um dos seus processos a recolha de dados qualitativos, os mesmos são caracterizados como “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Bogdan e Biklen (1994) referem que os investigadores que utilizam a investigação-ação, quando recolhem informações de uma determinada causa social, realizam-no com a finalidade de modificar as práticas existentes de modo a melhorá-las.

Para Coutinho, et al. (2009), para se realizar uma boa investigação e obter resultados rigorosos, o investigador deve ter em consideração os recursos que utiliza para os obter, assim como na recolha de informação. Aires (2011) reitera esta ideia, referindo que o procedimento de seleção de técnicas a implementar durante o processo de pesquisa é algo que o investigador não pode desvalorizar, é dessa seleção que “depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (p.24).

Coutinho et al. (2009), enunciam um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de informações, tais como, as técnicas baseadas na observação, na conversação e a análise de documentos, sendo que de acordo com Aires (2011) as técnicas de recolha de informação predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não interativas.

As técnicas diretas abrangem a observação participante, entrevistas qualitativas e as histórias de vida. Já as técnicas indiretas cingem-se aos documentos oficiais: registos, documentos internos, estatutos e registos pessoais e aos documentos pessoais: diários, cartas, autobiografias, entre outros.

Irei abordá-los individualmente os dispositivos e procedimentos de recolha e tratamento de informação que utilizei para a elaboração desta investigação, de modo a atribuir-lhes a devida importância.

É importante referir que tendo estagiado em contextos educativos diferentes, no momento da recolha de informações, o meu estudo incidiu maioritariamente na observação em contexto de sala – rotinas, relação adulto-criança, relação em pares, atividades, postura da equipa pedagógica, assim como em conversas formais e informais que mantive com as educadoras cooperantes.

#### **4.1. Observação**

Segundo Aires (2011), a observação consiste na recolha sistemática de informação, através do contacto direto com situações específicas; para Adler e Adler (1994) in Aires (2011), a observação científica diferencia-se das observações espontâneas pelo carácter intencional e sistemático, o que nos possibilita adquirir uma visão “mais completa da realidade de modo a articular a informação proveniente da comunicação intersubjectiva entre os sujeitos com a informação de carácter objectivo” (p. 25).

Fernandes (1991) designa a observação como naturalista, a qual é realizada pelo investigador no local do estudo, ou seja, no contexto em que “decorre a investigação sem preocupações da sua parte em ser um observador neutro ou independente” (p. 1).

Uma vez que a minha participação nas rotinas da instituição e da sala era um dos objetivos dos estágios que realizei nos dois contextos educativos, a minha posição de observadora participante como estagiária foi constante.

## **4.2. Observação Participante**

Aires (2011) refere que a observação participante pode ser uma importante ferramenta de investigação social e que uma das suas características básicas tem a ver com o seu não-intervencionismo, isto é, o observador não manipula nem estimula os sujeitos.

De acordo com Adler e Adler (1994) in Aires (2011) a observação qualitativa é essencialmente naturalista, pois pratica-se no contexto do acontecimento, entre os atores que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana.

No decorrer dos estágios, senti progressivamente a necessidade de observar diversas situações no decorrer do dia-a-dia, de modo a recolher toda a informação que necessitava para esta investigação, mas também para posteriormente refletir acerca da prática enquanto futura educadora de infância, pois é preciso primeiro observar as situações educativas para depois analisar e refletir criticamente.

Uma vez que a observação foi a fonte principal na minha recolha de informação, e tendo adotado uma posição de observadora participante, por vezes tornou-se difícil tomar notas no momento das ocorrências; por outro lado, o facto é que recolhi os efeitos da minha própria observação, da minha presença. Por outro lado, se optasse por tomar notas de campo sobre o sucedido no próprio momento da observação iria modificar o comportamento dos sujeitos que estava a observar, como também iria quebrar o momento da intervenção que estava a realizar (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Consequentemente, optei por não descrever o observado no momento, fazendo-o nas horas livres, e enquanto a ocorrência estava ainda presente na minha memória.

### **4.3. Notas de Campo**

Nos estudos de observação participante, todas as informações recolhidas são considerados notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994), que são definidas por estes autores como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Idem, 1994, p. 150).

As notas de campo podem ser classificadas em dois tipos: descritivas, nas quais a preocupação é captar uma imagem por palavras, e reflexivas, que pretendem apreender mais o ponto de vista do observador (Idem, 1994).

Tal como referi anteriormente, senti dificuldades em registar as notas de campo aquando das observações, no entanto, elaborei-as o melhor que me foi possível, e do modo que acabei de descrever. Este dispositivo de recolha de informação foi sem dúvida uma chave essencial para a elaboração deste projeto, pois o facto de as ter analisado em momentos posteriores à reflexão que fiz sobre elas, ajudou-me a estruturar o pensamento e delinear o meu projeto.

Após as conversas formais e informais que mantive com as educadoras cooperantes, também senti a necessidade de criar as minhas notas de campo para registar essas conversas, para posteriormente refletir sobre elas, com a finalidade de entender os seus pontos de vistas e os motivos que as conduziram a assumi-los (cf. Idem, 1994).

### **4.4. Registos de multimédia – Fotografias e Vídeos**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as fotografias dão-nos fortes informações descritivas, podendo ser utilizadas em investigação educacional qualitativa.

Os autores supracitados referem ainda que as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem imagens para posteriormente realizarem uma procura de pistas sobre relações e atividades, e a sua utilização também pode ser conjugada com a observação participante, de modo a constituir “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir” (p. 189).

Como referi anteriormente, enquanto investigadores recolhemos os efeitos da nossa presença, e como tal, o recurso à fotografia e gravação de vídeo foi um complemento à observação que me ajudou muito em contexto de creche, pois conseguia captar alguns momentos significativos sem que aparentemente os tenha modificado com a minha presença.

Para além deste fator, é importante frisar que estes registos de multimédia, apoiaram-me muito na reflexão sobre determinadas notas de campo, pois captavam algo que para mim tinha sido invisível no momento em que observei determinadas situações. Creio que são estes pormenores que constituem uma boa recolha de informação.

Infelizmente, no jardim-de-infância não tive a oportunidade de recorrer com tanta frequência a estes dispositivos, pois muitas das vezes tinha de cumprir com o meu dever de estagiária e apoiar as rotinas ou as atividades propostas pela educadora cooperante.

Por último, é necessário referir que para ambos os estágios elaborei e enviei uma autorização<sup>7</sup> para todos os pais, a solicitar a sua autorização para utilizar registos fotográficos das crianças nas minhas produções académicas.

#### **4.5. Análise Documental**

Segundo Aires (2011) distinguem-se dois tipos de documentos: os documentos oficiais (internos e externos) que fornecem informações sobre as organizações, a aplicação da autoridade, poder das instituições educativas, por exemplo, e os documentos pessoais que fornecem informações narradas e produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências, e convicções.

Walsh, Tobin e Graue (2002) afirmam que esta análise “centra-se na informação sobre determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto (...)” (p.1055), neste caso, a minha análise documental desenvolveu-se a partir dos documentos disponibilizados pelas instituições, tais como os projetos educativos e os projetos pedagógicos de salas durante e posteriormente à minha intervenção.

Uma vez que procedi à análise de documentos oficiais e pessoais, é importante perceber qual a sua relevância. Aires (2011) afirma que os documentos oficiais facultam

---

<sup>7</sup> Ver Apêndice I – Autorizações Creche e Jardim-de-Infância

informações sobre a organização, aplicação da autoridade, estilos de liderança, poder das instituições educativas e a forma de comunicação com a comunidade educativa, ou seja, a partir destes documentos consegue-se ter acesso à “perspetiva oficial”, assim como às diversas maneiras como os sujeitos da instituição comunicam (Bogdan & Biklen, 1994); já os documentos pessoais cingem-se aos relatos produzidos pelos sujeitos onde narram as suas próprias ações e crenças.

#### **4.6. Sociograma**

As amizades mútuas entre crianças até aos cinco anos de idade, podem ser estudadas com base numa entrevista sociográfica, através de nomeações recíprocas (Howes, 1988 in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.123). Para Hartup (1970) in Walsh, Tobin e Graue (2002), a sociografia, quando utilizada com crianças tem como objetivo indicar a estrutura e organização de um grupo, que pode ser definido como “um conjunto de indivíduos que interagem e têm objectivos e/ou interesses comuns” (p. 128) e o padrão destas escolhas revela “as relações interpessoais entre os membros dos grupos” (Gronlund, 1959 in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p. 128).

Segundo Galuber (2007), os sociogramas constituem uma importante técnica que permite compreender melhor as relações entre indivíduos de um ou de vários grupos; Moreno (1992) mencionado pelo mesmo autor indica ainda que “o padrão do universo social é invisível, mas os gráficos podem torná-lo visível” (p. 67/68).

Os sociogramas são caracterizados como representações gráficas das relações existentes num grupo de sujeitos, e estabelecem um método de exploração, visto permitirem a identificação de factos sociográficos e a análise estrutural de uma comunidade (Galuber, 2007).

De acordo com Alves (1974) in Galuber (2007), uma das funções dos sociogramas é fornecer uma visão sumária da dinâmica relacional nos grupos, bem como indicar o grau de coesão entre os membros de uma determinada sociedade, ou a afinidade ou a agressividade existente entre duas sociedades semelhantes. Como tal, o objetivo primordial dos sociogramas é facilitar a visualização e a leitura das relações, do modo mais claro possível.

Neste sentido e de modo a obter uma perceção clara deste tipo de estudo, implementei-o somente no jardim-de-infância, visto as perguntas realizadas

apresentarem um grau de complexidade relativamente elevado para as crianças de creche, sendo que as questões efetuadas às crianças foram as seguintes:

1. Se viesses fazer um desenho nesta mesa que menino ou menina da tua sala escolhias?
2. E quem mais?

Estas questões foram colocadas às crianças individualmente, numa sala diferente onde não pudessem estabelecer contacto visual ou auditivo com os colegas da sua sala, de modo a que as respostas das crianças não fossem induzidas pela percepção visual ou auditiva das outras crianças.

Este sociograma produzido foi entregue à educadora cooperante da valência de jardim-de-infância, para uma futura utilização com outro grupo de crianças, como também para visualizar e analisar se o meu levantamento correspondeu às relações afiliativas que considerava existir na sua sala.

#### **4.7. Inquérito por questionário**

Segundo Carmo e Ferreira (1998), o inquérito caracteriza-se por ser um processo de descobrir algo de forma sintética, logo, é um processo de “recolha sistematizada, no terreno, de dados susceptíveis de poder ser comparados” (p. 123).

Para a realização deste projeto, realizei um inquérito por questionário onde eu enquanto investigadora e os inquiridos não interagimos presencialmente, com perguntas de informação “que têm por objectivo colher dados sobre factos e opiniões do inquirido” (Carmo & Ferreira, 1998 p.138). Este questionário foi realizado com a finalidade de analisar as concepções das educadoras cooperantes no que diz respeito à ao tema central deste projeto, a Amizade Infantil, pois considero de extrema importância compreender as suas concepções e intervenções das participantes no meu estudo. Tendo em conta estes objetivos, elaborei duas questões, que foram explicadas presencialmente a ambas as educadoras, sendo estas:

1. O que é para si a Amizade?
2. Como caracteriza a Amizade na Infância?

A pedido das educadoras cooperantes, os inquéritos foram enviados por correio eletrónico, de modo a que tivessem mais tempo para em casa refletirem nas questões. Todavia e após ter procedido desta maneira, creio que não me foi proveitoso optar por esta via, pois as respostas foram muito sucintas o não me facultou a oportunidade de

explorar as suas conceções como gostaria. Neste sentido, se tivesse a oportunidade de reformular este dispositivo de recolha de informação, apresentaria outras questões acessórias que me permitissem aprofundar melhor as suas conceções relativamente aos seus procedimentos, como teria igualmente questionado os pais das crianças, intenção essa que foi desaconselhada veementemente pelo orientador do meu estudo.

Após a recolha das respostas dadas pelas educadoras aos inquéritos por questionários, procedi então à análise do seu conteúdo.

Uma vez explicitados e analisados os dispositivos utilizados para este projeto, é importante referir e abordar os dois contextos de estágio onde os mesmos dispositivos foram utilizados.

## **5. Os contextos educativos <sup>8</sup>**

Neste ponto consta uma breve caracterização dos dois contextos educativos onde efetuei o estágio, e sendo que em cada um deles decorreu em contextos dissemelhantes e com características específicas, considero relevante dar a conhecer a sua organização, metodologias utilizadas pelas educadoras cooperantes, como os grupos com quem desenvolvi este projeto.

### **5.1. Contexto em Creche – Instituição A**

O estatuto jurídico da Instituição A é o de uma instituição pública que dispõe de duas valências: Creche e Jardim-de-Infância, com idades compreendidas entre os 4 meses e os 6 anos.

A creche agrupa dois berçários, duas salas parque (12 aos 18 meses) e duas salas de atividades (18 aos 36 meses) com capacidade para 66 crianças.

Segundo o Projeto Educativo da instituição, todo o trabalho desenvolvido em Creche baseia-se nas rotinas, cuja organização serve as necessidades e o desenvolvimento da criança, assim como a organização do espaço e dos materiais e ainda da comunicação com as famílias, tendo em conta que a criança aprende com a ação e é agente do seu próprio desenvolvimento. Não existindo legislação e orientações

---

<sup>8</sup> Este tópico foi baseado nos produtos académicos da Unidade Curricular Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância

oficiais respeitantes ao trabalho a desenvolver na valência de Creche, a instituição estabeleceu objetivos pedagógicos e princípios educativos a atingir com os diferentes grupos de crianças, assim como auxiliar o trabalho realizado de acordo com o Manual de Processos-Chave em Creche da Segurança Social.

A equipa pedagógica desta Instituição tem como intenção educativa, privilegiar a área da Formação Pessoal e Social como área integradora do processo educativo, tendo a ver com o modo como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, implicando a aprendizagem e interiorização de atitudes, regras e valores, pois as equipas pedagógicas consideram “fundamental proporcionar as melhores condições às crianças, famílias e equipa educativa para que o prazer em aprender e educar esteja presente no dia-a-dia” Projeto Educativo Instituição A (2013/2014).

No que diz respeito ao trabalho de equipa, a instituição programa reuniões de modo a planear, refletir e avaliar o trabalho realizado na unidade educativa. O pessoal docente reúne-se quinzenalmente e trimestralmente existem reuniões com o pessoal docente e não docente de ambas as valências.

Na valência de Creche como na do Jardim-de-Infância, o pessoal docente reúne-se semanalmente, assim como se realizam reuniões semanais de sala, e mensalmente reúnem-se com o pessoal não docente.

Relativamente aos Recursos Humanos, o pessoal docente (7 educadoras) desta instituição tem uma carga horária de 35 horas semanais, sendo 10 destinadas a trabalho de planeamento, reflexão, avaliação e preparação da organização de atividades.

O pessoal não docente (16 assistentes operacionais e 14 assistentes técnicas) também tem uma carga horária semanal de 35 horas.

## **5.2. Descrição do Grupo**

Através da análise do Projeto Pedagógico da Sala A (2013/2014) e a minha observação durante o período de estágio, tenho informações para descrever o grupo que é constituído por 14 crianças, 6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 18 e 28 meses.

Todas as crianças eram provenientes da mesma etnia e tinham como língua materna o português, situando-se o nível socioeconómico das famílias a que pertenciam as crianças deste grupo na chamada classe média baixa.

Das catorze crianças, nove frequentavam a instituição no ano transato aquele em que realizei o meu estágio e cinco vieram do exterior. A receção de novas crianças fez com que o período de adaptação fosse mais extenso; contudo, segundo a educadora, somente duas crianças apresentaram dificuldades em se adaptar.

Esta adaptação foi feita gradualmente em conjunto com as famílias, tendo sempre em conta as necessidades e características de cada criança. No momento em que estagiei, algumas crianças ainda estavam em processo de adaptação, ou seja, atravessavam uma fase de descoberta, de exploração e procuravam um adulto de referência.

No que se refere às suas características, considero que era um grupo muito dinâmico, entusiástico, participativo e interessado face às atividades propostas, mostrando prazer em executá-las.

Tratava-se de um grupo ativo, com interesse em experimentar coisas diferentes, e tal como é referido no Projeto Pedagógico da Sala A (2013/2014), apesar de serem crianças muito pequenas já tinham uma personalidade muito vincada. Posso afirmar que eram crianças com alguma dificuldade em cumprir regras e compreendê-las, porém, tudo me leva a crer que as características desta faixa etária tinham muita influência neste aspeto e o facto de ter acompanhado estas crianças num momento de adaptação a uma nova equipa, a colegas e ao ambiente em geral, acabavam por dificultar esta interiorização de regras.

No que diz respeito aos laços afetivos, era notório que se tratava de um grupo de crianças recetivas às pessoas estranhas, extremamente carinhosas, atenciosas e preocupadas com as pessoas que as rodeiam o que contribuía para um ótimo clima dentro da sala e para um bom estabelecimento de relações entre pares e adultos.

No que se refere às relações interpessoais, o grupo apresentava uma grande dificuldade em partilhar brinquedos e para resolver conflitos. Porém, durante as dez semanas em que estive com este grupo pude observar situações de extrema cumplicidade, afeição, carinho e compreensão para com os colegas.

De acordo com o Projeto Pedagógico Sala A (2013/2014), tratava-se de um grupo que gosta de ouvir canções, histórias e de folhear/experienciar os livros.

A nível do desenho, pintura e modelagem estavam numa fase de descoberta, porém gostavam muito de pintar fazendo rabiscos e utilizando as mesmas cores. Referente à linguagem, a maioria das crianças possuía um bom vocabulário, construindo

pequenas frases. Neste grupo, era evidente o vocabulário rico de duas crianças comparativamente ao resto do grupo.

As crianças deste grupo já revelavam alguma autonomia no que diz respeito às rotinas de sala, no momento da refeição, no lavar as mãos, no descalçar, entre outros aspetos; contudo, é natural que ainda precisassem de algum apoio para concretizar determinadas tarefas, como é esperado nesta idade.

### **5.3. Descrição do espaço e da rotina**

Segundo a educadora cooperante, os espaços<sup>9</sup> da Sala A estavam organizados tendo em conta as características das crianças, as suas necessidades e o desenvolvimento das suas competências. Esta organização era flexível, podendo sofrer modificações ao longo do ano letivo consoante as necessidades e interesses das crianças do grupo.

A sala estava dividida em quatro áreas de interesse e equipada com materiais que permitiam às crianças explorar de diversas formas e interagir sozinhos ou em conjunto: área do faz de conta/casinha, área da biblioteca, área da expressão plástica e a área de construções.

Todas estas áreas encontravam-se devidamente equipadas para que as crianças conseguissem aproveitar ao máximo as experiências vividas em cada uma delas.

No que diz respeito aos objetos e materiais, estavam todos arrumados de modo a que estivessem ao alcance do grupo, e foram escolhidos segundo uma intencionalidade educativa, tendo de ser didáticos e coloridos, tendo em conta a sua segurança, resistência e durabilidade.

A rotina da Sala A<sup>10</sup> estava organizada tendo em conta as necessidades individuais e do grupo, assim como respeitava os ritmos diferentes de cada criança. Apesar de estar estabelecida uma rotina diária, ela é flexível quando necessário, uma vez que as rotinas devem ser previsíveis para as crianças de modo a transmitirem segurança.

---

<sup>9</sup> Ver Apêndice II – Plano da Sala A (Instituição A)

<sup>10</sup> Ver Apêndice III – Rotina da Sala A (Instituição A)

Os horários eram organizados para que as auxiliares que acolhem e entregam as crianças aos seus familiares sejam sempre as mesmas, de modo a transmitir consistência e segurança, refletindo uma consciência da parte da equipa em torno das necessidades quer das crianças, quer das famílias. Tendo em consideração o Projeto Pedagógico da Sala A (2013/2014), a rotina era constituída por momentos educativos, com intencionalidades subjacentes e que se caracterizam pela sua previsibilidade, flexibilidade e adequação à faixa etária.

Em relação à prática pedagógica da educadora cooperante, é essencial afirmar que o trabalho desenvolvido em valência de Creche ia muito ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças.

