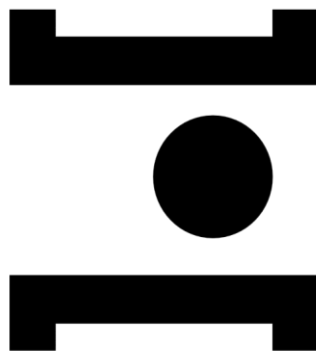


**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**Escola Superior de Educação de Santarém**



**POLITÉCNICO  
DE SANTARÉM**

**AS RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE AS CRIANÇAS E A  
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM  
CONTEXTO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

**Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**

**Carolina Isabela Vieira Ferreira**

**Orientação:  
Marta Andreia de Sousa Jacinto Uva**

fevereiro, 2025

## Agradecimentos

Agradeço à Escola Superior de Educação e a todos os docentes que contribuíram para a minha evolução e formação. E, ao pessoal não docente que também sempre se disponibilizou para ajudar, ao longo de todos estes anos.

À minha orientadora, a professora Marta Uva, pela disponibilidade, pela ajuda, por todas as suas opiniões, orientações, revisões, ideias, feedback e sugestões que me deu, para que fosse possível a finalização deste projeto.

Agradeço à Professora Isabel Piscalho e à Doutora Georgette Lima, com grande carinho que em momentos mais frágeis, estiveram lá para mim, dedicando-se ao meu bem-estar, não só físico, mas também psicológico. Agradeço à professora Sónia Seixas por fazer parte do meu percurso e de estar lá para mim em momentos importantes, sempre demonstrado grande carinho.

Ademais, com uma especial afeição, sou bastante grata à Doutora Maria Costa Duarte, por tudo o fez por mim, por não me deixar desistir, por fazer três papéis num só, por se manter assertiva, com um foco no que me podia ajudar e que realmente dependia de mim. Por celebrar junto de mim os meus pontos fortes e apesar de tudo, ser como as estrelas, mesmo nem sempre a vendo, não quer dizer que não esteja lá.

Aprecio e reconheço o trabalho de todos os docentes e colegas, que fizeram parte deste percurso a meu lado.

E, por fim, a família que criei, que significa o mundo para mim.

A todos, o meu sincero obrigada!

## **Acrónimos/Siglas**

AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular)

CEB (Ciclo de Ensino Básico)

JI (Jardim de Infância)

PES (Prática de Ensino Supervisionada)

ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal)

## **Resumo**

Este exercício investigativo surge no âmbito da obtenção de grau de Mestre, na área de Educação Pré-Escolar e Ensino 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando a reflexão sobre as vivências em estágio e o percurso investigativo realizado. O exercício investigativo tem principal enfoque na aprendizagem e desenvolvimento das crianças através das suas relações sociais. O desenvolvimento do percurso investigativo permite compreender de que forma a socialização entre crianças influencia a sua aprendizagem e desenvolvimento. Por meio de um estudo de carácter qualitativo pretendeu-se conhecer perspetivas dos participantes no estudo, dos quais faziam parte educadoras, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e crianças, sobre as concepções das relações entre crianças, estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças, conhecendo também o papel do docente nesta promoção. A análise dos resultados permitiu identificar práticas educativas eficazes na promoção de ambientes educativos que valorizem as interações sociais. Por fim, ressalta-se o papel dos docentes, enquanto mediadores dessas interações, evidenciando a importância do diálogo, da empatia e de estratégias pedagógicas colaborativas para a construção de uma prática educativa transformadora.

**Palavras-Chave:** infância; interações sociais; aprendizagem; desenvolvimento infantil.

## **Abstract**

*This investigative exercise arises within the scope of obtaining a master's degree in Pre-School Education and Primary Education, encompassing reflection on internship experiences and the investigative journey undertaken. The investigative exercise focuses primarily on children's learning and development through their social relationships. The development of the investigative process aims to understand how socialization among children influences their learning and development. Through a qualitative study, the objective was to explore the perspectives of the study participants, which included early childhood educators, primary school teachers, and children, regarding the conceptions of children's relationships, strategies, and activities that foster interactions among children, as well as the teacher's role in promoting these relationships. The analysis of the results identified effective educational practices in creating educational environments that value social interactions. Finally, the study highlights the role of teachers as mediators of these interactions, emphasizing the importance of dialogue, empathy, and collaborative pedagogical strategies in fostering a transformative educational practice.*

**Key Words:** *childhood; social interactions; learning; children development.*

## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>II</b>
<b>Acrónimos/Siglas</b> .....	<b>III</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>IV</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>V</b>
<b>Índice</b> .....	<b>VI</b>
Índice .....	VIII
<b>Lista de figuras</b> .....	<b>VIII</b>
<b>Lista de anexos</b> .....	<b>IX</b>
<b>Lista de tabelas</b> .....	<b>X</b>
Parte I – Estágios.....	3
<b>1. Estágio em Creche</b> .....	<b>3</b>
1.1 Caracterização da Instituição .....	3
1.2 Caracterização da Sala .....	3
1.3 Caracterização do Grupo.....	4
1.4 Projeto de Intervenção .....	5
1.5 Atividades Destacadas.....	6
1.6 Avaliação do Projeto.....	9
<b>2. Estágio em Jardim de Infância</b> .....	<b>11</b>
2.1 Caracterização da Instituição .....	11
2.2 Caracterização da Sala .....	12
2.3 Caracterização do Grupo.....	12
2.4 Projeto de Intervenção .....	13
2.5 Exemplos de Atividades Desenvolvidas.....	14
2.6 Avaliação do Projeto.....	16
<b>3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano</b> .....	<b>18</b>
3.1 Caracterização da Instituição .....	18
3.2 Caracterização da Sala .....	19
3.3 Caracterização do Grupo.....	19
3.4 Projeto de Intervenção .....	20
3.5 Atividades Destacadas.....	21

3.6 Avaliação do Projeto.....	23
<b>4. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano.....</b>	<b>28</b>
4.1 Caracterização da Instituição.....	28
4.2 Caracterização da Sala.....	28
4.3 Caracterização do Grupo.....	28
4.4 Projeto de Intervenção.....	29
4.5 Atividades Destacadas.....	30
4.6 Avaliação do Projeto.....	31
<b>II – Exercício Investigativo.....</b>	<b>40</b>
<b>1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo.....</b>	<b>40</b>
<b>2. Revisão de Literatura.....</b>	<b>41</b>
2.1 Conceito geral de sociologia na infância.....	41
2.2 A Interação Social entre Crianças.....	43
2.3 A Importância das Relações Sociais no Desenvolvimento e Aprendizagem.....	45
2.4 O Papel do Educador nas Relações Sociais e Aprendizagem.....	47
<b>3. Procedimentos Metodológicos.....</b>	<b>51</b>
3.1 Tipo de estudo.....	51
3.2 Participantes do Estudo.....	52
3.3 Instrumentos de Recolha de Dados.....	53
3.4 Instrumentos de análise dos dados.....	56
<b>4. Apresentação e análise dos resultados.....</b>	<b>57</b>
4.1 Análise dos resultados das educadoras.....	57
4.2 Análise dos resultados dos professores.....	66
4.3 Análise dos resultados das crianças.....	73
4.4 Síntese comparativa dos resultados.....	76
<b>Reflexão Final.....</b>	<b>81</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>89</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>92</b>

## Índice

### Lista de figuras

Figura 1 - dança a pares.....	92
Figura 2 - exploração caixas/balões.....	92
Figura 3 - exploração do lençol (vento).....	93
Figura 4 - dramatização de um restaurante.....	93
Figura 5 - construção de materiais.....	94
Figura 6 - circuito.....	94
Figura 7 - peddy paper.....	95
Figura 8 - guião peddy paper.....	96
Figura 9 - construção monumentos.....	97
Figura 10 - dramatização de palavras.....	98
Figura 11 - experiências em grupo.....	99
Figura 12 - construção de um póster.....	100
Figura 13 - brainstorming (desperdício alimentar).....	101
Figura 14 - texto de opinião (desperdício alimentar).....	101



## **Lista de anexos**

<b>Anexo I - Entrevista Educadora 1 .....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo II - Entrevista Educadora 2 .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexo III - Entrevista Educadora 3 .....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo IV – Entrevista Educadora 4 .....</b>	<b>107</b>
<b>Anexo V - Entrevista Professor 1.....</b>	<b>108</b>
<b>Anexo VI - Entrevista Professor 2.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexo VII - Entrevista Professor 3.....</b>	<b>111</b>
<b>Anexo VIII - Entrevista Professor 4.....</b>	<b>113</b>
<b>Anexo IX - Entrevista Criança 1 .....</b>	<b>114</b>
<b>Anexo X - Entrevista Criança 2 .....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo XI - Entrevista Criança 3 .....</b>	<b>116</b>
<b>Anexo XII - Entrevista Criança 4 .....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo XIII - Entrevista Criança 5 .....</b>	<b>119</b>
<b>Anexo XIV - Entrevista Criança 6.....</b>	<b>119</b>
<b>Anexo XV - Entrevista Criança 7.....</b>	<b>120</b>
<b>Anexo XVI - Entrevista Criança 8.....</b>	<b>120</b>
<b>Anexo XVII - Apresentação PowerPoint .....</b>	<b>122</b>

**Lista de tabelas**

<b>Tabela I - Dados das entrevistas (educadoras) .....</b>	<b>130</b>
<b>Tabela II - Dados das entrevistas (professores) .....</b>	<b>135</b>
<b>Tabela III - Dados das entrevistas (crianças) .....</b>	<b>142</b>

## Introdução

Este Relatório Síntese realizado no âmbito da unidade curricular de Investigação na Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, tem como objetivo a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Mais do que um requisito para a obtenção do grau de mestre este relatório constitui um marco na minha trajetória profissional, representando uma oportunidade de sistematizar reflexões, aprender com os desafios enfrentados e consolidar uma prática educativa alinhada às requisições presentes do ensino.

A prática pedagógica supervisionada inclui duas etapas estruturais: o documento reflete tanto as experiências vividas nos estágios de creche, pré-escolar e 1º CEB quanto o percurso investigativo desenvolvido sobre o tema das relações sociais, mais especificamente como estas promovem as aprendizagens e contribuem para o desenvolvimento das crianças. Esta articulação entre prática e teoria não apenas fortalece a formação reflexiva, mas também prepara para a realidade multifacetada da prática educativa.

Neste trabalho, na Etapa I, são apresentados os quatro estágios realizados ao longo dos dois anos no curso de Mestrado. Cada estágio é descrito em quatro seções distintas, nas quais se detalham a instituição, a sala e o grupo de intervenção. São também abordados os projetos de intervenção desenvolvidos em cada um destes estágios, destacando algumas das atividades implementadas no contexto de cada projeto. Cada seção é concluída com a avaliação do projeto, que visa analisar os resultados alcançados e refletir sobre o impacto das ações realizadas.

A Etapa II refere-se ao Exercício Investigativo e divide-se em quatro partes. Em primeiro lugar é abordado o desenvolvimento do percurso investigativo, que menciona a emergência da questão-problema. A segunda parte corresponde à revisão literária. Esta integra pesquisa sobre o conceito geral de sociologia na infância; a interação social entre as crianças; a importância das relações sociais no desenvolvimento e aprendizagem; e o papel do educador nas relações sociais e aprendizagem. Os procedimentos metodológicos incorporam a terceira parte. Estes englobam o tipo de estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos. A última parte desta etapa expõe a apresentação e análise dos resultados das educadoras, dos professores e das crianças. E, uma síntese comparativa dos resultados.

No capítulo final, apresento uma análise reflexiva sobre as aprendizagens adquiridas, explorando como as experiências vividas durante os quatro semestres da PES contribuíram para a formação de uma prática educativa fundamentada, crítica e inovadora. A sistematização destas vivências, conhecimentos e reflexões não se revela apenas essencial para o meu futuro profissional, mas também oferece *insights* valiosos para educadores e professores que procuram transformar os seus espaços educativos em ambientes que promovem uma aprendizagem saudável e significativa.

## Parte I – Estágios

### 1. Estágio em Creche

#### 1.1 Caracterização da Instituição

A instituição é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), criada em 1985. Esta inclui 5 unidades: centro de dia; centro comunitário, que inclui também apoio domiciliário, jardim de infância, creche e centro de dia; duas unidades com função de jardim de infância (creche e pré-escolar) e um lar para acolhimento de idosos.

A unidade onde foi realizado o estágio foi o *Jardim de Infância*, constituído por duas valências de Creche e uma de Pré-Escolar, o Departamento de Recursos Humanos e o Departamento Financeiro e Administrativo.

As Creches situam-se no 1.º andar da ala direita e esquerda, sendo compostas por berçário, sala de 1 ano, sala de 2 anos e refeitório. A valência do Pré-Escola situa-se no r/c do mesmo edifício, sendo constituída por seis salas: duas de três anos, duas de quatro anos e duas salas de cinco anos. Os utentes destas valências podem ainda usufruir de dois espaços exteriores (pátios) parcialmente cobertos.

Todos estes espaços estão equipados com diversos materiais didáticos e adequados às idades.

Esta Unidade possui ainda uma cozinha que confeciona, diariamente, as refeições de almoço e lanche e um refeitório, que se destinam aos utentes e funcionários afetos a todas as valências desta Unidade.

Em consonância com o Projeto Educativo da Unidade, sob o tema “Educar para a Vida” e com base na problemática da preservação do meio ambiente, as Educadoras de Infância das respetivas valências elaboraram o seu Projeto Pedagógico de Sala e o seu Plano de Atividades, de acordo com os interesses e necessidades específicas de cada grupo de crianças. A problemática escolhida tem como objetivo principal fomentar nas crianças atitudes de respeito e de valorização crítica pelo meio ambiente, bem como na inter-relação com os seus pares.

#### 1.2 Caracterização da Sala

A sala era constituída por três partes. A entrada (com uma pequena cancela, a casa de banho e a sala em si. À entrada encontravam-se os cabides com as fotografias das crianças, onde estas deixam as malas e os casacos. Em frente encontrava-se a porta para a sala e à esquerda a porta para a casa de banho.

Na casa de banho encontram-se três sanitas disponíveis, um fraldário, um poliban, uma sanita para adultos que não tem uso, quatro lavatórios, uma estante com um espaço para as fraldas e cremes de cada criança e cabides para cada criança com roupas.

Na sala encontra-se uma mesa onde as crianças realizam diversas atividades, três armários, um para guardar os lençóis, um para guardar livros e alguns brinquedos e outro para guardar materiais e brinquedos que são disponibilizados para as crianças diariamente, por cima deste armário encontra-se o lavatório. Ainda na sala está uma estante com as chuchas das crianças e alguns materiais e um tapete disposto no chão.

### 1.3 Caracterização do Grupo

A sala onde realizamos o estágio era uma sala heterogénea multietária, composta por quinze crianças, oito do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 11 e os 34 meses. Duas crianças possuíam dupla nacionalidade (angolana/portuguesa).

A maior parte das crianças tinha um irmão e uma das crianças tinha mais de um irmão. No que se refere à saúde das crianças, duas das crianças continham alergias ao glúten e/ou lactose e uma patologia cardíaca.

Segundo a Direção Geral da Educação (2021) “o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (p.12). Logo, é natural verificarem-se diferenças ao nível de desenvolvimento da criança, especialmente nesta sala.

Na área de desenvolvimento motor: oito crianças controlavam os esfíncteres, seis crianças ainda não controlavam totalmente os esfíncteres, oito faziam a sua higiene com ajuda, oito conheciam algumas partes do seu corpo, catorze andavam sendo que uma não tinha adquirido a marcha. De acordo com Portugal (2011), a partir dos 18 meses, o desenvolvimento da autonomia e da identidade, incluindo a construção da autoestima, torna-se o principal foco do crescimento infantil.

Na área de desenvolvimento cognitivo: seis crianças utilizavam frases simples, enquanto nove utilizam ainda a holófrase. Portugal (2011), ressalta que a partir dos 2 anos, a linguagem revela-se como uma ferramenta fulcral.

Na área de desenvolvimento pessoal e social: todas as crianças tinham ainda dificuldade em relacionar-se umas com as outras. Não percebiam ainda as diferentes emoções e sentimentos. Portugal (2011) acrescenta que com o apoio do adulto, a criança

começa a aprender a controlar a satisfação imediata dos seus desejos, desenvolvendo a capacidade de esperar e adaptar a forma como os realiza. Gradualmente, ela compreende a importância de levar em conta as necessidades dos outros e de respeitar as regras de convivência em grupo.

Todos os marcos de desenvolvimento acima mencionados foram caracterizados pela *educadora*, através de uma grelha de classificação.

No desenvolvimento do pensamento criativo, de forma a caracterizar as crianças relativamente a: interesse e curiosidade pela expressão plástica (11 crianças), e gosto pela música e pela dança (9 crianças). Durante o tempo de observação, pudemos ainda ver outros gostos das crianças, como jogos de encaixes (legos), brincadeiras paralelas, brincadeiras com bonecos “fingir alguma coisa” e a relação com histórias/livros (folhear/ver imagens).

Segundo Campos e Sardinha (2022/2023) o ambiente e organização do espaço (Portugal, 2011) desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral da criança, influenciando diretamente o seu processo de aprendizagem.

#### 1.4 Projeto de Intervenção

Para o desenvolvimento do projeto de intervenção tivemos em consideração:

- a) As características da instituição, a sua missão e objetivos com que se guiava, nomeadamente: o conceito unitário e global da pessoa humana e o respeito pela sua dignidade; o aperfeiçoamento cultural, espiritual e moral da comunidade; o espírito de convivência e solidariedade social como fator decisivo do trabalho comum, tendente à valorização integral dos indivíduos, das famílias, da comunidade e demais agrupamentos e o respeito pela liberdade de consciência e formação cristã dos seus utentes;
- b) A observação do contexto e do grupo;
- c) O projeto educativo da sala, que tinha uma metodologia com ação no Modelo Escola Moderna (MEM), Modelo Curricular High Scope, Modelo Pedagógico Reggio Emilia, Modelo Trabalho de Projeto, Método de Aprendizagem Cooperativa;
- d) As indicações da educadora cooperante e da professora orientadora;
- e) Os interesses das crianças (jogos de encaixe, correr, saltar, dançar e atividades de expressão plástica);
- f) As idades das crianças (entre os 11 aos 34 meses);

- g) As diferentes fases de desenvolvimento;
- h) Os objetivos e competências que pretendíamos que o grupo desenvolvesse;
- i) A promoção de experiências de que necessitavam.

Tendo por base as nossas considerações, decidimos trabalhar ao longo do tempo de estágio o desenvolvimento sensoriomotor das crianças e como este podia ser promovido. A promoção do desenvolvimento sensoriomotor está presente em tarefas do dia a dia da criança, ao longo de vários momentos do dia em contexto educativo, desde: o acolhimento, por exemplo ao despir o casaco sozinha; na hora da higiene, quando tem de despir a roupa, ir ao bacio/sanita e voltar a vestir; na hora das refeições, em que têm de desenvolver diversas competências como agarrar a colher e levar à boca, agarrar no copo para beber água e limpar a boca/mãos com pano molhado; na hora da sesta que tem de tirar os sapatos ou na hora de brincadeira livre.

Quando falamos em promover o desenvolvimento sensoriomotor, também este está interligado com a autonomia, uma vez que as crianças precisam de ser o mais autónomas possível para desenvolver estas habilidades; e com a autonomia vem também o tempo que a criança necessita para desenvolver as competências. Definimos o nosso projeto – “Como promover o desenvolvimento sensoriomotor das crianças numa sala de creche multietária?”

Tivemos como objetivo geral promover o desenvolvimento sensoriomotor das crianças numa sala de creche multietária. E, objetivos específicos: desenvolver e aprimorar a motricidade grossa e fina; explorar sabores, cheiros e texturas; desenvolver o ritmo e a musicalidade; interagir socialmente; desenvolver a criatividade e ser autónomo. Para estes objetivos definimos como estratégias a adaptação das atividades e o incentivo à exploração e experimentação de diferentes materiais.

Os objetivos durante as nossas intervenções foram observar e analisar o modo como as crianças reagem aos diversos desafios propostos ao longo da sua rotina e ainda como participavam nas tarefas propostas. Avaliar as interações das crianças entre si e com os adultos, através da observação direta e participante e compreender as melhores estratégias de promoção do desenvolvimento e aprendizagens numa sala heterogénea (multietária).

### 1.5 Atividades Destacadas

Ressalto três atividades na Prática de Ensino Supervisionada em Creche que considero que contribuíram para o desenvolvimento das relações sociais na aprendizagem das crianças. Alves (2022) afirma que os primeiros anos de vida de uma criança são cruciais para o seu desenvolvimento global, sendo as relações interpessoais essenciais nesse



processo. Por meio da interação com adultos, outras crianças e os objetos ao seu redor, a criança constrói o seu conhecimento e estabelece as bases para formar a sua personalidade.

A primeira atividade surgiu durante a 1ª intervenção (anexo I), realizada no dia 9 de dezembro - consistiu em colocar músicas de Natal como som de fundo, incentivando as crianças a cantar e a dançar.

Num segundo momento como forma de trabalhar a motricidade grossa e fina, pedimos para as crianças fazerem determinado movimento (exemplo: saltar, correr/andar mais rápido ou mais devagar, agarrar as peças dispostas, andar) dando a oportunidade de explorem um sino (a forma de agarrar e o seu som) e explorar movimentos através do mesmo.

Durante esta proposta, realizou-se uma adaptação a uma criança que ainda não tinha adquirido a marcha. Esta não tendo ainda esta competência, foi guiada com o auxílio da mão do adulto ou com utilização de objetos para se manter em pé. Aqui fez-se uma diferenciação pedagógica. Através da observação da criança com o adulto, um colega mais velho teve iniciativa para com a criança mais pequena. Agarrou nas suas mãos (não forçosamente) e ambos dançaram em conjunto. Todas as crianças aderiram à proposta e dançaram, correram, e andaram a diferentes ritmos, sendo capazes de agarrar e explorar o sino, soando diferentes sons a partir do mesmo.

A segunda atividade, realizada durante a 9ª intervenção (anexo II), no dia 15 de janeiro, consistiu no lançamento de balões para dentro de duas caixas (uma grande e outra pequena), estando a criança a uma determinada distância de cada caixa, marcada com um X no chão. Nesta atividade, as crianças não se apropriaram do objetivo da atividade, mesmo após mais do que uma demonstração. Então foi dispensado o critério da distância, e permitimos que as crianças lançassem o balão para as caixas livremente, ou seja, sem a distância da caixa. Apenas duas crianças mais velhas se colocaram na marca (X), que foi colocada no chão, para lançar o balão para dentro da caixa. As restantes crianças colocavam-se junto à caixa e jogavam o balão para dentro da mesma. Foi possível constatar que, nesse momento, algumas crianças demonstraram capacidade de aguardar pela sua vez, enquanto outras precisaram de ser orientadas, fosse para compreender que ainda não era a sua vez, fosse para reconhecer que já haviam participado. As crianças mais velhas (acima de 24 meses) conseguiram ainda identificar as cores dos balões.

Um tempo depois, as crianças começaram a rebentar os balões, não apenas por possuírem rebuçados no seu interior, como também pelo som produzido pelo mesmo ao

abandar o balão e ao atirá-lo ao chão. Neste momento deixámos as crianças explorarem livremente as caixas e os balões, foi possível observar as diferentes brincadeiras que as crianças inventaram com as caixas, colocando-se lá dentro, colocando e retirando objetos, colocando a caixa na cabeça e produzindo sons batendo com as mãos nas mesmas. Ao longo da atividade e, principalmente, da brincadeira livre foi possível observar momentos de partilha, as crianças partilhavam os balões com o colega, momentos de interação e iniciativa, quando arranjaram uma brincadeira em conjunto com as caixas. Quando nos relacionamos com o ambiente ao nosso redor, também interagimos com outras pessoas que exibem comportamentos específicos, os quais, muitas vezes, despertam nossa atenção e curiosidade (Alves, 2022, p.18).

De acordo com Fochi (2015) citado em Alves (2022), o que impulsiona o bebé a explorar o ambiente ao seu redor é a curiosidade que ele sente em relação aos outros. Para Fochi (2015), esse processo de descoberta do outro envolve uma série de ações, como tocar, observar, experimentar, conectar, provar, comunicar, conversar, aproximar-se, interagir e estar com os outros, evidenciando que a curiosidade não é algo aleatório.

Numa terceira atividade, realizada durante a 10ª intervenção (anexo III), no dia 18 de janeiro, após a leitura de uma história, uma vez que as crianças se demonstraram interessadas nas imagens e peças de roupa de inverno pediu-se a uma criança para explicar aos colegas o que estava a acontecer na imagem. De seguida, foi cantada a música de forma dramatizada, o que as crianças aderiram um pouco uma vez que já conheciam a história da música. Depois de mostrar as peças de roupa de inverno começamos por relacionar com as partes do corpo humano. As crianças mais velhas conseguiram identificar as luvas para as mãos, no entanto, havia confusão entre o gorro e o cachecol, apesar de saberem que o gorro era para a cabeça e o cachecol para o pescoço.

Seguindo o tema do inverno foram postos sons de chuva, trovões e vento para ver se as crianças sabiam identificar, pedindo para elas fecharem os olhos para ver se conseguiam identificar. As crianças apenas conseguiram identificar os três sons com ajuda, dando outras opções para o que poderia ser os sons de chuva, trovões e vento, num momento de criatividade e de diálogo. E, mais tarde tentaram representar com o corpo a chuva, os trovões e o vento.

Levou-se um lençol para perto das crianças e foi-lhes dito que iriam fazer vento. Todas as crianças aderiram a agarrar o lençol e sacudir para fazer o vento. Algumas crianças experimentaram pôr-se por debaixo do lençol enquanto outras faziam o 'vento'.

Pudemos observar como as crianças se envolviam umas com as outras na brincadeira e no lençol, dando asas à sua imaginação.

### 1.6 Avaliação do Projeto

O presente projeto teve como premissa responder à questão-problema – Como promover o desenvolvimento sensoriomotor das crianças numa sala de creche multietária? O objetivo principal foi implementar um projeto para um grupo de crianças específico, numa sala de creche multietária.