Era visível a utilização do modelo: High/Scope (a organização de áreas diferenciadas, promoção de uma aprendizagem ativa), e do Movimento da Escola Moderna (a utilização de instrumentos de organização e de regulação/instrumentos de pilotagem) e ainda da Pedagogia de Projeto (apesar de ser muito precoce na creche, os pequenos projetos que desenvolviam partiam dos interesses comuns ou individuais das crianças).

#### **5.4. Contexto em Jardim de Infância – Instituição B**

O estatuto jurídico da Instituição B é o de uma instituição pública. Esta escola precedentemente estava integrada no Agrupamento Vertical de Escolas Cetóbriga, mas com a nova reestruturação da rede educativa pública, passou a integrar o Mega Agrupamento – Agrupamento Vertical de Escolas Sebastião da Gama.

Este Mega Agrupamento engloba estabelecimentos de educação e ensino pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Aranguez, nomeadamente, estabelecimentos de educação Pré-Escolar, JI da Azeda e JI de Montalvão, instituições do 1º Ciclo, EB1/JI da Azeda, EB/JI do Montalvão, EB1 nº1 e nº 8 de Setúbal, EB1 das Praias do Sado, estabelecimentos do 2º e 3º Ciclos, EB2/3 de Aranguez e por último, a Escola Secundária de Sebastião da Gama.

Este agrupamento abrange dois Jardins-de-Infância, cinco escolas do 1º Ciclo, uma escola do 2º e 3º Ciclos, bem como a escola sede ES de Sebastião da Gama.

Os órgãos de administração e gestão são constituídos por um Conselho Geral; um Diretor; um Conselho Pedagógico; um Conselho Administrativo e um Coordenador de Estabelecimento.

As equipas educativas nesta instituição são constituídas por uma Educadora de Infância e uma Assistente Operacional de Educação. As colocações das Educadoras de Infância são da responsabilidade do Estado, e as colocações das Assistentes Operacionais são da responsabilidade da Câmara Municipal de Setúbal.

No que concerne ao funcionamento da Equipa Educativa da Instituição, a mesma reúne-se uma vez por semana, porém, nem sempre se concretizam as reuniões.

Em relação à Equipa Pedagógica da Sala B, do que pude observar, o trabalho em equipa realiza-se essencialmente através de conversas informais, sobre assuntos referentes à Instituição e sobre as tarefas realizadas com o grupo.

Apesar de não ter presenciado a nenhuma reunião formal, foi-me transmitido que a equipa se reúne semanalmente para planear e preparar a semana seguinte. São também realizadas avaliações em grupo (educadora, assistente e grupo) acerca das tarefas realizadas e acerca do desempenho do grupo.

## **5.5. Descrição do Grupo**

O grupo da Sala B era constituído por 20 crianças, 9 raparigas e 11 rapazes com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. Destas vinte crianças, cinco já frequentavam este jardim-de-infância, duas nunca frequentaram nenhum jardim-de-infância e as restantes crianças vieram de outras unidades educativas.

Este grupo era frequentado por duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, uma com Perturbação da Relação e da Comunicação e outra com Cegueira e semanalmente, ambas beneficiavam de apoio especializado.

As crianças adaptaram-se com facilidade às rotinas e dinâmica da sala, tendo participado na sua elaboração e negociação, o que ajudava a fomentar o espírito de pertença.

O grupo da Sala B era constituído por crianças muito autónomas, esforçadas, solicitando a ajuda do adulto somente quando precisavam. Era um grupo muito participativo, interessado empenhado e comunicativo face às atividades propostas e face a novas aprendizagens, manifestando uma curiosidade intrínseca por essas atividades, assim como pelas áreas da sala.

Na área da linguagem oral e da abordagem à escrita, o grupo demonstrava grande expressividade, sequencialidade e criatividade, revelando um vocabulário adequado à sua faixa etária, e possuindo competências narrativas e de organização das

ideias. Porém e, tendo em conta que cada criança se desenvolve a seu ritmo, algumas apresentavam dificuldades a nível da expressão e da organização das ideias.

Na área das expressões, nomeadamente na expressão musical, o grupo manifestava interesse em cantar e experimentar instrumentos musicais, reconhecendo e identificando o timbre dos instrumentos. Na expressão motora, o grupo demonstrava um bom desempenho na motricidade global e interesse por jogos e atividades desportivas. Na expressão plástica, a nível da motricidade fina, algumas crianças demonstravam ter dificuldades no recorte, mas também na representação gráfica.

No que diz respeito à área do conhecimento do mundo, o grupo demonstrava ter muitos conhecimentos sobre o meio que os rodeava, assim como mostrava interesse em aprender mais.

No domínio da matemática, durante o período em que estagiei, o grupo demonstrava ter uma noção de espaço-tempo, contagem, relação quantidade-número, correspondência termo a termo; todavia ainda sentiam algumas dificuldades no raciocínio logico-matemático.

Quanto às relações interpessoais, as crianças do grupo eram muito simpáticas, recetivas face a pessoas estranhas, amáveis e com uma grande necessidade de demonstrar os sentimentos pelo outro.

Durante o período em que estagiei, pude observar muitas situações dissemelhantes, de uma aceitação total e plena das características de cada uma, como de desrespeito pelas mesmas. Contudo, sempre que abordadas as crianças demonstravam ter alguma consciência das suas ações.

## **5.6. Descrição do espaço e rotina**

De acordo com a educadora cooperante, a Sala B<sup>11</sup> está organizada de modo a que se promova a autonomia, a liberdade de escolha dos materiais e objetos, assim como pretende “(...) proporcionar às crianças um leque variado diversificado de opções e escolhas livres, organizar um ambiente educativo num contexto onde a criança tenha opção, de ser escutada, respeitada, acolhida, valorizada, de respeitar e vivenciar regras sociais” (Projeto Pedagógico da Sala B, 2013/2014).

---

<sup>11</sup> Ver Apêndice IV – Plana da Sala B (Instituição B)

Segundo a educadora cooperante, os espaços da Sala B estão organizados tendo em conta as características das crianças, as suas necessidades e o desenvolvimento das suas competências. Todo o mobiliário e material encontrava-se ao alcance das crianças, promovendo assim a autonomia do grupo e tendo em conta que este grupo abrange duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, a sala estava organizada de acordo com as suas capacidades e com as necessidades do grupo.

A Sala B estava organizada em áreas de atividades, de acordo com as áreas de conteúdo do modelo pedagógico MEM: área do faz de conta, área da biblioteca, área da arte, área das construções, área dos jogos de mesa/área da escrita, área do computador, área das experiências e por último, a área do grande grupo. Esta organização, de acordo com o Projeto Pedagógico da Sala B (2013/2014), podia ser modificada durante o período letivo, segundo os interesses do grupo ou do desenvolvimento de projetos, e as áreas estavam equipadas de acordo com a faixa etária de modo a promover vários tipos de explorações. Todas as áreas acima referidas encontravam-se devidamente equipadas para que as crianças conseguissem aproveitar ao máximo as experiências nelas vividas.

Os objetos e materiais estavam todos arrumados de modo a que ficassem ao alcance do grupo, e tinham sido escolhidos segundo uma intencionalidade educativa / didática. Toda a sala estava equipada com materiais de qualidade e em quantidade suficiente, correspondendo às necessidades do grupo. Os materiais tinham sido escolhidos de acordo com algumas intencionalidades: segurança, resistência, durabilidade, diversidade e adequação à faixa etária, de modo a proporcionar novas aprendizagens às crianças.

É relevante frisar que todos os objetos estavam identificados em Braille e todas as áreas tinham materiais adequados às crianças com Necessidades Educativas Especiais, tal como a disposição do mobiliário em que foram tidas em consideração as suas necessidades.

No que diz respeito à rotina, torna-se importante referir que no início do ano letivo houve uma negociação das rotinas com o grupo, onde decidiram como organizar o tempo e os momentos de atividades.

Segundo a educadora cooperante, a rotina da Sala B<sup>12</sup> tinha sido organizada tendo em conta as necessidades individuais e do grupo, assim como respeitava os ritmos diferentes de cada criança.

---

<sup>12</sup> Ver Apêndice V – Rotina da Sala B (Instituição B)

De acordo com a educadora cooperante, a rotina pode e deve ser modificada conforme o surgimento de projetos, juntamente com as necessidades das crianças.

Tendo em conta a minha observação, os momentos que constituem a rotina da Sala 2, são momentos educativos com intencionalidades subjacentes e caracterizam-se pela sua flexibilidade e adequação à faixa etária. No que diz respeito à prática pedagógica, a educadora cooperante da Sala B utiliza o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna.

## **6. Descrição dos dispositivos e procedimentos de análise da informação**

Relativamente aos métodos de análise de informações, do mesmo modo que o grau de coerência de uma investigação e a obtenção de resultados rigorosos dependem do cuidado intensivo com que investigador descreve os instrumentos que utilizou para a recolha das informações, o mesmo acontece relativamente aos instrumentos e procedimentos que utilizou para proceder à análise dessa informação.

Miles e Huberman (1994) in Aires (2011) afirmam que este procedimento de análise é uma chave essencial no processo de investigação, assim como Bogdan e Biklen (1994) que sustentam que se trata de um processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que ao longo da investigação foram recolhidos, com o intuito de aumentar e clarificar a sua compreensão.

Na perspetiva de Sanches (2005), o cruzamento da informação recolhida e a sua cuidada interpretação, possibilitam um melhor entendimento da situação em estudo. É através deste cruzamento de informações, juntamente com uma análise compreensiva, que “vão sair as decisões a tomar relativamente à intervenção a realizar, para chegar à “situação desejável” ” (p.138). Neste sentido, o primeiro passo que dei consistiu em organizar toda a informação recolhida, e em sistematizar as notas de campo pertinentes relativas a observações das interações entre pares e relações de amizade já estabelecidas.

Em seguida, realizei uma análise em que coloquei em paralelo as respostas dadas pelas educadoras cooperantes aos inquéritos por questionários, de modo a estabelecer uma melhor compreensão das relações existentes entre as suas conceções e as suas práticas relativamente à amizade entre as crianças.

Posteriormente, realizei o sociograma, de modo a que pudesse comprovar se os resultados correspondiam às minhas observações e às constatações realizadas no estágio em jardim-de-infância.

Por último e mobilizando o quadro teórico de referência, estabeleci as minhas conclusões face ao objeto de estudo, nestes dois contextos de estágio.

### **6.1. Procedimentos da análise de conteúdo das respostas ao inquérito por questionário**

No que diz respeito às respostas dadas pelas educadoras às questões do inquérito por questionário, realizei uma análise do seu conteúdo; o tipo de análise utilizada tem um carácter holístico, ou seja, não se trata de uma análise categorial, em que as respostas são agrupadas em categorias e por vezes em subcategorias; tal como Esteves (2008) elucida quando afirma que

“a categorização baseia-se na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros. É um processo de redução do texto que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto” (p.104).

Para Kvale (1996) in Esteves (2008), os dispositivos analíticos utilizados com maior frequência na interpretação de dados são: a categorização, a estrutura narrativa, a condensação, entre outros. Tendo em consideração que a categorização não foi aplicada na minha análise de conteúdo das respostas das educadoras cooperantes, torna-se relevante explicitar a análise utilizada, a condensação.

Na perspectiva de Esteves (2008) a condensação trata-se de um processo cujo objetivo é sintetizar os significados fundamentais contidos nas notas de campo, diários ou na narrativa das entrevistas. Consequentemente, a unidade de análise que defini tem dimensões variáveis, podendo corresponder a uma palavra, como a uma frase ou até mesmo a um conjunto de frases. A intenção foi a de discernir os sentidos globais das conceções das educadoras relativamente à amizade das crianças, de forma a poder colocá-las em paralelo com as suas práticas no que se refere ao tema em estudo.

Assim, utilizei as respostas das educadoras cooperantes, articulando-as com as suas práticas por mim observadas, o que me permitiu compreender o grau de coerência entre o seu dizer e o seu fazer.

## **7. Dispositivos e Procedimentos de intervenção**

Relativamente aos procedimentos de intervenção utilizados, durante os dois períodos de estágio através do papel de observadora participante e com o estatuto de estagiária, participei em todos os momentos da rotina, assim como cooperei nas atividades pedagógicas e didáticas que as educadoras cooperantes desenvolviam.

Durante a minha intervenção tentei maximizar as relações de amizade já estabelecidas entre as crianças, através de brincadeiras livres e dirigidas em grande e pequeno grupo, como também através de outras atuações, isto é, através de conversas informais e reflexões realizadas em cooperação com a educadora, bem como conversas estabelecidas com as crianças seja em creche ou no jardim-de-infância.

Sendo que na creche a minha intervenção focou-se muito na promoção de interações entre pares e fortalecimento de relações de amizade já estabelecidas de um modo mais espontâneo e exploratório devido à faixa etária do grupo; no jardim-de-infância pude estabelecer várias conversas essencialmente no conselho de grupo, onde refletimos sobre o verdadeiro sentido da amizade. Desenvolvi ainda nesta valência um projeto sobre esta temática, cuja finalidade passava por abordar e refletir sobre os conceitos intrínsecos a uma relação de amizade, tais como o respeito, a compreensão, a partilha, a solidariedade, a diferença e a aceitação. De modo a trabalhar os conceitos acima referidos, adaptámos um livro sobre a amizade, acrescentando mensagens e ilustrações, trabalhamos um outro livro sobre a diferença, como construímos um placar com as nossas conceções sobre este tema e uma teia da amizade.

Como última intervenção, realizei um levantamento de informações através de um pequeno diálogo com cada criança, onde construí posteriormente um sociograma de modo a clarificar as relações de amizade da sala de jardim-de-infância onde concretizei o meu estágio.

Infelizmente, devido ao período de estágio ser significativamente curto, não tive a oportunidade de implementar estratégias para depois analisá-las e refletir sobre os seus resultados.

## Capítulo III- Apresentação e Interpretação da Intervenção<sup>13</sup>

---

Neste capítulo realizo uma análise relativamente à minha intervenção enquanto estagiária e investigadora em contexto de creche e jardim-de-infância, tendo em consideração o objeto de estudo deste projeto, e articulando-o com a descrição das minhas intervenções e das que foram feitas pelas educadoras cooperantes, assim como teço uma relação entre a descrição de casos concretos vivenciados nos dois locais de estágio e diversos aspetos expostos no quadro teórico de referência.

Deste modo, este capítulo está dividido em dois subcapítulos, sendo cada um deles referente a um dos contextos de estágio. No desenvolvimento destes subcapítulos encontram-se os seguintes tópicos: situações observadas, intervenção das educadoras cooperantes – observações da sua prática respeitante às relações de amizade entre as crianças e a descrição e análise da minha intervenção.

São também apresentadas algumas estratégias possíveis de implementar numa tentativa de responder à minha questão de investigação-ação. Por último, apresento as minhas conclusões as quais, não sendo generalizáveis, só se referem a estes dois contextos de estágio.

---

<sup>13</sup> O nome das educadoras cooperantes não serão mencionados, de forma a preservar o seu anonimato, assim como o nome das crianças corresponde a nomes fictícios, com a mesma finalidade.

De acordo com o principal objeto de estudo definido para a concretização deste projeto, a saber, a compreensão do papel das relações de amizade entre crianças e a consequente intervenção pedagógica, delinee a seguinte questão de investigação-ação: *Como promover e otimizar as interações afiliativas entre pares em contextos da educação de infância?* Esta questão serviu para eu sustentar e guiar a minha intervenção nos dois contextos de estágio, pois tal como exposto na introdução, as relações de amizade não se estabelecem sem prévias interações entre pares.

Assim, esta questão tem como finalidade promover momentos de forma a ocorrerem aprendizagens de competências sociais que permitam o desenvolvimento emocional e afetivo das crianças, potencializando as relações de amizade já estabelecidas por elas.

De modo a apresentar e interpretar as intervenções respeitantes às práticas pedagógicas e posteriormente a minha intervenção, torna-se necessário relatar as situações observadas que sustentam este relatório, as conceções de amizade das educadoras cooperantes obtidas através de um inquérito por questionário<sup>14</sup>, a minha intervenção nos dois contextos de estágio, assim como a enunciação de algumas estratégias possíveis de se implementar.

## **1. Contexto de Estudo em Creche<sup>15</sup>**

Durante o meu estágio em creche muitas foram as situações que marcaram a escolha desta temática, podendo eu inclusivamente afirmar que, desde a primeira semana, tive a oportunidade de presenciar momentos tão significativos enquanto futura educadora de infância, passando assim a descreve-los.

---

<sup>14</sup> Ver Apêndice X- Inquérito por Questionário (Educadoras Cooperantes)

<sup>15</sup> Elementos retirados do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

## 2. Situações impulsionadoras

**Situação 1:** *Estava o Francisco e o Hugo a brincar com um boneco e utensílios de cozinha ao meu lado e quando reparei questionei-os sobre o que estavam a fazer. Este par estava isolado do restante grupo. Penso que estejam a desempenhar funções que presenciam em casa (Notas de campo, 23 de Outubro de 2013).*

Uma situação impulsionadora da escolha deste tema, passou-se durante um momento de brincadeira livre entre duas crianças e, depois de ouvir esta frase: “*Ficas aqui que eu vou fazer o jantar!*”. Decidi então questionar as crianças relativamente à sua brincadeira, ou seja ao que estavam a brincar, e elas responderam-me: “*Eu sou a mãe*”, tendo questionado novamente quem seria o pai, a resposta foi: “*Ele é o pai. Ele é o bebé (o boneco)*” e, sem que me dessem tempo para colocar outra questão disseram: “*Tu és a Marta*” virando-se para o outro lado. Aquando esta situação, simplesmente achei curioso a percepção que as crianças já têm do mundo que as rodeia. Presentemente, vejo que esta situação veio demonstrar que as crianças desde cedo já têm os seus companheiros de brincadeira e que por vezes, quando estabelecida uma brincadeira ou uma intencionalidade de brincadeira, as crianças rejeitam outras crianças que não são consideradas como elementos deste grupo, neste caso a minha presença, visto que o nosso conhecimento ainda era muito recente, não as permitindo incluir-me nas suas brincadeiras (cf. William Corsaro in Rubin, 1982).

**Situação 2:** Outra situação que me suscitou interesse, ocorreu durante um momento de brincadeira livre, onde duas crianças estavam num conflito de posse de um objeto, mais exatamente, uma colher. Uma criança andava a fugir pela sala e a outra criança atrás dela a tentar apanhá-la e a pedir a colher. Depois de brincarem durante um bom tempo “ao gato e ao rato”, a criança que tentava pedir a colher começou a manifestar a sua angústia e frustração, chorando muito, tal como registei na seguinte nota de campo:

*O Telmo depois de muito correr atrás do David, desistiu de tentar obter a colher, enquanto o David fugia pela sala. O Telmo sentou-se muito triste no chão (Notas de campo, 26 de Novembro de 2013).*

Ao perceber a angústia dessa criança, decidi intervir e fui ter com ela, propondo-lhe conversar com o colega e pedir-lhe a colher emprestada, e sugeri em alternativa que tentassem brincar juntos com a colher. Ao ouvir a minha proposta, essa criança dirigiu-

se ao amigo e realmente pediu a colher com um “*Empetas-me?*” meio choroso; no entanto, o amigo não correspondeu ao seu pedido e afastou-se. Ao expressar novamente a sua angústia, a educadora cooperante que se apercebeu da situação, interveio e conversou com a outra criança pedindo-lhe para devolver a colher ao amigo, dizendo-lhe que já tinha brincado muito com aquela colher e que tinha duas opções: ou emprestava ao Telmo ou partilhavam os dois o mesmo objeto numa brincadeira entre pares.

Na primeira infância, no que diz respeito às questões de partilha do poder, na perspectiva de Araújo (2007), a organização do espaços e materiais em conjunto com a criação de situações de aprendizagem ativa onde é trabalhada a partilha de poder, são considerados “fatores determinantes na criação de uma atmosfera sociomoral e nas aprendizagens da criança ao nível auto e heterorregulatório” (p. 51)

Eis o que registei após o David ter restituído a colher ao Telmo:

*O Telmo agradeceu de uma forma tão ternurenta e verdadeira ao David. Disse-lhe ainda a chorar: Obrigado David (Notas de Campo, 26 de Novembro de 2013).*

O facto de ter observado esta atitude de uma das crianças mais novas da sala, fez-me refletir sobre a resolução de conflitos e sobre o poder que as ações dos nossos amigos exercem sobre nós, pois habitualmente aquela díade interagiu e brincava diariamente. Quando presenciei esta situação percebi nitidamente que esta criança ficou sentida com o facto de o amigo não estar a brincar com ele, como também ficou frustrada por não conseguir resolver a situação como desejaria, mas mesmo assim ainda teve a bondade e a bonomia para agradecer. No momento considerei a beleza de ter observado a expressão deste tipo de sensibilidade tão positiva por parte de crianças tão novas.

Por último, vou descrever quatro situações observadas que considero determinantes para a escolha efetiva desta temática. Tal como referi na introdução, inicialmente pensei em abordar as interações entre pares, mas após vivenciar os momentos descritos em seguida, com o apoio e elucidação do orientador deste projeto, concluímos que o meu interesse envolvia as amizades entre as crianças.

**Situação 3:** *A Bianca na hora da refeição olhou para a Liliana e percebeu que ela não estava a gostar da comida, então começou a dar-lhe a comida à boca, representando o que normalmente nos via a fazer e dizer: Tens de comer pa teres foça pa bincar. A Liliana olhou para mim para ver o que fazia, mas deixei-as usufruírem o momento (Notas de Campo, 6 de Novembro de 2013)<sup>16</sup>.*

**Situação 4:** *O José e o Sérgio durante o momento intersticial da higiene para a sesta, depois de disputarem a cadeira, deram um abraço para fazer as pazes.” (Notas de Campo, 11 de Novembro de 2013)<sup>17</sup>.*

**Situação 5:** *O José e a Bianca estavam no sofá num momento de grande cumplicidade. Estavam a observar um livro, deitados no sofá, tapados com a manta da casinha e a rirem-se e a falarem um com o outro. O José estava de perna traçada e a segurar no livro, e pareceu-me que era ele que estava a contar a história. Estavam mesmo a interagir os dois, como dois adultos. Provavelmente estavam a representar algo que viram em casa.” (Notas de Campo, 20 de Novembro de 2013)<sup>18</sup>*

**Situação 6:** *No momento intersticial da higiene para o almoço, enquanto as crianças esperavam para ir almoçar, o José e o Hugo estavam a brincar ao “Cú-Cú”, por sua iniciativa. O José demonstrava claramente estar a gostar mais da brincadeira do que o Hugo. No entanto, o Hugo como se apercebeu disso, fez-lhe a vontade e continuou a brincar com o José. O David quis entrar também na brincadeira, mas o José não permitiu, “ensinando-lhe” como poderia brincar sozinho esta brincadeira (Descrição do vídeo e Notas de Campo, 9 de Dezembro de 2013).*

De acordo com Roberts (2007), desde cedo que as crianças mais novas demonstram atitudes de tolerância, cooperação, capacidade de esperar a sua vez e de partilhar, como demonstram também que são sensíveis aos outros e que “revelam possuir um sentido de justiça quando brincam com outras crianças” (p.147). Todas estas

---

<sup>16</sup> Ver Apêndice VII – Fotografia (Notas de Campo, 6 de Novembro de 2013)

<sup>17</sup> Ver Apêndice VIII – Fotografia (Notas de Campo, 11 de Novembro de 2013)

<sup>18</sup> Ver Apêndice IX – Fotografia (Notas de Campo, 20 de Novembro de 2013)

situações acima descritas demonstram características de uma amizade, nomeadamente, de carinho, de prazer em estar com o outro, de cumplicidade, de partilha e de preocupação pelos seus pares, tal como também constatei ao longo do meu estágio em creche, que estes pares interagiam entre si com frequência.

Considerando estes amigos como “companheiros de brincadeira” como é referido por Rubin (1982) no quadro teórico de referência, não deixavam de demonstrar a quem estava a observar, neste caso eu enquanto estagiária e investigadora, que estes eram os seus amigos, apesar de se darem muito bem com o restante grupo. Considero importante referir que estas díades possuíam algumas similitudes e dissemelhanças que as atraíam, sendo que a idade, o nível de maturação, a responsabilidade e o gosto por certos tipos de brincadeiras pareciam ser os critérios escolhidos por estes pares, indo ao encontro do que foi abordado no quadro teórico.

### **3. Outras situações observadas**

Depois de apresentadas as situações impulsionadoras, é oportuno analisar outras situações observadas e vivenciadas e que dizem respeito às relações de amizade entre as crianças, articulando e mobilizando conhecimentos e conceitos adquiridos no quadro teórico de referência.

**Primeira Situação Observada:** Durante a realização do estágio em creche, foi dada a oportunidade às estagiárias de passarem um dia no berçário, com o intuito de compararmos as dinâmicas de salas e idades diferente. Deste modo, constatei que sem dúvida alguma, as interações entre pares ocorrem desde o primeiro momento em que as crianças contactam com outras, assim como realizam as tais brincadeiras paralelas de que Rubin (1982) refere no capítulo I.

Bondioli e Mantovani (1998) defendem que as interações entre as crianças são uma das mais acentuadas características da experiência na creche, a qual é “realizada através das modalidades de acções imitadoras ou complementares, mediada pelo objecto, expressa na cooperação do jogo e como elaboração comum de significados e de normas” (p.146).

Observei por diversas vezes e num único dia crianças a brincar com dois objetos lado a lado sem nunca dirigirem um olhar ou vocalizar, e também observei os bebés

mais crescidos a imitarem-se frente ao espelho existente na sala, tal como é mencionado no quadro teórico de referência.

É decerto admirável constatar como crianças com tão pouco tempo de vida já possuem uma percepção imensa do mundo que as rodeia. Na sala onde realizei efetivamente o meu estágio, também observei estas atividades paralelas, ainda que mais sofisticadas.

**Segunda Situação Observada<sup>19</sup>:** No Dia Nacional do Pijama, foi estabelecido pela educadora cooperante que seria um dia de brincadeira livre e exploração do ambiente envolvente da instituição. Desta forma, as crianças brincavam espontaneamente tanto sozinhas, como em pares ou em grupos, sendo que duas crianças estavam deitadas no chão, uma em cima da outra, a fazer cócegas e a brincarem uma com a outra. Um outro menino ao ver isto, optou por se introduzir na brincadeira, mas sem efeito, dando inclusivamente um pontapé a uma destas duas crianças e ficando à espera para ver qual seria a sua reação. No entanto, as duas crianças levantaram-se e começaram a correr pela sala, à volta da mesa, continuando a brincar somente as duas.

A criança rejeitada vê uma oportunidade de se inserir nesta nova brincadeira, decide correr também à volta da mesma, conseguindo por fim participar ainda que por pouco nessa segunda brincadeira. Rubin (1982) reporta esta situação como inevitavelmente vivenciada pelas crianças no decorrer da sua infância. Quando uma criança entra numa nova sala com a intenção de se juntar às outras crianças para brincar, inicialmente, nos primeiros dias, evitam frequentemente os seus pares. À medida que se vão familiarizando, vão-se aproximando de outras crianças. Contudo, é provável que estas tentativas de aproximação não sejam bem sucedidas até que as crianças tenham reunido um repertório de táticas para entrar nos grupos, assim como tenham compreendido as regras implícitas sobre como e quando cada lugar nos jogos pode ser utilizado (Rubin, 1982).

Deste modo, William Corsaro in Rubin (1982) refere algumas estratégias de acesso utilizadas pelas crianças e que variam de situação para situação: Inicialmente, a criança coloca-se na área de interação (estratégias de entrada não verbal). Quando não recebe resposta, a criança passa a envolver a área, e quando mais uma vez não resulta,

---

<sup>19</sup> Ver Apêndice X – Fotografia (Segunda Situação Observada)

entra diretamente na área e produz um comportamento idêntico. Quando não resulta, a criança passa a uma estratégia verbal, fazendo uma referência à filiação direta.

Estas considerações, permitem-me confirmar que aquela criança que observei utilizou estas estratégias, não lhe sendo necessário fazer uma referência diretamente afiliativa.

**Terceira situação observada:** Durante a minha estadia no contexto de creche, pude constatar a perda de amigos por parte de uma criança. A realidade é que todos os seus amigos com quem estava junto desde o berçário passaram para a sala ao lado, exceto ela, por opção da educadora que acompanhava o grupo anteriormente.

Inicialmente não compreendia o porquê desta criança chorar todas as manhãs na hora do acolhimento. Tive acesso à razão daquela angústia que é bem sublinhada no quadro teórico de referência, a razão que fazia com que a criança “fugisse” para a outra sala, quando me explicaram que desde o início do ano letivo, essa criança sentia um enorme vazio por ver todos os seus amigos na sala ao lado, amigos a quem estava ligada e com quem já tinha estabelecido relações de amizade, neste caso, tal como afirmo no capítulo I, foi necessário compreender o porquê destas amizades terem acabado, que nesta situação derivava do facto da criança ter sido separada dos seus amigos (cf. Cordeiro, 2006).

Recordo-me que numa apresentação de um teatro em que juntámos as duas salas a que me refiro, como seria de esperar, essa criança levantou-se e sentou-se ao lado dos seus “antigos” amigos e não do grupo com quem estava nesse ano. Eis a minha nota de campo em que esse momento ficou registado:

*O Bruno ficou radiante por os amigos da sala ao lado virem à nossa sala ver um teatro (Notas de Campo, 22 de Outubro de 2013).*

Note-se que não afirmo que esta criança não construiu laços com as crianças da sua nova sala, mas por certo sentia uma grande perda dos seus “antigos” amigos.

A educadora cooperante estando consciente desta situação e dos sentimentos da criança, deixava-a todos os dias durante o período de acolhimento permanecer com os seus amigos, e quando “fugia” para a sala ao lado, não a recriminava nem ralhava com ela; explicava apenas que não podia ir para a sala sem a autorização dos adultos e que certamente existiriam momentos em que poderia estar novamente com os seus amigos. Esta é uma ilustração que permite afirmar que a integração num novo cenário social é

um obstáculo adicional para a criança que se encontra em mudança, pois é natural que as crianças tenham estabelecido relações nos anos anteriores as quais se mantêm e por essa razão, o estabelecimento de novas amizades se torna um processo mais complexo (Rubin, 1982).

Apesar do presente relatório abordar a perda encarada pelas crianças, creio pertinente descrever a minha própria experiência. Desde o início da minha formação, estabeleci uma relação de amizade com uma amiga que sempre me transmitia apoio e confiança, com a qual tinha uma relação pautada pela intimidade, pelo respeito e por sentimentos partilhados e que desde sempre me acompanhou neste percurso até à conclusão da licenciatura, tendo-se posteriormente inscrito noutra instituição. Perante esta perda e mesmo tendo colegas conhecidas na minha turma de mestrado, confesso que por vezes foi extremamente difícil e doloroso não ter esse pilar fundamental ao meu lado, tendo vivido momentos em que o sentimento de solidão era demasiado forte para o conseguir ultrapassar sem grandes dificuldades. Contudo e com o passar do tempo, consegui retirar algo de bom nessa nova situação construindo novas amizades e alargando o meu núcleo de amigos.

Na perspetiva de Roberts (2007), o facto de nos compreendermos a nós próprios caracteriza-se por um processo que decorre ao longo da nossa vida, sendo que “para todos nós – adultos e crianças -, o processo de «reflexão», isto é, aquele em que nos vemos através dos olhos dos outros, começa quando nascemos e as suas raízes, que mergulham na primeira infância, são da máxima importância” (p. 145).

Neste sentido, hoje, como futura educadora de infância, consigo colocar-me na posição desta criança, estabelecendo uma relação empática, entendendo e sentido a sua tristeza e ansiedade, e atrevo-me a afirmar que sei que procederei da melhor maneira possível, tendo seriamente em consideração os sentimentos de alguma criança que passe por esta situação necessária para o seu desenvolvimento.

**Quarta situação observada:** Tal como aludi no quadro teórico de referência, as amizades ou as interações entre crianças de idades diferentes, constituem um aspeto fundamental para o desenvolvimento e aquisição de aptidões sociais, como também promovem o desenvolvimento global da criança. A este propósito, no local de estágio em creche, pude presenciar momentos em que as crianças mais velhas iam visitar as mais novas para brincarem no recreio, demonstrando um sentido de responsabilidade e

orgulho por estas aceitarem as suas brincadeiras e por lhes proporcionarem alguma aprendizagem, e recordo-me inclusivamente de uma criança mais velha que ensinou outra criança mais nova a subir para o carro, a qual, posteriormente, já conseguia executar essa ação sozinha.

Estas interações eram promovidas, a meu ver num número insuficiente de vezes, durante os momentos de recreio no exterior e, o facto de esta sala ter crianças com diferenças de meses relativamente à sua idade, constituía uma mais-valia tanto para a educadora, como para as crianças, pois tinha a oportunidade de propiciar momentos de interajuda.

#### **4. Intervenção da educadora cooperante – Observações da sua prática respeitante às relações de amizade entre as crianças**

Pelo que pude constatar ao longo do estágio, a educadora cooperante da Sala A é evidente o seu papel muito positivo no que se refere às relações de amizade, o que coincide com as concepções de amizade por ela expressas nas respostas ao inquérito por questionário realizado<sup>20</sup>.

Respondendo à primeira questão do inquérito por questionário, a educadora cooperante do meu estágio em creche, considera que a amizade consiste numa relação de afeto, onde o respeito e a partilha são predominantes. Nesse sentido a educadora afirmou que a amizade se caracteriza *“pela interajuda e disponibilidade entre as partes envolvendo um grau de confiança, lealdade e solidariedade”*.

Desde o primeiro dia pude constatar que se tratava de uma sala que atribuía uma grande importância aos sentimentos, às interações e às relações entre as crianças, e a educadora ganhava destaque não só pela sua função, mas pela sua atitude atenta e calma perante as crianças, demonstrando valorizar a amizade das crianças, e essa sua prática está em plena sintonia com as suas afirmações que produziu em resposta ao inquérito por questionário, referindo nomeadamente que a amizade na infância *“é a base da socialização, promovendo entre as crianças, de uma forma lúdica, o respeito pelos outros, aquisição de valores morais e sociais e a consciência solidária e a educação para a cidadania”*.

---

<sup>20</sup> Ver Apêndice X- Inquérito por Questionário (Educadoras Cooperantes)

Ao longo do estágio pude constatar a sua preocupação constante em atender às necessidades do grupo, em fazê-las felizes, deixando para segundo plano as ditas atividades dirigidas. Constatei igualmente que, pelo simples facto de as crianças estarem felizes a realizar algo, fosse uma exploração ou uma satisfação de curiosidade durante uma atividade sem objetivo exploratório, automaticamente terminava a atividade em curso, de modo a atender a felicidade da criança (s) em questão, retomando-a mais tarde. Tratando-se de atividades de carácter exploratório, deixava as crianças usufruírem dos objetos disponibilizados livremente e interagir com os amigos, intervindo somente quando necessário e, mesmo quando não eram atividades de exploração, se houvesse oportunidade, no final deixava-os explorar os materiais à vontade com os seus pares.

Relativamente às atividades, quero ainda referir que na sua grande maioria eram realizadas em grande grupo de modo a promover a socialização, atribuindo igualmente a importância devida às atividades em pequenos grupos.

Neste sentido, a utilização de uma prática educativa com atividades de grupo favorece o desenvolvimento cognitivo, como propicia a aquisição de habilidades sociais através de intercâmbios entre as crianças, ao contrário do que acontece com as atividades individuais (Teberosky, 1987; Prados, 1999 in Lopes, Magalhães & Mauro, 2003). Numa conversa informal, a educadora cooperante revelou que no seu entender, o mais importante nestas idades é a promoção de relações naturais a pares ou em grupo, sendo que através de brincadeiras livres, ou de propostas de adultos se reforça um conceito, que por si é natural e intuitivo.

No que diz respeito às interações entre pares, tal como é perceptível pela afirmação anterior, a educadora tentava sempre proporcionar momentos em que houvessem interações entre as crianças, dando igualmente importância às interações entre díades e adultos, assim como aos momentos de privacidade e de sossego, que também são importantes no desenvolvimento da criança. Era ainda perceptível que a educadora aproveitava de forma intencional as rotinas e as situações do quotidiano que implicassem o envolvimento entre pares.

Indo ao encontro dos princípios do modelo curricular High/Scope, tal como os referi no quadro teórico de referência, a educadora não estabelecia pares nem grupos, dando a possibilidade às crianças de escolher os seus parceiros de brincadeiras, de atividades e de rotinas, podendo eu inclusivamente afirmar, que quando as crianças demonstravam preferências, deixava-as juntas retirando proveito dessa relação afiliativa, como também e simultaneamente promovia aprendizagens entre as crianças, o

que está em sintonia com a seguinte declaração proferida no inquérito por questionário *“A amizade na infância caracteriza-se essencialmente por uma relação prazerosa e de aprendizagens mútuas”*.

A hora da sesta era o único momento no dia-a-dia do grupo em que a educadora não tinha em consideração estas preferências, para evitar que brincassem e falassem e para que assim pudessem descansar; porém, se num dia especial ou devido a alguma situação específica que o justificasse, a educadora cooperante contornava essa regra.

Em relação à resolução de conflitos, a educadora tal como me aconselhou, permitia sempre que tentassem resolver sozinhos, ou pelo menos tentava não intervir de imediato. Numa conversa informal, comentámos o facto de por vezes e com o intuito de intervirmos de imediato numa situação, não deixamos que as crianças resolvam os seus problemas. Concordando inteiramente, levou-me a refletir sobre a maneira de agir nestas situações, concluindo que só devemos intervir quando necessário. Perante estes momentos, a educadora agia de uma forma calma, serena e compreensiva, demonstrando sempre às crianças que tinha em consideração os seus sentimentos, as suas palavras e ações através de conversas com o grupo e individualmente, pois tal como a educadora me confidenciou numa outra conversa informal, ela atribui uma igual importância às reflexões em grupo como às individuais. Tratando-se de um contexto de creche, as conversas nunca poderiam ser longas; contudo, a educadora conversava de uma maneira clara e simples para que as crianças entendessem o que lhes dizia.

Tal como declarou no inquérito por questionário, para a educadora, a solidariedade, o respeito, e a educação para a cidadania devem ser propiciadas de uma forma lúdica. Neste sentido, posso afirmar que a sua conceção corresponde à sua intervenção e prática pedagógica, pois pude constatar muitas vezes que, através de diálogos em momentos de resolução de conflitos e não só, transmitia uma mensagem de respeito, de solidariedade, de compreensão e tentava mediar consequentemente a resolução do conflito, aceitando sempre as posições de ambas as crianças em conflito.

Em suma, as suas conceções e práticas vão ao encontro das ideias que defende, assim como correspondem às perspetivas do modelo curricular High/Scope, e eu posso afirmar que, enquanto futura educadora de infância me revejo muito na posição desta educadora.

## 5. A minha intervenção

Ao longo do meu estágio em contexto de creche, apesar de só ter decidido o tema já passado algum tempo do início do estágio, pude intervir algumas vezes no que diz respeito à promoção e otimização de interações afiliativas neste contexto.

Como primeiro aspeto a referir da minha intervenção, devo mencionar que a observação participante foi primordial, pois permitiu-me reconstruir e comprovar algumas conceções que ia adquirindo, assim como, ao longo do estágio e mesmo após o seu término, fui refletindo sobre esta temática quer sozinha quer com a educadora cooperante e com orientador do presente relatório, o que me possibilitou articular a teoria com a prática observada incidindo em episódios concretos, apercebendo-me de que,

“pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 145).

No que diz respeito à promoção e à otimização de interações afiliativas, pude atuar através de algumas atividades de exploração livre<sup>21</sup> de materiais de desperdício, papel, lenços e utensílios da casinha, ou seja, através de atividades em grande grupo, partilhando do ponto de vista de Rubin (1982) quando afirma que “a vida social das crianças pode ser melhorada por experiências numa diversidade de cenários” (p. 165).

Sendo a creche um lugar especial, que dá primazia à exploração e às sensações e que é nesta altura que ocorrem as primeiras interações promotoras de futuras relações de amizade, tentei ir sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças, tentei em todos estes momentos lúdicos e igualmente pedagógicos, promover acima de tudo a exploração, mas também a socialização e as interações entre pares, visto estes dois aspetos estarem interligados, desenvolvendo simultaneamente a partilha, a cooperação e

---

<sup>21</sup> <sup>21</sup> Ver Apêndice XI – Planificações Creche

o respeito pelo outro, isto é, as competências necessárias para o estabelecimento e manutenção de relações de amizade. Nestas atividades predominaram o jogo simbólico e a imitação; no entanto, é necessário que se tenha consciência de que é “no ato de brincar [que] ocorrem trocas, [que] as crianças convivem com as suas diferenças, [e que] se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão” (Abramowicz & Wajskop, 1995, p. 59).