Definimos como objetivo geral “promover o desenvolvimento sensoriomotor das crianças numa sala de creche multietária”. E, objetivos específicos:

1. Desenvolver habilidades de motricidade grossa e fina, permitindo que a criança explore e refine os seus movimentos em contextos diversificados.
2. Explorar e integrar experiências sensoriais, ampliando a perceção do mundo e a interação com o ambiente.
3. Progredir nos diferentes níveis de motricidade, avançando no controlo motor de acordo com as suas capacidades e ritmo individual.
4. Aumentar a autonomia, tomando iniciativas e sentindo-se confiante na realização de tarefas por conta própria.
5. Fortalecer a cooperação, aprendendo a trabalhar em grupo, partilhar responsabilidades e valorizar a interação com os pares.

Para o alcance destes estabelecemos como estratégias a adaptação das atividades e o incentivar à exploração e experimentação de diferentes materiais. Durante as nossas intervenções observamos e analisamos o modo como as crianças reagiam aos diversos desafios propostos ao longo da sua rotina e ainda como participavam nas tarefas propostas.

Avaliámos através de grelhas, anotações e do diário de bordo as interações das crianças entre si e com os adultos, e procuramos compreender as melhores estratégias de promoção do desenvolvimento e aprendizagens numa sala multietária. As implementações das diversas tarefas tornaram-se um desafio no sentido em que as crianças tinham uma grande discrepância de idades e fases de desenvolvimento.

Durante o período de estágio percebemos o desenvolvimento das crianças na rotina, nas tarefas e desafios propostos, bem como a maneira como elas cooperavam, o interesse e curiosidade que demonstravam perante tal tarefa. Foi possível observar como resolveram diversos desafios propostos, a sua autonomia e iniciativa perante estes.

Concluimos que a interação entre as crianças e a educadora/auxiliar era boa. Não havia muita diferença na brincadeira, uma vez que as crianças mais velhas também brincavam com as mais novas, no entanto, muitas ainda optavam pela brincadeira individual, não se relacionando tanto. Havia bastante cooperação entre as crianças, quando havia conflitos entre duas crianças, por vezes, intervinha outra criança que resolvia o conflito.

Na hora de caminharem para o refeitório algumas das crianças mais velhas optavam por dar a mão às mais novas e respeitavam o seu tempo de andamento, que era mais lento. Em tarefas que propusemos a dança, houve crianças mais velhas que deram as mãos às mais novas para dançar com elas.

Em comparação como a primeira e última semana em que estivemos no estágio foi observável o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Durante este período, uma criança adquiriu a marcha, duas crianças passaram a utilizar os talheres para se alimentar e ouvimos muitas primeiras palavras das crianças. Uma criança que estava em fase de adaptação não comia e não se relacionava com os colegas, o que ao final desta intervenção pudemos ver que esta criança passou a comer, a brincar e a relacionar-se com os colegas e adultos.

Tentando responder à nossa questão-problema inicial, concluimos que podemos promover o desenvolvimento e as aprendizagens sensoriomotoras, assim como a autonomia e a cooperação através da organização de momentos que permitam diversas experiências sensoriomotoras. A criança ao tocar, ouvir, saborear, ver, cheirar ou movimentar-se atribui um significado, armazenando a informação no cérebro, “para que mais tarde a possa utilizar formando aprendizagens cada vez mais complexas” (Serrano, 2016, p. 10). Ainda, segundo a perspectiva teórica de Piaget, o indivíduo quando nasce “possui um património genético que possibilita a interação com as situações quotidianas que vai experienciando. (...) reflete um processo dinâmico entre o organismo e o meio – adaptação –, considerando o indivíduo um agente ativo na construção do seu próprio conhecimento e realidade – construtivismo.” (Tavares et al, 2020, p.37).

Tarefas que proporcionem momentos de cooperação e ajuda, tarefas que possam ser realizadas por todas as crianças, mas com níveis de dificuldade diferentes e ao longo da rotina, através do despir o casaco, tirar a fralda, despir e vestir a roupa, calçar os sapatos e comer com os talheres. Segundo Alves (2022), ao proporcionar apoio às crianças durante momentos de interação e incentivar essas experiências, elas começam a compreender os princípios de convivência em sociedade, desenvolvendo o espírito de cooperação, o respeito mútuo e a capacidade de resolver problemas.

Ao longo da rotina, podiam também ser feitas sugestões a crianças mais velhas de modo a desenvolver a responsabilidade, por exemplo, na hora da sesta, uma criança que já sabia tirar os sapatos sozinha, pedia-se para tirar os sapatos a uma criança mais nova. Inclusive pudemos observar algumas crianças que ajudavam a tirar a roupa (casaco, gorro, cachecol) a outras, no momento de acolhimento.

Acreditamos que esta experiência foi correspondida, apesar de ser um desafio numa sala multietária, houve também aspetos positivos como a cooperação e responsabilidade entre as crianças.

Achamos que no final desta experiência foi quando começamos a entender realmente como é que poderiam ser propostos diversos desafios para o nosso grupo e quando nos sentimos totalmente integradas, então achamos o tempo um pouco curto. Também o facto de não irmos às segundas não nos permitiu observar como as crianças se adaptavam depois de um fim de semana, o que teria sido importante.

## **2. Estágio em Jardim de Infância**

### **2.1 Caracterização da Instituição**

A instituição possui: uma sala ampla onde são realizadas as refeições e onde as crianças brincam com jogos de mesa até as educadoras chegarem; uma sala onde se guardam os triciclos e onde as crianças fazem a sesta; tem uma casa de banho para as crianças, com quatro divisórias e uma para as docentes e não docentes; uma copa, onde se recebe as refeições; uma pequena sala com frigorífico, uma mesa e um sofá e duas salas de infantário. No exterior encontra-se um jardim com plantas semeadas pela comunidade educativa, uma parte com areia, com escorrega, mesas e materiais de cozinha para as crianças brincarem, assim como um espaço amplo para andar de triciclo.

O projeto educativo do agrupamento de escolas do qual o jardim de infância faz parte denomina-se “Fazer melhor para conseguir mais!”.

O agrupamento abrange uma grande diversidade socioeconómica, cultural e religiosa. Integra alunos carenciados com apoios sociais e alunos de agregados familiares com habilitações superiores e boa capacidade económica, o que faz com que o agrupamento e a instituição sejam o reflexo da sociedade civil plural e diversa. A missão do agrupamento e da instituição é “formar cidadãos aptos e produtivos, capazes de optar pela progressão de estudos ou pela integração na vida ativa, por terem frequentado uma escola onde se aprende a aprender, a fazer, a estar e a ser, através do saber.” Tem como

princípios e valores a “sustentabilidade e responsabilidade, porque o futuro depende da construção consciente do que fazemos hoje”.

## 2.2 Caracterização da Sala

A sala a que pertencia o grupo de crianças que acompanhámos estava dividida em seis áreas, a área de jogos do tapete, a casinha, a mesa de desenhos, a mesa de jogos de caixas e a parte da pintura. Todas as áreas podiam ser usadas pelas crianças diariamente.

O acolhimento e o momento do conto eram também realizados no tapete com almofadas onde se faziam os jogos de tapete. Na parte em frente, junto ao tapete, encontrava-se um quadro branco no qual dava para fazer anotações e do lado esquerdo estava presente a tabela de presenças, dos dias da semana e tempo.

No que diz respeito à mobília, existia um armário de livros, o armário das tintas, o armário da casinha, a parte onde se encontra as canetas, colas, tesouras, folhas. Etc., (plástica), o armário das ciências que continha alguns trabalhos anteriores e por fim, um armário da educadora com diversos materiais que podiam ser utilizados para trabalhos visuais e outros.

A sala estava decorada com trabalhos/projetos que as crianças realizaram ao longo do ano, assim como lengalengas, músicas e desenhos que foram feitos para pendurar.

## 2.3 Caracterização do Grupo

O grupo com o qual nos encontramos a estagiar era um grupo composto por vinte crianças, oito crianças do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade.

Havia duas crianças de nacionalidade ucraniana, que não falavam português. Uma criança com pais indianos, que só falava inglês. Uma criança brasileira e outra criança angolana.

Duas crianças eram acompanhadas, uma por se encontrar no espectro do autismo e outra por um atraso global no desenvolvimento. Ambas tiveram um encaminhamento para terapia da fala e uma ainda na psicomotricidade.

Observámos as diversas barreiras da língua, assim como, a diferença de idades. As necessidades das crianças diferiam um pouco, o que tornava a organização do grupo um desafio. As barreiras da língua e a idade não eram um problema no que diz respeito à sociabilidade e relações das crianças, uma vez que todas se relacionavam bem. Apesar de umas crianças serem mais sociáveis e se relacionarem com todas as crianças, outras eram

menos sociáveis, e relacionavam-se apenas com determinado grupo de crianças, ou outras que não se relacionavam com nenhum grupo em específico.

Através do diálogo com as crianças sobre o que gostavam, pudemos ver que o grupo no geral estava interessado por situações do dia a dia na sociedade, ou seja, brincadeiras centradas em situações de jogo dramático e jogo simbólico (dramatizações de restaurantes, de campismo, piqueniques, de polícias, de dança, vendedores e observação de pequenos animais como os bichos-de-conta e bichos de seda), tudo o que se podia interligar com profissões.

#### 2.4 Projeto de Intervenção

O presente projeto foi construído tendo como referência um grupo de crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. Este projeto partiu dos interesses das crianças, sendo estes baseadas no jogo dramático, jogo simbólico e nas artes visuais. Posto isto, denominamos o projeto por “As artes visuais e a expressão dramática como elementos potenciadores da aprendizagem de profissões”.

Conforme a Direção-Geral (2016), o jogo simbólico “desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções (medo, surpresa, alegria, tristeza) e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (p. 52).

O educador deve apoiar as iniciativas da criança, em situação de jogo dramático, de modo a permitir o desenvolvimento da criatividade e da capacidade de representação, para além disso, junto das crianças, “criar novas situações de comunicação, através de uma melhor caracterização dos papéis que está a desempenhar, das ações a desenvolver, permitindo alargar o tempo de envolvimento da criança e a sua expressão verbal” (Direção-Geral,2016:52), assim criam-se novas oportunidades de representação, permitindo que elas possam representar situações do quotidiano ou imaginárias, à sua maneira.

Para este efeito, definimos como objetivos do nosso projeto:

- a) Ser capaz de interpretar papéis caracterizantes de profissões e desempenhar funções;
- b) Compreender o papel das profissões na sociedade e no seu desenvolvimento;
- c) Utilizar as artes visuais para a compreensão de características e funções de profissões;

- d) Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e cooperar com outros;
- e) Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, assim como dos outros;
- f) Ser capaz de projetar (antecipar/prever algo; aprofundar o que deseja conhecer).

## 2.5 Exemplos de Atividades Desenvolvidas

Ressalto três atividades na Prática de Ensino Supervisionada em Jardim de infância que contribuíram para o desenvolvimento das relações sociais na aprendizagem das crianças.

Uma primeira atividade realizada durante este estágio foi a dramatização de um restaurante (anexo IV). No exterior, as crianças conforme as suas funções (cozinheiros, empregados de mesa, clientes), no âmbito da dramatização, dividiram-se pelos seus postos, após ser definido, em conjunto, os mesmos. Os adultos presentes fizeram parte desta dramatização, de forma a incentivar o diálogo com e entre as crianças. Os *empregados* foram à mesa perguntar o que os *clientes* queriam e depois transmitiam aos *cozinheiros* o que fazer. Os cozinheiros faziam a comida com elementos da natureza. Folhas de árvore foram previamente coletadas para fazer de dinheiro, para que os clientes pudessem pagar ao empregado de balcão. Após este momento, as crianças puderam trocar de funções.

Os objetivos desta atividade foram promover o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras nas crianças por meio da dramatização de um restaurante. Através dessa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar diferentes papéis o que incentivou a colaboração, a comunicação e a troca de experiências. Além disso, o uso de materiais da natureza para representar objetos como dinheiro e comida estimulou a criatividade e a imaginação, enquanto a interação com os adultos proporcionou um ambiente de diálogo e apoio. A troca de funções também permitiu que as crianças explorassem diferentes perspectivas e desenvolvessem uma compreensão mais ampla das dinâmicas sociais e de trabalho em grupo.

Esta atividade permitiu uma colaboração entre as crianças, principalmente dentro das mesmas funções, pois dividiam tarefas para a “comida” ser preparada mais depressa. A dramatização contribuiu para pensamentos lógicos em grupo e a língua estrangeira não foi uma barreira, porque os gestos eram suficientes. Entre panelas velhas, areia, brinquedos de comida, folhas e paus, desenvolveu-se um desafio colaborativo, para a aprendizagem de



comunicação, profissões, diálogo, criatividade e compromisso da sua função, comprovando que os objetivos da atividade foram bem conseguidos.

Numa segunda atividade (anexo V), as crianças construíram no espaço exterior, carros, semáforos e passadeiras, para mais tarde criar um circuito. Foram feitos pequenos grupos entre as crianças e distribuídas tarefas para cada elemento. Cada grupo teve a função de criar algo (carro, semáforo, passadeira). Um adulto passou por cada grupo percebendo a maneira que as crianças queriam fazer a tarefa que lhes foi atribuída, sendo mediadas pelo adulto.

Os objetivos desta atividade foram incentivar o trabalho em grupo, a criatividade e a aprendizagem sobre o trânsito e a segurança rodoviária. Ao construir carros, semáforos e passadeiras, as crianças desenvolveram habilidades motoras e cognitivas, além de aprender sobre a importância das regras de circulação. A distribuição de tarefas e a colaboração entre os membros de cada grupo promoveram a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais. A mediação do adulto proporcionou um ambiente de apoio, permitindo que as crianças tomassem decisões e resolvessem problemas de forma autónoma, enquanto eram orientadas sobre como realizar as suas tarefas.

Os objetivos foram atingidos, alguns exemplos disso foram a partilha das tintas pelas crianças, quando queriam e necessitavam; sabiam esperar a sua vez, comunicando também ao outro que estariam quase a terminar. A apreciação final feita pelas crianças, foi realizada no conjunto e não apenas pelo seu trabalho individual.

Uma terceira atividade (anexo VI) seguida da mencionada anteriormente, foi o circuito realizado pelas crianças. Cada criança tinha uma função: condutor, polícia, semáforo e/ou peão, e com base nestas teriam de cooperar, respeitando as regras gerais de rodoviária.

Os objetivos desta atividade foram promover a cooperação, o respeito pelas regras de trânsito e a conscientização sobre a segurança rodoviária. Ao assumirem diferentes funções, como condutor, polícia, semáforo e peão, as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar e aplicar as normas de circulação, desenvolvendo habilidades sociais, cognitivas e motoras. A atividade incentivou a interação entre as crianças, a tomada de decisões responsáveis e a aprendizagem ativa sobre o funcionamento do trânsito, reforçando a importância de seguir regras para a convivência segura e harmoniosa.

As crianças certificaram-se de que não vinham carros, olhando para os dois lados quando atravessavam a passadeira e respeitavam os semáforos para peões (enquanto peão). Por sua vez, as crianças que eram os condutores respeitavam os semáforos que lhes

correspondiam, tendo cuidado para não magoarem os peões. Houve infrações (por vezes propositadas, por vezes não) que permitiram aos polícias, explicar o que houve de errado e a sua consequência. As interações nos diversos momentos (condutor/peão; condutor/polícia; peão/polícia) cumpriram com os objetivos da atividade.

## 2.6 Avaliação do Projeto

Avaliámos as crianças, de modo, a verificar se os objetivos do projeto - “As artes visuais e a expressão dramática como elementos potenciadores da aprendizagem de profissões” foram atingidos com base em:

- Registos escritos;
- Registos fotográficos e videográficos;
- Diálogos;
- “Livro Mágico do *‘infantário’*”;
- Produções (desenhos e materiais construídos).

Em relação ao objetivo “Ser capaz de interpretar papéis caracterizantes de profissões e desempenhar funções”, com a simulação de um restaurante e com base nos registos fotográficos e videográficos pudemos observar que a maior parte das crianças conseguiu de facto interpretar e cumprir as funções do cozinheiro e do empregado de mesa.

Os cozinheiros demonstraram criatividade na criação da comida, utilizando formas, areia molhada, paus, folhas e mais elementos da natureza que achavam. As crianças que interpretavam empregado de mesa faziam questão de respeitar as regras de etiqueta como o “Boa tarde, o que deseja?”, “Vai querer mais alguma coisa?”, etc.

Com o circuito rodoviário, algumas crianças tiveram oportunidade de desempenhar a função do polícia, tendo em conta, se a lei era ou não infringida.

As crianças de 3 anos e que falavam outra língua (as mais pequenas) não fizeram parte da atividade da simulação do restaurante, nem a função do polícia. No entanto, conseguiram desempenhar as funções de confeitiro/pasteleiro e padeiro, embora, não as entendendo como pertencentes a uma profissão.

Através de diálogos conseguimos o testemunho de uma criança em relação à profissão do padeiro. “Aprendi a fazer pão e aprendi a meter manteiga no pão. O pão leva farinha, fermento, água e sal. Diverti-me.”

Em relação ao objetivo “Compreender o papel das profissões na sociedade e no seu desenvolvimento”, conseguimos perceber através do diálogo que algumas crianças dentro

do grupo, nomeadamente as mais velhas, compreendiam que os adultos (maioria) têm profissões e que eles mesmos terão de escolher uma profissão no seu futuro. Observámos que este foi o objetivo menos conseguido deste projeto, uma vez que, não foi tão aprofundado como queríamos.

Em relação ao objetivo “Utilizar as artes visuais para a compreensão de características e funções de profissões”, através das produções com as crianças e diálogos observámos que as crianças utilizaram as artes visuais de forma a compreender características e funções de profissões. Na 1.<sup>a</sup> semana cada criança desenhou uma profissão e teve em conta os detalhes necessários para exercer essa profissão.

A partir da elaboração de desenhos do processo realizado na confeção do pão e das bolachas. Criação de pratos com alimentos que os mesmos gostam para a construção de uma ementa. No caso de uma criança a construção de uma ementa.

E com um testemunho de uma criança sobre o que aprendeu numa determinada semana. “Aprendi a construir as passadeiras e os semáforos e os carros”.

Em relação ao objetivo “Ser capaz de participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem e cooperar com outros”, pudemos observar, que as crianças escolhiam os materiais, para desenvolver as diferentes propostas. As crianças mais velhas ajudavam as mais novas na realização do circuito, distribuição de funções na dramatização do restaurante.

Em relação ao objetivo “Saber cuidar de si e responsabilizar-se pela sua segurança e bem-estar, assim como dos outros, pudemos observar nos registos videográficos que no circuito rodoviário, as crianças mais velhas tinham a preocupação de dar a mão às mais novas na passadeira. Nas saídas ao exterior, ao observar que os adultos ficavam sempre do lado da estrada, algumas crianças mais velhas trocavam de lado com as mais novas, com o intuito de manter a sua segurança.

Com base em alguns testemunhos das crianças também pudemos observar que este objetivo foi atingido. “Aprendi que não se deve brigar, brincar juntos; e sermos bons amigos.” “Aprendi segurança, que não podemos brincar na estrada.” “Devemos dar as mãos aos amigos, porque se formos para a estrada pode vir um carro e aleijar um amigo. Temos de ver os semáforos, se tiver na cor vermelha, os carros param e se estiver verde os carros podem andar, se tiver verde para os peões podem andar. Temos de olhar para os dois lados”.

Em relação ao objetivo “Ser capaz de projetar (antecipar/prever algo; aprofundar o que deseja conhecer)”, através do diálogo e das produções realizadas que as crianças tinham a

capacidade de projetar. Todo o projeto do circuito rodoviário foi delineado pelas crianças, desde os materiais a usar, da maneira como faziam, o que tinham de acrescentar. Não foi só observado nestes momentos, mas em outros, e neste aspeto tentamos dar sempre liberdade às crianças de serem elas a escolher e a construir, visto que são elas que estão a construir as suas aprendizagens.

### **3. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano**

#### **3.1 Caracterização da Instituição**

A instituição é composta por dois blocos: no bloco 1, o primeiro andar, possui três salas (sala de expressões, sala de recursos e sala de Português Língua Não Materna), um espaço para as funcionárias descansarem e casas de banho; o rés-de-chão, possui uma sala das terapias (fala, ocupacional, fisioterapia e psicologia), uma unidade do autismo e outra da multideficiência, uma sala de aula com 2º/3º/4º anos, a “zona suja” (espaço comum às salas) e casas de banho; no bloco 2, o primeiro andar, possui 3 salas de aula (1º ano, 2ºano e 4ºano), a “zona suja” (espaço comum às salas) e casas de banho, o rés-de-chão, possui três salas de aula (1º ano, 3ºano e 4ºano), a “zona suja” (espaço comum às salas) e casas de banho. Para além destes dois blocos, ainda existe um espaço polivalente, um refeitório com cozinha, uma biblioteca, uma reprografia, uma sala de professores, casas de banho para adultos, uma arrumação com equipamentos de educação física, um gabinete da coordenação e um espaço exterior amplo para brincarem.

No espaço polivalente estão dispostos diversos placares, sendo que cada turma possui dois, onde são expostos alguns trabalhos realizados pelos alunos. Na “zona suja” de cada bloco e andar, também se encontravam placares onde eram expostos os trabalhos das turmas correspondentes a esse espaço.

Na sala de expressões, existem diversos materiais que poderão ser usados nessa sala ou levados para a sala de aula, como esponjas, rolos, cápsulas, rolhas, caixas de ovos, tintas, papel manteiga, cartolinas, lã, cordel, plasticina, entre outros. Na sala de recursos existem materiais que podem ser requisitados, para trabalhar diversas áreas, como é o exemplo de instrumentos musicais, microscópios, sólidos geométricos, mapas, globos, balanças, rochas, barras *cuisenaire*, jogos, materiais para experiências, entre outros materiais.

Os recursos humanos envolvidos nesta instituição são as professoras, as auxiliares, o professor bibliotecário, a professora de apoio, a professora de educação especial, a professora de Português Língua Não Materna, a professora de inglês, as terapeutas (fala,

ocupacional, fisioterapia e psicologia) e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

### 3.2 Caracterização da Sala

A sala apresentava um quadro branco e um quadro de giz na parte da frente da sala. Os alunos estavam dispostos dois a dois nas suas secretárias que faziam fila e se encontravam ligeiramente inclinadas para o quadro interativo, de maneira que todos os alunos tivessem visão periférica.

No lado direito da sala, havia uma secretária com material da professora e nas paredes estão dispostos trabalhos das crianças, assim como, cartões das letras que as crianças vão aprendendo.

Atrás na sala encontrava-se todo o material escolar, numa parte estavam armários com “cubículos”, isto é, prateleiras em forma de cubo, sendo que cada cubículo pertencia a um aluno. Nos cubículos as crianças deixavam os livros, caderno diário e capas.

No armário ao lado encontrava-se o material escolar que a professora pediu, desde colas, tintas, plasticinas, etc., e ainda materiais da professora, como cartolinas, papel lustre, etc.

### 3.3 Caracterização do Grupo

O grupo de 1.º ano com o qual nos encontrámos a estagiar era composto por vinte e um alunos, oito do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade.

Na sala havia um aluno de nacionalidade afegã, sete de nacionalidade brasileira e treze de nacionalidade portuguesa. O aluno de nacionalidade afegã tinha aulas de Português Língua Não Materna todos os dias das 9h às 10h30, exceto à terça-feira. O restante tempo encontrava-se junto da turma.

Na sala havia uma aluna com multideficiência e dois alunos com autismo. Os alunos com autismo são acompanhados por professoras da unidade, um deles permanecendo sempre na unidade de autismo, e não se encontrando junto do restante grupo. Os outros dois alunos encontravam-se junto da turma, sendo acompanhados por uma professora de educação especial, tendo a atenção mais focada neles, apenas alguns dias, os mesmos saíam em momentos pontuais.

Na turma, observámos que seis alunos ainda não reconheciam as letras, quatro alunos não reconheciam os números e o aluno afegão não compreendia muita informação dita em sala de aula, devido à barreira linguística.

Uma aluna já conseguia ler, tendo feito o primeiro semestre do 1.º ano no Brasil. Esta apresentava algumas dificuldades na construção frásica, devido à diferença entre o português do Brasil e o português de Portugal. Esta aluna fazia trabalho suplementar à turma, visto que terminava muito mais rápido o trabalho e já ia mais avançada. Quando terminava a tarefa proposta à turma, fazia fichas de trabalho adicionais, disponibilizadas pela professora, algumas delas com maior grau de dificuldade/complexidade.

### 3.4 Projeto de Intervenção

Na nossa sala havia mais do que uma nacionalidade e muitas regiões diferentes dentro do mesmo país. Neste contexto multicultural, vivenciamos duas situações no estágio que nos fizeram decidir desenvolver no nosso projeto a interculturalidade. Mais tarde, especificamos o tema, acrescentando à interculturalidade: identidade e pertença.

Denominamos o projeto como “SOU ÚNICO”, após a exploração do livro “Sou Humano”, de Susan Verde. A partir de um brainstorming, motivámos os alunos para esta realidade do ser diferente e único. Incentivando o respeito mútuo dentro da sala de aula, apesar das diferenças de cada um.

Concebemos um novo projeto a partir do tema dos monumentos. Este, inicialmente apresentado de forma simples no manual de matemática, estava limitado a um desenho estático. Contudo, sentimos que poderíamos ir além dessa abordagem básica. Assim, desafiámos as crianças a construir os seus próprios monumentos, utilizando materiais recicláveis. Esta escolha não só incentivava a criatividade e a aprendizagem prática, mas também promovia a sustentabilidade, ao reutilizar materiais e poupar recursos.

Além disso, tínhamos plena confiança no grupo. Reconhecíamos as suas habilidades artísticas, criatividade, capacidade de colaboração e autonomia no âmbito das expressões plásticas, todas competências fundamentais para o sucesso deste projeto. Assim, nasceu a ideia de um trabalho que não apenas complementasse a aprendizagem matemática, mas também estimulasse valores de inovação e consciência ambiental.