A minha atuação, no que diz respeito à resolução de conflitos, também foi orientada pela minha primeira atitude que consistiu sempre em tentar dar a oportunidade às crianças para resolverem por si essas situações, pois considero crucial que, desde cedo as crianças tenham a possibilidade de encarar estas situações, para que futuramente as consigam resolver o mais eficientemente possível. Sempre que observava uma atitude que merecesse um elogio, tal como na segunda observação impulsionadora da escolha desta temática, elogiava a atitude referindo sempre o porquê de uma dada atitude ser correta, refletindo em conjunto com a criança; de modo idêntico, quando reprovava algumas atitudes, depois de observar o modo como as crianças resolviam o conflito, estabelecia pequenas conversas com o par e tentava explicar o que estava menos correto, propondo o que poderiam fazer de correto para resolver o conflito, dando a possibilidade de agirem por si e não devido a alguma imposição minha. Como o conflito é algo inerente ao indivíduo e ao nosso quotidiano, praticamente foram estabelecidas estas conversas diariamente, surtindo umas vezes efeito e outras não, como seria de esperar.

Apesar de não ter acompanhado a evolução destas relações, considero pertinente revelar que aquando das minhas visitas à Instituição A, as crianças do grupo com quem estagiei (e note-se que foi um curto período durante o qual estive ausente), já demonstravam uma maior capacidade de interação, de compreensão do outro e de capacidade de resolução de conflitos.

## 6. Contexto de Estudo em Jardim-de-Infância<sup>22</sup>

No decorrer do estágio em jardim-de-infância, pude presenciar e vivenciar inúmeras situações pertinentes e construtivas relacionada com este tema, as quais me permitiram conduzir este projeto com entusiasmo e com um interesse acrescido, pelas Necessidades Educativas Especiais, visto este grupo incluir duas crianças com essas necessidades (cegueira e perturbação da relação e da comunicação). Apresento em seguida algumas situações observadas e vivenciadas referentes às relações de amizade entre as crianças, repetindo o processo de articulação e mobilização de conhecimentos e conceitos adquiridos no estágio anterior.

## 7. Situações observadas

**Primeira Situação Observada:** Esta situação foi a primeira ocorrência que me fez ponderar se o grupo estabelecia ou não uma relação afiliativa com as duas crianças com NEE.

Durante o período do prolongamento, quando a assistente operacional questionou o grupo da Sala B se faltava alguém, o Valter diz que sim, que falta a Mónica. Havendo várias meninas que se chamavam Mónica nas salas, a assistente operacional perguntou qual delas, e o Valter respondeu: *A Mónica Cega*. A educadora cooperante tendo conhecimento desta situação por parte da assistente operacional e auxiliar de ação educativa da sala colocou o seu nome do Mapa das Atividades/Diário de Grupo e esperou por Sexta-Feira, dia de Conselho de Grupo.

No momento em grande grupo dedicado ao Conselho de Grupo, este assunto foi debatido, tendo a educadora partilhado com o grupo que se sentia triste com uma situação que se tinha passado há uns dias com dois amigos da sala, dizendo que uma criança foi desagradável para com outra chamando-lhe nomes que não devia, acabando por desrespeitar as características da amiga.

A educadora deu a oportunidade para a criança em questão de admitir o que tinha dito e explicar o porquê de ter tido essa atitude. Durante este momento, foi sempre perguntando se sabiam do que se estava a falar e se alguém não queria explicar-nos o

---

<sup>22</sup> Elementos retirados de Produtos Académicos e Reflexões Semanais da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

que se tinha passado, mas ninguém se acusou. O Valter assim confrontado, admitiu que tinha chamado cega à Mónica, pois não sabia o segundo nome dela. Enquanto explicava ao grupo e à educadora o porquê, o Valter falava num tom relativamente baixo, constrangido e envergonhado; a educadora cooperante pediu-lhe várias vezes para falar mais alto, afirmando que se conseguia falar alto para gozar ou apontar defeitos aos amigos, deveria ser capaz de admitir os seus erros de igual maneira.

Depois de ter explicado o porquê de ter chamado de cega, foi-lhe dado a conhecer o segundo nome da colega e do restante grupo, para que assim todos soubessem o que dizer quando fosse necessário.

Em seguida, a educadora perguntou-lhe se gostaria que todos o tratassem por Valter o Chorão, ao qual respondeu que não.

Por último e para terminar o tema da conversa, a educadora desenvolveu as seguintes questões, com a finalidade de sensibilizar a compreensão das características físicas e psicológicas de cada um.

*Educadora: Gostam quando gozam com vocês? Não acham que temos de nos respeitar? (Notas de Campo, 25 de Março de 2014).*

Quando presenciei esta situação e refleti retrospectivamente, senti um misto de sentimentos, pois apesar de compreender o objetivo da educadora, ou seja a sua intenção de falar sobre estes acontecimentos de modo a reforçar a compreensão e respeito pelo outro, senti compaixão pelo Valter perante esta exposição ao grupo.

Durante o momento relatado, achei que a educadora cooperante foi um pouco ríspida ao falar com esta criança. Contudo, creio que não se tratou apenas de rispidez, mas sim de uma atitude persecutória e culpabilizante, pois na realidade a educadora não presenciou este momento, ou seja, não soube qual o tom com que o Valter o disse, nem o não-verbal deste, isto é, categorizou a sua ação como ofensiva. Tendo o Valter dificuldades em se relacionar com o grupo (segundo a educadora), o facto de se sentir envergonhado à frente dos amigos provavelmente provocaria o efeito contrário, ou seja, talvez o afastasse mais do grupo em vez de o aproximar.

Enquanto explicava que tínhamos de respeitar as diferenças de cada um, falou num tom relativamente alto e manteve uma postura muito defensora da Mónica, mas após ter refletido que não seria a primeira vez que sucedia uma situação destas (foi-me dito pela educadora que no início do ano letivo, o Valter retirava os brinquedos à Mónica e ficava a observá-la com um ar divertido) compreendo a sua postura defensiva em relação à Mónica e aos direitos de cada uma das crianças na sala.

No entanto, na minha perspectiva é importante referir que cada pessoa lida e procede de maneira distinta, podendo ou não partilhar o mesmo ponto de vista. Como tal e sendo eu uma pessoa diferente da educadora cooperante, colocando-me na sua posição, tentaria manter um nível de voz mais sereno, para que ninguém se sentisse desconfortável e talvez envergonhado, ou mesmo humilhado, assim como manteria uma postura mais imparcial e compreensiva de ambas as partes.

Uma vez que a Mónica não estava presente nesse dia, do meu ponto de vista, e sabendo que ficou magoada com as palavras do colega, pois assim me confidenciou, creio que esta conversa deveria ter sido realizada na sua presença e no mesmo dia, podendo assim ouvir as opiniões das pessoas envolvidas para que se pudessem justificar e partilhar os seus sentimentos. Contudo, a minha própria afirmação leva-me a refletir sobre o ato de justificar as nossas ações. Por vezes, enquanto adultos e pessoas conscientes do que é certo e errado, tomamos atitudes e adotamos atitudes menos corretas que pontualmente não conseguimos explicar nem compreender o que nos conduziu a essa atitude e, se nós próprios não conseguimos justificar, como é que é possível exigirmos constantemente a uma criança que se justifique?

Talvez e ressalvo novamente, a meu ver, nestas situações e em outras semelhantes, o correto será refletir sobre a ação, demonstrando o quanto é importante reconhecermos os sentimentos dos outros, sem apontar o dedo a alguém e sem pedido de justificações; contudo, encaro que esta postura adotada certamente por muitas educadoras, ainda que não a possam adotar frequentemente e conscientemente, reflete a mentalidade da nossa sociedade e dos “valores” que a mesma nos transmite, podendo-se adotar ou não uma postura deste índole.

Neste sentido, considero essencial que as crianças ganhem consciência de que os outros têm sentimentos tal como elas os têm, devendo o educador fazê-las compreender e descobrir o que sentiriam se delas se tratasse, que foi exatamente o que a educadora cooperante tentou fazer, sendo da mesma perspectiva de Katz e McClellan (2005), quando afirmam que “em contextos adequados é útil que os adultos alertem as crianças para os seus sentimentos e interesses dos outros” (p. 36).

De acordo com Katz e Mc Clellan (2005) deve-se estimular e acentuar as predisposições da criança para que consiga prever os sentimentos dos outros e ter consciência dos seus interesses.

Tendo em consideração esta afirmação, um dos aspetos que também me fez refletir, relaciona-se com o facto de o MEM propiciar momentos dedicados à

democracia, ao saber viver em comunidade, à aceitação e ao respeito por cada pessoa como um ser humano diferente, mas igual a todos nós. Os Conselhos de Grupo ou de Reuniões de Conselho, que segundo Folque (2012) designam uma atividade de grande grupo, baseada na interação, são dispositivos fundamentais para regular a vida da comunidade da sala de jardim-de-infância.

Tal como referi na descrição da situação, a educadora introduziu o grupo na conversa para que todos pudéssemos debater esta situação. Na minha perspetiva, a maneira como a educadora cooperante utilizava e retirava partido destes momentos, promovendo aprendizagens significativas ao grupo, vai ao encontro do que o OCEPE'S (1997) atesta quando afirma que a educação pré-escolar deve fomentar a aprendizagem da vida democrática, enquanto grupo social alargado. Porém, a sua postura nesta situação é obviamente contraditória com as finalidades de Célestin Freinet quando concebeu o Conselho de Grupo, dispositivo criado para educar as crianças e não para as deseducar através de “tribunais”, onde a acusação, a culpabilização e de certo modo a humilhação foram sentidos por mim naquele momento.

Na perspetiva de Freinet, a partilha do poder é um aspeto incontornável para educarmos as crianças, e neste episódio, a educadora cooperante agiu contrariamente, centrando o poder em si ao julgar e ao gerir a situação desta forma. O conselho é um dispositivo pedagógico pensado de forma a permitir que todos tenham uma palavra, e sobretudo neste caso, aqueles que são alvo de acusações de desrespeito e aqueles que são eventualmente desrespeitados, e esse espaço para as crianças envolvidas não existiu.

Outro dos aspetos que considero importante refletir cinge-se ao facto de ainda que de forma camuflada e disfarçada de pergunta, quando a educadora questiona esta criança se gosta que lhe chamem Chorão. Desta forma, ainda que possa ter sido inconscientemente, acabou por estigmatizá-lo com uma alcunha ofensiva, transmitindo esta atitude ao grupo.

Quando a educadora colocou o grupo à vontade para falar sobre esta situação, fiquei espantada com o sentimento de compreensão e de respeito que estas crianças tinham umas pelas outras, conseguindo ser tanto ou mais sensíveis do que por vezes nós adultos somos, tal como demonstro nas notas de campo em seguida.

*Margarida: Eu não gostei quando a Rita me falou mal no dia do passeio, mas depois desculpei-a.”*

*Dário: O Rodrigo no outro dia estragou a minha ponte e eu fiquei magoado com ele. Depois ele pediu desculpa porque eu disse que tava chateado e ele disse para estregar a dele, mas eu não estraguei porque não gostei quando ele fez o mesmo”*

*Rita: Eu acho que a Mónica ficou triste. Eu não gosto quando gozam comigo e ela também não gosta”*

*Bárbara: Nós temos de ser amigos e se a Mónica precisa de ajuda, temos de ajudar senão fica triste” (Notas de Campo, 25 de Março de 2014).*

No final desta intervenção, era visível que todos se sentiam como elementos fundamentais na conversa, provavelmente não o Valter, e na vida do jardim-de-infância, pois a educadora deu a possibilidade de todos os que estavam presentes falarem e dizerem o que sentiam, fazendo as crianças sentirem-se escutadas e compreendidas, sendo certo que, “ao partilharem as suas próprias experiências, as crianças estão de certa forma a exorcizar as suas preocupações e a descobrir que outras crianças do seu grupo têm experiências semelhantes” (Vasconcelos, 1997, p. 162).

**Segunda Situação Observada:** No seguimento da observação anterior, ao longo do estágio pude constatar e refletir diversas vezes com a educadora cooperante, sobre as razões que estariam na origem das crianças grupo considerarem que a Mónica, sendo uma criança Invisual, necessitava de mais apoio do que o Marco, que era portador de uma Perturbação da Relação e Comunicação (autismo), visto que as limitações que sua doença provocava eram mais significativas do que as limitações da doença da Mónica.

Após a concretização de um projeto de sensibilização à doença da Mónica por parte da professora de Ensino Especial que acompanhava estas duas crianças semanalmente, concluí que se faziam demasiadas referências a esta doença, sendo por vezes colocado um certo ênfase exagerado, porque foi muito significativa a quantidade de vezes em que foi abordado este assunto e também foi muita a repetição das palavras “especial” e “diferente”. Em relação à doença do Marco, nada tinha sido referenciado até eu tomar a iniciativa em conjunto com a educadora cooperante e, partilhando da opinião segundo a qual todos nós devemos ter a consciência de que somos especiais, diferentes mas simultaneamente iguais, achei que seria pertinente trabalhar estes conceitos com o grupo.

**Terceira Situação Observada:** Ainda no seguimento das duas observações precedentes, achei fascinante um certo dia em que o Marco estava a chorar extremamente incomodado, a gritar “Jogo? Música? Música?” e, sem mais nem menos, voltou-se para o colega do lado e começou a apertar-lhe o braço. Sem saber ainda muito bem como agir com crianças com estas características, provavelmente demonstrei algum receio e hesitação em intervir, no entanto uma criança disse-me:

*Marta olha, damos um beijinho e ele acalma-se. Olha... E o Marco parou de chorar, sentou-se e disse com um ar satisfeito: João (Notas de Campo, 30 de Abril de 2014).*

Esta situação fez-me pensar que as crianças do grupo era muito compreensivas face às características do Marco, conheciam-no bem, sabiam os seus gostos e aquilo que não gostava que acontecesse. Refletindo sozinha e em conjunto com a educadora cooperante, concluí que as instituições não estão preparadas para receber crianças com estas características, assim como as educadoras que não têm formação especializada, acabam por ser “obrigadas” a lidar com estas situações, tentando encontrar um equilíbrio para proporcionar aprendizagens a estas crianças e ao restante grupo, sem que ninguém saia prejudicado, arranjando as melhores estratégias de trabalho. Creio que se deveria apostar mais nesse aspeto.

Face a esta ocorrência, concluo que é importante para as crianças conviverem em contextos com estas características, pois tal como OCEPE’S (1997) declara

“é nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permite compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (p. 51/52)

E visto que cada vez mais as instituições incluem crianças com NEE, penso ser fundamental que tanto os docentes como as crianças tomem consciência dos aspetos acima mencionados.

**Quarta Situação Observada:** No decorrer do estágio fui reparando que quando era dada a oportunidade às crianças para brincarem livremente nas áreas, existia uma regra

que estipulava que o número de elementos na área da casinha não poderia ser superior a cinco, obstáculo que se adicionava ao facto de brincarem poucas vezes, uma vez que passavam grande maioria da semana a realizar atividades em pequenos grupos.

Um dia, o ambiente na sala estava muito barulhento, e a educadora cooperante ao reparar que estavam sete crianças na área, pediu de imediato que saíssem duas crianças dessa área. Eu já tinha percebido que estariam duas crianças a mais naquela área, o que contrariava as regras da sala; no entanto, nem avisei a educadora nem me opus, porque considerei que as crianças estavam a brincar sem incomodar os restantes colegas.

Quando a educadora pediu que saíssem duas crianças da área, nenhuma cedeu, pois queriam muito ali estar e pediram em vão à educadora para lá permanecerem. A educadora escolheu duas crianças ao acaso que foram para outra área. Esta decisão fez-me refletir sobre a eventual necessidade de agir desta forma em situações semelhantes; questionei-me se não seria possível abrir uma exceção deixando as crianças brincar felizes com os seus pares, uma vez que a meu ver não estavam fazer nada de grave e tendo em consideração que a brincadeira é algo determinante para o desenvolvimento da criança. Pensei: porque não deixá-las socializarem e aprenderem com quem querem? Possivelmente, se o tempo de intervenção fosse mais longo tentaria melhorar estas situações, que na minha opinião são desnecessárias e esmorecedoras no que diz respeito às relações de amizade, pois tal como referi no capítulo I, tendo em consideração as palavras de Rubin (1982), o educador deve ter a sensibilidade de permitir que as crianças passem os dias na companhia dos seus amigos, tornando-os conseqüentemente mais confiantes e seguros em relações futuras.

**Quinta Situação Observada:** No que diz respeito à interação com crianças de idades diferentes e tal como referi numa das observações do contexto anterior, esta unidade educativa tinha como tradição atribuir padrinhos do 1º ciclo às crianças que transitariam no ano seguinte, marcando dias para visitarem as salas e realizarem atividades de modo a facilitar a transição e fornecendo igualmente um sentimento de realização e de responsabilidade às crianças mais velhas, cuja relevância foi sublinhada no quadro teórico de referência. Durante o meu estágio, foi possível que tanto as educadoras como as auxiliares de ação educativa responsáveis pelo exterior promoviam interações entre as crianças do jardim-de-infância, mas também com as crianças do 1º Ciclo, o que considerei um ponto favorável observado, indo ao encontro do que vários autores

afirmaram no capítulo I, onde ressalvei a importância destas relações de idades distintas e equitativas.

### **Sexta Situação Observada:**

*A Luísa disse para a Bárbara: Eu sei fazer a cambalhota melhor que tu (Notas de Campo, 20 de Maio de 2014).*

Muitas foram as ocasiões em que ouvi uma comparação deste género durante o estágio e nunca compreendi com clareza o porquê das crianças se compararem constantemente entre si. No entanto, agora compreendo que essas comparações fazem parte da necessidade humana e universal que Rubin (1982) em conjunto com Katherine Read elucidam, tal como referi no quadro teórico de referência.

**Sétima Situação Observada:** Nos últimos momentos de estágio, infeliz e felizmente (infelizmente pelo sucedido e felizmente para mim, uma vez que tive uma oportunidade para intervir no âmago da temática deste relatório, pude vivenciar uma situação intrigante que passo a descrever.

Numa tarde, quando cheguei à sala, a educadora cooperante estava a ter uma conversa muito séria com o grupo, pois tinha recebido queixas de algumas crianças do 1º ciclo, afirmando que os meninos da Sala B, tinham agredido crianças do 1º Ciclo, dando pontapés, beliscando as barrigas, atirando pedras e paus e chamando nomes.

A educadora manteve uma atitude calma do início ao fim e, depois de confrontados com a situação, pediu às crianças que tinham sido identificadas enquanto autoras destes abusos (que eram muitas) que apresentassem o porquê de terem tido estas ações, a tal justificação que refleti na primeira situação relatada neste contexto.

Tanto eu como a auxiliar de ação educativa, tivemos a oportunidade de intervir e de apelar ao bom senso do grupo para não terem mais atitudes destas; contudo e como consequências dos seus atos, a educadora cooperante assumindo o controlo da situação, questionou as crianças em causa se queriam contar aos pais ou se queriam que fosse ela a contar-lhe, e as crianças escolheram contar elas próprias aos pais. Por iniciativa da educadora tiveram também de ir à sala do 1º Ciclo pedir desculpa às crianças ofendidas à frente dos colegas, reportando novamente um caso de rebaixamento que considerei desnecessário. Na minha perspetiva, teria sido benéfico para as crianças em questão, refletir e conversar abertamente sobre os acontecimentos e sobre o que sentiam naquela

ocasião, tentando novamente demonstrar o quanto os colegas ficaram magoados com as suas atitudes, colocando de parte a ida à sala, pois considero que as crianças agressoras sentiram esta atitude como uma vingança e não como uma consequência dos seus atos.

## **8. Intervenção da educadora cooperante – Observações da sua prática relativamente às relações de amizade entre as crianças**

No estágio em jardim-de-infância, de acordo com as observações realizadas, das intervenções da educadora que pude constatar e tendo em consideração as suas conceções sobre as relações de amizade na infância expressas nas respostas que deu às perguntas do inquérito por questionário<sup>23</sup>, encaro a intervenção da educadora cooperante como positiva, no entanto um pouco contraditória.