A apresentação do PowerPoint – Monumentos, no qual as crianças iam ao quadro identificar um sólido geométrico que podiam observar nos monumentos foi a “ponta do iceberg” para o surgimento natural deste projeto – PROJETO MONUMENTOS, pois as crianças tiveram uma capacidade de atenção, observação, foco e motivação, para

descobrirem a maior quantidade de sólidos que conseguiram em cada monumento apresentado.

Posto isto definimos para ambos os nossos projetos, os seguintes objetivos:

- a) Reconhecer os diferentes graus de parentesco;
- b) Desenvolver a autonomia, criatividade e colaboração;
- c) Mobilizar conceitos (diferença, igualdade, ser único);
- d) Consciencializar valores (cooperação, responsabilidade, etc.);
- e) Especificar características físicas;
- f) Reconhecer semelhanças e diferenças entre outras crianças;
- g) Identificar e compreender tipos de família;
- h) Conhecer os sólidos geométricos e figuras planas;
- i) Compreender o que são monumentos;
- j) Reconhecer sólidos geométricos nos monumentos.

### 3. 5 Atividades Destacadas

Menciono duas atividades na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo (1.ºano) que contribuíram para o desenvolvimento das relações sociais na aprendizagem das crianças.

Uma primeira atividade (anexo VII) foi a elaboração de um *Peddy Paper*. Nesta atividade a estagiária explicou o que os alunos deveriam fazer, sendo que cada um ia ter um guião (anexo VIII) e ia fazer parte de uma equipa com um adulto. Este *Peddy Paper* englobava todos os temas que demos, de forma, a mobilizar conhecimentos. Então para o *Peddy Paper*, o grupo foi dividido em 3, sendo que ficaram dois grupos com 7 alunos e um com 6 alunos.

O jogo tinha quatro postos devidamente identificados. No posto 1 tinham de observar a fotografia que lá estava e identificar as características distintas de cada elemento do grupo, para tal, foi dada uma folha de registo onde teriam de carimbar com o dedo no(s) espaço(s) qual(ais) as características distintas. No posto 2, encontrava-se uma cartolina com diferentes direitos corretos e incorretos. No posto 3 estavam diversas adivinhas sobre os graus de parentesco e no posto 4 estava um placar com imagens de casas distintas e copos junto de cada casa, os alunos teriam de decidir em grande grupo, quais as casas que não existem em Portugal e tinham de eleger uma ou duas pessoas do grupo para tentar acertar com a bola no copo dessas casas, no fim irão registar na folha de registo.

Através dos guiões e da observação do grupo, conseguimos perceber que havia crianças que tinham diferentes níveis de individualismo, o que é normal na faixa etária, mas que ao longo do percurso foram percebendo melhor que o ganho de outra pessoa do grupo, era o ganho dele e vice-versa, assim como o erro.

Uma segunda atividade (anexo IX) foi a construção de monumentos com materiais recicláveis. As crianças foram trazendo ao longo das semanas, materiais estes que se assemelhassem aos sólidos geométricos. Para iniciar esta atividade, a disposição da sala foi alterada, colocaram-se as mesas em forma de U, para os alunos, e três mesas no centro do U, com os materiais recicláveis, os mesmos encontravam-se organizados em sete grupos, encontrando-se em cada grupo os materiais semelhantes a cilindros, esferas, cones, pirâmides, primas, paralelepípedos e cubos, respetivamente. Antes de iniciar a atividade, os alunos identificaram o sólido geométrico que representava cada um dos grupos de materiais dispostos, sendo-lhes explicado o que teriam de fazer com os mesmos.

Os alunos foram organizados em pares de trabalho. Em seguida, foi-lhes entregue os esboços dos monumentos que tinham realizado, anteriormente, para que pudessem retirar ideias para as suas construções, visto que cada aluno tinha realizado um esboço, mas as construções eram realizadas a pares, tendo assim de tomar decisões em grupo, para a escolha de materiais.

Após a discussão entre pares, os alunos disseram que materiais necessitavam, um grupo de cada vez, e a estagiária foi entregando os respetivos materiais. Enquanto a estagiária foi distribuindo os materiais, os alunos que já tinham os mesmos, iam experimentando como é que iriam juntar os seus materiais de modo a criar o monumento, pretendido por eles. Ao longo deste momento, os alunos foram constatando que precisavam de mais materiais ou de materiais diferentes, para a sua construção, pedindo, então, para trocar ou mais materiais. Como não existiam pirâmides para todos os alunos, a estagiária trouxe um molde para que eles pudessem contornar o mesmo num cartão, para construir a sua própria pirâmide.

Os alunos mostraram-se motivados na escolha e experimentação dos materiais e conseguiram tomar decisões em conjunto, tendo em conta a opinião de ambos. Quando chegaram a sua construção final, junto com um adulto, colocaram fita cola de papel a unir a sua construção final.

Neste momento, ainda foi entregue a cada grupo um pedaço de fita cola de papel, onde eles teriam de cortar em pedaços menores, para colarem os detalhes dos seus



monumentos. Houve um grupo que não foi tão autónomo, necessitando, assim, da ajuda do adulto durante todo o processo de construção.

### 3.6 Avaliação do Projeto

O projeto como “SOU ÚNICO”, após a exploração do livro “Sou Humano”, de Susan Verde, com um brainstorming para motivar os alunos para esta realidade do ser diferente, do ser único e do respeito mútuo que deve haver dentro da sala de aula, apesar das diferenças de cada um, pois acabamos por ter todos os mesmos direitos.

Nas atividades dos graus de parentesco e tipos de família, realizadas no dia 29 de novembro, começou por se fazer um pequeno brainstorming sobre o que é a árvore genealógica. Posteriormente, apresentou-se um vídeo de “O Troll explica”, sobre a árvore genealógica, explicando a sua organização, em que a estagiária interagiu e questionou os alunos.

Após este momento foi questionado aos alunos se apenas existia o tipo de família apresentado no vídeo (família tradicional). Iniciando, assim, um novo brainstorming. Observou-se que as crianças conheciam diferentes tipos famílias, apesar de não conhecerem os seus nomes técnicos, como é possível ver nos seguintes exemplos:

“Podem não ter pais e ser único (adoção)” - Aluno F.B;

“Às vezes os pais não têm onde deixar os filhos e deixam na instituição. Aos sábados e domingos vão visitar os pais” – Aluno Y;

“Quando o pai já tem um filho e se casa, poder ter [mais] filhos ou não (família reconstruída)” – Aluno F.B;

“Pais podem não ter pais ou mães (monoparental)” – Aluno F.C;

“Pode ser filho único” – Aluno H;

“Às vezes os filhos ficam sem pais e ficam com os padrinhos” – Aluno Y;

Observámos que a turma teve dificuldades no estabelecimento de relações de parentesco, principalmente quando associados à árvore genealógica. Esta dificuldade também se deve ao facto de chamarem de tia a amigas próximas da família.

Quanto ao reconhecimento das estruturas familiares diferentes, os alunos já conheciam as suas estruturas, apenas fizeram ligação com os nomes, sendo explicado de forma mais organizada.

Todos os alunos, exceto um, participaram várias vezes e demonstram interesse e empenho nas diferentes atividades e diálogos orientados pela estagiária.

As atividades, da exploração do livro “Sou Humano”, de Susan Verde e brainstorming, realizadas no dia 6 de dezembro, tiveram o objetivo de apresentar o nosso projeto “Sou Único” que é baseado do livro. Após a leitura, fez-se um brainstorming com as crianças do que era ser único, o que deu para notar que a criança não tinha este conceito definido ainda, mas que depois já conseguiam explicar o que era. A discussão abordou ainda a diferença e foi perguntado às crianças se esta era boa ou má, o que os alunos responderam que é boa. Algumas das respostas partilhadas no brainstorming foram:

“Ser diferente [é uma coisa] boa” – Aluno B;

“A gente só combina com a gente” – Aluno B;

“A diferença é não ser igual” – Aluno B;

“Não ter as mesmas escolhas” – Aluno B;

“Não ter os mesmos gostos” – Aluno Y;

Em diálogo, os alunos referiram que éramos todos diferentes, mas que também éramos todos iguais. Os alunos perceberam que as características físicas eram coisas que os distinguiam, como o tipo/cor de cabelo, a cor da pele, a cor dos olhos. Os gostos e interesses pessoais também foram identificados como elementos de distinção entre eles. Perceberam que os conhecimentos, como o domínio de matemática ou português, também os diferenciavam, no sentido de que alguns se destacavam em determinadas áreas enquanto outros tinham habilidades em áreas diferentes. Além disso, mencionaram que a roupa e os estilos individuais também contribuíam para essa distinção.

Neste aspeto da roupa, alguns alunos especificaram-se demasiado na cor da roupa e nas pequenas diferenças destas, não relacionando tanto ao estilo de uma pessoa, apenas a diferenças do aspeto de roupa. Em teoria os alunos conseguiram concluir que a diferença não era algo mau, que era algo comum, que todos tinham especificidades diferentes, acabando por ser únicos no mundo e todos valiosos para o mesmo.

No dia 16 de dezembro, as crianças começaram a colar as fotografias da família, a fazer as ligações e desenhar o esboço da sua árvore genealógica. Esta não foi uma atividade realizada num só dia, visto que, algumas crianças esqueciam-se das fotografias, logo foi uma tarefa articulada com as aprendizagens do quotidiano. Observou-se que as crianças ainda não conseguiam interligar a palavra “paterna” a pai e “materna” a mãe, logo, nem todos conseguiam fazer a parte dos avós, apesar de entenderem o seu lugar/estrutura genealógica. Tendo em conta, que as famílias diferenciavam bastante, fosse a nível de padrastos/madrastas, meios-irmãos, houve alguma dificuldade na construção da estrutura e ligações, no entanto, expectável para crianças de 6 e 7 anos.

Numa linha geral, tendo em conta as individualidades de cada criança, todas conseguiram construir as suas estruturas de fotografias e fazer o esboço da árvore. O esboço da árvore foi a parte onde todos foram autónomos e criaram uma árvore, a partir da memória, ou seja, não tinham nenhuma como exemplo, apenas desenharam, com base na memória de como árvores são compostas. Isto permitiu que todas as crianças fizessem árvores diferentes, promovendo a individualidade das características de cada criança, das suas vivências, da sua personalidade e criatividade.

A 6 de janeiro, já com os materiais preparados, as crianças decoraram a sua árvore genealógica. Não quisemos incentivar o básico, ou seja, tronco castanho, folhas verdes, porque já todos sabemos que as árvores são assim. Mas queríamos saber, dentro da mente das crianças e com as suas capacidades e competências, o que é que uma simples árvore se podia tornar. Incentivámos, mais uma vez, a individualidade de cada criança, as suas características, as suas vivências, a sua personalidade e criatividade, visto que este é para nós um grande objetivo como futuras profissionais de educação.

Posto isto, foram divididos numa mesa diversos materiais: pedaços de balões, balões de água com um pouco de ar, serpentinas, folhas de cores em pedaços irregulares, papel crepe em pedaços irregulares e de várias cores, que também podiam ser amassados para fazer bolinhas e confetes. Demos oportunidade a cada criança para escolher os materiais que queriam, que podia ser um tipo de material ou mesmo todos, promovemos o direito de escolha e de tomada de decisão dos alunos. Com isto autonomamente, cada criança levou um prato com os materiais escolhidos, uma cola branca e foi decorar a árvore, no seu lugar, após a explicação da estagiária.

A atividade revelou-se bem-sucedida, pois permitiu alcançar os objetivos propostos. As crianças demonstraram autonomia e capacidade de tomada de decisão, selecionando técnicas e materiais alinhados com a intenção expressiva das suas produções plásticas. Além disso, evidenciaram notáveis capacidades expressivas e criativas, refletidas nas suas criações artísticas.

A apresentação dos trabalhos da árvore genealógica realizou-se a 9 de janeiro. Neste momento, cada criança, foi à frente da sala com o seu trabalho e apresentou-o aos restantes colegas.

Durante a apresentação, cada aluno referiu quem estava na sua árvore, neste caso explicitando o grau de parentesco com o aluno. Nomearam os avós e tios, como maternos e paternos (utilizando os termos). Referiram ainda o familiar da árvore com que achavam que

eram mais parecidos, mencionando algumas destas características. Uns mencionaram os pais, outros os tios e outros os irmãos.

Tendo em conta que são alunos do 1.º ano e que ainda não realizaram muitas apresentações, os alunos fizeram um bom trabalho, apesar de ainda precisarem de serem orientados para o que devem dizer. Os alunos também precisaram de um pouco de ajuda com os termos paternos e maternos, uma vez que nem todos ainda conseguiam associar paterno a pai e materno a mãe.

No dia 10 de janeiro os alunos realizaram duas tarefas relativas ao projeto “Sou Único”, dado que tivemos de antecipar uma atividade que iria calhar num dia de greve, o *Peddy Paper*. Posto isto, e graças à flexibilidade da professora que nos permitiu flexibilizar a nossa planificação, movemos o *Peddy Paper*, do dia 12 de janeiro para 10 de janeiro de manhã e realizamos a atividade do autorretrato à tarde.

Para o *Peddy Paper*, a estagiária explicou o que os alunos deveriam fazer, sendo que cada um ia ter um guião e ia fazer parte de uma equipa com um adulto. Este *Peddy Paper* englobava todos os temas que demos, de forma, a mobilizar conhecimentos. Então para o *Peddy Paper*, o grupo foi dividido em 3, sendo que ficaram dois grupos com 7 alunos e um com 6 alunos.

O jogo tinha quatro postos devidamente identificados. No posto 1 tinham de observar a fotografia que lá estava e identificar as características distintas de cada elemento do grupo, para tal, foi dada uma folha de registo onde teriam de carimbar com o dedo no(s) espaço(s) qual(ais) as características distintas. No posto 2, encontrava-se uma cartolina com diferentes direitos corretos e incorretos. No posto 3 estavam diversas adivinhas sobre os graus de parentesco e no posto 4 estava um placar com imagens de casas distintas e copos junto de cada casa, os alunos teriam de decidir em grande grupo, quais as casas que não existem em Portugal e tinham de eleger uma ou duas pessoas do grupo para tentar acertar com a bola no copo dessas casas, no fim irão registar na folha de registo.

Esta foi uma das atividades que mais promoveu a motivação, dado que, não era dentro da sala, o que eles não estavam habituados. Através dos guiões e da observação do grupo, conseguimos perceber que havia crianças, com diferentes níveis de colaboração, o que é normal na faixa etária, mas que ao longo do percurso foram percebendo melhor que o ganho de outra pessoa do grupo, era o ganho dela e vice-versa, assim como o erro.

De modo geral, os alunos colaboraram bastante e em tarefas que envolviam fazer algo físico (como os saltos à rã, que tiveram de fazer para ir de um posto para o outro), os alunos não desistiram a pensar no grupo, apesar de se encontrarem cansados. Quando tinham de

responder a certas perguntas, todos os elementos do grupo tinham de concordar, sendo que nunca houve problemas ou conflitos, pois apesar de discordarem uns com os outros, faziam-no de forma a respeitar o colega até encontrarem um consenso.

Em suma, tendo em conta os pontos de cada grupo referentes aos conteúdos, deu para perceber que se encontravam num patamar muito bom e sem muita discrepância entre grupos. Sendo que o primeiro grupo teve 65/70, o segundo 60/70 e o terceiro 55/70 (o 70 representa o máximo de pontos).

A atividade do autorretrato foi realizada à tarde, com esta tarefa queríamos perceber se as crianças conseguiam compreender as suas características físicas e representá-las no papel. Pretendíamos avaliar os alunos a nível da capacidade de desenhar um retrato, após a explicação dada e a nível das características físicas associadas a cores (cor dos olhos, do cabelo e da pele, principalmente), sendo o objetivo final compreender que somos todos diferentes e todos únicos.

Nesta atividade duas crianças não foram capazes de desenhar o retrato ou ter em conta características físicas. Todas as outras crianças conseguiram desenhar o seu retrato, algumas desenharam também o corpo.

O autorretrato foi a parte mais bem conseguida da atividade, visto que quase todos conseguiram realizá-lo recorrendo às competências que tinham, dando o seu melhor. Alguns alunos começaram o desenho mais do que uma vez, por não “gostarem”, ou por acharem que conseguiam fazer melhor, o que pode sugerir traços de insegurança, mas também de persistência.

No que se refere à pintura com aguarelas, metade das crianças pintou com as cores mais semelhantes, aos seus olhos, cabelo, sobrancelhas e pele, sendo que para a pele foi dada uma técnica pela estagiária de misturarem na sua mão diversas cores (rosa, laranja, amarelo, castanho e branco, dependendo do tom) até ficar o mais parecido com a sua cor, as crianças após dada a técnica, foram as principais críticas na tomada de decisão, achando que necessitava ou de mais branco ou mais rosa ou mais castanho, etc.

Após ter sido demonstrado esta técnica uma das crianças, outras começaram a fazer e mesmo a entreatujadar-se; outras crianças conseguiram chegar ao seu tom sem esta técnica, uma vez que a paleta que tinham de aguarelas, os permitia utilizar tal cor. Todos os autorretratos estavam incríveis, especialmente tendo em conta que são crianças de 6 anos a realizar pela primeira vez um autorretrato, apesar de nem todos terem chegado ao objetivo da atividade, todas se esforçaram e deram o seu melhor, também desenvolvendo a criatividade.

#### **4. Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano**

##### **4.1 Caracterização da Instituição**

Este estabelecimento foi inaugurado no dia 25 de setembro de 2004 tendo sido construído de raiz. Este possui duas valências: a Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico e o Jardim de Infância.

Segundo o projeto educativo do Agrupamento, a Escola Básica inclui dois grupos de Jardim de Infância e sete turmas de 1.º Ciclo, o que confirmamos aquando do estágio. Nesse ano letivo a escola estava a funcionar com as 7 turmas sendo que na T1 estava uma turma de 1º ano; na T2 estavam dois anos de escolaridade, o 1.º e o 2.º ano; na T3 também estavam dois anos de escolaridade, o 2.º e 3.º ano; na T4 estava uma turma de 2.º ano; na T5 (turma onde estagiamos) estava uma turma de 3º ano; na T6 e na T7 estavam turmas de 4.º ano.

##### **4.2 Caracterização da Sala**

A sala onde implementamos o nosso estágio estava dividida em mesas na horizontal, de frente para o quadro e tinha um projetor. De um lado, encontravam-se uma fila de mesas singulares, em que os alunos estavam dois a dois, e do outro lado tínhamos uma fila de duas mesas, em que os alunos estavam na maioria quatro a quatro. Atrás dos alunos, havia diferentes espaços para os livros dos alunos. É de referir ainda que se encontravam diversos armários, com diferentes materiais, aos quais tínhamos acesso para utilizar nas nossas atividades. Assim como, dois computadores. Num outro espaço, havia uma pequena torneira, onde os alunos podiam lavar as mãos e por último, no lado direito da sala, estava a mesa da professora.

É de salientar, ainda, que durante a implementação do estágio e, tendo em consideração que nós acreditamos que a aprendizagem em grupos e exploratória é muito vantajosa para os alunos, modificámos a posição das mesas para que os alunos conseguissem ver o quadro, claro, mas também trabalhar em grupo e discutir ideias.

##### **4.3 Caracterização do Grupo**

O grupo de 3.º ano com o qual nos encontrámos a estagiar era composto por vinte e um alunos, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade.

Na sala havia uma aluna de nacionalidade indiana, quatro de naturalidade brasileira e dezasseis de nacionalidade portuguesa. A aluna de nacionalidade indiana era a única que frequentava as aulas de Português Língua Não Materna pois ainda tinha algumas dificuldades com a língua, quer na compreensão oral, escrita ou até na leitura.

Uma vez que estes alunos começaram o seu primeiro ano de escolaridade no contexto de uma pandemia, foi possível observar diversos desafios/dificuldades que tinham. A leitura foi adquirida apenas naquele ano por alguns dos alunos. A compreensão tanto de textos como de problemas ainda era uma grande dificuldade do grupo, primeiro porque já começaram a ler tarde, depois porque durante a pandemia não tinha grande apoio, segundo a professora. Relativamente a um terceiro ano, as crianças estavam abaixo de um nível esperado, especialmente no que diz respeito à confiança em si mesmo, à compreensão e decifração de textos e problemas, mas mesmo assim o grupo empenhava-se bastante no seu trabalho e quando percebiam e estavam motivados decorria tudo dentro do espectável.

A turma era, no seu todo, desafiante. Distinguiam-se três grupos relativamente ao ritmo de trabalho: havia um grupo com dificuldades de aprendizagem, mais lento na realização das tarefas, outro grupo que terminava as tarefas rapidamente e geralmente sem dificuldades e outro grupo intermédio, nem rápido nem lento. Era um grupo que se desconcentrava facilmente, no entanto, eram um grupo motivado, que adorava participar, realizar coisas diferentes, eram bastantes amáveis e a entreajuda era notável.

#### 4.4 Projeto de Intervenção

O projeto de intervenção “Desafia a tua mente” tinha como objetivo desafiar os alunos para que pudessem evoluir e progredir no seu desempenho escolar, adquirindo as competências necessárias.

Não foi algo destinado a uma área específica, sendo que, em todas as áreas foram realizados diferentes desafios de forma a estimular e motivar a aprendizagem, sendo que alguns dos desafios tinham a interdisciplinaridade como um meio rico do desenvolvimento de diversas competências.

Posto isto, definimos como os objetivos do nosso projeto, desenvolver a concentração; interpretar problemas e resolver questões problemas; registar raciocínios, observações e opiniões; desenvolver a reflexão crítica; motivar os alunos na aprendizagem dos conteúdos; fomentar a aprendizagem da interdisciplinaridade; captar a atenção dos alunos, melhorando o seguimento de instruções (audição) e incentivar a colaboração.

#### 4.5 Atividades Destacadas

Destaco três atividades realizadas na Prática de Ensino Supervisionada em 1.º Ciclo (3.º ano) que mais contribuíram para o desenvolvimento das relações sociais na aprendizagem das crianças.

Uma primeira atividade (anexo X) foi a dramatização de palavras a partir de um poema visual, por ele elaborados. Os alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo, depois de uma pequena introdução ao que tinham de fazer, e de serem encorajados a fazê-lo pelas estagiárias, conseguiram sozinhos construir quatro palavras, com os seus corpos, entreajudando-se e comunicando calmamente, sem qualquer intervenção minha. O segundo grupo, teve algumas dificuldades para construir as palavras, porque rapidamente entravam em conflito, ou seja, tinham baixas competências colaborativas relativamente à definição de tarefas e de papéis. Não respeitavam a vez de falar de cada um, não aceitavam as sugestões uns dos outros e com muita intervenção minha conseguiram criar duas palavras. Apesar de tudo, ambos os grupos conseguiram arranjar estratégias e técnicas diferentes de representação das letras.

Uma segunda atividade (anexo XI) foi a realização de uma experiência. Este desafio realizou-se a partir dos conteúdos do meio físico para os seres vivos, que estavam a dar em Estudo do Meio. As experiências era algo que os motivava, porque não tinha oportunidade de as fazer muitas vezes, e podiam ver materiais nunca vistos. Através de um guião, os alunos em grupos de quatro realizaram duas experiências denominadas: “A água influencia o comportamento das minhocas?” e “A temperatura influencia o comportamento das minhocas?”.

Na primeira experiência, o grupo observou dentro de um tabuleiro coberto de cartão, metade molhado/metade seco, o que as minhocas fizeram, seguindo os diferentes passos do guião que incluía conceções prévias, os passos da realização da experiência, previsões, observações e conclusões/reflexões. Na segunda experiência, o grupo observou o que acontecia às minhocas dentro de um tabuleiro com cartão humedecido, com uma parte de um saco de água quente e outra metade de livros por debaixo do tabuleiro, seguindo, novamente, os diferentes passos do guião. Todos os alunos conseguiram completar os guiões e maioritariamente de forma autónoma, registaram tudo o que viram e conseguiram descrevê-lo, o que foi um grande aspeto positivo. Nem todos os alunos tiveram os mesmos resultados da experiência, o que não importava realmente, pois os caracóis são influenciados por várias coisas. O que os alunos tinham de fazer era seguir até ao fim o



realmente observavam e responder corretamente perante o que viram, o que a maior parte dos grupos fez.

Uma outra atividade colaborativa foi a construção de um póster (anexo XII). A partir do *brainstorming* (anexo XIII) e do texto de opinião sobre o desperdício alimentar (anexo XIV), foram registadas as informações sobre este tema. Após este momento os alunos, em grupos de quatro, realizaram o seu próprio póster. A maioria utilizou canetas e lápis de cor, fazendo o título chave, para reduzir o desperdício alimentar e os desenhos que acompanhavam o título. Este desafio foi uma nova maneira de ver a criatividade dos alunos a desenrolar, para além dos conhecimentos que obtiveram, conseguindo realizar um título original com a informação que tinham. Todos os alunos se envolveram e colaboraram, apesar de um dos grupos não estar a ter a comunicação correta, neste grupo foi necessário a intervenção de um adulto para que todos os alunos fossem integrados, o que resultou e todos os elementos de cada grupo e os grupos em si fizeram um excelente trabalho, atingindo os objetivos.

#### 4.6 Avaliação do Projeto

O projeto "Desafia a tua mente" consistiu numa série de atividades interativas e desafiantes com o objetivo de trabalhar diferentes habilidades cognitivas e motoras dos alunos, promovendo o desenvolvimento de competências nas áreas de linguagem, matemática, ciências. As atividades envolveram o uso de estratégias de cálculo mental, dramatização, leitura, escrita, entre outras, sempre com foco na aprendizagem ativa e no desenvolvimento da colaboração entre os alunos.

Na atividade do ditado de palavras, cada aluno tinha uma folha de linhas e tinham de ir acompanhando os colegas, que pronunciavam uma palavra ao calhas (cada à sua vez). Estes registavam as palavras que eram faladas, da melhor maneira que conseguiam. A maior parte dos alunos conseguiu acompanhar as palavras que se iam dizendo e conseguiram-nas escrever sem erros ortográficos, apesar de se esquecerem do acento na palavra "lápis". Alguns alunos tiveram algumas palavras com erros ortográficos e muito poucos tiveram quase todas as palavras erradas, ou não conseguiram seguir todas as palavras que foram ditas. Por fim, as crianças inventaram uma frase para cada palavra errada.