Respondendo à primeira questão do inquérito que incidia sobre qual o significado que atribuía à amizade, a educadora cooperante, afirmou que a amizade desempenha um papel fundamental nas nossas vidas, considerando-a como *“laços de afeto que nos sustentam a vida inteira. Laços estes que nos permitem conforto nos momentos tristes, dividindo nossas alegrias, aprendendo o sentido de cooperação, lealdade e solidariedade”*.

Uma vez que o modelo curricular utilizado por esta educadora é o do Movimento da Escola Moderna, toda a sua atuação baseia-se nos princípios nele enunciados. Um dos aspetos que desde o início do estágio me chamou a atenção foi o facto de a educadora estimular e incentivar incessantemente a comunicação entre as crianças, atribuindo uma grande relevância ao diálogo e à reflexão sobre os sentimentos e atitudes das crianças, pois “quando as outras pessoas estão dispostas a ouvi-las e a levá-las a sério, as crianças serão capazes de estabelecer relações eficazes com outras crianças e com os adultos, e de trabalhar em grupo” (Roberts, 2007, p. 157). Desde o primeiro dia de estágio pude observar que a educadora se preocupava com os sentimentos das crianças, assim como era perfeitamente notório que aquela sala era “uma pequena sociedade”; porém, encaro a sua utilização um pouco deformada, pois apesar de utilizar todos os instrumentos de pilotagem deste modelo e afirmar que a sua intervenção se sustenta na filosofia educativa defendida por Freinet, por vezes as suas atitudes não correspondiam às suas conceções.

---

<sup>23</sup> Ver Apêndice X- Inquérito por Questionário (Educadoras Cooperantes)

Visto que o MEM é um modelo curricular sociocêntrico, tal como indiquei no quadro teórico de referência, a sua finalidade passa pelo desenvolvimento moral e social das crianças, através de atuações democráticas na sala; desde modo, pude constatar que a educadora cooperante promovia “o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (OCEPE’S., 1997, p. 15), ainda que por vezes utilizasse meios não muito convencionais.

No que diz respeito às interações entre pares, tal como é exposto no capítulo I, este modelo, considera que as aprendizagens são adquiridas através de interações entre adultos e pares, e posso afirmar que a prática da educadora evidenciava estes princípios, assim como promovia oportunidades de as crianças interagirem, contudo, não deixava as crianças escolherem os seus pares, não correspondendo à ideia de Rubin (1982) que evidencia a vantagem de os amigos trabalharem em conjunto.

De acordo com a educadora da Sala B, *“atualmente com a iniciação da escolaridade a autonomia, da aprendizagem e da partilha surgem as primeiras amizades da criança”*<sup>24</sup>; no entanto, constatei que não deixava as crianças viverem e fortalecerem as suas amizades na sala, especialmente em momentos de trabalho, tal como referi anteriormente, impossibilitando que elas aprendessem e se desenvolvessem através de relações harmoniosas e afetuosas, o que me parecia um traço autoritário da sua ação educativa. Ora esse facto fez-me pensar nas consequências desse clima autoritário, que tal como um clima marcado pela permissividade, na perspetiva de Katz e McClellan (2005), pode originar manifestações de problemas sociais entre as crianças, “cujo funcionamento social noutra contexto poderia ser adequado” (p. 14).

Tratando-se de uma sala onde as crianças transitariam no ano seguinte para o 1º Ciclo, considero relevante referir, que através de uma conversa informal, a educadora cooperante afirmou que tentava propiciar ao máximo novas experiências às crianças, pois sabia que quando comesçassem a escolaridade não iriam ter oportunidade de experienciar tanta diversidade de situações, e como atribuía uma grande importância à matemática e à língua portuguesa considerava necessário preparar as crianças devidamente para o ingresso para o 1º ano do 1º ciclo.

---

<sup>24</sup> Ver Apêndice X- Inquérito por Questionário (Educadoras Cooperantes)

Deste modo, a sua atuação referente à temática da amizade passava maioritariamente por proporcionar interações em atividades de pequeno e grande grupo, assim como por conversas diárias sobre o dia-a-dia no jardim-de-infância e reflexão sobre atitudes e ainda por situações vivenciadas consideradas pertinentes, assim como retirava proveito da rotina diária para promover interações ainda que com pares impostos.

Apesar de ter constatado que a educadora procurava corresponder às necessidades e interesses do grupo, poucas foram as vezes que observei uma ponderação sobre o modo como as fazer felizes, pois tal como afirmei no capítulo I, existe uma preocupação constante e predominante em desenvolver aptidões e prepará-las para anos posteriores. Este comentário não significa que não considere necessária esta preparação e desenvolvimento de aptidões, mas penso que poderiam ser concretizadas de uma maneira diferente, e reitero a ideia com que fiquei, ou seja, neste contexto de estágio, poucas foram as ocasiões em que era atribuída importância à felicidade do grupo.

Como anteriormente referi, a Sala B era frequentada por duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, e de forma consequente, a educadora afirmou numa das suas respostas ao inquérito que *“é importante aprenderem a viverem em sociedade e a respeitar as diferenças”*. Neste sentido, posso afirmar que desde o primeiro dia de estágio até ao último, o respeito pela diferença era um dos valores que a educadora mais trabalhava e, tendo em consideração que cada vez mais atuamos num ambiente inclusivo, considero de extrema importância este tipo de atuação.

Por outro lado, a educadora cooperante permitia que as crianças resolvessem os seus conflitos, intervindo poucas vezes. Tive a oportunidade de presenciar alguns destes momentos, e verifiquei que a sua atitude variava muito consoante o conflito, podendo demonstrar uma postura calma, ponderada e compreensiva, como uma postura mais inflexível e ríspida.

Em suma, penso que as suas práticas vão ao encontro de algumas das ideias que defende, ainda que por vezes se tornassem algo paradoxais, pois apesar afirmar guiar-se pela perspectiva sociocêntrica do modelo curricular Movimento da Escola Moderna, refletindo retrospectivamente, creio que não corresponde na totalidade à realidade observada, assim como na sua prática não atribui a importância que afirma às amizades na infância. Por fim, considero necessário ressaltar que estas análises são dirigidas a estas situações específicas e não ao seu trabalho na totalidade.

## **9. A minha intervenção**

Tal como na minha intervenção em contexto de creche, a minha atuação em jardim-de-infância iniciou-se com a observação participante e com a reflexão, que constituíram ferramentas essenciais para a minha intervenção relativamente às amizades das crianças. Outra vertente da minha intervenção durante o estágio em jardim-de-infância está relacionada com algumas atividades<sup>25</sup> dirigidas por mim e outras pela educadora. De modo a corresponder aos interesses e necessidades das crianças e com vista a trabalhar os conceitos e aptidões inerentes ao tema da amizade entre as crianças, pude realizar atividades em grande grupo e em pares; no entanto, a educadora aconselhava-me relativamente a quem deveria pertencer aos grupos, impossibilitando a minha observação relativamente às escolhas tomadas pelas crianças. As Reuniões do Conselho, instrumento característico do modelo curricular Movimento da Escola Moderna, foram momentos em que pude intervir no que diz respeito à reflexão de conflitos, sentimentos e situações respeitantes às amizades entre as crianças que considerei pertinentes abordar.

No seguimento da última observação relatada, implementei um projeto no âmbito da amizade, que passo em seguida a descrever.

### **9.1. Projeto sobre a Amizade<sup>26</sup>**

#### **1ª Fase**

Inicialmente, estabeleci uma conversa com o grupo durante a qual expliquei às crianças que teria de realizar um trabalho importante para a escola para ser educadora de infância, tal como a minha educadora cooperante, tendo optado por trabalhar o tema da amizade, pois interessava-me muito as amizades que elas mantinham.

Posteriormente, li a história “*O pequeno livro da Amizade*” de Christine Coirault para todo o grupo. Fiz a leitura a partir de uma versão em formato Power Point para que todas as crianças visualisassem as ilustrações. Ao longo da narração, as

---

<sup>25</sup> Ver Apêndice XII – Planificações Jardim-de-Infância

<sup>26</sup> Ver Apêndice XIII – Projeto Amizade

crianças do grupo foram colocando questões às quais tentava responder o mais corretamente que me era possível, podendo afirmar que as crianças compreenderam a mensagem do livro, pelo facto de se referir a experiências que vivenciavam diariamente.

Na conversa estabelecida com as crianças, pudemos abordar vários conceitos tais como a amizade, o amigo, o respeito, a partilha, a ajuda e o brincar, tendo eu questionado as crianças sobre o que estes temas significavam para elas; a minha intencionalidade era a de refletirem sobre os seus atos e perceberem o quão importante é sermos amigos. Um dos aspetos abordados pelas crianças foi o facto de podermos ser amigos de pessoas, dos animais e da natureza, tal como se pode observar nas seguintes notas de campo:

*Valter: Se não tivéssemos amigos, ficávamos tristes porque tavamos sozinhos.*

*Carolina: Num lado do coração tenho sempre amigos.*

*Iva: Ficamos tristes quando há mentiras.*

*Dário: Quando nos zangamos não temos a ser inimigos. É pra aprender e pra nosso bem.*

*Rita: Temos de ser honestos.*

*Simão: Temos de partilhar as coisas.*

*Gustavo: Quando um amigo tá triste podemos ajudar se disser o que se passa. Podemos estar disponíveis.*

*Margarida: Quando um amigo está magoado temos de ver o que se passa (Notas de Campo, 13 de Maio de 2014).*

Depois de discutido a mensagem e as ilustrações do livro, como todos achámos que a história era muito curta e continha poucas imagens, perguntei-lhes se seriam capazes de recriarmos o livro com novos desenhos ilustrados por eles e com outras mensagens ditas por eles<sup>27</sup>. As crianças acolheram a minha sugestão e, após as mensagens e desenhos estarem terminados, sentei-me com o grupo e perguntei se tinham sentido dificuldades em explicar o que era a amizade; todas as crianças responderam que sim, e então concluímos que é difícil falar sobre os nossos sentimentos, mas que os sentimos no e com o nosso coração “*sejam bons sentimentos ou maus, como a tristeza, termos zangados, amor e amizade*” (Notas de campo, 13 de Maio de 2014).

---

<sup>27</sup> Ver Apêndice XIV– Fotografias Projeto sobre a Amizade

Como as crianças disseram que os sentimentos estão guardados no coração, partilhei com o grupo que gostaria de construir um cartaz em forma de coração onde pudesse colar o que eles e os pais achavam ser a amizade, ideia que foi aceite com agrado e interesse por todos.

Nesse sentido, pedi-lhes que levassem um coração de papel para casa e, juntamente com a família escrevessem um pequeno texto sobre o que é a Amizade, pois considero fundamental uma continuidade educativa no que diz respeito à formação social e pessoal das crianças, assim como encaro ser benéfico o envolvimento das famílias em projetos educativos.

Entretanto, como voltaram a suceder episódios como os da última observação por mim descrita, achei por bem questionar a educadora cooperante se poderia ler novamente a história construída por todos, sendo-me permitida esta atuação. Com um ambiente calmo instalado na sala, pedi às crianças que fechassem os olhos, ouvissem com atenção as palavras e frases que iriam ouvir e pensassem nelas. No final da leitura, perguntei-lhes se achavam que as atitudes que tinham tomado tinham sido as mais corretas e o que poderiam sentir se lhes fizessem o mesmo a eles. Decidi optar por intervir deste modo, pois achei que naquele momento precisavam de refletir sobre os sentimentos que poderiam eventualmente vir a sentir se estivessem no lugar das pessoas magoadas e não na justificação das suas atitudes, acabando por sublinhar a ideia de compreensão e de respeito inerentes não só às amizades, mas também às relações estabelecidas socialmente.

Realizei ainda nesta fase a atividade que consistia em construir uma Teia da Amizade; contudo, quando cheguei à sala, o grupo estava a ter novamente outra conversa, pois o comportamento de algumas crianças continuava a piorar. A minha ideia inicial era a de preencher esta teia com as definições do que consideravam ser a amizade, mas devido ao clima e ao assunto a abordar na sala, optei por pedir que cada um dissesse o que para si não é ser amigo. De referir que só realizei esta atividade com o grupo de crianças que não tinha queixas, os restantes ficaram a observar, por opção da educadora cooperante, apesar de não ter concordado plenamente com esta decisão, pois do meu ponto de vista quem precisava de mais apoio e compreensão eram as crianças agressivas e não as restantes. Talvez pudesse obter um resultado positivo através de um investimento mais individualizado e quem sabe, através da exposição a momentos de brincadeira onde pudessem sentir na pele o que faziam os amigos sentir.

## 2ª Fase

Inicialmente li a história “*Ser Diferente*” criada pelos pais de uma criança que tinha uma Perturbação na Relação e Comunicação, pais esses que quiseram explicar às outras crianças o que caracteriza uma criança com estas características. Refiro ainda que, apesar de a palavra autista aparecer algumas vezes na história, ela só foi referida uma vez com o intuito de designar o problema do Marco.

Foi muito gratificante ter conhecido esta história, tendo-me sensibilizado muito o facto de terem sido uns pais a criarem-na e por conseguir rever a criança da minha sala em cada página. E até mesmo nós adultos, que apesar de podermos pensar que compreendemos o que caracteriza esta perturbação, só a entendemos na realidade quando estamos diariamente com crianças com estas características.

Depois de lida a história, a reação do grupo não foi a que eu esperava pois não intervieram logo e não demonstraram que reconheciam aquelas características em alguém. Após algumas questões que lhes coloquei acerca dos comportamentos que eram descritos na história, identificaram o Marco como a personagem principal.

Quando perceberam que se tratava do Marco, expliquei o porquê de ter lido aquela história, pois considerava importante que eles compreendessem o porquê do Marco agir daquela forma e o quão importante é que nestas circunstâncias haja compreensão, sentimento de amizade e acima de tudo respeito.

Do meu ponto de vista, o aspeto mais entusiasmante e espantoso que pude verificar, foi o facto de as crianças conseguirem compreender o que é o autismo, e o Dário disse inclusivamente o seguinte: “*Eles vivem no mundo deles, onde só eles é que veem o que há lá dentro*” (*Notas de Campo, 19 de Maio de 2014*).

Depois de associarem o Marco à personagem da história, as próprias crianças disseram: “*É por isso que o Marco faz isso...*” “*Ele gosta muito disso*”, sendo notório que estavam a compreender o porquê das suas reações e comportamentos.

Depois de ter refletido com a educadora, achámos, e creio que estivéssemos certas, que o grupo não encarava o Marco como diferente, ao invés da Mónica, uma vez que o Marco está completamente integrado na rotina da sala e nas suas vidas.

A Mónica não está presente nos momentos de grande grupo pois chega atrasada; realiza as aulas de ginástica com outro grupo, pois não chega a horas; tem um apoio mais especializado do que o Marco, assim como não brinca muito com o grupo. Do Marco o mesmo já não se pode dizer, pois participa com o grupo em todos os momentos da rotina, permanece na sala (exceto as horas de apoio), e apesar de ter sido

diagnosticado como tendo problemas da relação e da comunicação, parece estabelecer uma relação de empatia, com praticamente todas as crianças do grupo.

Isto acontece talvez pelo facto de ter sido integrado no grupo e de ser considerado como um amigo igual, e por essa razão, as outras crianças talvez não o tenham encarado como um menino diferente. Considero este aspeto importante de se referir, pois devido à excessiva informação e focagem no problema da Mónica, creio que ajudava o grupo a encará-la como especial e diferente, algo de que a própria criança se apercebeu.

A realidade é que é extremamente difícil explicar às crianças que estes dois amigos não são diferentes nem especiais, porque na realidade são diferentes. Mas diferentes somos todos, simplesmente têm uma “diferença diferente”. Para contornar esta situação tentei demonstrar que somos todos especiais, que todos temos semelhanças e diferenças, mas que na realidade estes dois amigos são diferentes de nós, mas não por serem especiais, apenas por serem diferentes.

Em seguida e em pequenos grupos, as crianças ilustraram a história<sup>28</sup> com várias técnicas (lápiz de cera, caneta, lápis de cor, lápis de pastel e giz), pois era algo que gostavam muito de fazer, tendo sido apresentada a todo o grupo quando ficou terminada.

Por último e de modo a compreenderem o quão difícil é entender o que o Marco quer e o quão difícil deve ser para ele expressar-se, realizámos dois jogos com situações da nossa rotina: o jogo da mímica e o jogo da palavra proibida.

Sem dúvida que os objetivos foram alcançados e que compreenderam que não é fácil compreender o Marco, mas que o devemos tentar compreender ao máximo.

Como última intervenção e de modo a clarificar o estudo desta temática, e com as indicações do meu orientador de estágio, realizei um levantamento das escolhas das crianças que me serviram para a construção de um sociograma., para proceder a esse levantamento das suas escolhas, coloquei individualmente a cada criança duas questões<sup>29</sup> para poder por fim construir o sociograma de modo a analisar as relações afiliativas das crianças da Sala B.

Assim, depois de concretizados os passos acima descritos, realizei uma análise dos resultados, que passo a apresentar.

---

<sup>28</sup> Ver Apêndice XIV – Fotografias Projeto sobre a Amizade

<sup>29</sup> Ver Apêndice XV – Levantamento Sociograma

## 9.2. Sociograma<sup>30</sup>

Refiro em primeiro lugar que duas crianças não participaram neste estudo, pois uma delas esteve ausente durante essa semana, enquanto a outra é uma criança com uma Perturbação da Relação e Comunicação (autismo), e não tem capacidades de comunicação suficientes para que possa responder às questões colocadas.

Em seguida, considero relevante mencionar que esta análise se baseia nas minhas constatações, tendo em consideração que “os sentimentos e preconceitos do próprio investigador (...) podem ser fontes possíveis de enviesamentos” (Bogdan & Biklen, p. 131). Contudo, quando tratados devidamente, “podem constituir um importante auxiliar da investigação qualitativa” (Rosaldo, 1989 in Bogdan & Biklen, 1994, p. 131).

Neste sentido, e de acordo com as minhas constatações e observações, as crianças deste grupo já mantinham algumas relações de amizade, e na altura em que o estudo foi desenvolvido já tinham uma conceção clara do que é a amizade e do que é ser amigo, demonstrando as conceções características desta idade. Era notório o facto de já distinguirem os amigos que tinham uma relação de intimidade e os amigos de camaradagem a que Rubin (1982) se refere. Os amigos íntimos eram considerados aqueles com quem brincavam sempre todos os dias e os amigos de camaradagem cingiam-se àqueles que esporadicamente brincavam com elas, ou quem possuíam algum interesse em comum e interagiam em torno do mesmo.

*Cristina: Hoje vou brincar para a casinha com ela. Amanhã se me apetecer tar na garagem brinco contigo. Sabes que a Iva é a minha melhor amiga (Notas de campo, 6 de Maio de 2014).*

Outro dos aspetos analisados, está relacionado com a não prevalência de sexos, sendo possível constatar que se trata de um grupo não sexista, isto é, não mantêm relações de amizade exclusivamente com crianças do mesmo sexo, o que é um fator que me parece muito curioso, e que sou levada a atribuir às intervenções da educadora de infância no que diz respeito à promoção e à potencialização de relações entre sexos diferentes, uma vez que encorajava as crianças a brincarem e interagirem com outras do sexo oposto. Esta atuação vem ao encontro da mesma opinião de Rubin (1982) tal como referi no capítulo I. Porém, é pertinente revelar que durante as suas brincadeiras as

---

<sup>30</sup> Ver Apêndice XVI – Sociograma

raparigas demonstravam uma grande consciência desta diferença de sexos, recusando por vezes a presença de rapazes na área da casinha, quando estes queriam representar algo que não correspondesse aos “papéis” do sexo masculino; esta minha constatação coincide parcialmente com aspetos que refiro no capítulo I, quando citei autores que afirmam que as crianças do mesmo sexo tendem a agrupar-se em brincadeiras, visto serem ensinadas pela cultura a fazer essa distinção (cf. Rubin, 1982). Observei a este respeito que, nos momentos de brincadeira livre somente um rapaz marcava diariamente a sua presença nesta área, sendo aceite pelo grupo, onde normalmente representava o papel de irmã.

Durante o estágio, pude contactar com inúmeras situações de exclusão e de inclusão, porém maioritariamente por parte das raparigas. No caso dos rapazes, se alguma criança se dirigisse ao grupo e demonstrasse interesse no que estavam a falar ou a fazer naquele momento, era bem recebida sem haver distinções na relação. Na verdade, as raparigas demonstravam ser mais seletivas, excluindo na maioria das vezes outras crianças, e se eventualmente uma criança fosse aceite no seu grupo, era-lhe atribuído papéis menos significativos na brincadeira.