O Poema Visual foi um seguimento do ditado de palavras. Com todas as palavras escritas corretamente no quadro, cada aluno foi desafiado a escolher uma e, por conseguinte, a escrever um poema relacionado com essa palavra. Todas as crianças

fizeram um bom trabalho, mas algumas necessitaram de mais ajuda que outras, outras só precisavam de uma ideia para começar. Alguns poemas rimavam, outros não, mas a maioria dos poemas estavam escritos com sentido e com um bom seguimento. Como desafio final, os alunos tiveram de escrever o poema em forma do desenho da palavra que escolheram. Primeiro desenharam e à por cima das linhas, no contorno, escreveram o poema. Alguns tiveram muitas dificuldades em fazer com que o poema coubesse à volta de todo o desenho, sendo que tiveram de apagar várias vezes, e fazer ou o desenho maior ou as palavras menores. No final, todos os alunos concluíram o desafio dando o seu melhor.

Na dramatização das palavras do poema visual, os alunos foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo depois de uma pequena introdução ao que tinham de fazer e um pouco de encorajamento, conseguiram sozinhos construir quatro palavras, com os seus corpos, entreajudando-se e comunicando calmamente, sem qualquer intervenção minha. O segundo grupo, teve alguns problemas para construir as palavras, principalmente porque não conseguiam comunicar, não respeitavam a vez de falar de cada um, não aceitavam as sugestões uns dos outros e com muita intervenção minha conseguiram criar duas palavras. Apesar de tudo, ambos os grupos conseguiram arranjar estratégias e técnicas diferentes de representação das letras.

Na atividade relativa a aprendizagem e prática de algumas estratégias de cálculo mental podemos destacar diversos aspetos. Em primeiro lugar, no que diz respeito à adição existiram cinco alunos que não concluíram o seu trabalho, pelo que nós não conseguimos averiguar onde foram as suas maiores dificuldades, ou seja, qual a estratégia que melhor compreenderam e qual a que tiveram mais dúvidas. Estes alunos, são aqueles que têm mais dificuldades e um raciocínio mais lento pelo que não conseguiram terminar a tarefa no tempo dado. Em contrapartida existiram seis alunos que conseguiram realizar a ficha na sua totalidade e com todas as tarefas corretas pelo que concluímos que conseguiram compreender corretamente as estratégias de cálculo mental. Para nossa surpresa e contrariamente ao que nós esperávamos a grande maioria dos alunos teve muitas dificuldades na estratégia que tem como suporte a reta numérica, sendo que a estratégia que os alunos melhor compreenderam foi a de compensar para tornar o fator múltiplo de 10. Também existiram dificuldades na adição por classes, uma vez que quando não existia essa classe (ou seja, o número era zero) os alunos somavam a classe seguinte, por exemplo  $5132 + 1806$ , os alunos somavam  $30 + 6$  em vez de  $30+0$  e  $2+6$ . Continuando com a subtração, nesta operação verificamos maiores dificuldades por partes dos alunos sendo que seis alunos não conseguiram resolver as operações com nenhuma das estratégias

dadas e apenas três alunos conseguiram resolver tudo corretamente. Relativamente aos restantes alunos, estes resolveram a ficha na sua totalidade, mas, dois deles tiveram dificuldades na estratégia da decomposição do subtrativo e os restantes tiveram dificuldades na estratégia subtrair completando. Concluímos, assim, que a subtração para os alunos é mais difícil do que a adição e que têm muitas dificuldades em compreender que se pode chegar a um resultado da subtração fazendo uma adição.

Quanto à operação da multiplicação podemos verificar que três alunos não concluíram o trabalho pelo que não conseguimos propriamente perceber se compreenderam ou não uma dada estratégia. Podemos ver também que oito alunos resolveram o trabalho todo corretamente, dois alunos tiveram dificuldades na estratégia da decomposição do segundo fator e cinco alunos tiveram dificuldades na estratégia da decomposição do primeiro fator. Para além disso, durante a realização das tarefas conseguimos perceber que os alunos não sabem, ainda, as tabuadas pelo que para além de demorarem muito tempo a realizar multiplicações, muitas vezes não as conseguem realizar corretamente, ou seja, colocam resultados errados apesar de estarem a pensar corretamente. A operação da divisão foi aquela que nós considerámos mais difícil, uma vez que os alunos nesta etapa pouco ou nada aprenderam acerca da mesma. Como esperado, quer na explicação, uma vez que a professora teve de explicar três vezes para todos e, por vezes, ainda teve de dar pequenas explicações individualmente, quer nos resultados que recolhemos comprovámos que os alunos têm muitas dificuldades na divisão. Cinco alunos conseguiram resolver corretamente a tarefa na sua totalidade, dois tiveram dificuldades na estratégia de decomposição do dividendo, quatro na estratégia que implicava decompor o divisor e os restantes não conseguiram compreender nenhuma das estratégias. No geral, podemos concluir que os alunos necessitam de mais tarefas do género para praticarem as várias estratégias pressupostas para este nível de ensino. Para além disso, sentimos que a grande dificuldade deles não é a compreensão da estratégia e da forma como fazer, mas sim os resultados, ou seja, a nível do cálculo.

Tendo em conta o tempo que houve disponível para a realização do *PeddyPaper* nós percebemos logo que os alunos não iriam conseguir chegar ao fim do mesmo, ou se conseguissem não iriam mesmo chegar aos desafios extra. Isso foi possível verificar, sendo que apenas um grupo conseguiu praticamente terminar todo o *PeddyPaper* à exceção claro do extra. Contudo, o mais importante foi a envolvência e a motivação que os alunos tinham durante a realização da atividade, sendo que, estavam a realizar cálculo mental (algo 27 que não é motivante para eles) sem propriamente pensarem que o estavam a fazer e

estavam a divertir-se. É de realçar, ainda, que os alunos conseguiram aplicar as estratégias aprendidas anteriormente e houve uma enorme entreatajuda para conseguirem não só interpretar os problemas como também resolvê-los adequadamente.

A utilização do robô tal como o *PeddyPapper*, foi recebida com enorme gosto, uma vez que, os alunos só têm oportunidade de trabalhar com robôs quando as estagiárias o levam. Mais uma vez, estes estiveram a realizar cálculo mental com o objetivo de manusear o robô, pelo que estavam muito motivados para conseguirem resolver as operações para depois ir programar. Devido ao tempo que os alunos ainda demoram a resolver as operações, os mesmos só resolveram as operações de adição e subtração. Nós considerámos que era mais importante os alunos resolverem corretamente as que fossem possíveis e não resolverem todas sem estar corretas e foi isso que aconteceu. Todos resolveram ao seu tempo e ritmo e todos conseguiram mobilizar uma estratégia de cálculo mental para a atividade.

O desafio de experiências laboratoriais realizou-se a partir dos conteúdos do meio físico para os seres vivos, que estavam a dar em Estudo do Meio. As experiências era algo que os motivava, porque não tinha oportunidade de as fazer muitas vezes, e podiam ver materiais nunca vistos. Através de um guião, os alunos em grupos de quatro realizaram duas experiências denominadas: “A água influencia o comportamento das minhocas?” e “A temperatura influencia o comportamento das minhocas?”.

Na primeira experiência, o grupo observou dentro de um tabuleiro coberto de cartão, metade molhado/metade seco, o que as minhocas fizeram, seguindo os diferentes passos do guião que incluía conceções prévias, os passos da realização da experiência, previsões, observações e conclusões/reflexões. Na segunda experiência, o grupo observou o que acontecia às minhocas dentro de um tabuleiro com cartão humedecido, com uma parte de um saco de água quente e outra metade de livros por debaixo do tabuleiro, seguindo, novamente, os diferentes passos do guião. Todos os alunos conseguirão completar os guiões e maioritariamente de forma autónoma, registaram tudo o que viram e conseguiram descrevê-lo, o que foi um grande aspeto positivo. Nem todos os alunos tiveram os mesmos resultados da experiência, o que não importava realmente, pois os caracóis são influenciados por várias coisas. O que os alunos tinham de fazer era seguir até ao fim o realmente observavam e responder corretamente perante o que viram, o que a maior parte dos grupos fez.

O desafio “Dominó” tinha como intuito jogar ao dominó, no entanto, trabalhando as simetrias, cada “peça” de dominó tinha duas imagens. Os alunos perante as peças que

tinham, jogavam tendo em conta que a última peça tinha de ficar simétrica a uma das peças que eles tinham. Esta atividade foi realmente um desafio, mas a maneira como eles foram superando e cada vez, conseguiam jogar mais rápido, sem terem de pensar muito, por vezes tiveram de resolver o problema, utilizando uma outra ponta que fazia simetria com a peça que tinham. Todos os grupos se envolveram na atividades, todos os elementos participavam, colaboravam e entreajudavam-se, caso alguém se enganasse. Os alunos ficariam a jogar durante horas se pudessem, devido a motivação que demonstraram. Os conceitos visuais foram adquiridos e os objetivos das tarefas também.

Na atividade com material manipulável foi dada uma folha quadriculada, a cada aluno, com um eixo de reflexão horizontal e com a utilização de material manipulável, blocos padrão em papel (materiais dos alunos), os alunos criaram algo livremente à sua escolha. Colaram os seus blocos, no lado esquerdo do eixo de reflexão, criando algo abstrato ou mesmo um objeto, animal, etc., e de seguida, usaram os mesmos materiais e mesmas cores para refletir a sua construção no lado direito do eixo de reflexão. Foi uma atividade que correu muito bem, apenas houve alguns problemas, em que os alunos não usaram as linhas das quadrículas, o que dificultava quando fossem fazer a reflexão. Algo que nos surpreendeu foi a criatividade dos alunos, a utilização de diversas cores e o facto de não terem colocado blocos só por colocar, mas realmente planejarem na sua mente o que queriam criar foi extraordinário.

Numa outra atividade foi elaborado um guião com frações. As frações não são propriamente um conteúdo desconhecido dos alunos, uma vez que no 2.º ano os mesmos já trabalharam com ele. Contudo, decidimos implementar um guião que tem por base o modelo dos cinco E's (*Engage, Explore, Explain, Elaborate e Evaluate*). Este guião iniciava com uma pequena introdução acerca do que era uma fração e continha um vídeo, tanto a leitura como a visualização foram realizadas em grande grupo, sendo que o restante guião foi realizado em pequenos grupos. Os alunos nunca tinham trabalhado com esta metodologia, mas estavam bastante motivados até porque este guião continha o manuseamento de material manipulável. Durante a realização das atividades conseguimos ver que os alunos estavam motivados, concentrados e queriam ajudar-se mutuamente. Para além disso, os alunos adotaram estratégias como ordem de quem lê as questões em voz alta e respostas através de votação durante a realização do guião. Este guião foi implementado em dois dias seguidos devido ao tempo necessário para o mesmo, nomeadamente na exploração do material, visto que, tanto nós como a professora cooperante, considerámos importante todos

manusearem o material e compreenderem como se compara frações com o mesmo denominador (o pretendido para este nível de escolaridade).

O jogo da memória foi um pequeno desafio para treinar as frações, cada grupo de quatro elementos tinham diversos cartões, uns que continham a fração e outros continham as mesmas frações, mas de forma representada, por exemplo, um terço, com um círculo com uma “fatia” de três colorida. Não houve quaisquer dificuldades neste desafio e os grupos colaboraram e respeitaram a vez uns dos outros, ajudando também nas relações sociais.

A ferramenta *Plickers* não era novidade para os alunos, sendo que nós já sabíamos que era algo que eles gostavam bastante e sentiam-se sempre muito motivados. Posto isso, considerámos bastante pertinente utilizar este recurso durante a implementação do nosso projeto, uma vez que poderíamos aplicar diversos conteúdos, nomeadamente da área de matemática e de português, que foi o que realizamos, de forma a consolidá-los e tendo os alunos motivados para a aprendizagem. Durante as atividades desenvolvidas os alunos sentiram-se desafiados não só porque se trata de um jogo cronometrado, mas também porque no final eles conseguem ver a sua pontuação, sendo que queriam sempre ter a melhor pontuação possível. Apesar de se tratar de uma atividade individual não houve momentos de competição agressiva, sendo que os alunos mostraram sempre respeito pelos colegas. Bingo dos Verbos Para esta atividade revimos os verbos, uma vez que são extremamente importantes para conseguir identificar o sujeito, o predicado, o grupo nominal e o grupo verbal, de uma frase. Após uma pequena discussão com os alunos sobre o que estes achavam sobre os verbos, fizemos um pequeno jogo do bingo, para tornar esta matéria apelativa, em que todos os alunos ficaram motivados e interessados. Para este jogo, cada aluno tinha um cartão de bingo e em cada quadrado do bingo tinha ou não um verbo e uma determinada cor (um total de três cores). Eu retirei de um saco as cores, várias vezes e os alunos tinham de ir identificando os verbos que estavam nos retângulos com essas cores até fazerem bingo (uma linha vertical, horizontal ou diagonal). Apenas três alunos não conseguiram realizar bingo; um confundiu-se com o objetivo do jogo, o que não houve problema, pois a criança sabia identificar os verbos. Para resolvermos este pequeno problema, só pedimos à criança para indicar a que classe pertencia cada palavra representada no cartão do bingo, o que a criança realizou com êxito. Os outros dois alunos, tinha um defeito nos cartões do seu bingo, logo nunca conseguiriam fazer bingo, no entanto, apesar disto não conseguiram identificar os verbos. No geral, os alunos conseguiram atingir o objetivo do jogo e ainda identificar verbos extra, apesar de ser normal terem tido alguns mal. Para isto corrigimos em conjunto.

Tal como a metodologia que utiliza os 5 E's mais para as ciências, a metodologia do laboratório gramatical na área do português foi uma novidade tanto para a professora cooperante, quer para os alunos. Este Laboratório Gramatical tinha como intuito trabalhar tanto o sujeito, como o predicado, no entanto, relacionando-os com o grupo nominal e o grupo verbal. Apesar de nos ter deixado nervosas e receosas a implementar uma atividade deste cariz, decidimos que valia a pena tentar e arriscar e ver no que dava. Para nossa surpresa esta atividade foi muito bem recebida, por vezes os alunos mostraram-se confusos porque as questões eram de exploração ou abertas e não propriamente de resposta direta e óbvia como estão habituados. Contudo, após compreenderem que todas as respostas podiam estar certas mediante justificação adequada começaram a abrir-se mais ao trabalho e a ficarem mais motivados, porque afinal se conseguissem justificar estava tudo certo. Para além disso, acrescentamos ainda que os alunos foram evoluindo consoante avançavam no documento e terminaram com os conteúdos compreendidos, cada par ao seu próprio ritmo. Durante a realização do guião, pudemos assistir a diversos momentos de entreajuda, colaboração e respeito, sendo que essas competências transversais são também, para nós, muito importantes e valorizadas.

Tendo em conta uma situação que aconteceu na turma, nós envolvemos o desperdício alimentar nos nossos desafios. Primeiro realizamos um brainstorming no quadro com os que poderíamos fazer para reduzir o desperdício alimentar. Os alunos conseguiram dar alguns exemplos chave, mas depois precisaram de ajuda no desenvolvimento de outras ideias para reduzir o desperdício alimentar. Neste brainstorming, os alunos estavam envolvidos e queriam participar, tentando dar várias ideias, mesmo que fossem repetidas por outras palavras. Para colaborarem e manterem a concentração, também foram ao quadro escrever as suas ideias.

A realização do texto de opinião teve três momentos: primeiro os alunos escreveram um texto de opinião a pares da forma como achavam que era um texto de opinião, sem grandes instruções, apenas com o tema; depois houve um momento de discussão e análise das características de um texto de opinião através de um PowerPoint e, por último, os alunos reescreveram o texto já conhecendo as suas características. Quanto ao primeiro momento é de salientar a colaboração e entreajuda verificada durante a escrita do texto. Existiram grupos que dividiram, ou seja, cada elemento escrevia um parágrafo. Outros decidiram que um deles escrevia e discutiam ideias depois formulavam as frases e esse aluno escrevia. No segundo momento foi visível a concentração dos alunos e a motivação para aprender que os mesmos tinham, porque queriam melhorar o seu texto e a estrutura do mesmo. Durante a

explicação os alunos estiveram com atenção, participativos quando assim se proporcionou e existiram até comentários como “no nosso texto esquecemo-nos de colocar isso”, “olha nós colocámos, mas não pusemos a introdução” entre outros. No momento de reescrita do texto estavam todos muito concentrados a melhorar o seu trabalho sendo que em todos os grupos um dos elementos escreveu e os dois elementos discutiam ideias. Existiram grupos que antes de reescreverem foram ler o que tinham escrito e perceber em concreto o que tinham de melhorar. Podemos concluir que esta atividade foi muito importante e a metodologia adequada, sequência de ensino, foi muito pertinente e cativante para os alunos. Para além disso, conseguimos perceber que os alunos se mostram motivados para aprender quando o tema é lhes próximo, uma vez que este tema surgiu face a um problema que surgiu na turma pois um aluno tinha deitado fora um pacote de leite completamente cheio e daí surgiu a temática do desperdício alimentar.

A partir do brainstorming e do texto de opinião sobre o desperdício alimentar, foram apresentados diferentes posters e escrevemos as características destes. Após este momento os alunos, em grupos de quatro, realizaram o seu próprio póster. A maioria utilizou canetas e lápis de cor, fazendo o título chave, para reduzir o desperdício alimentar e os desenhos que acompanhavam o título. Este desafio foi uma nova maneira de ver a criatividade dos alunos a desenrolar, para além dos conhecimentos que obtiveram, conseguindo realizar um título original com a informação que tinham. Todos os alunos se envolveram e colaboraram, apesar de um dos grupos não estar a ter a comunicação correta, neste grupo foi necessário a intervenção de um adulto para que todos os alunos fossem integrados, o que resultou e todos os elementos de cada grupo e os grupos em si fizeram um excelente trabalho, atingindo os objetivos.

A atividade STEAM – Sucessão dos Dias e das Noites foi encarada como uma atividade divertida pelos alunos. Ao verem os materiais e ao perceberem que iriam construir alguma coisa ficaram muito entusiasmados e motivados. No desenrolar da atividade conseguimos perceber que os alunos estavam muito empenhados e organizaram-se muito bem, sendo que cada grupo o fez autonomamente. Alguns grupos tinham uma pessoa estipulada para ler, outros era alternado. Para além disso, conseguimos perceber que os alunos adquiriram os conteúdos e atingiram os objetivos que a atividade continha. Além disso, conseguimos observar que a maior dificuldade dos alunos foi compreender corretamente o movimento de translação da terra. Contudo, durante o trabalho percebemos que os alunos apesar de não terem conseguido compreender na totalidade o movimento de translação conseguiram percebê-lo de forma geral e ficar com uma noção do que se trata. Acreditamos que com



mais uma revisão dos conteúdos os alunos conseguem adquirir todas as aprendizagens pressupostas para este nível de escolaridade. Acrescentamos, ainda, que a construção da maquete e a visualização dos movimentos da Terra foi uma mais-valia para os alunos e permitiu que os mesmos compreendessem os conteúdos com mais clareza.

Em geral, o projeto promoveu a aprendizagem de forma divertida e colaborativa, permitindo aos alunos desenvolverem habilidades importantes de resolução de problemas, criatividade, trabalho em grupo e reflexão crítica. A motivação dos alunos foi um ponto-chave em todas as atividades, que também facilitaram a integração de conhecimentos de diferentes áreas.

## II – Exercício Investigativo

### **1. Percurso do Desenvolvimento Investigativo**

Este exercício investigativo decorreu da observação nas diferentes práticas de ensino supervisionadas (PES), principalmente ao observar os relacionamentos entre as crianças. Ao longo das minhas práticas pedagógicas supervisionadas, observei como as relações entre crianças influenciam significativamente o seu desenvolvimento e aprendizagem. Este percurso investigativo surgiu no desejo de compreender mais profundamente como as relações afetam o processo de aprendizagem.

A primeira questão de pesquisa que surgiu foi sobre a influência das relações sociais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Esta questão foi inicialmente inspirada por uma observação específica durante a prática em creche, e ao longo das minhas experiências, evoluiu para a pergunta central da investigação: "De que forma as aprendizagens são influenciadas pelas relações sociais entre as crianças?", principalmente em contextos de Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira vez que esta grande curiosidade surgiu foi logo na primeira prática de ensino supervisionada, após observar uma interação, entre crianças, muito específica em creche. A situação observada incluía três crianças, uma com 12 meses, outra com 24 meses e a última por volta dos 30 meses. A criança mais pequena estava a pedir um brinquedo que eu tinha na mão, porém, estavam as outras duas crianças à frente. Eu estiquei o braço para dar à criança, mas de forma muito natural, a criança mais velha, neste caso a criança mais perto de mim, agarrou na bola e passou à criança de trás, que realizou o mesmo sem ser mencionado, chegando à criança intencionada.

A ocorrência deste momento apesar de para pessoas de fora parecer completamente normal ou até passar despercebida foi incrivelmente fascinante para mim. Esta observação ilustra a teoria de Brás e Sousa Reis (2012), que argumenta que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades sociais e cognitivas das crianças. Naquele momento, foram desenvolvidas aptidões, como a perspetiva do outro, o ajudar o outro, a empatia e a partilha, sem qualquer menção de palavras.

Integrando as afirmações de Vygotsky (2003) citado por Ostermann e Cavalcanti (2011), podemos refletir como toda a nossa aprendizagem reflete no contacto social, pois temos a completa consciência que somos seres sociais, e se uma pequena interação contribui tanto para o desenvolvimento das crianças e a sua aprendizagem, quanto mais será uma relação entre crianças, que ocorre durante um longo período.

A emergência da questão de pesquisa é apenas a ponta do icebergue no que se refere à aprendizagem influenciada pelas relações entre crianças. É muito importante a convivência entre as crianças para o seu desenvolvimento, pois passam uma parte significativa do seu quotidiano umas com as outras. Por isso, pode afirmar-se que as interações positivas entre as crianças contribuem para o seu bom desenvolvimento. No entanto, como as interações entre as crianças podem ser de natureza positiva ou negativa, Fantuzzo, et al (2004), citado por Gomes (2016), contrasta que as interações com caráter mais pobre, podem levar a um fraco ajustamento social, emocional e académico, o que se reflete em problemas de adaptação, na idade adulta. Portanto, para garantir que as relações sejam positivas e saudáveis, contribuindo para um bom desenvolvimento da criança, o papel do educador/docente é fundamental para gerir e integrar estas estratégias.

Para mim, a educação vai além das disciplinas, e envolve trabalhar com as emoções, as interações sociais e as vivências diárias dos alunos, para que se possam sentir seguros e motivados. Como futura profissional de educação, a minha investigação irá contribuir para a minha aprendizagem e desenvolvimento profissional, de como é que eu posso mediar as relações sociais, para contribuir para uma aprendizagem mais significativa de cada criança.

## **2. Revisão de Literatura**

### **2.1 Conceito geral de sociologia na infância.**

Segundo Antony e Simon (2006), a sociologia é o estudo científico da vida social dos humanos, grupos e sociedades:

Sociologia demonstra a necessidade de ampliar a nossa visão da razão de sermos como somos, e o porquê de agirmos como agimos. Ensina-nos que aquilo que consideramos natural, inevitável, bom ou verdadeiro pode não ser tal, e que os “dados” da nossa vida são fortemente influenciados por forças históricas e sociais” (Giddens & Griffiths, 2006, p.4).

Embora as crianças nunca tenham sido completamente ignoradas no pensamento sociológico, o reconhecimento da infância como um verdadeiro objeto de estudo sociológico e a consideração da infância como uma categoria social, conforme argumenta Sarmiento (2008), só começaram a consolidar-se a partir do início da década de 1990. Segundo o autor, a Sociologia da Infância tem conquistado um espaço cada vez maior ao desenvolver os seus próprios conceitos, teorias e abordagens específicas.

O surgimento da Sociologia da Infância está intimamente ligado à necessidade de entender um dos grandes paradoxos da atualidade: como as crianças, embora sejam uma

parte fundamental da sociedade, têm sido historicamente subvalorizadas enquanto agentes sociais. Esse campo contribui para a construção de uma reflexividade contemporânea sobre a sociedade como um todo. Assim, ao estudar a infância, a Sociologia da Infância não se restringe a examinar as crianças em si, mas também a compreender a totalidade da realidade social (Sarmiento, 2008, p. 19). Para o autor a sociologia da infância é uma disciplina científica, que tem como objetivo conhecer a infância como categoria social e as crianças como membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997), citados por Siqueira (2013), estudar as crianças a partir de suas próprias perspectivas permite compreender as representações sociais que elas constroem e vê-las não apenas como uma via de acesso à infância como categoria social, mas também como um reflexo das estruturas e dinâmicas sociais que se revelam no seu discurso.

De acordo com Sarmiento (2008), citado por Siqueira (2013), esse projeto envolve captar a subjetividade das crianças através do que ele chama de “reconstituição antropológica” da Sociologia da Infância. Isso significa reconhecer as crianças como pessoas inseridas em contextos socio estruturais específicos e focar no seu bem-estar, enfatizando a importância de conhecê-las a partir de si mesmas. Desta forma, valorizam-se as suas experiências, compreendendo a maneira como elas interpretam, negociam, entendem e sentem os mundos materiais e discursivos que estruturam as suas vidas quotidianas.

A abordagem de James e Prout (1997) desafia a visão desenvolvimentista tradicional, frequentemente associada à psicologia, que tende a ver as crianças como "adultos em formação". Nessa visão clássica, as crianças passam por fases previsíveis de desenvolvimento até atingirem a maturidade. Os autores criticam essa visão linear, argumentando que ela reduz as crianças a meros "futuros adultos" e ignora a importância de seu papel e agência na sociedade enquanto crianças.

Qvortrup (1994) aborda a infância a partir de uma perspectiva geracional e estrutural. Este vê as crianças como uma “classe geracional” que tem características específicas dentro da sociedade. Para o autor, a infância é uma fase independente que contribui para a estrutura social, e não apenas um estágio transitório. Qvortrup propõe o conceito de "infância social" e argumenta que as crianças devem ser vistas como uma categoria social com direitos e interesses próprios.

James e Prout (1997) destacam a importância de reconhecer as crianças como agentes sociais, ou seja, como indivíduos que possuem capacidade de ação e de influência no

mundo social que as rodeia. Os autores acreditam que as crianças são capazes de interpretar, transformar e moldar as suas próprias experiências e contextos, e não são apenas recipientes passivos das influências adultas. Este conceito de agência é crucial, pois enfatiza que as crianças contribuem para a cultura e a sociedade, construindo relações, normas e valores dentro dos seus próprios grupos.

James e Prout (1997) defendem que as pesquisas em sociologia da infância devem incluir as vozes das próprias crianças, compreendendo as suas perspetivas, pensamentos e experiências. A partir desse princípio, surge o campo dos *Childhood Studies* (Estudos da Infância), que visa dar centralidade às crianças nas pesquisas e ouvir diretamente as suas opiniões e interpretações. Isso representa uma rutura importante com os métodos tradicionais de pesquisa, que frequentemente excluem ou subestimam a participação ativa das crianças.

James e Prout (1997) também argumentam que as representações sociais da infância têm implicações diretas nas políticas públicas e nas práticas sociais. Em sociedades onde as crianças são vistas como dependentes e vulneráveis, as políticas tendem a focar na proteção e no controle. No entanto, ao ver as crianças como agentes ativos, as políticas podem começar a focar na participação e no reconhecimento dos direitos das crianças. Essa mudança de visão tem sido essencial para o desenvolvimento de leis e políticas de proteção e inclusão infantil, como a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Os autores defendem que a infância deve ser estudada como uma categoria social e cultural própria e autónoma, e não apenas como uma extensão da sociologia da família, da educação ou da psicologia. A infância, segundo eles, possui características, desafios e contribuições únicos, o que justifica um campo de estudo próprio.

## 2.2 A Interação Social entre Crianças

Davis et al (1989) determinam que o termo “interação social”, interligado à proposta de Vygotsky, que se centra como Homem, ser social, entende-se como a relação com o outro em qualquer atividade prática, mediado pela linguagem, que resulta no seu desenvolvimento como sujeito.

Rubtsov (2006) afirma que as interações sociais desempenham um papel central na organização das funções e no modo de controlá-las. Estas interações atuam como ferramentas para a troca de ideias e o desenvolvimento de processos de pensamento e comunicação no contexto social. As interações não só ajudam a organizar o pensamento, mas também a fortalecer o autocontrole e a capacidade intelectual de interpretar e

processar informações. Este processo ativa e desenvolve habilidades cognitivas que ainda estão em formação, permitindo à criança operar a um nível mais avançado de compreensão e raciocínio.

Segundo o autor, a interação revela-se principalmente quando os indivíduos se envolvem pessoalmente em atividades conjuntas, nas quais desempenham objetivos específicos por meio de ações coordenadas. Esta caracteriza-se pela troca de ações voltadas para a resolução de tarefas através do processo de comunicação e entendimento mútuo. Também envolve uma habilidade de reflexão que permite que cada participante considere as suas ações a partir das perspectivas dos outros, promovendo uma visão compartilhada do objetivo da atividade conjunta.

Martins (1997), tendo como referência Vygotsky, afirma que num ambiente escolar, as relações que se estabelecem, estão interligadas ao emocional, intelectual e social, encontrando num meio escolar “um local provocador destas interações nas vivências interpessoais” (p.120). Caracteriza a escola como um primeiro ambiente que deve “garantir a reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído” (p.120). Neste os alunos devem ter a oportunidade de experienciar e vivenciar conflitos e discórdias entre pares, procurando concordâncias mediadas.

Segundo as contribuições teóricas de Lev Vigotsky e Pierre Janet citado por Góes (2000) um grupo social pode afetar-se mutuamente através de atos comando e obediência, que é um outro fundamento das relações de um sujeito com outros. Posto assim, um grupo social não inclui apenas os amigos, mas também inimigos e outras pessoas associadas, logo quando um indivíduo está solo e isolado dos outros, este ainda traz algo de um grupo social mesmo que seja apenas no pensamento (Janet, 1929 citado por Góes, 2000).

Ainda de acordo com Góes (2000) as relações sociais são caracterizadas por conflitos, tensões e equilíbrios que influenciam o processo de um sujeito. Estas tanto podem estar conectadas a uma fraternidade, solidariedade e convívio como à intimidação, coação e imposição.

Góes (2000) pelas ideias de Janet e Vygotsky demonstra que é através de um progresso de relações com os outros, através de interações “em pessoa”, da linguagem e de relações sociais mais amplas, que o sujeito se constrói socialmente.

As relações sociais, ao longo do desenvolvimento humano são aspetos impactantes na construção do “eu”, logo a exploração de diferentes relações, contextos e grupos sociais é um ponto fulcral (Frick, 2020). Estas podem contribuir para a confiança, respeito mútuo,

cooperação e solidariedade da mesma. Num aspeto prejudicial, baseado no “respeito unilateral” pode contribuir para a competitividade e egocentrismo (Frick, 2020).

### 2.3 A Importância das Relações Sociais no Desenvolvimento e Aprendizagem

Consoante Brás e Sousa Reis (2012) é fundamental o papel das relações sociais para o desenvolvimento da criança e conseguinte aprendizagem, através da aquisição de um vasto “novo mundo” que são estas aptidões, como a perspetiva do outro, o ajudar o outro, a empatia, a partilha, o agradecimento, o pedir desculpa ou “por favor” e a cooperação e negociação.

De acordo com Gomes (2016) a interação positiva entre as crianças faz com que estas desenvolvam competências sociais mais ajustadas. O brincar colaborativo enriquece o desenvolvimento socioemocional, assim como outras competências escolares. Acontece um desenvolvimento ao nível cognitivo e linguístico, para além do sociemocional, durante o um contexto estimulante da atividade lúdica, que pode ajudar nas relações de forma mais eficaz (Bredenkamp & Copple, 1997; Fisher, 1992 citado por Gomes, 2016).

De acordo com Papatheodorou (2017), o ambiente familiar é fundamental no desenvolvimento das habilidades sociais da criança, sendo o primeiro espaço onde ela aprende sobre relações interpessoais e valores. O autor destaca que a família deve oferecer não apenas apoio emocional e condições materiais adequadas, mas também um ambiente seguro que favoreça o desenvolvimento social saudável.

Heckman e Mosso (2014) ressaltam que crianças de famílias com menos recursos financeiros enfrentam desafios maiores para desenvolver habilidades sociais e cognitivas essenciais para o sucesso escolar e, a longo prazo, para a mobilidade social. Assim, a combinação entre o ambiente familiar e a condição económica influencia tanto as relações sociais quanto a trajetória educacional das crianças, criando desigualdades que podem afetar o seu desenvolvimento ao longo de toda a vida.

No que diz respeito às crianças com um envolvimento positivo nas suas relações com outras crianças Fantuzzo, et al (2004), citado por Gomes (2016), comprovam que estas apresentam menos dificuldades de integração, menos agressividade, timidez e afastamento social. Porém, interações com carece mais pobre, podem levar a um fraco ajustamento social, emocional, académico, o que se reflete em problemas de adaptação, na idade adulta. As crianças que conseguem desenvolver competências sociais e emocionais e que têm mais chance de socialização com outras crianças, têm uma relação melhor com os pais e

educadores, apresentando mais sucesso académico e social (McCabe & Altamura, 2011 citado em Gomes, 2016).

Para Piaget (1932/1994) citado por Frick (2020) as relações sociais permitem vivências em cooperação, ou seja, “trocas equilibradas”, levando à diminuição do egocentrismo e permitindo compreender a perspetiva do outro.

É evidenciado que tanto as aprendizagens sociais como as aprendizagens que são construídas pelas crianças durante os primeiros anos, são adquiridas e reforçadas sobretudo mediante processos interativos, segundo Lino (2006) citado por Brás e Sousa Reis (2012).

Brás e Sousa Reis (2012) confirmam que em fase pré-escolar é possível observar em brincadeiras, conflitos, comportamentos agressivos e desistências em jogos cooperativos, dado que as crianças se encontram numa fase inicial do desenvolvimento das aptidões sociais. Ainda, conforme os autores, os profissionais devem assumir a aquisição destas competências, nas crianças, como uma prioridade, pois tudo se reflete no seu desenvolvimento socioemocional, condicionando a aprendizagem e qualidade de vida (Lopes, 2011, citado em Brás & Sousa Reis, 2012). É por isto fundamental que nas diversas áreas do desenvolvimento humano, se criem programas educativos, em que esteja embutida a multidimensionalidade.

Katz (2006) revela que a criança que é amiga e se relaciona com os outros, causa uma impressão positiva nos outros, o faz com que outras crianças se aproximem e queiram brincar com ela. Positivamente, esta receberá um bom feedback, ganhando mais confiança em si e na sua relação com os outros, tendo a oportunidade de melhorar as suas competências sociais existentes e adquirir novas. Logo, a criança que demonstra o gosto pelo outro é também gostada por estes, torna-se neste caso um “ciclo recursivo positivo” (p.19).

Porém, se tivermos o inverso, ou seja, uma criança que não é tão agradável e demonstra dificuldades em ser abordada e interagir com os outros, pode ser então “evitada, ignorada ou rejeitada pelos outros” (p.20). Esta criança é limitada nas suas oportunidades, de poder melhorar e adquirir novas competências sociais, o que prejudicialmente faz com que a criança se vá tornando cada vez mais desagradável na visão dos outros, também de uma forma cíclica. Acompanha de um ciclo negativo, a criança que é agressiva aborda agressivamente os outros, o que faz com que seja rejeitada, num ciclo repetitivo, o que faz com que gradualmente sejam excluídas das suas relações com os outros, não podendo melhorar as suas competências, na forma como aborda os outros (Katz, 2006).



Como refere Amarilha (1997) citado por Salomão et al (2007), o lúdico permite à criança o relacionamento consigo próprio e com os outros. Através da interpretação de diversos papéis na brincadeira, a criança desenvolve a imaginação e desenvolve as capacidades de socialização, através da interação e da experimentação de regras e papéis sociais. Ao experienciar os diferentes papéis sociais, no “faz-de-conta”, como pai, filho, mãe, bebé, a prática de diversas profissões, de heróis, vilões e personagens que lhe são familiares, a criança imita e recria, fantasiando alguns papéis e regras da sociedade, que se tornam essenciais para que a criança aprenda a relação entre as pessoas, o “eu” e o outro (Salomão et al, 2007).

De acordo com Vigotsky (1984 e 1987) citado por Góes (2000) o jogo do faz-de-conta para além de enriquecer aprendizagens do fórum imaginário, também recria regras da realidade, nas situações imaginárias. Logo, este jogo é recriado pelas crianças, através do que vivenciam e conhecem, mas também reelaboram experiências, misturadas com novas realidades, que partem das suas preferências e das suas necessidades. Embora haja esta experimentação inovada, a criança tem sempre em conta regras em relação a certo papel social. Assim, na atividade lúdica, a criança recria o que experiencia no seu quotidiano, reproduzindo modos de relação interpessoal e modos culturais.

#### 2.4 O Papel do Educador nas Relações Sociais e Aprendizagem

Uma das estratégias de aprendizagem é a aprendizagem cooperativa, quando esta é integrada correta e sistematicamente, para a obtenção dos melhores resultados na aprendizagem. Esta torna-se uma metodologia mais adequada e benéfica para os alunos, visto que dá origem a atitudes positivas, no que diz respeito a novas aprendizagens verso uma aprendizagem com um foco mais individual. Estes resultados não dependem da escola, dos alunos ou do nível de ensino, sendo que esta metodologia pode ser aplicada em qualquer turma (ou grupo), com vistas a resultados eficazes da aprendizagem (Bessa & Fontaine 2002, citado por Cunha & Uva 2016).

Vygotsky (2003) citado por Ostermann e Cavalcanti (2011) declara que o desenvolvimento se dá através da assimilação de atividades sociais “fixadas”, caracterizando a psicologia humana. A aprendizagem humana presume uma base social específica, que se desenvolve a partir das relações entre pessoas.

Ostermann e Cavalcanti (2011), segundo a teoria de aprendizagem de Paulo freire, referem os passos de aprendizagem, sendo estes a “codificação-decodificação, e problematização da situação” (p.49), que através de experiências sociais permitem aos

educandos um melhor entendimento do que vivem, até conseguirem chegar a um “nível mais crítico de conhecimento da sua realidade” (p.49). A teoria de aprendizagem de Paulo Freire é delineada como algo que é vivido pelo educando, fazendo sentido para este, que resulta numa forma de acesso à realidade, ou seja, baseia-se numa ação de conhecimento da realidade específica. Desta maneira, a aprendizagem não se forma a partir da memorização, mas sim a partir da compreensão e reflexão.

Gomes (2016) diz que uma necessidade das crianças, presente no currículo, é a área do desenvolvimento pessoal e social. Estas ao ingressarem no jardim de infância “são já confrontadas com várias exigências, quer ao nível das atividades dirigidas e reguladas, no cumprimento de regras, quer na capacidade de iniciar e manter relacionamentos interpessoais positivos com professores e colegas” (p.75).

Del Prette (2005) citado em Gomes (2016) afirma que as aprendizagens com grande impacto, baseiam-se no empenho em tarefas e nas aptidões sociais, o que reforça a posição da importância destas habilidades serem desenvolvidas.

O grande papel dos educadores e professores, perante as palavras de Brás e Sousa Reis (2012), é o de mediador, porém não se define apenas a este. O educador e/ou professor tem de assumir-se como observador, em que recolhe informação que é relevante, para a avaliação e monitorização dos desenvolvimentos das aptidões sociais das crianças, que tem ao seu encargo. Com a monitorização, o educador (docente) pode identificar e compreender que dificuldades e limitações as crianças têm, no seu desenvolvimento social e então definir planos de ação pedagógica adequados, para que a criança possa ultrapassá-las, evitando ou minimizando “problemas de comportamentos inclusivamente em crianças pautadas por menores habilidades ao nível do desenvolvimento social” (Bonet citado por Silva et al 2004 e Brás & Sousa Reis, 2012; Vale, 2009).

Adequadamente às regras e normas da sociedade em que estamos envolvidos, o docente deve servir um modelo coerente dos comportamentos sociais, sendo um exemplo para as relações sociais que as crianças irão estabelecer entre si. Desta forma, as crianças devem ter um ambiente relacional seguro, em que tenham a oportunidade de observar e praticar o seu próprio comportamento, sob regras que sejam claras e eficazes. O objetivo deste ambiente é dar a autonomia, o valor, a confiança e segurança às crianças, com o intuito de estabelecerem relações saudáveis e de empatia com os outros, contribuindo para a sua autoestima e bem-estar. No processo de mediador, o docente tem o dever de estimular o diálogo, para a promoção da partilha de vivências e experiências, neste

ambiente que deve favorecer a expressão de sentimentos, opiniões e emoções pelas crianças (Brás & Sousa Reis, 2012).

Cipriano Oliveira (2011) assevera que o “plano de aula consiste na especificação e na operacionalização do trabalho docente” (p.122). Este refere os elementos que o plano de aula apresenta, como: “a) identificação; b) objetivo ou objetivos operacionais; c) conteúdo; d) procedimentos metodológicos de abordagem; e) recursos que serão utilizados; f) atividades docentes e discentes; g) a avaliação; h) o cronograma; e i) as referências básica e complementar” (p.122).

Os elementos apresentados são definidos pelo autor como o assunto a ser trabalhado; os objetivos que se pretendem trabalhar; qual o intuito do conteúdo a trabalhar; como o conteúdo será apresentado; os recursos necessários para a sua execução; a avaliação, com observação da participação de ambos os discentes e docente, no que se refere à teoria e à prática, dos objetivos definidos previamente e as fontes do que foi trabalhado, respetivamente.

O plano de aula engloba todo o planeamento do trabalho do docente na concretização dos conteúdos. Assim, a ferramenta que é o “plano de aula” deve ser captada como “elemento integrante”, no que se refere aos instrumentos didático-pedagógicos (Cipriano Oliveira, 2011).

Deve ser estimulada a interação “face a face”, visto estar relacionada com a interdependência positiva, que se define com o estabelecer “de interações mútuas, vinculadas a emoções e atitudes que se consubstanciam na vontade de ajudar o Outro”, determinando “o sucesso individual apenas quando todos os membros do grupo têm êxito” (Silva et al 2015, p.488). Esta interdependência positiva assoma uma forma mais efetiva das relações, permitindo o trabalho conjunto, entre as crianças (Lopes & Silva 2009, citado por Cunha & Uva 2016).

O professor é uma base do processo da atividade lúdica para a aprendizagem, sendo que este deve ser considerado como um sujeito fundamental. Dependendo da sua história não só profissional, mas também das suas vivências, mais são as oportunidades de o docente desenvolver uma prática educacional sólida e significativa (Salomão et al, 2007).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2024) o papel do educador é fomentar relações positivas entre as crianças, promovendo a convivência harmoniosa e atitudes de cuidado mútuo. À medida que as crianças desenvolvem um senso de identidade, surgem conflitos sociais que, embora desafiadores, são oportunidades de aprendizagem. O educador deve abordar os conflitos com calma, ajudando as crianças a compreender as

situações, reconhecer sentimentos próprios e alheios, e colaborar na procura de soluções. Esse processo ensina as crianças a equilibrar as suas necessidades com o respeito pelas dos outros, promovendo a autonomia na resolução de problemas e o reconhecimento das emoções e motivações dos pares.

O conflito, para Jares (2002) citado por Pereira e Rosa (2015), é algo necessário e que potencia positivamente debates e reflexões entre sujeitos e grupos sociais. Logo, o objetivo não é eliminar o conflito, pois é neste que são integrados os aspetos positivos, pois têm como objetivo a resolução deste, de forma construtiva, para desenvolvimento de competências e aquisição de aprendizagens.

Pereira e Rosa (2015) e Niza (2007) acreditam que a resolução de um conflito se deve fazer através de uma negociação, tendo em base a partilha de responsabilidades e regulação. Deste modo, o educador e professor deve, em conjunto com as crianças, criar condições materiais, afetivas e sociais para esta negociação, para que o ambiente escolar ajude com o desenvolvimento de conhecimentos, processos e valores.

O educador/docente tem um papel importante na mediação da aprendizagem, pois segundo Pereira e Rosa (2015), a criança deve ser autor e ator da sua própria aprendizagem, de modo que perceba as atitudes que pode e/ou deve ter, tal como as consequências dos seus atos. É através do incentivo a este espaço, em que as crianças participam e tem escolhas sobre o que as envolve, que se promove um “sistema de treino democrático” (...) o que é “essencial para o sucesso das intenções pensadas para a ação educativa” (Niza, 2007, citado por Pereira & Rosa, 2015, p.223).

Para que o educador consiga incentivar interações entre as crianças, é fundamental estabelecer uma relação de qualidade com cada uma delas. Uma ligação individualizada entre o educador e a criança contribui significativamente para a sua integração no grupo e para a construção de relações positivas com os outros, como afirmam Silva et al. (2016), citado em Alves (2022).

A relação que a criança estabelece com o educador é essencial para o seu desenvolvimento, ajudando-a a confiar em si mesma e nos outros, além de compreender as relações humanas (Post & Hohmann, 2003, citado em Alves, 2022, p.22). A autoestima é construída a partir da valorização, respeito e encorajamento intencionais do educador, que deve promover relações inclusivas no grupo, onde as diferenças enriquecem e não excluem (Silva, Marque, Matas & Rosa, 2016). Para Dias et. al (2013) citado em Alves (2022) é crucial que o educador reconheça cada criança como única, capaz de construir o seu

conhecimento a partir das suas ações, garantindo um desenvolvimento integral e feliz no contexto educativo.

O educador desempenha um papel essencial no desenvolvimento social e na aprendizagem das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, ao reconhecer a importância das interações e ao criar oportunidades para incentivar a cooperação (Williams et al., 2010 citado em Alves, 2022, p.28). Segundo Post e Hohmann (2003) e Girard et al. (2011) citado em Alves (2022), apoiar intencionalmente as interações sociais permite às crianças construir relações positivas entre pares. Para isso, o educador pode adotar estratégias como participar diretamente nas brincadeiras, organizar grupos, comunicar com as crianças e modelar comportamentos.

### **3. Procedimentos Metodológicos**

Após definida a questão de pesquisa: “De que forma as aprendizagens são influenciadas pelas interações/relações sociais entre as crianças em contexto de JI e 1º CEB?” surgem as subquestões, às quais dou resposta através deste estudo investigativo, sendo estas:

- a) Que tipo de interações/relações sociais estabelecem as crianças em JI e 1º CEB?
- b) Quais as aprendizagens mais favorecidas pelas interações/relações sociais entre as crianças em contexto de JI e 1º CEB?
- c) Que tipo de estratégias e atividades promovem as interações/relações sociais em contexto pré-escolar e 1º ciclo?
- d) Qual o papel dos docentes na promoção de interações/relações sociais favorecedoras das aprendizagens curriculares (estratégias, objetivos, avaliação)?

Tendo em conta as subquestões delinearam-se os seguintes objetivos:

- a) Caracterizar as relações sociais entre crianças em fase pré-escolar e 1º ciclo na perspetiva dos docentes, das crianças e dos auxiliares.
- b) Compreender como as relações entre as crianças são planeadas e promovidas, nomeadamente na definição de objetivos, estratégias e avaliação...
- c) Definir estratégias e atividades promotoras das relações sociais.
- d) Identificar o tipo de aprendizagens que mais são favorecidas pelas relações sociais.

#### **3.1 Tipo de estudo**

O presente exercício investigativo foi intencionalmente estruturado e planeado com o objetivo de obter conhecimento acerca da influência das relações sociais entre crianças no

seu processo de aprendizagem. O tema foi inicialmente delineado durante as primeiras práticas de ensino supervisionadas, sendo que a investigação prosseguiu ao longo de todas as práticas, permitindo uma observação contínua e detalhada dos contextos educativos.

Este estudo caracteriza-se por ser uma investigação de natureza qualitativa. De acordo com Martins (2004), a investigação qualitativa “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizando-se pela heterodoxia no momento da análise”. E não tendo como objetivo principal a generalização de resultados e/ou conclusões, a abordagem foca-se, portanto, na compreensão dos detalhes específicos das interações e relações sociais, permitindo uma análise profunda e contextual das situações observadas, no ambiente natural onde estas ocorrem, como indicam Luvezute et al (2015).

A escolha deste tipo de estudo foi determinada pela sua flexibilidade e adaptabilidade, pois oferece uma ampla gama de técnicas para a interpretação dos dados e permite uma compreensão holística das dinâmicas sociais entre as crianças. Segundo Tenny et al. (2017), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que se concentra em coletar e analisar as experiências, percepções e comportamentos dos participantes, proporcionando respostas a questões como "como" e "porquê". Esta abordagem é particularmente eficaz para entender fenómenos complexos e dinâmicas sociais que são difíceis de quantificar, como atitudes, experiências e padrões de comportamento humano. A pesquisa qualitativa permite que os participantes expressem os seus pensamentos e sentimentos, aprofundando um entendimento profundo sobre processos que não são facilmente convertidos em números.

Com este estudo, pretende-se não apenas compreender como as interações sociais impactam a aprendizagem das crianças, mas também fornecer pistas para práticas pedagógicas mais eficazes. O estudo qualitativo possibilita uma reflexão contínua sobre a ação educativa e poderá contribuir para a criação de estratégias que incentivem interações positivas no ambiente escolar, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das crianças.

### 3.2 Participantes do Estudo

Os participantes do meu estudo investigativo foram educadores, professores e crianças, constituindo um total de 16 sujeitos.

A seleção das educadoras para o estudo foi mais difícil, uma vez que, não tive grande acesso a educadoras que se disponibilizassem para tal. No entanto, consegui quatro

educadoras, com idades entre os 33 e os 47 anos e com anos de serviços distintos, correspondendo o menor a cinco anos e o maior 26 anos.

A seleção dos professores foi mais fácil e a maior parte ocorreu durante as minhas duas últimas práticas de ensino supervisionadas. Selecionei quatro professores para equilibrar com a seleção das educadoras e responderam às entrevistas duas professoras e dois professores, entre os 42 e os 60 anos. Os seus anos de serviço variavam entre os 20 e os 33 anos. Um dos participantes era do 1.º ano, outro do 3.º e 4.º anos misto, um do 2.º ano e o último do 4.º ano, sendo que tinham óticas diferentes sobre a aprendizagem e as relações das crianças, naquele momento. Apesar de tudo, são professores com vários anos de serviço que já tinham passado por todos os anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por fim, realizaram-se as entrevistas às crianças. As entrevistas às crianças foram realizadas através de um guião que foi orientando o diálogo, registando as respostas de forma consistente. Uma das crianças tinha cinco anos e pertencia ao pré-escolar, seis delas eram do 1.º ano, com seis e sete anos e uma do 3.º ano, com oito anos. As crianças foram selecionadas de forma a obter uma mistura de personalidades. As personalidades tinham variantes tímidas, de líder, influenciadoras, reservadas e socializadoras.

### 3.3 Instrumentos de Recolha de Dados

Para o processo de recolha de dados, adequado ao tipo de estudo e metodologia definida, foi utilizada a entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada, como descrevem Adhabi e Anozie (2017), é uma técnica que permite ao investigador explorar em profundidade as opiniões e experiências dos participantes. Oferece uma estrutura básica, mas com a flexibilidade necessária para seguir temas emergentes ao longo da conversa, proporcionando uma visão mais rica e detalhada do objeto de estudo.

Existem três tipos principais de entrevistas, conforme Stuckey (2013) e Gill et al. (2008). As entrevistas estruturadas são altamente controladas pelo entrevistador, com perguntas curtas e diretas, permitindo pouca flexibilidade para o entrevistado (Stuckey, 2013). Já as entrevistas semiestruturadas, amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas, contam com um roteiro pré-definido, mas permitem ao entrevistador adaptar as perguntas conforme as respostas do entrevistado, sendo ideais para explorar questões específicas e profundas (Alshenqeeti, 2014; DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Por fim, as entrevistas não estruturadas caracterizam-se pela ausência de um roteiro rígido, oferecendo flexibilidade para explorar temas de forma natural e espontânea (Jamshed, 2014).