Como se pode constatar no quadro teórico de referência do presente relatório, Rubin (1982) afirma que a inclusão e a exclusão são problemas sociais, mas também presentes nas amizades das crianças, sendo que através desta negociação constante sobre quem permanece dentro e fora do grupo, as crianças conseguem estabelecer e manter os limites desse grupo.

No que diz respeito às escolhas realizadas pelas crianças, maioritariamente correspondem com as escolhas que observei que tomam no seu quotidiano do jardim-de-infância, apesar de algumas dessas escolhas não corresponderem à realidade, o que me deixa reticente, uma vez que a exclusão das crianças que não foram escolhidas no levantamento sociográfico é de facto um sinal alarmante, visto ser um grupo de 20 crianças, 11 das quais não foram escolhidas. Porém, é essencial que se tenha a consciência de que os dados obtidos podem ser deturpados por “flutuações momentâneas” (Hymel, 1983 in Ladd & Coleman, 2002, p. 127), nas escolhas dos amigos.

Na verdade constatei que, nos momentos de brincadeira na sala e no exterior, os pares e os grupos permaneciam praticamente inalteráveis, o que inicialmente me chamou a atenção para possíveis relações de amizade com alguma complexidade entre estas crianças. No entanto, dentro da sala nos momentos de trabalhar, as crianças que

constituíam esses pares e grupos eram separados pela educadora. Tal como ela afirmava:

*Educadora: É melhor não ficarem juntos, pois só dá conversa (Notas de campo, 14 de Maio de 2014).*

Ao presenciar várias vezes esta situação, questionei-me se seria a única opção de atingir o objetivo pretendido, ou se não se poderia negociar com as crianças, tendo em consideração as relações já estabelecidas entre elas. Na minha perspetiva, poder-se-ia dar uma oportunidade às escolhas estabelecidas com as crianças, negociando os limites em conjunto com estas, o que possibilitaria aprendizagens mais prazerosas entre os pares. Neste modo e segundo o meu ponto de vista, talvez esta separação imposta pela educadora cooperante tenha alguma influência, pois por vezes não possibilitava a fomentação das relações de amizade estabelecidas.

De acordo com a perspetiva de Parker e Gottman (1989) in Ladd e Coleman (2002), a finalidade da atividade lúdica no jardim-de-infância é maximizar o prazer, o divertimento e a satisfação durante a sua prática. No entanto, se não for dada a oportunidade de as crianças se relacionarem livremente e retirarem prazer dessas relações durante as atividades lúdicas, creio enquanto futura educadora de infância que não se conseguirá ajudar a criança a alcançar a felicidade, que deverá ser considerada como um dos aspetos fundamentais no desenvolvimento da criança, tal como referido no quadro teórico de referência.

Por último, relativamente às duas crianças com Necessidades Educativas Especiais, é fundamental abordar a sua inclusão na Sala B.

Relativamente à criança Invisual, pude constatar que as crianças do grupo por vezes se distanciavam dela, devido à sua personalidade um pouco autoritária durante as atividades propostas e brincadeiras livres, o que poderá também ter influenciado as escolhas do grupo. Porém, colocando questões a algumas crianças, todas respeitavam as suas características e dificuldades, voluntariando-se inúmeras vezes para a ajudarem a concretizar algo. Note-se ainda que as suas atitudes perante esta criança invisual foram significativamente melhoradas ao longo do ano letivo. Por seu lado, a criança com Perturbação da Relação e Comunicação, tal como o nome indica, apresenta dificuldades nesses domínios o que obviamente dificulta o estabelecimento de relações de amizade.

Todavia, uma das constatações mais positivas que pude retirar deste estudo refere-se à sua integração e inclusão nesta sala.

Apesar de não ter sido escolhida por ninguém, trata-se de uma criança que é tratada como um elemento igual do grupo, tendo simplesmente atitudes e características diferentes. As crianças mostravam uma grande afeição e estima por esta criança e penso poder afirmar que foi realizado um excelente trabalho inclusivo por parte da equipa pedagógica, o qual facilitou a integração desta criança.

## **10. Possíveis estratégias a implementar**

De acordo com o meu objeto de estudo, através de uma reflexão do quadro teórico de referência e da interpretação da intervenção relativamente às relações de amizade entre as crianças, posso identificar algumas estratégias que considero possíveis de se implementar de modo a potencializar estas relações.

Barrocas e Silva (2010) enunciam algumas sugestões pertinentes com o intuito de promover interações que visem a construção e manutenção das relações de amizade, tais como:

- Promover o contacto entre crianças;
- Distanciar-se o necessário para não influenciar o comportamento das crianças, permitindo-as agir naturalmente;
- Estimular a comunicação, dando a oportunidade de expressarem as suas opiniões e falarem sobre os conflitos, desenvolvendo a compreensão de amizade;
- Estimular as competências sociais (cf. Barrocas & Silva, 2010).

Por sua vez, segundo a perspectiva de Araújo (2007), o educador de infância tem o papel de:

- Encorajar as ideias e iniciativas das crianças;
- Aceitar os sentimentos de cada criança;
- Regular o espaço e materiais de modo a promover as interações;
- No que diz respeito à resolução de conflitos, o educador deve perceber e comunicar os comportamentos inaceitáveis como erros e não como algo ruim;
- Recolher informação, apresentar o problema à criança, questionar a criança acerca de possíveis soluções para resolver os conflitos, decidindo em conjunto;
- Estabelecer limites de uma forma positiva (cf. Araújo, 2007).

No meu ponto de vista e de acordo com a minha questão de investigação-ação e questões adjacentes, para além das estratégias acima mencionadas, considero fundamental que o educador de infância:

- Promova interações entre pares desde cedo;
- Instigue a brincadeira com crianças da mesma e de idades diferentes;
- Encoraje a brincadeira entre sexos opostos;
- Converse sobre os seus sentimentos e estados de espírito, reconhecendo-os;
- Reflita com as crianças sobre as suas ações quando são corretas e menos corretas;
- Propicie jogos e atividades em que se estabeleça a socialização;
- Promova situações, assim como se aproprie de situações do quotidiano, de modo a permitir que as crianças tenham contacto com situações de partilha, respeito e compreensão;
- Trabalhe os valores e conceitos inerentes à Amizade através de atividades lúdicas, histórias ou filmes;
- Permita que as crianças passem tempo com os seus amigos;
- Possibilite que trabalhem com os seus amigos;
- Permita que sejam as crianças a escolher os seus pares;
- Ajude a criança a alcançar a felicidade.

## 11. Conclusões

Através do estudo desta temática pude compreender a importância de promover desde cedo interações entre pares e de relações de amizade na vida das crianças, as quais irão posteriormente influenciar amizades na vida adulta.

A interação foi frequentemente valorizada pela pedagogia, tal como outras dimensões importantes no desenvolvimento do quotidiano pedagógico (Formosinho & Araújo, 2013), Tendo em conta que “o processo de desenvolvimento pessoal e social das crianças é, essencialmente, interativo, envolvendo relações e interações com as outras crianças” (Roberts, 2007, p.144), considero que esta ênfase colocado na interação esteve nestes estágios que constituíram ocasiões determinantes para a compreensão desta temática tão importante na vida das crianças, mas também nas nossas vidas; por outro lado, essa mesma ideia presidiu quer às intervenções realizadas pelas minhas educadoras cooperantes, quer ainda às minhas próprias intervenções relativamente às relações de amizade.

O papel do educador de infância no que se refere à promoção e otimização de interações afiliativa foi um dos aspetos mais valorizados neste relatório, pois enquanto futura educadora de infância responsável por um grupo de crianças, considero que cabe ao educador fornecer todas as condições para que as crianças estabeleçam e mantenham relações de amizade, dando-lhes a oportunidade de usufruírem do apoio e da segurança, que lhes proporcione aprendizagens prazerosas em conjunto.

Na continuidade das minhas observações, a análise das intervenções das educadoras foi determinante neste estudo, pois permitiu-me refletir sobre o facto das nossas conceções e perspetivas por vezes não coincidirem totalmente com a nossa prática.

Neste sentido, em relação às conceções analisadas pelo inquérito por questionário às educadoras cooperantes, contatei que ambas caracterizam a amizade como uma relação afetiva que envolve lealdade, solidariedade e cooperação. Consideram ainda que a amizade na infância é um aspeto fulcral no desenvolvimento das crianças, partilhando do ponto de vista que através destas relações afiliativas e de atividades lúdicas as crianças ganham uma consciência ativa acerca da solidariedade, da partilha, do respeito e da compreensão do outro, assim como adquirem valores morais e realizam aprendizagens mutuamente apoiadas.

Porém, ao cruzar as minhas observações com as suas intervenções, creio que a educadora cooperante da instituição B tem uma posição sobre a amizade que difere da posição da educadora cooperante da instituição A, pois aquela educadora não permite que as crianças usufruam das suas relações durante as atividades propostas, assim como em determinadas situações de brincadeira livre (limitando o número de elementos por área), conferindo na verdade uma maior importância à aquisição e desenvolvimento de competências das áreas de conteúdo estabelecidas pelo Ministério da Educação, ainda que o possa fazer de modo inconsciente, acabando assim por contrariar a sua ideia expressa numa das suas respostas ao questionário: *“com a amizade a criança aprende a ganhar e a perder através das brincadeiras e a compartilhar e a descobrir as diferenças entre o certo e o errado e a compreender o ponto de vista dos outros”*. Apesar de também ter afirmado que *“a amizade é um dos valores mais importantes no desenvolvimento da educação da criança”*, reforçou ainda mais a sua contradição ao impor, quase como uma regra, o respeito, a solidariedade, a aceitação e a compreensão pelo outro.

No que concerne à prática da educadora cooperante da instituição A, na minha perspectiva as suas concepções são nitidamente refletidas nas suas intervenções, demonstrando uma grande preocupação em promover e otimizar interações entre pares, fomentando as relações de amizade.

Todavia, é importante referir que ambas as educadoras, ainda que de maneiras distintas, atribuem importância, ao modo como pensam promover interações afiliativas, potencializando as relações de amizade existentes entre as crianças, dando primazia aos sentimentos destas, parecendo ambas compreender que *“quando as crianças sabem que as pessoas se preocuparão com os seus sentimentos e necessidades, elas são sensíveis às necessidades e aos sentimentos dos outros, e elas brincam e trabalham à vez e partilham razoavelmente”* (Roberts, 2007, p. 158).

Relativamente à resolução de conflitos, ambas partilham da mesma perspectiva de serem as próprias crianças a resolve-los, intervindo quando necessário ou pedido, assim como coincidem na valorização da reflexão e de falarem abertamente dos sentimentos das crianças, aspetos bem patentes nas suas práticas e na expressão das suas convicções.

A utilização de um sociograma cujo objetivo passa por analisar as relações estabelecidas dentro de um grupo, foi muito interessante na sua construção e também muito cativante na sua análise, fazendo emergir um sentido coincidente com as constatações que fui fazendo ao longo do estágio, podendo refletir os resultados obtidos,

restando-me ainda lamentar o facto de não ter podido realizar um sociograma na valência de creche, dada a idade das crianças.

Deste modo é essencial ter em consideração que tal como Katz e McClellan (2005) referem, é possível que haja crianças sociáveis que estabelecem relações com facilidade, mas que sentem dificuldades em gostar de outras crianças ou de criar laços com elas, não devendo enquanto futura educadora de infância interpretar as suas escolhas feitas num levantamento sociográfico como casos de popularidade e de impopularidade; nesse sentido, estes autores consideram que “não há razões para preocupação se as crianças optarem por trabalhar ou brincar sozinhas, desde que sejam capazes de uma interacção eficaz e satisfatória com outras crianças, quando essa interacção é desejada, apropriada ou necessária” (Katz & McClellan, 2005, p. 16).

No quadro teórico de referência, abordei a felicidade das crianças, como um dos objetivos a alcançar pelo educador. Desta forma, considero essencial refletir sobre este objetivo, no que diz respeito às relações de amizade.

Na minha perspetiva, a educadora do contexto de creche, dava conscientemente primazia ao sentimento de felicidade e realização das crianças, permitindo-lhes que fossem felizes quer sozinhas, quer com as suas escolhas, nunca impondo pares ou grupos das crianças, deixando-as decidirem com quem queriam estar. Durante esse primeiro estágio constatei que a educadora atribuía uma extrema importância à necessidade que as crianças têm em brincar, assim como aos benefícios que têm através do ato lúdico.

Do que pude observar, talvez de forma inconsciente, a educadora do contexto de jardim-de-infância, a ideia de auxiliar as crianças a alcançar o bem supremo que é referido no capítulo I, não parecia ser um dos seus objetivos primários, pois apesar de responder às necessidades e interesses do grupo, colocava imposições.. Tal como anteriormente referido no presente capítulo, a educadora demonstrava uma grande preocupação em preparar o grupo para o 1º Ciclo, reservando pouco tempo para os momentos de brincadeira livre com os seus amigos, momentos que são indubitavelmente necessários para que expressem os seus sentimentos e frustrações, e para adquirirem competências sociais e fortalecerem os laços de amizade já existentes.

Por último, quero ainda sublinhar que quando abordamos a amizade entre e com as crianças, referimos inúmeras vezes a palavra amigo e como devemos ser amigos de todos. No entanto, enquanto adultos sabemos que não somos amigos de todas as pessoas

que nos rodeiam, mas insistimos para com as crianças que devem ser amigas de todas as pessoas, o que me parece uma exigência impossível de ser cumprida.

Até iniciar este estudo, nunca tinha refletido sobre esta questão, pois na realidade, esta ideia pré-concebida é-nos transmitida de uma forma contínua desde muito cedo, desde a nossa entrada para a creche e jardim-de-infância sem que seja analisada de forma sistemática. Contudo, presentemente, como futura educadora de infância, creio que a ideia a reter passa por termos de ser o mais corretos possível com todos, mostrando respeito e compreensão pelos outros, pois só assim serão igualmente corretos para conosco.

Deste modo, é necessário refletir sobre o quão importante é estimarmos os amigos, potencializando as relações de amizade existentes entre as crianças, mas ressaltando que não precisamos de ser amigos de todas as pessoas, mas sim corretos e sensíveis para com elas.

Em suma, enquanto futura educadora de infância compreendo o papel fundamental que temos na promoção e potencialização das interações e relações afiliativas entre as crianças, uma vez que as nossas atitudes e abordagens a outras pessoas “influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente” (Roberts, 2007, p.145).

## **Capítulo IV- Considerações Globais**

---

Perante o término deste projeto final e após analisado o meu percurso, é essencial refletir sobre a sua execução, as suas limitações, as dificuldades sentidas e as aprendizagens realizadas enquanto profissional e também a nível pessoal.

Considero relevante referir novamente que este projeto de investigação-ação não teve como objetivo obter respostas conclusivas, devido ao pouco tempo destinado para a intervenção e ao facto de remeter somente para dois contextos particulares, impossibilitando uma investigação mais aprofundada e generalizada. No entanto, considero que as minhas intervenções foram pertinentes, tendo ido ao encontro das necessidades e interesses das crianças, assim como não contrariou as intencionalidades das educadoras cooperantes.

Depois de concluído o relatório e no que diz respeito à sua construção, creio que é necessário refletir sobre esta nova experiência enquanto investigadora. Esta atuação possibilitou colocar-me na posição das educadoras e refletir sobre o que poderia ser melhorado e ainda sobre quais os objetivos que se pretendiam alcançar, para os quais a vertente da observação aliada à da reflexão foram elementos essenciais.

Ao longo dos dois momentos de estágio, o ato de observar, registar e refletir posteriormente, foi algo constante para a concretização deste estudo, ajudando-me a melhorar a minha prática enquanto futura educadora. A minha capacidade de reflexão, desenvolvida durante o mestrado, comparativamente à adquirida durante a licenciatura, melhorou e aumentou significativamente, conduzindo-me a questionar tudo o que observava e ouvia, para entender o porquê de certas ações e atitudes. Senti que o facto de me questionar constantemente, me ajudava a aumentar as minhas conceções e a melhorar as minhas práticas.

Nesta profissão torna-se necessário interrogarmo-nos incessantemente, de modo a correspondermos da melhor e mais correta forma às necessidades das crianças, assumindo assim uma atitude reflexiva, através da qual refletimos sobre o que é, sobre o que se realiza, sobre o que se sabe e o que se procura, tendo em consideração as situações e contextos que integramos (cf. Marques, et al, 2007); concluo que a investigação-ação é uma metodologia interessante para melhorar algo que consideramos necessário no campo da educação (cf. Bogdan & Biklen, 1984).

Em relação aos processos de recolha de informação, julgo que as conceções das educadoras cooperantes deveriam ter sido mais aprofundadas, pois as duas perguntas que coloquei não foram suficientes para as compreender como desejaria. Presentemente, se tivesse a oportunidade de melhorar este aspeto, colocaria outras perguntas, assim

como entrevistaria os pais, pois tal como os educadores, possuem uma grande influência nas relações de amizade na infância. Contudo e de modo a colmatar esta falha, a observação participante foi uma ferramenta valiosa para a construção deste projeto e para a elaboração das minhas conclusões, pois constituiu uma forma de vivenciar os contextos e lidar com o grupo, assim como com as situações que ocorrem no dia-a-dia.

Quanto às dificuldades vivenciadas e às limitações sentidas em relação à concretização do projeto, passo a enumerar algumas. A primeira contrariedade residiu na escolha do tema, na qual senti imensas dificuldades em encontrar algo que me agradasse e que contribuísse para o meu crescimento profissional. Sem retirar a extrema importância de todos os temas de que tenho plena consciência abordados na educação de infância, ambicionava refletir e aprofundar os meus conhecimentos sobre algo que julgo pouco estudado ou considerado. Senti que precisava de estudar algo que colmatasse as minhas lacunas e falhas como profissional menos experiente (comparativamente às pessoas que exercem há anos) e no que concerne à minha identidade profissional, tendo optado por um tema pertinente e suficientemente motivador para que conseguisse trabalhar com gosto e dedicação.

Outra das dificuldades sentidas deveu-se ao facto de não conseguir conciliar da forma que esperava o meu recente emprego com a minha investigação e com os diversos trabalhos para as diferentes Unidades Curriculares. No 2º semestre confesso que a minha vida profissional e pessoal alterou-se muito significativamente e de uma forma muito rápida, o que prejudicou um pouco o meu aproveitamento académico. No entanto, com o passar do tempo fui-me adaptando ao rumo que a minha vida tomou e consegui escolher o caminho certo para terminar esta etapa tão importante da minha vida, precisamente com o apoio fundamental dos meus amigos e da minha família claro. Neste sentido, e tendo a preocupação de atingir os objetivos de todas as Unidades Curriculares, condicionei a minha postura enquanto investigadora em contexto de jardim-de-infância, pois senti e havia limitações na possível gestão do tempo. Devido às minhas funções de estagiária e enquanto observadora participante, tive de optar por participar nas rotinas da sala, o que me deixou pouco tempo para interpretar o papel de investigadora como pretendia.

Como última dificuldade a apontar, devido à minha motivação e interesse intrínseco, o facto de considerar tudo o que leio importante e relevante para a construção da minha identidade profissional, fez-me sentir dificuldades em sintetizar a informação; porém, não encaro esta dificuldade como sendo totalmente negativa, pois

permitiu-me aprofundar com algum detalhe os meus conhecimentos relativos a esta temática.

Relativamente a limitações sentidas, uma delas envolveu a procura de informação, podendo constatar que não consegui consultar muitas obras sobre a amizade como a obra de Zick Rubin (1982) que utilizei intensivamente para a produção do meu quadro teórico de referência, em simultâneo com outros trabalhos e artigos, assim como ao tema da felicidade. Outra limitação cingiu-se ao pouco tempo que tivemos para intervir enquanto investigadores. Creio que teria sido mais contributivo e significativo para nós enquanto estudantes, se tivéssemos tido tempo de implementar as estratégias pensadas e posteriormente avaliá-las avaliando até que ponto tinham resultaram. No entanto, dentro destas limitações tentei realizar este projeto de investigação o melhor que consegui.

No que diz respeito às contribuições deste projeto final enquanto futura educadora de infância, ele permitiu-me aprofundar ideias que atribuem uma grande importância às relações de amizade na infância, ajudando na construção da minha identidade profissional, fazendo alterar algumas das minhas conceções iniciais, aumentando significativamente o meu conhecimento e amadurecimento enquanto profissional e enquanto pessoa.