A entrevista semiestruturada foi escolhida como método de recolha de dados nesta investigação devido à sua capacidade de fornecer uma compreensão ampla e diversificada sobre o tema em análise. Ao entrevistar diferentes indivíduos com experiências variadas, foi possível captar não apenas as suas opiniões, mas também a profundidade das suas perceções sobre as interações sociais entre as crianças e o impacto dessas interações na aprendizagem. Sewell, citado por Adhabi e Anozie (2017), destaca que a entrevista, no contexto da investigação qualitativa, permite ao investigador "compreender o mundo na visão do outro", revelando o significado das experiências dos participantes e aprofundando o conhecimento sobre o seu contexto social e educacional.

Para formular algumas perguntas base para a entrevista, foram definidos blocos temáticos que correspondiam aos objetivos da investigação. Considerando que as perceções das educadoras/docentes e das crianças apresentam diferenças significativas, os blocos temáticos abrangeram tópicos distintos, de acordo com o público-alvo. No caso dos docentes/educadoras, os blocos temáticos, incluíram os seguintes tópicos: identificação; definições e influências das relações sociais entre crianças; estratégias e atividades para promover essas relações; promoção e planificação das interações sociais no contexto educativo; e situações observadas.

Por outro lado, as informações recolhidas junto das crianças foram organizadas em três blocos temáticos: identificação; conceções sobre as relações entre crianças; e o papel da aprendizagem no desenvolvimento dessas relações.

Com base nesses blocos temáticos, foram elaboradas as perguntas de pesquisa, estruturadas para obter as informações desejadas. Assim, foram construídos dois tipos de guiões de entrevista: um direcionado às crianças e outro destinado às educadoras e professores.

As perguntas inicialmente elaboradas foram concebidas como um fio condutor para a entrevista, permitindo a formulação de outras questões com base nas respostas obtidas. Este método foi especialmente útil na recolha de dados das crianças, cujas respostas podiam variar entre extremamente sucintas e bastante detalhadas, frequentemente abordando temas distintos dos previstos na entrevista. Essas variações refletiam, por vezes, a personalidade da criança e o grau de conforto que demonstrava durante o processo.

No caso das entrevistas realizadas às educadoras e professores, as perguntas pré-definidas repartiam-se em:

- a) Identificação
1. Qual a sua idade?



2. Qual o seu percurso de formação?
3. Quantos anos tem de serviço?
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento?
5. Lecionou noutro estabelecimento? Se sim, era público ou privado?
  - b) Conceções sobre as relações entre crianças
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar?
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças?
8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem?  
Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças?
  - c) Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças
9. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais?  
Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças?
  - d) Promoção das relações sociais na planificação
10. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa?
11. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais?
12. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais?
  - e) Situações observadas
13. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações?
14. Gostava de acrescentar alguma coisa?

No caso das entrevistas realizadas às crianças, as perguntas pré-definidas eram:

1. Quantos anos tens?
2. Em que ano/sala estás?
3. Gostas da tua turma? (se sim) Porquê?
4. Achas que tens muitos ou poucos amigos/as na tua turma?
5. Gostas mais de estar sozinho/a ou com amigos? Porquê?
6. Há colegas na tua turma com os quais mais gostas de estar?
7. E há colegas que não costumas estar tanto? Porquê?
8. O que mais gostas de fazer com os teus colegas da tua turma? Mais alguma coisa?
9. Achas que aprendes alguma coisa com os teus colegas de turma? (caso sim) Aprendes muitas ou poucas coisas com eles?

10. Quais são algumas coisas que já aprendeste com eles?
11. Dentro da sala, achas que aprendes melhor ou pior por teres os teus colegas junto de ti? Porquê?
12. O que achas que te ajuda a aprender mais coisas
13. Achas que as tuas amizades ou conflitos podem ajudar a tua aprendizagem? Porquê?

#### 3.4 Instrumentos de análise dos dados

A análise de dados é um processo fundamental para transformar informações em conhecimento útil, sendo amplamente aplicada tanto em pesquisas académicas quanto em práticas de negócios. No campo qualitativo, Bardin (2011) propõe a análise de conteúdo como uma técnica eficaz para interpretar significados subjacentes em textos, identificando padrões e temas recorrentes. Dessa forma, a análise de dados possibilita uma compreensão aprofundada dos fenómenos estudados, contribuindo para a tomada de decisões informadas.

Após a transcrição das entrevistas, foi realizada uma organização cuidadosa dos dados, com o objetivo de possibilitar uma leitura acessível e uma compreensão clara. Primeiramente, delineei os tópicos essenciais que deveriam integrar a tabela de análise dos dados, estruturando-a em cinco componentes principais: blocos temáticos, categorias, subcategorias, exemplos de unidades de registo e número de sujeitos.

Após a revisão da literatura e a definição dos blocos temáticos, que correspondiam aos objetivos da investigação, foram construídas as tabelas de análise de dados. Nesta etapa, os blocos temáticos passaram a englobar categorias.

No caso dos docentes/educadoras, as categorias, incluíram os seguintes tópicos: definição de relações sociais entre crianças; dimensões influenciadas pelas relação sociais entre crianças; influência das relações na aprendizagem das crianças; estratégias e atividades promotoras das relações sociais entre crianças; promoção das relações na planificação; papel do docente na promoção das relações sociais; e situações observadas.

Por outro lado, as informações recolhidas junto das crianças foram organizadas em duas categorias: dimensões influenciadas pelas relação sociais entre crianças; e influência das relações na aprendizagem das crianças.

Numa outra etapa as categorias dividiram-se em subcategorias. As subcategorias desempenharam um papel fundamental na análise, sendo elaboradas com base nos exemplos de unidades de registo. Estas subcategorias permitiram identificar definições que refletissem a similaridade nas respostas dos entrevistados. Conforme Creswell (2014)

argumenta, esse processo envolve a organização e interpretação sistemática dos dados, visando extrair descobertas significativas e relevantes para o estudo.

Para a escolha das unidades de registo mais importantes, foram selecionados exemplos representativos. Duas técnicas de análise de conteúdo foram utilizadas: a codificação e a redução de dados. Segundo Miles et al. (2014), a codificação é uma técnica essencial para o tratamento dos dados qualitativos, que consiste em atribuir rótulos a segmentos de texto com base nos temas ou padrões identificados nas respostas. A redução de dados, por sua vez, envolve selecionar, simplificar e focar nas informações mais significativas, descartando o que é menos relevante ou redundante. O objetivo desse processo é garantir que a análise seja eficiente, sem comprometer a qualidade ou a integridade dos resultados.

#### **4. Apresentação e análise dos resultados**

Este capítulo evidencia a análise das entrevistas realizadas a educadoras, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e crianças entre os 5 e 8 anos. A análise será conduzida à luz das ideias defendidas por diversos autores que sustentam o referencial teórico deste estudo. A partir dos dados coletados (tabela I, tabela II e tabela III), será feita uma síntese comparativa, permitindo extrair as principais conclusões e identificar padrões relevantes que auxiliem na compreensão das interações sociais e o seu impacto no processo de aprendizagem das crianças.

##### **4.1 Análise dos resultados das educadoras**

As educadoras sublinham a importância das relações sociais entre as crianças, destacando tanto o seu valor quanto a sua autenticidade. A *Educadora 1* afirma: “As relações que as crianças estabelecem entre si são muito importantes nesta idade”, reforçando a relevância dessas interações no desenvolvimento infantil. Esta afirmação é corroborada por Piaget (1965), que aponta que as interações sociais desempenham um papel central no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, promovendo a cooperação e a aprendizagem.

A *Educadora 3* complementa, destacando a autenticidade natural das crianças: “As crianças são verdadeiras por natureza, pelo que as relações que estabelecem entre si são autênticas e sem preconceitos.” Segundo Corsaro (2005), as crianças, ao interagirem entre si, constroem significados sociais autênticos, sem as camadas de influência que os adultos acumulam ao longo da vida, o que reflete um ambiente mais puro e livre de preconceitos nas suas relações.

Além disso, a *Educadora 4* salienta a importância do respeito mútuo nas interações, afirmando que "(...) é baseada sobretudo no respeito mútuo e na confiança." Vygotsky (1978) argumenta que as interações sociais, especialmente aquelas baseadas em confiança e respeito, são cruciais para o desenvolvimento social e emocional, permitindo que as crianças construam uma compreensão mútua e cresçam em um ambiente colaborativo.

As afirmações da *Educadora 1* destacam duas dimensões fundamentais influenciadas pelas relações sociais entre as crianças: o impacto das atividades dinamizadas e o desenvolvimento de valores cívicos. A educadora aponta como as atividades em grupo podem fortalecer as conexões entre os alunos e realça a importância de ensinar empatia, boas maneiras, respeito e valores essenciais para a convivência social.

As ideias da educadora são corroboradas por Fernandes e Ferreira (2020), que afirmam que atividades colaborativas incentivam as crianças a interagir cooperativamente, o que promove um ambiente de confiança e reforça competências como comunicação, empatia, respeito mútuo e resolução de conflitos. Esse tipo de interação, segundo os autores, é essencial para o desenvolvimento de laços sociais saudáveis e competências interpessoais, que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e a sua inserção futura na sociedade.

A influência do contexto familiar e económico é uma dimensão essencial para os resultados observados no presente estudo. A *Educadora 2* sublinha, para além da influência do núcleo familiar, fatores como a personalidade da criança, as suas vivências e o contexto educativo. A *Educadora 3* confirma essa ideia ao comentar que "os diversos contextos a que estão sujeitas e que se inserem... desde a família nuclear à família mais alargada, as condições socioeconómicas, as vivências que têm, ao seio do grupo onde se inserem na escola e ao restante ambiente educativo".

Segundo Papatheodorou (2017), o contexto familiar desempenha um papel crucial no desenvolvimento das interações sociais da criança, sendo o primeiro espaço onde ela constrói noções de relações interpessoais e valores. O autor realça que a família deve fornecer não apenas condições materiais e afetivas, mas também uma base segura que facilite o desenvolvimento social.

Por outro lado, a condição económica da família também influencia significativamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. Segundo Conger et al. (2010), a pressão económica afeta as dinâmicas familiares, influenciando a capacidade das crianças de formarem relações sociais saudáveis.

Heckman e Mosso (2014) destacam que as crianças de famílias economicamente desfavorecidas têm menos probabilidade de desenvolver as habilidades sociais e cognitivas necessárias para o sucesso escolar e, em última instância, para a mobilidade social.

Dessa forma, a combinação entre o ambiente familiar e a situação económica molda não apenas as relações sociais das crianças, mas também o seu percurso de aprendizagem, criando desigualdades que podem afetar todas as fases da sua educação.

A *Educadora 4* acrescenta os conflitos de liderança como uma outra dimensão: “As relações sociais entre as crianças são algumas vezes influenciadas pela luta de poder de liderança que algumas exercem sobre as outras”. Towers et al. (2018) corroboram, destacando que as relações de poder exercidas entre os pares podem influenciar significativamente a coesão do grupo e o desenvolvimento das habilidades sociais. Estes autores afirmam que a procura por posições de liderança dentro de grupos escolares frequentemente leva a conflitos, porém esses conflitos oferecem oportunidades importantes para o crescimento social e pessoal, à medida que as crianças aprendem a negociar, cooperar e resolver disputas. E neste estudo (Towers et al., 2018) referem que, por um lado, quando as dinâmicas de liderança são saudáveis e baseadas em colaboração e respeito mútuo, estas podem reforçar as relações sociais entre crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem mais coeso e produtivo. Por outro, quando as dinâmicas são caracterizadas por comportamentos de dominação ou exclusão, podem enfraquecer o sentido de pertença e prejudicar as relações interpessoais dentro do grupo. Logo, as habilidades sociais como empatia, cooperação e resolução de conflitos são diretamente afetadas pela maneira como as crianças exercem e reagem às dinâmicas de poder no ambiente escolar.

No que diz respeito à influência das relações sociais na aprendizagem, os dados sugerem que essas interações promovem o desenvolvimento de competências essenciais, como a partilha, a cooperação e a resolução de conflitos, que são fundamentais para o processo de aprendizagem. A *Educadora 2* destaca que “é através destas relações que se desenvolvem habilidades sociais (partilhar, cooperar, resolver conflitos), fundamentais para a aprendizagem”. Villar et al. (2021) afirmam que o ensino de competências socioemocionais é crucial para criar um ambiente de cooperação nas salas de aula. Spinrad e Eisenberg (2017), citados por Martisone et al. (2022), reforçam que as crianças demonstram uma melhoria significativa nas suas competências após compreenderem emoções sociais, destacando que as habilidades sociais são decisivas para a aceitação mútua e a construção de relações sociais duradouras.

A *Educadora 3* ressalta o impacto das relações na aprendizagem das crianças: “Se a criança é feliz, se a criança é capaz de se relacionar com os outros tendo em conta as regras de convivência social, se a criança revela autoestima e capacidade para enfrentar os seus conflitos internos assim como de resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia de forma ajustada, então a criança desenvolveu bem as suas capacidades de interagir socialmente, o que faz com que se sintam bem e capazes de fazer mais, levando-a a que tenha interesse e curiosidade pela aprendizagem.” Assim, um ambiente emocional positivo, proporcionado por interações sociais saudáveis, cria um espaço onde a criança se sente motivada a explorar e aprender.

Conforme o artigo publicado na *Frontiers*, de Dunfield, K. A. (2014), as interações sociais são fundamentais em vários aspetos da vida infantil, incluindo o bem-estar, a saúde mental, a autoestima e a aprendizagem (Ellinger et al., 2023; Lee et al., 2020; Li et al., 2020; Harris & Orth, 2020; Hurst et al., 2013). O ambiente escolar oferece uma plataforma valiosa para observar e analisar essas dinâmicas, representando o local mais importante para as interações sociais entre as crianças (Ellinger et al., 2023; McNamara et al., 2017; García-Carrión et al., 2019).

A *Educadora 4* destaca que a segurança e confiança adquiridas pela criança através das relações são fundamentais para o seu processo de aprendizagem. Segundo a sua observação, “uma criança segura de si mesma e confiante no que está a realizar é mais capaz do que outra que não possui essa confiança, sendo mais propensa a expor-se, a expressar as suas aprendizagens e a não temer os desafios”. A educadora enfatiza a interdependência entre segurança, confiança e relações sociais, ao afirmar que “o elogio, a segurança e a confiança são sempre aliados fundamentais na promoção das relações interpessoais”. Ela acrescenta ainda que “as relações ajudam a criança a adquirir a segurança necessária para progredir nas suas aprendizagens”, demonstrando a importância do ambiente relacional na aprendizagem.

Adicionalmente, o afeto e a confiança entre adultos e crianças também desempenham um papel significativo no desenvolvimento dessas relações e, consequentemente, na aprendizagem. A *Educadora 1* sublinha que “deve haver uma relação de carinho entre adulto e criança, havendo um equilíbrio de respeito e compreensão por ambas as partes”. O afeto, aliado ao respeito e à confiança, cria um ambiente seguro e estimulante para o desenvolvimento integral da criança.

Para corroborar a afirmação de que um ambiente de aprendizagem baseado em relações responsivas e seguras é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pode-

se considerar a pesquisa de Tempest (2024) que enfatiza a importância de um ambiente onde as crianças se sintam amadas, respeitadas e compreendidas. Essa conexão emocional não apenas fortalece a autoestima, mas também é crucial para desenvolver resiliência social, contribuindo para a visão das crianças sobre o mundo e, naturalmente, a sua capacidade de aprender.

De acordo com as educadoras, as atividades lúdicas e em grupo constituem as principais estratégias para a promoção das relações sociais entre crianças. A *Educadora 1* salienta que o processo de aprendizagem é significativamente facilitado através da abordagem lúdica. A *Educadora 2* corrobora esta afirmação, fornecendo exemplos de estratégias utilizadas para esse fim, como "propor que as crianças realizem uma pequena peça de teatro onde elas mesmas criarão a história", sugerir "que as crianças se sentem em roda e contem o que gostam de fazer e sobre o que querem brincar" ou incentivar que "as crianças se sentem em círculo e que dividam com os pares a massa de modelar". A *Educadora 4* complementa, destacando que procura "através de jogos mais livres que a criança encontre alguém com quem se identifique e que brinque com [ele] ela". Além disso, atribui destaque à criança durante as atividades, identificando "algo em que seja [bom] boa para que, através do reforço positivo, [o] a deixe confortável em relação aos outros". Salomão et al. (2007) destacam que "o lúdico pode ser utilizado como uma estratégia de ensino e aprendizagem", enfatizando o seu papel fundamental no desenvolvimento pessoal, social e cultural das crianças. O uso de atividades lúdicas contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para a socialização, comunicação e construção do conhecimento, além de estimular a criatividade e a crítica, e promover a saúde mental.

As educadoras destacam ainda outras estratégias importantes, como a utilização de diálogos e a promoção da democracia no ambiente educativo. A *Educadora 3* sublinha o papel dos diálogos na facilitação da partilha e troca de ideias entre as crianças, afirmando que "as atividades de grande grupo, em assembleia de grupo (hora do conto; conversa sobre determinados temas) ou em jogo de dinâmica de grupo (danças livres, danças com coreografia, jogos no exterior ou interior da sala que envolvam todo o grupo) promovem momentos de partilha e troca de ideias". De igual modo, a *Educadora 4* enfatiza que os diálogos entre as crianças permitem uma maior compreensão das emoções dos outros, referindo que "as estratégias e atividades que promovem as relações sociais passam, muitas vezes, por jogos em grupo, conversas sobre as emoções (o que o outro poderá estar a sentir se não o integram numa brincadeira), ensinar a brincar com o outro, ensinar a ser solidário com o outro."

A promoção da democracia nas interações entre crianças é evidenciada nas práticas pedagógicas das educadoras, que incentivam a tomada de decisões de forma coletiva e participativa. A *Educadora 2*, por exemplo, destaca como as crianças são encorajadas a escolher as atividades que desejam realizar, afirmando que "as crianças irão escolher a área de atividade onde querem estar e brincarão com o que foi escolhido através da democracia." A *Educadora 3* complementa essa visão, enfatizando que a organização das atividades, seja em grande ou pequeno grupo, cria oportunidades para conversas e discussões, onde se definem "os procedimentos e estratégias a desenvolver de forma democrática". Além disso, ela ressalta que momentos de brincadeiras livres e de refeição são igualmente importantes, pois "privilegiam a relação entre todos".

De acordo com Parrat-Dayan (2007), a discussão, intrinsecamente ligada à linguagem, desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento das crianças, bem como na promoção da cidadania e da democracia. Essa afirmação está em consonância com as observações realizadas pelas educadoras, que enfatizam a importância do diálogo. A discussão é caracterizada como uma interação social onde os indivíduos se confrontam e trocam ideias na promoção de uma resolução conjunta.

A promoção das relações sociais entre as crianças é um aspeto fundamental da planificação pedagógica, e as educadoras destacam diversas estratégias que favorecem a interação e o desenvolvimento de competências sociais. Uma das principais formas de promover essas relações é através de jogos e brincadeiras. A *Educadora 1* sublinha a importância dos "jogos em equipa" como meio eficaz de incentivar a cooperação e o trabalho em conjunto. A *Educadora 2* complementa essa ideia, proporcionando exemplos práticos de atividades como "pequena peça de teatro onde elas mesmas criarão a história," além de dinâmicas em roda, onde as crianças são incentivadas a partilhar "o que gostam de fazer e sobre o que querem brincar" e a "dividir com os pares a massa de modelar." Essas atividades lúdicas criam oportunidades para que as crianças se envolvam socialmente de maneira criativa e colaborativa.

Salomão et al. (2007) corroboram as afirmações das educadoras, ressaltando que diferentes atividades pedagógicas podem contribuir para uma visão mais ampla de significados construtivos e diversas aprendizagens. Essas atividades podem ser desenvolvidas através da integração de brincadeiras, jogos e brinquedos. O lúdico não apenas promove o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança, mas também é um facilitador do processo de socialização, comunicação e construção do conhecimento. Além



disso, a abordagem lúdica na aprendizagem tem um impacto positivo na saúde mental, estimulando a criatividade e a capacidade crítica e reflexiva das crianças.

O envolvimento ativo das crianças nas atividades e decisões pedagógicas também é um ponto de destaque. A *Educadora 3* enfatiza a importância de integrar os interesses das crianças no processo de planificação, explicando que, ao planificar “diariamente/semanalmente em conjunto com as crianças e assistentes operacionais,” elas têm a oportunidade de participar no desenvolvimento de projetos de grupo. Utilizando os “Projetos como trabalho de grupo,” as crianças são envolvidas desde o início até à avaliação final, criando uma dinâmica de participação ativa e interesse nas atividades educativas.

Esta prática não apenas promove um ambiente colaborativo, mas também se alinha aos princípios da democracia no contexto educacional. A democracia fundamenta-se na intersubjetividade e no diálogo, sendo uma prática que exige a manifestação de diferentes valores, como coerência ética, espírito crítico, rigor argumentativo, colaboração solidária e crítica construtiva. Assim, a democracia não é apenas um conceito a ser ensinado, mas transforma-se numa atitude quotidiana. Por meio de uma abordagem pedagógica adequada, o educador tem a responsabilidade de orientar as crianças no desenvolvimento dos seus próprios pontos de referência, facilitando a construção de um espaço de aprendizagem que valorize a participação ativa e o respeito mútuo (Parrat-Dayan, 2007, 13-23).

Além disso, a rotina diária é igualmente importante na promoção das relações. A *Educadora 4* menciona que, ao saírem da sala, as crianças “têm sempre um par a quem dar a mão,” destacando o papel das interações diárias na construção de relações de cooperação e companheirismo. Este simples ato de colaboração entre pares reforça a importância do apoio mútuo e da solidariedade nas suas interações diárias.

The Education Hub confirma a afirmação anterior, uma vez que as rotinas influenciam o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. A rotina ao ser previsível, ajuda a criança a sentir-se segura e confortável. Além disso, a criança compreende expectativas do ambiente, o que reduz problemas no comportamento e em atos agressivos. Atividades planeadas e o período de brincadeiras, por exemplo superior a 30 minutos, contribui para níveis sociais e cognitivos mais altos.

O papel do docente na promoção das relações sociais entre crianças é amplamente reconhecido, com uma ênfase significativa nas funções de mediador e regulador. A *Educadora 2* descreve esse papel ao afirmar que o educador atua como “facilitador, potenciador e regulador” das interações sociais. Esta perspetiva é corroborada pela *Educadora 3*, que acrescenta que o docente deve ser o “mediador de todo o processo

educativo”. A *Educadora 4* complementa essa visão, ressaltando a importância da atenção do docente em diferentes situações sociais. Esta observa que “o educador deve ser uma pessoa atenta a este tipo de situações e deverá intervir sempre como mediador do que é certo ou errado nas diferentes situações.” Esta abordagem destaca a necessidade de uma vigilância cuidadosa por parte do educador, garantindo que as interações entre as crianças sejam positivas e construtivas.

Além da função de mediador, o papel do docente também envolve a adequação dos conteúdos curriculares às necessidades e contextos das crianças. A *Educadora 1* menciona que “o educador faz o acompanhamento da criança e sabe adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola.” Esta adequação é fundamental para garantir que as aprendizagens sejam significativas e relevantes.

Estas afirmações são apoiadas por Brás e Sousa Reis (2012) que destacam que o papel do educador vai além de ser meramente um mediador. O educador deve também posicionar-se como observador atento, monitorizando o desenvolvimento das aptidões sociais das crianças. Através da observação, o educador recolhe informações relevantes para avaliar dificuldades e definir planos de ação pedagógica adequados, ajudando as crianças a superar obstáculos no seu desenvolvimento social. Esse processo de intervenção é essencial para evitar ou minimizar problemas de comportamento, especialmente entre crianças com habilidades sociais menos desenvolvidas (Bonet citado por Silva et al., 2004; Brás & Sousa Reis, 2012; Vale, 2009).

Assim, tanto as educadoras como os estudos citados convergem para a ideia de que o docente tem um papel central não só na mediação das interações sociais, mas também na identificação e apoio ao desenvolvimento de competências sociais nas crianças, através de uma observação ativa e intervenções pedagógicas adequadas.

As relações sociais entre as crianças podem ser categoricamente divididas em situações positivas e negativas, cada uma influenciando de maneira distinta o seu desenvolvimento social e emocional.

A *Educadora 2* afirma “que as crianças que estabelecem relações sociais mais positivas (com facilidade em relacionar-se, pouco conflituosas, tranquilas), apresentam maior facilidade em questionar, para esclarecimento das suas próprias dúvidas e, por isso mesmo, também maior facilidade em apresentar novas propostas e soluções para os problemas que se lhes apresentam. Desta forma, otimizam maximamente os seus saberes, evoluindo nas suas aprendizagens de forma mais fluída e consistente (...)”. A *Educadora 3* corrobora, acrescentando que as crianças que conseguem “enfrentar os seus conflitos

internos assim como resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia de forma ajustada” tendem a desenvolver competências sociais mais robustas. A *Educadora 4* destaca que “se durante uma situação de recreio a criança estiver bem com os seus pares, se brincar com eles, se falar com eles, a sua autoestima estará bem cimentada, e a aprendizagem dentro da sala de aula será adequada e tranquila para aprender.” Estas observações ressaltam a importância de um ambiente social positivo para o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Katz (2006) confirma as afirmações das educadoras ao indicar que crianças que se aproximam socialmente com facilidade tornam-se mais aceitáveis aos olhos dos outros, gerando um ciclo positivo. Quando uma criança se sente confiante nas suas interações, ela não fortalece apenas a sua autoestima, mas também amplia as suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento social.