Após ter trabalhado esta temática, considero-a como intemporal, pois desde os nossos antepassados até à atualidade, as relações afiliativas foram, são e serão certamente importantes no desenvolvimento pessoal, social, afetivo e emotivo, assim como a promoção de interações entre crianças desde cedo é um fator primordial, pois tal como Formosinho e Araújo (2013) afirmam, as “interações nos primeiros meses e anos de vida de uma criança são cruciais para quase todos os aspetos da aprendizagem e desenvolvimento” (p. 10), assim como “os primeiros anos representam uma janela de oportunidades para uma intervenção que pode fazer diferença na vida das crianças, podendo ajudar a quebrar os ciclos de pobreza intergeracional que tendem a reproduzir-se” (p. 10).

Como tal, compreendo que temos um papel fundamental, enquanto adultos, respeitante às relações de amizade, em que devemos falar com as crianças e fazê-las sentirem-se ouvidas, mas acima de tudo compreendidas e levadas a sério. Neste sentido, estas relações são importantes para a aquisição de competências sociais e interpessoais, assim como para a construção da sua identidade enquanto indivíduo e coletivo (cf. Trevisan, 2006).

O tema deste projeto permitiu-me ainda recuar até à minha infância, tendo sido extremamente gratificante para mim, pois agora enquanto adulta e enquanto futura educadora pude compreender o contexto das minhas lembranças e atitudes. Estou convicta que me foram proporcionadas muitas oportunidades para interagir com outras crianças, pois considero-me uma pessoa extremamente sociável, permitindo-me afirmar que na infância me foi dada a possibilidade de desenvolver as minhas capacidades sociais. Após analisar as conceções de amizade abordadas no capítulo I, confesso que a minha visão sobre a amizade foi definitivamente alterada, pois apesar de ter consciência que a amizade se baseia numa relação de recíproca confiança, apoio, intimidade e partilha, presentemente consigo refletir melhor sobre a natureza da intimidade, o que me permitiu melhorar algumas amizades, e considero este facto como um dos maiores ganhos pessoais através da concretização deste estudo.

Ao longo da construção deste projeto, tive sempre em consideração o meu objeto de estudo, tive sempre a preocupação de compreender ao máximo o papel que a amizade tem na vida das crianças. Concluí que a amizade deve ser encarada como um dos fatores fundamentais na vida da criança, de forma que o educador, em conjunto com os pais deve propiciar desde cedo interações com outras crianças, com a finalidade de possibilitar a aquisição e o desenvolvimento de aptidões sociais necessárias para a construção e manutenção de relações de amizade. Desde o primeiro minuto o educador deve ter em consideração os sentimentos, as características e as motivações que cada criança possui para estabelecer relações afiliativas. Esta compreensão de como se estabelecem as amizades, de qual é o seu papel na vida das crianças e da influência que têm na vida adulta contribuiu para a minha consciencialização de formas de trabalhar e de desenvolver estas aptidões, utilizando procedimentos didáticos, sendo-me ainda propiciado refletir sobre o quão importante é contribuirmos para que as crianças sejam felizes.

A realidade é que estamos demasiado focados em promover momentos de aprendizagem que sejam ricos de conteúdos; no entanto, por vezes não paramos para ponderar se as crianças estão felizes e se sentem bem por estarem ali; ainda mais chocante para mim ainda, é o facto de como futura educadora de infância nunca ter antes pensado nesta perspetiva, pois se nós enquanto adultos organizamos a nossa vida e lutamos para sermos felizes, certamente que as crianças também quererão sentir essa felicidade, e uma das maneiras de proporcionarmos essa felicidade, é deixá-las viver

como crianças, em harmonia consigo e com os seus pares, com os seus amigos, com quem se sentem realmente felizes.

O facto de ter tido a oportunidade de lidar com a problemática da amizade diretamente no jardim-de-infância, constituiu um aspeto indispensável e inesquecível para a transformação das minhas práticas e conceções enquanto futura educadora de infância, tendo sido importante vivenciar e sentir as dificuldades, as dúvidas e fruir as concretizações que são inerentes ao dia-a-dia.

Sendo um dos objetivos das unidades curriculares referentes aos estágios em contexto de creche e jardim-de-infância, observar contextos diferentes, grupos e equipas pedagógicas distintas, esta finalidade foi decerto relevante e fundamental para a minha evolução enquanto profissional, pois permitiu-me agir consoante as minhas convicções e crenças em contextos diferenciados, mas simultaneamente sempre predisposta a aprender coisas novas, a melhorar algo necessário, podendo assim encarar o trabalho em equipa realizado com as educadoras cooperantes e restantes membros da equipa de sala, como outro dos contributos fundamentais, permitindo-me compreender na realidade a necessidade e relevância de um bom trabalho em equipa.

Não posso terminar este último capítulo sem refletir o quão valioso foi para mim realizar este trabalho, mobilizando-o simultaneamente para a atividade profissional enquanto auxiliar de ação educativa num Centro de BabySitting, onde coloquei em prática as minhas ideias durante 7 meses, experiência que terminou posteriormente quando o meu local de trabalho foi encerrado. Tendo em consideração que as interações e relações de amizade entre crianças são aspetos incontornáveis nesta profissão, visto ter tido a meu cargo um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os quatro anos de vida, foi extremamente benéfico, pertinente e construtivo poder observar, analisar e acima de tudo vivenciar de perto as primeiras amizades entre crianças.

Em retrospectiva tenho consciência de que durante a minha prática, felizmente consegui cumprir o meu papel, nomeadamente na promoção de interações entre crianças da mesma idade e de diferentes idades e sexos, uma vez que todos os dias dava a oportunidade às crianças para interagir livremente com crianças da mesma idade e posteriormente com idades distintas, juntando-as no mesmo espaço. Por vezes, promovia estas interações através de brincadeiras dirigidas, sendo que outras vezes promovia somente o contacto e a oportunidade de conviverem, deixando o tipo de interação aos seus critérios, aí observei por exemplo, as brincadeiras paralelas referidas

por Rubin (1982), bem como aproximações devido a um objeto e os conflitos originados pelo mesmo objeto e a pela sua partilha. Vivenciar estes aspetos neste contexto foi sem dúvida uma mais valia enquanto realizava este projeto, possibilitando uma melhor compreensão do tema.

Sendo considerada como algo fundamental na vida das crianças, a amizade implica a mobilização de capacidades específicas e qualidades pessoais que lhes permite obter sucesso dentro do seu grupo de pares (cf. Trevisan, 2006), proporcionando-lhes um contexto capaz de promover a sua capacidade de aprendizagem e desenvolvimento, munindo-as com vários recursos emocionais e cognitivos que lhes poderão ser úteis nas suas vidas sociais, permitindo-lhes a adaptação ao mundo social, como também construção de modelos para relações futuras (Hartup & Samcilio, 1986 in Cavaco, 2002). Neste sentido, concluí que as crianças estabelecem precocemente relações com os seus pares, e que existem vias importantes para a amizade e para a aceitação entre pares e ainda que estas relações são significantes para a vida das crianças, fornecendo contributos para o seu desenvolvimento e bem-estar (cf. Ladd & Coleman, 2002).

Por último e como mera curiosidade, depois de concluído o presente projeto, senti o desejo de realizar novos estudos, relativamente a amizades, compreendendo as seguintes questões: Considera-se uma pessoa social? Têm algum melhor amigo (a) e qual o seu sexo?. Gostaria de colocar estas questões a familiares e amigos de modo a comparar as respostas e a compreender se realmente as nossas escolhas na infância (grupos do mesmo sexo e idade) tiveram influência no estabelecimento e manutenção de relações afiliativas enquanto adultos tal como Rubin (1982) e outros autores referem.

Em suma, ao longo deste percurso muitas foram as aprendizagens construídas e contributos retirados e valorizados, tanto na dimensão profissional como pessoal. Neste sentido, enquanto futura educadora de infância e ser humano, após a concretização do presente projeto, creio que daqui em diante terei em consideração, tanto na minha prática pedagógica como na vida, a perspetiva de Cordeiro (2006) quando declara que a amizade não se força, apenas se vive, se aceita, se sofre e se partilham momentos agradáveis, pois “a verdadeira amizade é um relacionamento de verdade, de partilha e de aceitação” (p. 32).

## Referências Bibliográficas

Abramowicz, A. E Wajskop, G. (1995) *Educação Infantil Creches – Atividades para crianças de zero a seis anos*. Brasil 2ª Edição. Editora Moderna.

Aires, L. (2011) *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Araújo, S. (2007) Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In Formosinho, J. e Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto Editora. 30-71 P.

Arezes, M e Colaço, S. (2014) *A Interação e Cooperação entre Pares: Uma Prática em Contexto de Creche*. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4027/3017>

Barrocas, J. e Silva, C. (2010) *A Amizade e o Desenvolvimento Sócio-Afectivo na Criança*. Revista 4 Kids. Manual para Pais e Educadores. Janeiro-Fevereiro 2010, nº33. P. 6-7.

Blatchford, I. (2007) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Educação Hoje. Texto Editores.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.

Bondioli, A. e Mantovani, S. (1998) *Manual de Educação Infantil – de 0 a 3 anos*. Porto Alegre. 9ª Edição. Editora Artmed.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998) *Metodologia da Investigação*. Guia para Auto-Aprendizagem. Universidade Aberta.

Carvalho, A. (2010) *Alteridade e Amizade na Educação: A Sala de Aula como Espaço Ético e Político*. Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Disponível em: [http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico\\_6/Alteridade%20e%20amizade%20na%20educacao\\_a%20sala%20de%20aula%20como%20espaco%20etico%20e%20politico.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico_6/Alteridade%20e%20amizade%20na%20educacao_a%20sala%20de%20aula%20como%20espaco%20etico%20e%20politico.pdf)

Chaves, E. (2011) *Educação e Felicidade*. Disponível em: <http://blog.aticascipione.com.br/eu-amou-educar/educacao-e-felicidade>

Cordeiro, M. (2006) *Os Amigos*. Cadernos de Educação de Infância nº77, Jan./Abr. 2006. Pág. 31-32.

Correia, I. (2007) *Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância*. Cadernos de Educação de Infância. Artigo nº 82 Dez. 2007.

Coutinho, C. et al. (2009) *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Instituto de Educação. Universidade do Minho.

Fernandes, D. (1991) *Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação*. Artigo Noesis (18), p. 64-66.

Fino, C. (2001) *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, 273-291 p.. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

Folque, M. (1999) *A influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar*. Escola Moderna, nº 5, 5ª série. Disponível em: [http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)

Folque, M. (2012) *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira - Formosinho, J. e Araújo, S. (2013) *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Coleção Infância. Porto Editora.

Oliveira - Formosinho, J. et al. (2005) *A Educação Pré-Escolar*. A construção social da moralidade. Educação Hoje. Texto Editores.

Oliveira - Formosinho, J., Lino, D. e Niza, S. (2007) *Modelos Curriculares para a Infância*. Construindo uma práxis de participação. Coleção Infância. Porto Editora.

Freinet, C. (1973) *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*. Técnicas de Educação. Editorial Estampa.

Galuber, J. (2007) *A construção dos sociogramas e a teoria dos grafos*. Revista Brasileira vol. 17 nº2. PDF. São Paulo. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v17n2/a06.pdf>

González, P. (2002) *O Movimento da Escola Moderna*. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Coleção Infância. Porto Editora.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011) *Educar a Criança*. Editora Fundação Calouste Gulbenkian; 6ª Edição; Lisboa; Junho 2011.

Katz, L. e McClellan, D. (2005) O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In Formosinho, J. et al. (2005) *A Educação Pré-Escolar. A construção social da moralidade*. Educação Hoje. Texto Editores. 12-47 P.

Ladd, G. e Coleman, C. (2002) As relações entre pares na infância: Formas, características e funções. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 119-157 P.

Lopes, L., Magalhães, C. e Mauro, P. (2003) *Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises*. Psicologia Ciência e Profissão, 2003, 23 (4), p. 88-97. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v23n4/v23n4a13.pdf>

Loponte, L. (2009) *Amizades: O doce sabor dos outros na docência*. Cadernos de Pesquisa, vol. 39, nº 138, p. 919-938 set./dez. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/s0100-15742009000300012>

Marques, M. et al (2007) *O Educador como Prático Reflexivo*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad\\_6Educador.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2)

Marujo, H. (n.d.) *A educação como caminho de felicidade: Práticas e teorias da ciência do bem-estar*. Disponível em: [http://www.academia.edu/4235981/A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_como\\_caminho\\_de\\_Felicidade](http://www.academia.edu/4235981/A_Educa%C3%A7%C3%A3o_como_caminho_de_Felicidade)

Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto. Porto Editora.

Nunes, E. e Silva, W. (2012) *Brincando na Escola: Meios de Construir a Felicidade*. Psicologia Escolar. Disponível em: <https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/brincando-na-escola-meios-de-construir-a-felicidade>

Perfeito, A., et al. (2009) *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora.

Post, J. e Hohmann, M. (2000) *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Editora Fundação Calouste Gulbenkian; 4ª Edição; Lisboa, 2011.

Ramírez, J. (1997) *Enciclopédia de Educação Infantil*. Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar. Volume II. Editora Nova Presença.

Resendes, L. e Soares, J. (2002) *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta. Lisboa.

Roberts, R. (2007) Pensando em Mim Mesmo e nos Outros: Desenvolvimento Pessoal e Social. In Blatchford, I. (2007) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Educação Hoje. Texto Editores. 144-158 P.

Rubin, Z. (1980) *As amizades das crianças*. Editora Publicações Dom Quixote; Lisboa, 1982.

Sanches, I. (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação 127-142 p.

Souza, L. e Hutz, C. (2008) *Relacionamentos pessoais e sociais: amizade em adultos*. Psicologia em Estudo, Maringá, vol. 13, nº2, p. 257-265, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.readcube.com/articles/10.1590/s1413-73722008000200008>

Tortella, J. (2012) *A Amizade na Escola: Pesquisas e Contribuições à Prática Pedagógica*. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/1598d.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1598d.pdf)

Vasconcelos, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande*. A prática educativa de Ana. Coleção Infância. Porto Editora.

Vaz, C. e Rodrigues, M. et al. (n.d.) *Técnicas de Recolha de Dados em Investigação Qualitativa*.

Walsh, D., Tobin, J. e Graue, M. (2002) A Voz Interpretativa: Investigação qualitativa em Educação de Infância. In Spodek, B. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Editora: Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa. 1037-1066 P.

### **Documentos Institucionais:**

Dossier Pedagógico desenvolvido na UC Estágio em Creche (2013/2014)

Produto Académico desenvolvido na UC Modelos Pedagógicos e Desenvolvimento Curricular (2013/2014)

Produto Académico desenvolvido na UC Teoria e Gestão do Currículo (2012/2013)

Produtos Académicos desenvolvidos na UC Estágio em Jardim-de-Infância (2013/2014)

Projeto Educativo Instituição A (2013/2014)  
Projeto Educativo Instituição B (2013/2014)  
Projeto Pedagógico A da Instituição A (2013/2014)  
Projeto Pedagógico Sala B da Instituição B (2013/2014)

## **Legislação**

Decreto-Lei nº 241 (2001) *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*. DGIDC. 30 de Agosto de 2001

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar.

## **Produções Académicas:**

Cardoso, M. (2006) *Pressupostos e fundamentos para a construção da felicidade humana em Aristóteles*. Instituto Superior de Educação. Departamento de História e Filosofia. Trabalho Científico. Disponível em: <http://portaldoconhecimento.gov.cv/bitstream/10961/2196/2/A%20FELICIDADE%20HUMANA.pdf>

Cavaco, A. (2002) *As Relações de Amizade e a Adaptação Social ao Pré-Escolar*. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/427/1/DM%20CAVA-A1.pdf>

Schujmann, A. (2010) *A influência da promoção nas relações de amizade no ambiente de trabalho*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19108/000735294.pdf?sequence=1>

Trevisan, G. (2006) *Amigos (as) e Namorados (as): Relacionamentos entre pares*. Tese Mestrado. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/348/artigo\\_gabriela\\_encontro\\_final.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/348/artigo_gabriela_encontro_final.pdf?sequence=2)

Yu, S., Ostrosky, M. e Fowler, S. (2011) *Children's Friendship Development: A comparative Study*. University of Illinois at Urbana – Champaign. Disponível em: <http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/yu.html>

# Apêndices

---

## Índice de Apêndices

Apêndice I – Autorizações Creche e Jardim-de-Infância.....	138
Apêndice III – Rotina Sala A (Instituição A) .....	139
Apêndice IV – Planta da Sala B (Instituição B) .....	140
Apêndice V- Rotina Sala B (Instituição B) .....	141
Apêndice VI- Fotografia (Notas de Campo, 6 de Novembro de 2013).....	142
Apêndice VII- Fotografia (Notas de Campo, 11 de Novembro de 2013) .....	142
Apêndice VIII- Fotografia (Notas de Campo, 20 de Novembro de 2013).....	143
Apêndice IX- Fotografia (Segunda Situação Observada) .....	143
Apêndice X- Inquérito por Questionário (Educadoras Cooperantes).....	144
Apêndice XI- Planificações Creche.....	145
Apêndice XII- Planificações Jardim-de-infância .....	147
Apêndice XIII- Projeto sobre Amizade .....	149
Apêndice XIV- Fotografias do Projeto sobre a Amizade.....	151
Apêndice XV- Levantamento Sociograma.....	153
Apêndice XVI- Sociograma .....	154

## Apêndice I – Autorizações Creche e Jardim-de-Infância


Olá pais,

Eu sou a Marta Poejo e estou a frequentar o Mestrado em Pré-Escolar, com o objetivo de me tornar Educadora de Infância.

Durante os próximos meses (14 de Outubro a 18 de Dezembro de 2013), irei realizar o estágio junto dos vossos filhos. Como tal gostaria de pedir permissão para os fotografar em alguns momentos de brincadeira, rotinas e atividades, meramente para suporte académico.

Obrigado pela vossa colaboração e espero que estes dias sejam tão divertidos para eles, como importantes para mim. 😊

Concordo  Não concordo




Olá pais,

Eu sou a Marta Poejo e estou a frequentar o Mestrado em Pré-Escolar, com o objetivo de me tornar Educadora de Infância.

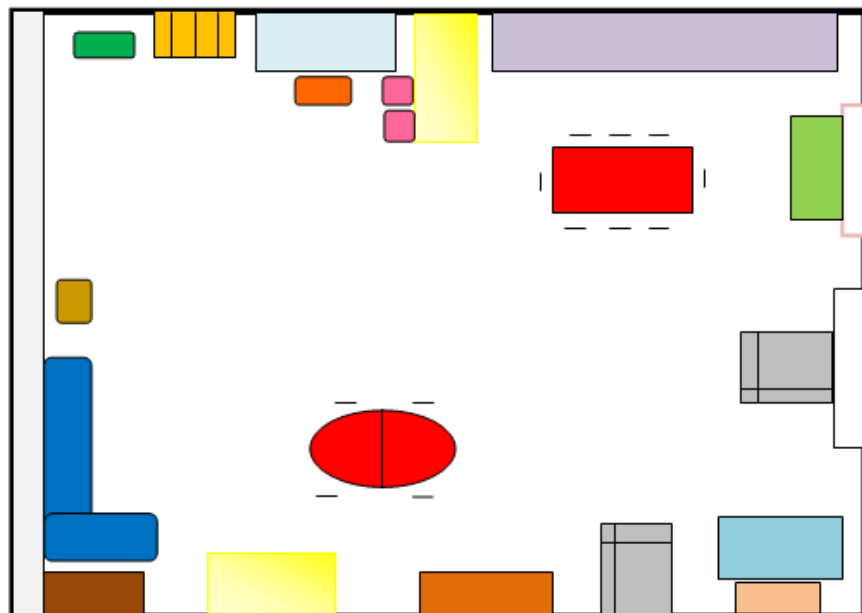
Durante os próximos meses (10 de Março a 28 de Maio de 2014), irei realizar o estágio junto dos vossos filhos. Como tal gostaria de pedir permissão para os fotografar em alguns momentos de brincadeira, rotinas e atividades, meramente para suporte académico.

Obrigado pela vossa colaboração e espero que estes dias sejam tão divertidos para eles, como importantes para mim. 😊

Concordo  Não concordo



## Apêndice II – Planta da Sala A (Instituição A)<sup>31</sup>



### Legenda:

- Portas
- Armário com tintas/Lavatório
- Prateleira com copos de água
- Casa de Banho
- Móvel da Área de Expressão Plástica (folhas, lápis, canetas)
- Janela
- Mesas
- Armário com as camas e material (colas, tesouras, pioneses, entre outros)
- Placar
- Móveis da Área da Casinha (Cozinha)
- Cama da Área da Casinha
- Espelho
- Aquecedor
- Caixas da Área da construção
- Janelas
- Sofá
- Prateleira com Rádio e Cd's
- Móvel da Área dos Jogos

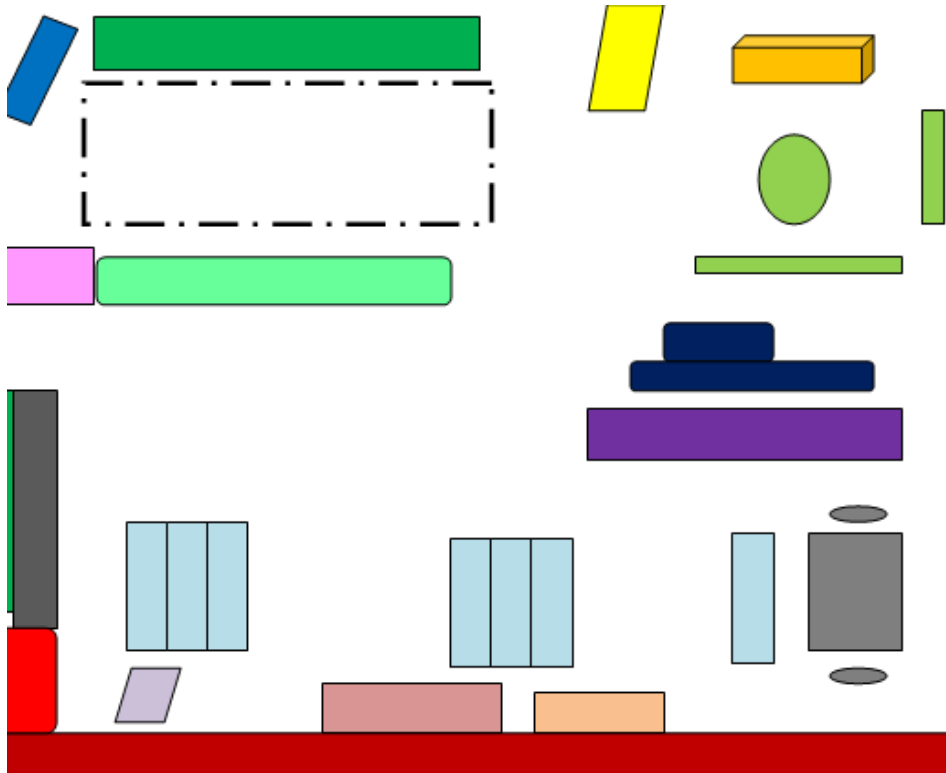
## Apêndice III – Rotina Sala A (Instituição A)<sup>32</sup>

Rotina	
07.00h	Acolhimento
08.00h	Pequeno-Almoço
09.15h	Higiene
09.30h	Atividades/Aprendizagens ativas diversificadas
10.30h	Recreio
11.15h	Higiene
11.30h	Almoço
12.30h	Higiene e Repouso
15.30h	Lanche
16.15h	Recreio - brincadeiras livres
18.30h	Regresso às famílias

<sup>31</sup> Retirado do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

<sup>32</sup> Retirado do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

## Apêndice IV – Planta da Sala B (Instituição B)<sup>33</sup>



### Legenda:

Porta

Janelas

Quadro

Móvel para Cd's e Rádio

Armário com gavetas individuais

Armário

Mesas de trabalho

Área da Faz de Conta

Área de Grande Grupo

Área da Biblioteca/Leitura

Área da Arte (Expressão Plástica)

Área da Informática

Área da Ciência

Área dos Jogos de Mesa

Área da Pintura

Área da Escrita

Área das construções

Área das Experiências

<sup>33</sup> Retirado do Produto Acadêmico da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

## Apêndice V- Rotina Sala B (Instituição B)<sup>34</sup>

<b><i>Rotina</i></b>	<b><i>Horas</i></b>	<b><i>Processo</i></b>
<b>Acolhimento (Prolongamento)</b>	8.00h – 9.00h	As crianças reúnem-se na sala polivalente até entrarem para a sala.
<b>Entrada na Sala</b>	9.00h - 9.20h	As crianças dirigem-se para a sala, onde marcam as presenças até estarem todos na sala.
<b>Momento de Grande Grupo</b>	9.20h – 10.00h	Preenchimento dos Mapas; Planificação e organização das crianças
<b>Pequeno – Lanche</b>	10.00h – 10.20h	As crianças comem um pequeno lanche.
<b>Momento de Grande Grupo</b>	10.20h – 11.30h	Planificação das áreas/Projetos Atividades/Escolha livre nas áreas Comunicações dos trabalhos
<b>Refeição</b>	11.45h – 13.00h	Período em que as crianças almoçam
<b>Recreio (prolongamento)</b>	13.00h – 13.30h	Brincadeira no Recreio
<b>Momento de Grande Grupo</b>	13.30h – 15.30h	Reunião de grande grupo Lançamento de propostas de grande ou pequeno grupo Histórias Jogos Atividades musicais Atividades de projetos Conselho de Turma Avaliação
<b>Prolongamento</b>	15.30h – 16-45h	As crianças reúnem-se na sala polivalente até chegarem os familiares.

<sup>34</sup> Retirado do Produto Académica da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

**Apêndice VI- Fotografia (Notas de Campo, 6 de Novembro de 2013)**



**Apêndice VII- Fotografia (Notas de Campo, 11 de Novembro de 2013)**



**Apêndice VIII- Fotografia (Notas de Campo, 20 de Novembro de 2013)**



**Apêndice IX- Fotografia (Segunda Situação Observada)**



## Apêndice X- Inquérito por Questionário (Educadoras Cooperantes)

<b>1ª Questão: O que é para si a amizade?</b>	
<b>Resposta Educadora Creche:</b>  É uma relação de afeto entre indivíduos que envolve o respeito, a partilha. Caracteriza-se pela interajuda e disponibilidade entre as partes envolvendo um grau de confiança, lealdade e solidariedade.	<b>Resposta Educadora JI:</b>  A amizade tem um papel muito importante na vida das pessoas, são laços de afeto que nos sustentam a vida inteira. Laços estes que nos permitem conforto nos momentos tristes, dividindo nossas alegrias, aprendendo o sentido de cooperação, lealdade e solidariedade.
<b>2ª Questão: Como caracteriza a amizade na infância?</b>	
<b>Resposta Educadora Creche:</b>  A amizade na infância caracteriza-se essencialmente por uma relação prazerosa e de aprendizagens mútuas. É a base da socialização, promovendo entre as crianças, de uma forma lúdica, o respeito pelos outros, aquisição de valores morais e sociais e a consciência solidária e a educação para a cidadania.	<b>Resposta Educadora JI:</b>  A amizade é um dos valores mais importantes no desenvolvimento da educação da criança. Atualmente com a iniciação da escolaridade a autonomia, da aprendizagem, da partilha e surgem as primeiras amizades da criança. Os laços de amizade são dos primeiros relacionamentos da criança com pessoas fora do meio familiar e é importante aprenderem a viverem em sociedade e a respeitar as diferenças. “Com a amizade” a criança aprende a ganhar e a perder através das brincadeiras e a compartilhar e a descobrir as diferenças entre o certo e o errado e a compreender o ponto de vista dos outros.

## Planificação da Atividade

**Sala:** Sala A

**Nº de Crianças:** 14 crianças

**Educadora Cooperante:**

**Estagiária:**

**Data:** 03 de Dezembro de 2013

**Fonte:**

**Atividade:** Exploração de materiais – papel

### Descrição:

- Colocar à disposição das crianças todo o papel higiénico.
- Deixá-las explorar livremente os materiais.

**Observação:** Podemos sugerir rasgar ou amachucar o papel e fazer uma “chuva” de papéis.

### Intencionalidade Educativa:

- Exploração livre de materiais;
- Exploração de texturas e propriedades;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Socialização;
- Estimular a criatividade;
- Promover interações;

### Recursos a mobilizar:

- Papel higiénico
- Caixas de Cartão
- Rolos de papel higiénico
- Toalhetes
- Guardanapos
- Rolo de cozinha
- Jornais
- Revistas



<sup>35</sup> Retiradas do Dossier de Estágio em Creche da Unidade Curricular Estágio em Creche

# Planificação da Atividade

**Sala:** Sala A

**Nº de Crianças:** 14 crianças

**Educadora Cooperante:**

**Estagiária:**

**Data:** 27 de Novembro de 2013

**Fonte:**

**Atividade:** Exploração de materiais da área da casinha

## Descrição:

- Colocar à disposição das crianças todos os materiais e utensílios domésticos.
- Deixá-las explorar livremente os materiais.

## Intencionalidade Educativa:

- Brincar ao faz de conta;
- Exploração livre de materiais;
- Desenvolver o sentido de Cooperação, Partilha, Respeito pelo outro;
- Socialização;
- Estimular a criatividade;
- Promover interações entre pares.

## Recursos a mobilizar:

- Colheres de sopa
- Tupperwares
- Arroz
- Massas
- Tampas
- Pratos de plástico
- Copos de plástico
- Esponjas
- Sacos
- Toalhas de mesa
- Entre outros.



## Apêndice XII- Planificações Jardim-de-infância<sup>36</sup>

### Planificação da Atividade

**Sala:** Sala B

**Nº de Crianças:** 20 crianças

**Educadora Cooperante:**

**Data:**

**Público Alvo:** Pré-Escolar

**Estagiária:**

#### *“ A Caixinha das Histórias ”*

#### **Descrição da Atividade:**

1. Inicialmente, dividimos o grupo em grupos de cinco/quatro elementos
2. Em seguida, estabelecemos uma conversa com o grupo para dar introdução á atividade, questionando o grupo, por exemplo, se gostam de ouvir histórias, conta-las, de criá-las e de que tipo.
3. Posteriormente, explicamos que irão construir em conjunto uma história, e que dentro da caixa estão contidos envelopes, com várias personagens e locais, que irão ser escolhidos para criar a história.
4. Em seguida, damos conhecer e a escolher os vários cartões que contêm cada envelope.
5. Através dos cartões escolhidos, terão de construir uma história oralmente. À medida que contam a história, apontamos os aspetos essenciais, para que no final possam recontar a história criada e falar sobre alguns pormenores da mesma (características físicas, o sítio, ações).
6. Por último, terão de recontar a história através de desenhos, teatro, fantoches, apresentação em Power Point, Pinturas – digitinta, anilina, entre outros.



**Observações:** A educadora deve incentivar o

<sup>36</sup> Retirado de Produto Académico da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

grupo a colocar questões e a responder, para que construam uma história com lógica.

### **Intencionalidades Educativas:**

- Proporcionar a aquisição de um maior domínio de linguagem oral;
- Fomentar o diálogo;
- Estimular/Desenvolver o interesse em comunicar;
- Promover diferentes situações de comunicação (em grupo);
- Estimular a criatividade e liberdade de escolha;
- Sensibilização das TIC;
- Desenvolver a motricidade fina;
- Interação com a equipa pedagógica de uma forma lúdica;



### **Recursos a mobilizar:**

- Imagens selecionadas antecipadamente; Uma caixa; Seis envelopes; Folhas; Lápis de Cor.

#### *Conteúdo dos Envelopes:*

- O início da minha história;
  - O local onde se vai passar a minha história;
  - A minha personagem boa;
  - A minha personagem má;
  - O herói da minha história;
  - O final da minha história.
- Material de Desenho – Lápis, Canetas, Tintas, Pincéis, entre outros;
  - Folhas;
  - Cola;
  - Tesoura;
  - Computador;
  - Entre outros.

## Apêndice XIII- Projeto sobre Amizade

Área de Conteúdo	Intencionalidades Educativas	Descrição da Atividade	Recursos		Instrumentos de Avaliação	Duração
			Materiais	Humanos		
<p><b>Área de Formação Pessoal e Social</b></p> <p><b>Área da Expressão e Comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b></p>	<p><b>Do Educador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover atitudes e valores que lhes permita tornarem-se cidadãos conscientes e solidários.</li> <li>- Fomentar a Socialização.</li> <li>- Promover uma educação para os valores.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar a aquisição de um maior domínio de linguagem oral.</li> <li>- Fomentar o diálogo.</li> <li>- Estimular e desenvolver o interesse em comunicar.</li> <li>- Promover diferentes situações de comunicação (em grupo e para o grupo).</li> </ul> <p>Registrar o que é dito pelas crianças.</p>	<p><b>1º Fase</b></p> <p><b>1º Dia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta atividade é iniciada com a leitura da história “<i>O Pequeno Livro da Amizade</i>”.</li> <li>- Em seguida, estabeleço uma conversa com o grupo sobre o que é ser amigo para cada criança e onde acham que guardamos os sentimentos.</li> <li>- Posteriormente, elaboramos um cartaz de um coração grande onde pretendo que cada criança deixe uma pequena mensagem sobre o que é a amizade, escrevendo as suas palavras e permitindo que a imitem em seguida.</li> </ul> <p><b>2º Dia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois, tenciono pedir ao grupo para que em pequenos grupos me ajudem a reconstruir o livro que li inicialmente com ilustrações e algumas informações que considerem relevantes acrescentar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro;</li> <li>- Papel Cenário;</li> <li>- Cartolinas;</li> <li>- Canetas;</li> <li>- Lápis de Cor;</li> <li>- Folhas A4;</li> <li>- Novelo de Lã vermelho.</li> <li>- Fotografias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Equipa Pedagógica</li> <li>- Estagiária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação Direta</li> <li>- Registo Fotográfico</li> <li>- Produto Final</li> </ul>	4 dias

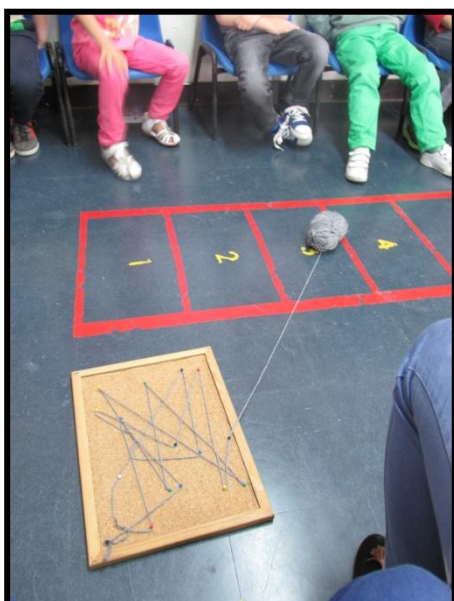
	<p>- Fomentar oportunidades de “imitar” a escrita.</p> <p><b><i>Da criança:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o certo e errado.</li> <li>- Compreender os direitos e deveres para consigo e com os outros.</li> <li>-Contactar com o texto manuscrito e impresso nos diferentes formatos.</li> <li>- Expressar-se através de palavras e desenhos.</li> <li>- Compreender que existe uma comunicação não verbal.</li> </ul>	<p>- Por último, pedirei para construirmos uma teia de amizade, dizendo o que significa a amizade para cada um.</p> <p style="text-align: center;"><b><i>2º Fase</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Depois de terminada a primeira fase, pretendo introduzir outros aspetos sobre a amizade com a leitura da história “<i>Ser Diferente</i>”</li> <li>- Em seguida, proponho que realizemos um jogo “<i>Mímica e Sons</i>”. Quando terminado, questionarei se perceberam o que quis transmitir com este jogo.</li> <li>- Posteriormente, estabelecerei uma conversa com o grupo sobre Diferença, Amizade, Partilha e Respeito.</li> </ul>				
--	---	--	--	--	--	--

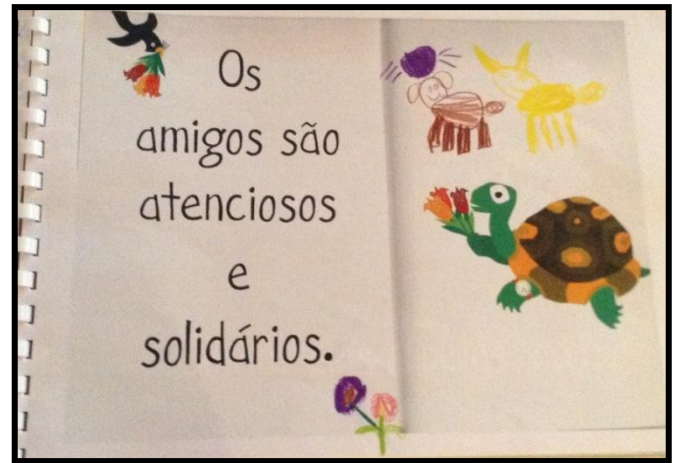
37

---

<sup>37</sup> Retirado de Produto Académico da Unidade Curricular Estágio em Jardim-de-Infância

## Apêndice XIV- Fotografias do Projeto sobre a Amizade





## Apêndice XV- Levantamento Sociograma

### Questões:

1 – Se viesses fazer um desenho nesta mesa que menino ou menina da tua sala escolhias?

2 – E quem mais?

### Respostas:

<b>Nome</b>	<b>1ª Escolha</b>	<b>2ª Escolha</b>	<b>Notas</b>
<b>Carolina</b>	Valter	Iva	Daniel
<b>Dário</b>	Duarte	Raquel	Cristina
<b>Rita</b>	Iva	Dário	-----
<b>Duarte</b>	Cristina	Margarida	-----
<b>Marco</b>	-----	-----	Não comunica
<b>Rodrigo</b>	Margarida	Dário	Agora pode ser uma menina? Bárbara
<b>Bárbara</b>	Iva	Dário	Cristina Duarte
<b>João</b>	Dário	Carolina	Andreia
<b>Luísa</b>	Dário	Duarte	-----
<b>Suzano</b>	Rita	Iva	Dário Mónica
<b>Cristina</b>	Iva	Margarida	-----
<b>Simão</b>	Suzano	Iva	-----
<b>Andreia</b>	Duarte	Rita	-----
<b>Valter</b>	Duarte	Iva	-----
<b>Margarida</b>	Iva	Rita	Podem ser muitos? Dário Cristina Simão
<b>Martim P.</b>	Valter	Cristina	Simão
<b>Gustavo</b>	Dário	Luísa	
<b>Iva</b>	Rita	Cristina	Rita (irmã)
<b>Daniel.</b>	Rita	Carolina	
<b>Mónica</b>			Não estava presente nesse dia.

<b>Nome</b>	<b>1ª Escolha</b>	<b>2ª Escolha</b>	<b>Total</b>
<b>Carolina</b>	0	2	2
<b>Dário</b>	3	3	6
<b>Rita</b>	3	3	6
<b>Duarte</b>	3	1	4
<b>Marco</b>	0	0	0
<b>Rodrigo</b>	0	0	0
<b>Bárbara</b>	0	0	0
<b>João</b>	0	0	0
<b>Luísa</b>	0	0	0
<b>Suzano</b>	1	0	1
<b>Cristina</b>	1	2	3
<b>Simão</b>	0	0	0
<b>Andreia</b>	0	0	0
<b>Valter</b>	2	0	2
<b>Margarida</b>	1	2	3
<b>Martim P.</b>	0	0	0
<b>Gustavo</b>	0	0	0
<b>Iva</b>	4	4	8
<b>Daniel.</b>	0	0	0
<b>Mónica</b>	0	0	0

**Observação 1:**

**Quantas raparigas escolheram raparigas?**

3 escolheram somente raparigas.

4 escolheram raparigas juntamente com rapazes

**Observação 2:**

**Quantas raparigas escolheram rapazes?**

5 raparigas escolheram rapazes.

1 escolheu somente rapazes.

**Observação 3:**

**Quantos rapazes escolheram rapazes?**

7 rapazes escolheram rapazes juntamente com raparigas.

Nenhum rapaz escolheu somente rapazes.

**Observação 4:**

**Quantos rapazes escolheram raparigas?**

3 rapazes escolheram somente raparigas.

Todos escolheram raparigas.

# Apêndice XVI- Sociograma