Por outro lado, as relações sociais negativas podem ter efeitos prejudiciais significativos. A *Educadora 2* contrasta com a sua observação em relação a situações positivas, confirmando que o desenvolvimento social “de crianças que apresentam comportamentos conflituosos, agressivos e desafiantes”, pode ser severamente prejudicado, refletindo na sua aprendizagem. A *Educadora 3* reforça essa ideia, afirmando que “por dependerem do ambiente em redor, as relações sociais também podem ter efeitos nefastos e devem ser orientadas pelo educador e pela equipa que o acompanha para que não tenham repercussões a longo tempo.”

Esta relata um caso específico: “Há uns anos, uma das crianças do meu grupo (com 4 anos) apresentava um comportamento desviante e de desafio/oposição às regras de convivência social bem como ao adulto.” A *Educadora 3* narra que essa criança destabilizava o grupo, importunando os colegas com palavrões, encontrões e mordidelas. Apesar das tentativas de intervenção junto da família, que não valorizava a importância dos comportamentos, a situação agravou-se, resultando num ambiente tumultuado. “Durante os dois anos de educação pré-escolar, as crianças sentiram-se lesadas (inclusive o próprio menino, pois não era capaz de se controlar), e a atenção/concentração de todo o grupo era muito diminuta,” explica. A *Educadora 3* enfatiza que a falta de uma intervenção precoce da saúde poderia ter evitado a escalada dos problemas. A criança enfrentou angústia e raiva nas suas relações sociais, afetando negativamente todos ao seu redor e inclusive à mesma.

A *Educadora 4* conclui afirmando que “claro que o reverso também influenciará”, salientando a interdependência das dinâmicas das relações sociais. Nesse sentido, está implícito que tanto as interações sociais positivas quanto as negativas repercutem diretamente no processo de aprendizagem das crianças, refletindo o impacto profundo que

estas relações têm no seu desenvolvimento global. Katz (2006) destaca que crianças que são vistas como difíceis de abordar ou interagir muitas vezes enfrentam o problema da evitação, ignorância ou rejeição por parte dos seus pares. Esse comportamento social negativo cria um ciclo onde tais crianças têm menos oportunidades de adquirir novas competências, o que por sua vez pode fazer com que se tornem menos atraentes aos olhos dos outros, perpetuando assim o ciclo de rejeição.

A visão da *Educadora 3* está em consonância com Katz (2006) que salienta que a intervenção precoce é crucial para ajudar crianças envolvidas nesses ciclos negativos. Crianças tão jovens como três ou quatro anos podem ser ajudadas numa questão de semanas, mas esperar até que elas tenham oito, onze anos ou mais pode exigir uma intervenção mais intensiva por parte das equipas de saúde mental, e pode ser tarde demais para reverter completamente os efeitos negativos desses padrões de interação social prejudiciais (Katz, 2006).

São perceptíveis a interdependência entre o desenvolvimento social e a aprendizagem. Tanto as interações positivas como as negativas, em crianças, revolvem num ciclo repercussivo, que por sua vez pode ser positivo ou negativo. É então crucial o papel do educador como mediador, facilitador e regulador dessas interações para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e promissor.

#### 4.2 Análise dos resultados dos professores

Os professores destacam a importância das relações sociais entre as crianças, enfatizando tanto o seu valor quanto a sua qualidade. O *Professor 1* sublinha que “é extremamente importante, na medida em que conseguimos fazer uma interdisciplinaridade”, sugerindo que essas interações são essenciais para conectar diferentes áreas do conhecimento e fomentar uma aprendizagem mais integrada e colaborativa. Hartup e Laursen (1993) enfatizam que as amizades e as relações positivas entre pares desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem das crianças. Eles ressaltam que as interações sociais não apenas enriquecem as experiências de aprendizagem, mas também promovem um ambiente interdisciplinar nos momentos educacionais.

No que se refere à qualidade dessas relações, o *Professor 1* enfatiza que elas são, em geral, saudáveis e empáticas. O *Professor 2* corrobora essa observação, afirmando que “aqui no interior ainda são saudáveis, ainda brincam muito”. O *Professor 3* acrescenta que “as crianças por norma tendem a relacionar-se bem uns com os outros”, reforçando a ideia

de que as interações sociais entre crianças são geralmente positivas, embora possam variar conforme o contexto.

Johnson e Johnson (2009) destacam que as estratégias de aprendizagem cooperativa promovem a interdependência positiva entre os alunos, incentivando não apenas o sucesso acadêmico, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e empatia. Isso é especialmente importante em contextos educacionais, onde a colaboração entre estudantes pode melhorar o entendimento mútuo e a comunicação.

São destacadas duas dimensões fundamentais que são influenciadas pelas relações sociais entre as crianças: o bem-estar emocional e psicológico e o impacto do contexto familiar e das vivências. O *Professor 1* menciona de forma sucinta "o bem-estar e saber estar", sugerindo a relevância das relações sociais para o equilíbrio emocional das crianças. Já o *Professor 2* desenvolve essa ideia, explicando como essas relações podem afetar diretamente a forma como as crianças se sentem. Este afirma que "a forma como elas se sentem" é determinante. Complementa salientando que "se são crianças que estão bem, que são felizes, que estão equilibradas emocionalmente e psicologicamente e que se sentem seguras criam um vínculo diferente das crianças que estão destabilizadas, que se sentem inseguras, não se sentem protegidas...".

O impacto do contexto familiar e das vivências é salientado de maneira significativa pelos professores. O *Professor 2* menciona a "influência do contexto familiar e as suas vivências", destacando a importância desses fatores nas relações sociais das crianças. O *Professor 3* reafirma essa ideia ao dizer "os contextos familiares, as vivências...". Já o *Professor 4* oferece uma observação mais aprofundada sobre esta dimensão, afirmando que "o fato de terem famílias bem ou mal estruturadas, serem famílias base ou já se separaram... nessas famílias, as crianças sentem-se muito inseguras e com medo de criar relações, porque se criarem uma relação, podem de um momento para o outro perdê-la".

A reflexão acima apresentada, evidencia como o ambiente familiar e as experiências vividas influenciam o estado emocional e psicológico das crianças, moldando, assim, as suas interações sociais e a maneira como estabelecem vínculos com os outros. Por outro lado, a condição econômica da família também influencia significativamente o desenvolvimento emocional e social das crianças. Segundo Conger et al. (2010), a pressão econômica afeta as dinâmicas familiares, influenciando a capacidade das crianças de formarem relações sociais saudáveis.

No que diz respeito às influências das relações na aprendizagem das crianças, os dados obtidos indicam que estas impactam significativamente o modo de estar e aprender.

O *Professor 2* afirma que "...refletem o seu modo de estar e de pensar e, entretanto, se elas estão perturbadas também têm uma relação perturbada entre elas. São agressivas, violentas, não entendem bem as regras, querem sempre as coisas à maneira delas e depois não aceitam a opinião do outro, e isso afeta a aprendizagem... isso é um ciclo." Essa observação ressalta a interconexão entre o estado emocional das crianças e a qualidade das suas interações sociais, sugerindo que conflitos internos podem se refletir nas suas relações e, conseqüentemente, na sua capacidade de aprender.

Por sua vez, o *Professor 3* salienta que "uma criança que brinca e convive diariamente com os outros tem uma maior predisposição para aprender. Uma criança que tende a isolar-se, que não dialoga frequentemente... porque numa brincadeira, eles vão trocando ideias, vão partilhando ideias, vão trocando opiniões... aprendem a criticar, aprendem a aceitar também as críticas, e para aprender é preciso tudo isso. É preciso saber ouvir, saber perceber quando está errado para melhorar (...)" Aqui, evidencia-se a importância das interações sociais como um componente essencial no processo de aprendizagem, uma vez que a brincadeira e a convivência facilitam a troca de ideias e a aceitação de feedback.

O *Professor 4* acrescenta que "se a criança está bem, está disponível para aprender. Se a criança não está bem, não se sente bem, sente que não é aceite pelos outros ou que não se consegue relacionar com os outros, ou tem problemas em casa para resolver, ou que está a pensar no que ficou em casa, ou no que vai acontecer quando chegar a casa, não está disponível para a aprendizagem." Essa afirmação reforça a ideia de que o bem-estar emocional é um pré-requisito fundamental para que as crianças possam se envolver plenamente no processo de aprendizagem, sublinhando a importância de um ambiente seguro e acolhedor.

Dessa forma, as análises das declarações dos professores apontam para uma clara relação entre as dinâmicas sociais e a aprendizagem das crianças, enfatizando a necessidade de atenção às suas experiências emocionais e sociais como parte integrante do processo educativo.

Segundo Dussault e Thompson (2024) os seres humanos são naturalmente sociais e, para termos sucesso nesse aspeto, precisamos de competências sociais e emocionais. No contexto educacional, o objetivo principal da aprendizagem social e emocional é permitir a integração numa comunidade e a colaboração eficaz com os outros. A falta de competências sociais e emocionais pode resultar em comportamentos disruptivos, tendo um efeito negativo.

De acordo com os professores, a utilização de jogos como ferramenta pedagógica é uma das estratégias mais eficazes na promoção das relações sociais entre as crianças. O *Professor 1* destaca a importância dos jogos de interajuda, enfatizando que, através destes, as crianças “pensem individualmente como ser único e como membro de um coletivo”. Esta abordagem permite que os alunos desenvolvam tanto a sua identidade individual quanto o seu sentido de pertencimento ao grupo.

O *Professor 2* compartilha uma visão semelhante e complementa com um exemplo prático: “(...) tentar fazer jogos orientados (...) em educação física faço tudo à base de jogos e estabeleço as regras inicialmente; eles têm de as cumprir e respeitar os outros (...)”. Essa estratégia não apenas ensina habilidades motoras e técnicas, mas também fomenta o respeito mútuo e a colaboração entre os alunos.

Por sua vez, o *Professor 3* corrobora essa perspectiva, mencionando a eficácia dos “jogos de grupo, trabalho entre pares (...)”. Ao promover interações diretas entre as crianças, esses jogos criam um espaço para que os alunos aprendam a se comunicar, resolver conflitos e construir relacionamentos positivos. Johnson & Johnson (2009) evidenciam que o trabalho cooperativo em pares e grupos promove a comunicação e resolução de problemas, facilitando a construção de relações positivas e o desenvolvimento social.

O incentivo à entreajuda entre alunos é outra estratégia destacada pelo *Professor 3*, que afirma que “trabalhos em grupo...colocar as crianças a ajudar-se umas às outras também promove uma interação”. Esta abordagem não apenas fortalece os vínculos entre as crianças, mas também desenvolve um senso de comunidade e colaboração em sala de aula.

Além disso, o *Professor 3* enfatiza a importância do diálogo para melhorar a interação entre os alunos. Este analisa que “o diálogo frequente com as crianças em sala de aula; permitir que elas exponham as suas opiniões, também ajuda que elas saibam estar com os seus pares, consigam interagir, não tenham receio de falar...”. Para ele, incentivar as crianças a dialogar sobre como se sentem, tanto em momentos de alegria quanto de dificuldade, é fundamental para promover interações sociais saudáveis. Ele acrescenta que “para além dos trabalhos a pares, dos meninos ajudarem os colegas, eu acho que o diálogo frequente...incentivar a criança a dialogar, incentivar a falar quando se sente bem, quando se sente mal, eu acho que depois também ajuda futuramente na interação social”.

O *Professor 4* também contribui para esta discussão, mencionando a importância dos “momentos em que possam expressar o que sentem”. Essa oportunidade de expressão

emocional é vital para que as crianças desenvolvam uma maior consciência de si mesmas e dos outros.

Schonert-Reichl (2017) corrobora os professores defendendo que ensinar as crianças a expressar as suas emoções de maneira saudável e a dialogar com seus colegas é vital para o bem-estar emocional e social. Demonstra ainda que intervenções focadas na aprendizagem socioemocional aumentam a cooperação, a empatia e a capacidade de interação social entre as crianças.

Por fim, o *Professor 4* aborda a normalização do erro como uma parte essencial do processo de aprendizagem. Este ilustra essa estratégia com um exemplo: “um aluno vai ao quadro, erra; tento fazer com que os colegas não se riam e que ajudem o colega, porque eles próprios podem lá ir a seguir e errar, por isso interiorizar isso; que o erro é normal; até os professores erram, toda a gente erra e o erro é um ponto de partida para uma lição”. Esta abordagem ajuda a criar um ambiente de aprendizagem seguro, onde os alunos se sentem confortáveis para explorar, experimentar e aprender com os seus erros. Dweck (2006), autora da Teoria de Mentalidade de Crescimento, argumenta que ao adotar esta abordagem, os alunos entendem o erro como uma oportunidade de aprendizagem, ao invés de um fracasso. Dweck acrescenta que o erro não deve ser motivo de vergonha, mas sim um ponto de partida para melhorar e aprender. Criar um ambiente em que o erro seja normalizado incentiva os alunos a tentar novamente e a superar desafios.

Ao analisar a promoção das relações na planificação do ensino, emerge a importância da integração da interdisciplinaridade e da formação de grupos de trabalho compatíveis. O *Professor 1* destaca que essa integração é “extremamente importante na medida em que conseguimos fazer uma interdisciplinaridade”. Isso sugere que a conexão entre diferentes disciplinas não apenas enriquece a aprendizagem, mas também facilita as interações sociais, uma vez que os alunos podem aplicar suas habilidades em contextos variados, promovendo um ambiente de colaboração.

A promoção das relações em artes e cidadania é destacado pelo *Professor 4*: “algumas áreas no currículo, como a educação para a cidadania, a área das expressões, dramatização, e educação física, todos esses momentos promovem uma melhor interação entre eles e o melhor relacionamento.” Esta afirmação ressalta a importância de disciplinas que, incentivam a colaboração e a comunicação. Robinson (2011) argumenta que a interdisciplinaridade é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais criativo e colaborativo. Este acredita que a divisão das disciplinas limita o potencial dos



alunos e que, ao integrar várias áreas do conhecimento, as interações sociais são estimuladas, pois os alunos precisam colaborar para resolver problemas complexos.

Por outro lado, o *Professor 3* enfatiza a necessidade de compatibilidade nos grupos de trabalho, afirmando que “quando se faz trabalho a pares e em grupos, tenta-se juntar os alunos que são mais compatíveis, que se relacionam melhor”. Essa abordagem reflete uma preocupação prática: quando alunos com diferentes estilos de interação são colocados juntos, pode haver dificuldades de comunicação e colaboração, prejudicando o resultado do trabalho.

Complementando essa ideia, o *Professor 4* acrescenta que “tendo cuidado como formo os grupos, tem de ser grupos equilibrados”. A formação cuidadosa de grupos permite que os alunos se sintam mais à vontade e se engajem mais profundamente nas atividades. Johnson e Johnson (1999) afirmam que o agrupamento de alunos com base na sua compatibilidade e capacidade de trabalhar juntos promove interações mais eficazes, melhora a comunicação e aumenta os resultados de aprendizagem. A formação de grupos compatíveis evita conflitos, aumenta o envolvimento e garante que os alunos se sintam confortáveis para colaborar.

O papel do docente na promoção das relações sociais entre as crianças é multifacetado e crucial para o ambiente educativo. O *Professor 1* afirma que a função principal do educador é o “papel de mediador”. A mediação não se restringe apenas à resolução de conflitos, mas também à facilitação de interações saudáveis entre os alunos. De acordo com Oliveira (2002), o educador, como mediador, deve ser uma figura autêntica, que interage de maneira significativa com a criança, assegurando que esta se possa expressar. A criança precisa de alguém que receba as suas emoções, ajudando-a a estruturar o seu pensamento. Barradas (2017) ressalta a importância de o adulto guiar e ensinar comportamentos apropriados às crianças, para que elas passem a incorporar atitudes que sejam socialmente aceites. Através do exemplo que o adulto oferece, a criança observa e vai adquirindo essas competências sociais.

Além disso, a adoção de estratégias pedagógicas é fundamental para fomentar essas relações. O *Professor 3* destaca que é necessário “encontrar estratégias para adaptar ao currículo para esse desenvolvimento das relações sociais.” Isso implica que os professores devem ser criativos e flexíveis na sua abordagem, utilizando atividades que promovam a colaboração, o diálogo e a empatia entre os alunos. Robinson (2015) enfatiza a necessidade de uma abordagem criativa e flexível no currículo, defendendo que os professores devem encontrar formas inovadoras de engajar os alunos em atividades

colaborativas. Para Robinson, a educação deve ser adaptada às necessidades dos alunos e deve promover a criatividade e as habilidades sociais, como a empatia e a colaboração, essenciais para o sucesso na vida em sociedade.

Os professores observam que a colaboração e aprendizagem coletiva desempenha um papel fundamental. O *Professor 1* enfatiza a importância dos “trabalhos de grupo”, que não apenas incentivam o desenvolvimento das habilidades sociais, mas também contribuem para a construção do conhecimento de forma compartilhada.

O *Professor 2* complementa essa perspectiva, mencionando um caso específico em sua sala de aula, referindo que as relações sociais no seu todo fomentam mais oportunidades positivas: “(...) é mais positiva talvez, agora tem sido...tenho lá uma criança marroquina na sala, naquela sala onde eu estou agora e ela não percebe certas palavras que nós dizemos...ela deve estar habituada a falar árabe em casa e fala pouco português, mas os outros meninos, até a colega que está ao lado, muitas vezes ajuda-a, ou seja, quando ela diz que não percebe a palavra, a outra faz logo a explicação, é uma maneira mais simples...eles têm colaborado muito.” Essa interação demonstra não apenas a empatia entre as crianças, mas também a capacidade delas se ajudarem mutuamente, criando um ambiente inclusivo que favorece a aprendizagem.

O *Professor 3* também reforça a ideia de que a motivação e as vivências compartilhadas entre os alunos são cruciais para a aprendizagem coletiva: “uma criança que está em sala de aula e se deixa motivar pelas vivências dos outros meninos...pelo que aqueles meninos fazem ou porque ‘fui para o pé dela, consegui terminar de pintar, conseguimos trabalhar em conjunto’, isto também ajuda a aprendizagem. O facto de se poderem relacionar entre si, faz com que a aprendizagem se torne mais eficaz e mais rápida.” Este testemunho ilustra como a interação social e o apoio mútuo entre as crianças contribuem para uma experiência de aprendizagem mais rica e dinâmica. Vygotsky é um dos principais defensores da aprendizagem social. A sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) sugere que a aprendizagem acontece de forma mais eficaz quando os alunos interagem com outros que já dominam determinadas habilidades ou conhecimentos. Vygotsky (1978) defende que o apoio mútuo e as vivências compartilhadas entre os alunos criam um ambiente em que a aprendizagem é facilitada e ampliada. Este argumenta que a motivação social, ao trabalhar em grupo e compartilhar experiências, acelera o processo de aprendizagem, tornando-o mais eficaz.

No entanto, nem todas as interações são positivas. O *Professor 2* menciona como as tecnologias podem afetar as relações entre as crianças, afirmando que “nas grandes

idades já querem muito é as novas tecnologias, já não há muita relação de comunicação e interação entre eles". Katz (2007) salienta como a prevalência da tecnologia em áreas urbanas pode ter um impacto significativo nas interações sociais das crianças, resultando em uma diminuição das interações face a face, o que, por sua vez, afeta suas habilidades sociais e relacionamentos.

O *Professor 3* observa que, em algumas situações, discussões e conflitos entre crianças podem impactar negativamente o ambiente de aprendizagem: “quando existem situações que se repetem entre duas crianças, por exemplo, estão constantemente a discutir, a divergir ideias no intervalo, trazem esses problemas para a sala de aula, quando chegam à sala de aula, já vêm enervadas, a cabeça delas está naquilo que se passa no intervalo; porque o colega chamou isto, porque o colega empurrou, porque o colega bateu, em vez... não estão descansados para aprender.” Este comentário destaca a necessidade de os professores atuarem como mediadores, ajudando as crianças a resolverem suas diferenças de forma construtiva para que possam retornar ao aprendizado com um foco renovado e uma mentalidade mais aberta.

Posto isto, Greene (2016) alude ao comportamento disruptivo entre alunos, que, muitas vezes causado por conflitos não resolvidos, pode interferir no processo de aprendizagem. Este enfatiza a necessidade de os professores trabalharem em conjunto com os alunos para identificar os problemas subjacentes e encontrar soluções colaborativas, em vez de adotar uma abordagem punitiva. Greene sublinha ainda que resolver conflitos de forma construtiva pode restaurar o equilíbrio emocional das crianças, permitindo que estas se voltem a concentrar na aprendizagem.

#### 4.3 Análise dos resultados das crianças

As respostas das crianças revelam duas dimensões fundamentais das suas interações sociais: a preferência pela interação social e escolha de companheiros, e o apoio emocional entre pares.

A preferência pela interação social e escolha de companheiros é uma dimensão fortemente mencionada. À pergunta “preferes estar sozinho/a ou acompanhado/a?”, a maioria das crianças expressa preferência por estar acompanhada. A *Criança 2* justifica essa escolha ao dizer que “porque se eu brincar sozinha, não vai ter o que fazer,” enquanto a *Criança 4* complementa, referindo que prefere estar acompanhada “porque faz companhia.” No entanto, a *Criança 3* traz uma perspetiva mais flexível, explicando que a sua preferência varia de acordo com o humor: “às vezes apetece-me estar sozinha na escola,

outras não; quando estou chateada.” Howe e Leach (2018) salientam que as crianças preferem brincar com os outros, apesar de por vezes preferirem brincar sozinhas, pois é através do brincar que as crianças se relacionam com os outros e formam amizades.

Rubin et al. (2006) destacam que as interações e amizades no contexto da brincadeira desempenham um papel essencial no desenvolvimento emocional e social das crianças, promovendo a satisfação e o bem-estar emocional. Este tipo de interação permite que as crianças construam vínculos sociais positivos e se sintam pertencentes ao grupo, o que é especialmente relevante no desenvolvimento de habilidades de comunicação e empatia.

O apoio emocional entre pares também surge de forma significativa. A *Criança 1* menciona que se sente “mais feliz, mais amoroso (...) mais divertido” quando está com os colegas, mostrando que a interação social impacta positivamente o seu estado emocional. De maneira semelhante, a *Criança 3* afirma que os seus colegas a ajudam a “sentir melhor quando estou triste,” evidenciando o papel das amizades no apoio emocional entre as crianças.

A relação entre apoio emocional e comportamento pró-social é evidenciada no artigo de Asscheman (2020) sobre o desenvolvimento infantil, que mostram que comportamentos como partilhar, ajudar e confortar são elementos fundamentais do comportamento pró-social. Segundo Dunfield (2014), estes comportamentos não apenas suprem necessidades específicas, como a emocional no caso do conforto, mas também envolvem um reconhecimento das necessidades dos outros, algo que fortalece as relações e o apoio emocional entre pares. Em situações de brincadeira ou interação social, por exemplo, o conforto e a ajuda são comportamentos que as crianças adotam ao perceberem as emoções dos colegas, reforçando os laços e promovendo bem-estar (Fehr et al., 2013; Warneken & Tomasello, 2007).

Além disso, é notável a cooperação entre pares como uma influência importante das relações sociais na aprendizagem. A *Criança 2* menciona que ajuda os colegas, afirmando: “porque se eles não sabem uma pergunta, assim eu ajudo eles.” A mesma ideia é partilhada pelas *Crianças 4 e 6*, que relatam como oferecem apoio aos amigos. A *Criança 8* exemplifica a cooperação ao mencionar atividades como “experiências em grupo, porque fazem juntos.”

Conforme destacado por Dunfield (2014), à medida que as capacidades sociais e cognitivas das crianças amadurecem, também aumenta a sua habilidade de trabalhar em conjunto (Brownell e Carriger, 1990; Brownell et al., 2006) e em nome de outros (Wu e Su,

2014). Além disso, a estruturação de tarefas sociais cognitivas como problemas pró-sociais parece facilitar o desempenho (Matsui e Miura, 2008; Buttelmann et al., 2009), sugerindo que comportamentos pró-sociais estão intrinsecamente entrelaçados com o desenvolvimento da cognição social humana (Brownell et al., 2013b).

Quanto ao desenvolvimento de competências relacionais e comportamentais, as crianças aprendem regras básicas de convivência e respeito. A *Criança 1* explica que aprendeu que “não se deve bater, não se deve empurrar,” enquanto a *Criança 3* complementa que “não se deve fazer mal aos outros.” As *Crianças 5 e 6* reforçam essas aprendizagens, afirmando que não se deve brigar ou empurrar, destacando como a convivência social lhes ensina normas de comportamento.

A influência das relações sociais também se vê na compreensão e adaptação às regras de grupo. A *Criança 2* menciona que “tem regras para brincar, não pode empurrar,” e a *Criança 6* destaca a partilha da aprendizagem sobre as regras durante os jogos: “quando estamos jogando, aprendemos as regras juntos.”

Ladd (1999) e Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004) falam da importância das relações entre pares para o desenvolvimento social das crianças, destacando como as interações sociais ensinam normas de comportamento e a importância de respeitar os outros, ressaltando como o desenvolvimento emocional está ligado ao comportamento moral das crianças, incluindo a compreensão de regras sociais, ‘como não fazer mal aos outros’.

A aprendizagem através de atividades lúdicas é a dimensão mais presente nas respostas. A *Criança 1* destaca a importância de “jogar à bola, apanhada, escondidas” com os colegas, enquanto a *Criança 3* afirma que as “brincadeiras novas” a ajudam a aprender melhor. A *Criança 5* menciona o inglês durante as brincadeiras, com a ajuda de uma colega: “A X ensina-me inglês.” As *Crianças 6 e 8* mencionam, respetivamente, a importância de “brincar ao pega” e “jogar ao quebra-cabeças” para a sua aprendizagem, reforçando a ideia de que o lúdico é um veículo poderoso de aquisição de conhecimento.

Ginsburg (2007) e Fisher (1996) enfatizam como brincadeira é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, promovendo a aprendizagem, a criatividade e a resolução de problemas. Acrescentam como as atividades lúdicas são fundamentais e promovem a exploração, a curiosidade e o desenvolvimento de habilidades sociais e académicas.

Além disso, a empatia e a compreensão dos sentimentos dos outros são evidentes. A *Criança 4* diz: “quando o meu amigo está triste, eu pergunto o que aconteceu,” e a *Criança 7* compartilha: “eu ajudo, quando eles estão tristes dou um abraço,” mostrando que,

mesmo em tenra idade, as crianças são capazes de reconhecer e responder aos sentimentos dos seus pares.

As amizades proporcionam um suporte emocional que pode melhorar a disposição das crianças para aprender. Estudos mostram que a presença de amigos pode aumentar a motivação e o engajamento nas atividades escolares (Hartup & Laursen, 1993; Piaget, 1970).

#### 4.4 Síntese comparativa dos resultados

Procedendo a uma análise global dos resultados obtidos através das entrevistas das educadoras, professores e crianças, é possível afirmar que existe uma convergência em diversos aspetos de como as relações sociais influenciam a aprendizagem.

De certo modo, a definição de relações sociais dada pelas educadoras e professores foi bastante sucinta. As respostas incluíam apenas uma ou duas palavras que se baseavam mais em qualidades e no facto de serem importantes e fundamentais. Foram conceções unânimes por parte dos dois grupos de entrevistados.

No que respeita a dimensões influenciadas pelas relações sociais, tanto os professores como as educadoras mencionam o contexto familiar e socioeconómico, e vivências das crianças. Neste ponto convergem como a personalidade da criança, os contextos a que estão sujeitas, a base familiar e relações com os mesmos, tal como como se sentem dentro de casa (medo, insegurança, etc.) irão influenciar as relações que criam com as outras crianças. Esta é a dimensão mais ressaltada por todos os entrevistados.

Duas educadoras destacam dois outros pontos influenciados pelas relações sociais, que os professores não referem: os valores cívicos e os conflitos de liderança. As crianças apesar de não terem noção que a forma como se relacionam influencia estas dimensões, compreendem que as suas relações com outras crianças geram aprendizagens na maneira como se comportam uns com os outros: nas regras sociais (não empurrar, não brigar) e compreensão para com o outro.

O impacto das atividades é referenciado apenas por uma educadora, que indica que as atividades dinamizadas com o grupo induzem a uma diferença positiva na ligação entre eles.

Por sua vez, os professores aludem para o bem-estar emocional e psicológico, tal como as crianças. Enquanto as crianças referem que preferem estar com amigos, “se não estiver chateada” (*Criança 3*), acrescentando, de acordo com uma criança, os professores

referem a forma como elas se sentem (felizes, equilibradas, destabilizadas, etc.). Além disso, as crianças mencionam que se sentem melhor e mais felizes com os amigos.

O impacto no modo de estar entre crianças é uma das maiores influências das relações na aprendizagem das crianças, segundo as educadoras, os professores e ainda algumas conceções das crianças.

Os professores e educadoras corroboram-se explicando que se as crianças têm capacidade de se relacionar com os outros estão mais disponíveis para aprender, desenvolvendo as competências necessárias. Mencionam que é a partir de brincadeiras, do diálogo entre as crianças, a resolução de problemas, a partilha e cooperação entre eles que irão aprender mais, não só socialmente, mas também cognitivamente.

As crianças apesar de não terem as mesma perceções que os adultos, afirmam que é através das brincadeiras que mais aprendem com os seus pares. Saliem ainda que a cooperação entre eles e os conflitos que têm, os faz compreender as regras sociais do grupo e desenvolvem a empatia e a compreensão dos sentimentos do outro.

Uma das educadoras acrescenta a segurança e confiança nas relações das crianças, explicitando que se a criança se sente capaz e segura de si mesma, poderá exteriorizar mais o que sabe, sem medo de arriscar.

Um dos entrevistados (educadora) menciona a importância do afeto, porém esta refere “entre o adulto e a criança”, posto isto, indica que não compreendeu a questão em si.

Os professores e educadoras afirmam recorrer ao lúdico e ao diálogo como estratégias promotoras das relações sociais entre crianças. Argumentam que é através de jogos em que as aprendizagens são alcançadas mais facilmente. A *Educadora 4* acrescenta que através dos jogos procura “que a criança encontre alguém com quem se identifique” e os professores afirmam que os jogos em grupo promovem a interajuda, o respeito e a adaptação a regras.

O diálogo, mencionado por ambos os grupos, serve como uma ferramenta que permite “que elas exponham as suas opiniões” (*Professor 3*), a *Educadora 3* confirma acrescentando que “promovem momentos de partilha e troca de ideias”. A *Educadora 4* também valoriza as conversas sobre emoções, propondo reflexões sobre como o outro pode se sentir em diferentes situações, como ser excluído de uma brincadeira.

Apesar de os dois grupos concordarem com o diálogo como uma ferramenta essencial, enquanto os professores parecem focar mais em incentivar o diálogo individual, promovendo a confiança para falar em público e a socialização, as educadoras colocam mais ênfase em atividades de grupo estruturadas, como a “assembleia de grupo”

mencionada pela *Educadora 3*, que inclui momentos como a “hora do conto” e dinâmicas coletivas, sugerindo uma abordagem mais sistemática e coletiva.

O conceito de democracia e escolha no contexto das atividades em grupo e brincadeiras livres surge como uma outra estratégia mencionada pelas educadoras, que por sua vez pode ser comparado com o foco dos professores em diálogos individuais e na expressão de sentimentos. As educadoras enfatizam diretamente o uso de processos democráticos na escolha e planejamento das atividades. A ideia de que as crianças escolhem onde querem estar ou que discutem coletivamente sobre os procedimentos.

A normalização do erro como parte do processo de aprendizagem apresenta uma perspectiva particular dos professores sobre a construção de habilidades sociais e emocionais que é um pouco distinta das concepções das educadoras. O *Professor 4* incentiva a empatia entre os alunos, sugerindo que eles ajudem um colega que comete um erro, ao invés de ridicularizá-lo. Esta ideia, apesar de forma indireta, conecta-se com o que as educadoras dizem, ao promover o apoio mútuo e a empatia. Ambos os grupos veem as relações sociais como oportunidades para ensinar as crianças a serem solidárias umas com as outras e a entender o sentimento do outro, compreendendo a empatia e o apoio mútuo como componentes essenciais para o desenvolvimento social.

Os professores e as educadoras têm diferentes perspectivas no que se refere à promoção das relações na planificação, o que pode ser decorrente das diferenças na planificação e nos currículos de cada área.

Os professores destacam várias estratégias e considerações para promover as relações entre os alunos durante a planificação das atividades. Estes reconhecem a interdisciplinaridade como uma estratégia essencial na planificação, pois permite integrar diferentes áreas do conhecimento em atividades conjuntas, o que amplia a compreensão dos alunos e cria mais oportunidades para interações significativas.

Dentro da interdisciplinaridade, um professor menciona como a educação para a cidadania, as expressões artísticas, a dramatização e a educação física, são especialmente eficazes para promover as relações entre os alunos e como proporcionam um ambiente mais colaborativo e expressivo, onde os alunos podem explorar e praticar habilidades sociais de forma natural e dinâmica.

De forma mais indireta, algumas educadoras mencionam que promovem os jogos em equipa, peças de teatro, atividades artísticas, que vão de encontro à interdisciplinaridade mencionada pelos professores para a promoção das relações na planificação. A divergência entre eles, é que enquanto os professores planeiam o que as crianças fazem e como fazem,



as educadoras deixam fluir mais naturalmente, “pequena peça de teatro onde elas mesmas criarão a história (...) contem o que gostam de fazer e sobre o que querem brincar” (*Educadora 2*).

De encontro à afirmação da *Educadora 2*, a *Educadora 3* refere o envolvimento direto das crianças na planificação das atividades como elemento fundamental para promover as relações. Esta planeja as atividades em conjunto com as crianças e assistentes operacionais, alinhando-se às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, permitindo que as crianças participem em atividades que são do seu interesse, o que incentiva um senso de pertencimento e compromisso.

A *Educadora 4* enfatiza a importância das rotinas para criar um ambiente de apoio e cuidado mútuo. Ela menciona que as crianças formam “comboios” onde cada uma tem um par a quem dar a mão. Esta prática simples de andar em pares promove o sentimento de segurança e responsabilidade, pois cada criança cuida de um colega.

A compatibilidade de grupos de trabalho é mencionada pelos professores, ressaltando que a formação de grupos com alunos que sejam compatíveis entre si, facilita a colaboração e a eficácia do trabalho em grupo. Acrescentam que quando os alunos se relacionam bem, o trabalho flui melhor e eles conseguem atingir os objetivos propostos, porém o reverso cria desafios de comunicação.

Tanto os professores como as educadoras vêem o docente como mediador das interações sociais. Os professores mencionam a necessidade de adaptar o currículo para incluir atividades que incentivem a interação, enquanto as educadoras enfatizam a importância de criar atividades que despertem o interesse das crianças. As educadoras tendem a dar mais atenção à adequação do conteúdo aos conhecimentos prévios e interesses individuais das crianças, enquanto os professores estão mais focados em incorporar a socialização no currículo, adaptando as atividades curriculares para que promovam habilidades sociais.

Embora ambos valorizem o papel do docente na promoção das relações, os professores tendem a estruturar esse papel no currículo, enquanto as educadoras adotam uma abordagem mais personalizada e interventiva no desenvolvimento social das crianças.

Tanto as educadoras quanto os professores reconhecem que as relações sociais positivas entre as crianças contribuem para uma melhor aprendizagem. As educadoras destacam que crianças que estabelecem relações sociais mais positivas com os colegas têm maior facilidade em questionar e propor soluções, desenvolvendo uma autoestima mais “cimentada”, o que facilita uma evolução mais fluída na sua aprendizagem. Para além disso,

ressaltam que as crianças terão mais competências para “enfrentar os seus conflitos internos” (*Educadora 3*) e procurar soluções para os seus problemas.

Os professores também observam o impacto positivo dessas relações, mencionando como a colaboração e o convívio entre os alunos permite uma aprendizagem mais rápida e eficaz, ao se motivarem mutuamente.

Ambas as partes reconhecem que os conflitos e as interações negativas afetam a capacidade de concentração e aprendizagem. A *Educadora 3* detalha o caso de uma criança que perturbava o ambiente de sala com comportamentos desafiadores, e como a falta de uma intervenção precoce prejudicou todos.

As educadoras reconhecem a importância da intervenção dos adultos em situações de comportamento desviante, inclusive com apoio multidisciplinar e familiar, para minimizar os efeitos negativos nas relações e na aprendizagem. Da mesma forma, os professores compreendem a necessidade de lidar com situações de conflito que, quando não são bem resolvidos, afetam a aprendizagem das crianças. O *Professor 3* menciona que as crianças que trazem conflitos do recreio para a sala de aula podem entrar na aula desestabilizadas e, com isso, têm mais dificuldade para focar e aprender.

Uma outra observação negativa é referida apenas pelos professores, que observam que nas grandes cidades as crianças estão cada vez mais focadas nas novas tecnologias, o que tem reduzido a interação social e a comunicação entre elas. Isso sugere uma preocupação entre os professores com o impacto das tecnologias sobre a socialização das crianças, que pode ser menos pronunciada entre as educadoras ou mais perceptível para quem trabalha com crianças um pouco mais velhas.

Em suma, ambas as partes reconhecem o valor das relações sociais positivas para uma aprendizagem eficaz e a necessidade de intervir em casos de conflitos, especialmente com comportamentos desafiantes. De outro modo, enquanto educadoras mostram uma visão mais holística e voltada para o desenvolvimento socio-emocional, os professores concentram-se em exemplos práticos de colaboração e têm uma preocupação mais pronunciada com o impacto das tecnologias. Goleman (2006) sugere que as tecnologias podem afetar tanto positivamente quanto negativamente o desenvolvimento emocional e social dos alunos. O uso excessivo de dispositivos digitais pode interferir no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia e a comunicação face a face. No entanto, quando utilizadas de forma equilibrada e dentro de uma abordagem pedagógica que promove a interação e o engajamento, as tecnologias podem ser aliadas na promoção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo.

### Reflexão Final

O presente percurso investigativo teve como objetivo investigar o papel das relações sociais das crianças como elemento promotor da aprendizagem e do desenvolvimento em contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente a todo este percurso investigativo, as experiências de estágio desempenharam um papel essencial, oferecendo uma visão prática e concreta sobre as dinâmicas sociais entre crianças e o seu impacto no contexto educacional. No estágio em jardim de infância, observei uma criança de três anos a apropriar-se naturalmente de línguas estrangeiras, o que lhe permitiu comunicar eficazmente com colegas de outros países. No 1.º ciclo, a formação de grupos de trabalho não apenas promoveu o entusiasmo entre as crianças, como também possibilitou que aquelas com mais dificuldades se apropriassem melhor dos conceitos, beneficiando o seu processo de aprendizagem.

A Prática de Ensino Supervisionada em Creche foi uma experiência única, na medida em que envolveu a elaboração de um projeto detalhado para um grupo específico em creche. Este revelou-se como um desafio, especialmente devido à diversidade de idades e fases de desenvolvimento das crianças. Embora já tivesse elaborado projetos em diferentes contextos durante a licenciatura, esta experiência foi particularmente enriquecedora.

Durante o estágio, pude observar os impactos da pandemia nas creches, como o uso obrigatório de máscaras por todos os funcionários e medidas de segurança, como a desinfecção de mãos e pés das crianças e a proibição de entrada dos pais nas instalações. Este foi um obstáculo, principalmente quando lidamos com bebés, que estão a adquirir a fala. A necessidade e curiosidade de as crianças quererem ver a nossa face foi sentida: apesar de esta ser retirada no momento da história, não foi o suficiente para uma interação mais fluída, porém foi uma barreira que teve de ser obrigatoriamente adaptável.

Para além da elaboração, a implementação do projeto foi também desafiadora devido às diferentes necessidades do grupo, mas conseguimos adaptar as atividades de forma a atender às variadas fases de desenvolvimento das crianças. A adaptação foi crucial, e apesar de alguns imprevistos, procurámos tirar o melhor proveito das competências e capacidades de cada criança. Uma das limitações foi a impossibilidade de realizar atividades ao ar livre, o que acredito que teria sido extremamente positivo para o desenvolvimento das crianças. A brincadeira ao ar livre é essencial para o desenvolvimento integral, pois permite que as crianças interajam com o mundo de maneira concreta.

O maior desafio do projeto foi o facto do grupo ter crianças em diferentes fases de desenvolvimento. Apesar das dificuldades, todas participaram nas atividades, mostrando progresso e interesse. Foi gratificante acompanhar avanços como as primeiras palavras. No entanto, enfrentei desafios pessoais, como ansiedade e dificuldade de interação com a equipa e a professora coordenadora, devido à rotina dividida entre estágio e aulas.

Acredito que cada criança é um indivíduo único, com características próprias, e que a intervenção pedagógica deve ser adaptada para promover o seu desenvolvimento de forma plena. A prática de ensino supervisionada permitiu-me adquirir competências essenciais na elaboração de projetos e na reflexão sobre a minha prática, o que será fundamental para a minha atuação futura como profissional de educação.

A Prática de Ensino Supervisionada realizada em contexto de jardim de infância ocorreu num cenário pós-pandemia, onde o uso de máscara deixou de ser obrigatório. Essa mudança, embora pareça um detalhe, foi significativa, pois contribuiu para uma melhor relação com as crianças, proporcionando maior liberdade e afeto, além de facilitar a comunicação. A integração na instituição, especialmente na primeira semana de observação, foi um momento de timidez e adaptação, mas a educadora mostrou-se acessível, permitindo que essa ansiedade se dissipasse com o tempo.

Durante a observação, foi necessário compreender o grupo de crianças, com idades entre 3 e 6 anos, e algumas com dificuldades de compreensão do português, para planejar um projeto de intervenção adequado. A preocupação em integrar todos os aspetos do grupo e garantir que o projeto fosse acessível a todos trouxe momentos de ansiedade, mas também permitiu aprender a refletir sobre a eficácia das atividades e a postura enquanto educadora. A experiência também me levou a refletir sobre o tempo dedicado a cada atividade e se as crianças estavam realmente envolvidas e a aprender.

A construção do projeto foi um processo de constante adaptação, com a observação das brincadeiras das crianças e as suas preferências, como o interesse por jogos simbólicos e dramáticos. Em várias ocasiões, tivemos de ajustar o tempo das propostas, adaptando-nos ao ritmo das crianças e às suas contribuições criativas. Um exemplo foi quando as crianças, durante um jogo do "polícia", sugeriram novos elementos que não haviam sido planejados, como a construção de um volante e o um crachá, o que mostrou a importância de dar espaço para a imaginação e contribuições das crianças.

A gestão do grupo foi um dos maiores desafios, especialmente devido às diferenças de idade e ao facto de algumas crianças não compreenderem português. Em situações de dispersão, adaptámos as atividades para manter o grupo envolvido, como no caso de um

jogo da cabra-cega, que se prolongou mais do que o esperado. Além disso, a entrada de uma criança refugiada ucraniana no estágio trouxe a necessidade de adaptar a comunicação, utilizando o Google Tradutor e gestos, e criando momentos de interação mais próximos e individualizados.

Momentos como a descoberta de novas experiências pelas crianças, como o contato com a areia, foram marcantes para mim enquanto futura educadora. Ver as crianças a explorar e vivenciar novas aprendizagens trouxe-me um forte sentimento de realização. No entanto, na altura, reconheci que precisava de mais experiência em áreas como planificação, gestão do tempo e integração de crianças de diferentes idades e línguas.

A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi uma experiência enriquecedora e desafiadora, especialmente por ter sido a minha primeira oportunidade neste contexto, dado que a pandemia de COVID-19 impediu o estágio neste nível durante a licenciatura. No início, senti receio, pois não sabia o que esperar, mas esse sentimento dissipou-se graças à professora cooperante, que fez com que me sentisse acolhida e à vontade, o que foi fundamental para a minha adaptação.

A integração foi facilitada não apenas pela professora, mas também pelas auxiliares e outras docentes, que nos trataram como colegas, compartilhando dicas e orientações sobre a prática de docente. A interação com as crianças também se tornou fluída após a primeira semana, quando estas nos começaram a ver como parte do ambiente escolar, chamando-nos de professoras e mostrando-se cada vez mais afetivas.

Ao longo da minha intervenção, percebi que a flexibilidade era fundamental. A turma era muito heterogénea, com alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, o que exigia constantes ajustes nas atividades. Além disso, a adaptação a imprevistos, como mudanças na dinâmica de sala e nas necessidades das crianças, foi algo que fui aprendendo ao longo das semanas. A necessidade de ajustar as planificações para atender a essas demandas, sem perder o foco nos objetivos propostos, foi um desafio constante, mas também uma oportunidade de crescimento.

Refletindo sobre as minhas práticas, percebi que a experiência de observação foi essencial para que eu me adaptasse às necessidades da turma, enquanto a flexibilidade no planeamento e na adaptação dos métodos de ensino se mostrou como uma das maiores aprendizagens. Esse processo de adaptação fez com que eu me tornasse mais consciente e crítica da minha prática pedagógica, embora também tenha gerado inseguranças, comuns em quem está no início da profissão.

De forma geral, considero que o meu desempenho foi positivo. Tentei sempre colocar as necessidades dos alunos em primeiro lugar, criando atividades que os envolvessem e estimulassem a sua aprendizagem de forma ativa. A promoção do respeito e da cooperação foi uma prioridade, e a integração de diferentes projetos, como o Projeto Monumentos, mostrou-se uma forma eficaz de conectar diferentes conteúdos e áreas do conhecimento de uma maneira interessante e dinâmica para as crianças.

Embora a autonomia das crianças não se tenha desenvolvido tanto quanto eu esperava, acredito que contribuímos para o seu crescimento nesse aspeto, e sei que, com o tempo, as crianças vão adquirir essa competência. A experiência de sair da abordagem tradicional de ensino, promovendo atividades mais manipulativas e visuais, também foi um ponto positivo. No final do estágio, fiquei orgulhosa dos resultados alcançados, principalmente pela capacidade de integrar diferentes áreas e conteúdos de forma motivadora.

A minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada no 3.º ano do 1.º CEB foi, sem dúvida, um desafio significativo, mas também uma oportunidade de crescimento e aprendizagem. Comparando com a experiência no 1.º ano, notei que as dificuldades e os desafios eram diferentes, mas igualmente exigentes. No 1.º ano, os conteúdos eram mais específicos e a autonomia dos alunos era muito limitada, especialmente na fase inicial de alfabetização. Isso tornava mais difícil criar um projeto mais abrangente, pois a aprendizagem era centrada em aspetos mais elementares.

Uma das maiores dificuldades que encontrei durante o estágio foi a gestão da planificação. A exigência de entregar as planificações com antecedência e com um nível de detalhe elevado foi extremamente stressante. Tentei sair da abordagem tradicional dos livros e fichas, criando recursos mais manipuláveis e visuais, mas isso deixava-me sem tempo para preparar as aulas e para revisar o material. Essa pressão constante, para que as planificações estivessem sempre prontas no prazo, afetou a minha saúde mental e a minha confiança no meu desempenho como futura professora.

Além disso, houve momentos em que me senti perdida sobre o que deveria fazer: deveria seguir estritamente a planificação ou deveria dar mais explicações e apoio aos alunos que estavam com dificuldades? Esse dilema surgiu, em parte, devido à rigidez da divisão do tempo entre as disciplinas, que tornava difícil ajustar o ensino às necessidades do grupo.

A experiência de trabalhar com diferentes ritmos de aprendizagem também foi um grande desafio. Quando percebi que alguns alunos eram mais rápidos e outros mais lentos,

implementei a estratégia do trabalho em pares e grupos mistos. Essa técnica permitiu que os alunos que tinham mais facilidade ajudassem os que estavam com dificuldades, promovendo o desenvolvimento de empatia e colaboração. No entanto, essa adaptação também me fez mais crítica em relação à minha prática, pois comecei a questionar se estava realmente a fazer o melhor para os alunos. O feedback da professora cooperante foi importante, mas também gerou insegurança e ansiedade, pois senti que não estava a atingir as expectativas em relação à minha prática docente.

No entanto, com o tempo, fui percebendo que a minha principal missão enquanto professora era muito mais do que simplesmente ensinar conteúdos. Acredito que a função do professor é, antes de mais, perceber as necessidades emocionais e sociais dos alunos, ajudando-os a desenvolver as suas competências, mas também a sua confiança e bem-estar. Isso exigiu de mim flexibilidade, empatia e uma abordagem que não se limitasse à aprendizagem de conteúdos, mas que também se preocupasse com a regulação emocional e as relações sociais dentro da turma. Muitas vezes, os alunos precisavam de apoio emocional antes de se focarem na aprendizagem de novos conteúdos, e foi isso que tentei proporcionar durante o meu estágio.

Apesar das dificuldades e da ansiedade que senti, especialmente relacionadas ao cumprimento das planificações, o estágio foi uma experiência de grande aprendizagem. Acredito que a minha postura como professora evoluiu, pois comecei a preocupar-me mais com o bem-estar e o progresso dos alunos, entendendo que, mesmo quando as coisas não correm como planeado, a relação com os alunos e a sua motivação são fundamentais. É de salientar que foi também importante conscientizar-me da importância do meu bem-estar, que me permitiu ocupar-me melhor do bem-estar dos alunos.

No final, o mais gratificante para mim foi perceber que, independentemente dos erros cometidos, eu consegui criar laços genuínos com os alunos. A alegria deles ao participar nas aulas, os abraços apertados pela manhã e os sorrisos quando viam algo diferente na sala, como os jogos ou recursos manipuláveis, foram sinais de que, mesmo com dificuldades, estava a fazer um bom trabalho. Essa conexão com as crianças foi, o maior prémio da minha prática docente, e que me deixou muito mais confiante em relação ao meu futuro como educadora/professora.

Os resultados da pesquisa destacaram que as relações sociais desempenham um papel central na construção do conhecimento e no desenvolvimento emocional e social das crianças. As observações durante os estágios reforçaram essa descoberta ao evidenciar que crianças em interação constante desenvolvem mais rapidamente habilidades de

comunicação, resolução de conflitos e empatia. Em ambientes de educação pré-escolar, por exemplo, verificou-se que atividades colaborativas, como jogos em grupo e projetos partilhados, incentivam a cooperação e ajudam a criança a entender a perspectiva do outro. Já no 1.º CEB, as atividades em grupos de leitura e resolução de problemas foram vistas como um meio de fortalecer as habilidades de apoio mútuo e de consolidação do conhecimento.

Estas descobertas contribuem significativamente para a área da educação, especialmente ao sugerir que práticas pedagógicas que incentivam a colaboração e a socialização entre crianças devem ser valorizadas e ampliadas. Os estágios permitiram que essas observações fossem aplicadas em situações reais, revelando o impacto positivo de práticas educacionais que promovem relações sociais saudáveis, tanto para o desenvolvimento individual quanto para a dinâmica de sala de aula como um todo.

A pesquisa e a experiência prática demonstraram que o desenvolvimento das competências sociais não só complementa a aprendizagem, mas também prepara as crianças para interações complexas no futuro. Nos estágios, foi possível observar como o ambiente de aprendizagem é enriquecido quando as crianças têm oportunidades de colaborar e partilhar experiências. Esses contextos educativos tornaram-se, assim, um espaço vital para o desenvolvimento integral das crianças, onde o conhecimento se alia ao desenvolvimento emocional e social. Essa relação entre teoria e prática confirma a importância de metodologias ativas e colaborativas em sala de aula, sugerindo um impacto positivo para o progresso das crianças ao longo da sua formação escolar.

A pesquisa enfrentou algumas limitações, tanto no campo teórico quanto na prática dos estágios. Do ponto de vista metodológico, as observações foram realizadas num número limitado de turmas e por um período específico, o que pode restringir a generalização dos resultados. Além disso, o ambiente escolar possui variáveis não controladas, como o número de crianças e as condições do espaço físico, que influenciam as dinâmicas de interação e desenvolvimento. Durante os estágios, foram observados desafios específicos na implementação de atividades colaborativas, como a necessidade de adaptação para diferentes níveis de desenvolvimento e personalidade entre as crianças. Esses desafios serviram, porém, como lições valiosas, incentivando uma adaptação e flexibilidade pedagógica fundamentais para a prática educativa.

Os meus objetivos iniciais foram atingidos, e de forma resumida relato as relações sociais das crianças ao explorar as perceções dos professores, educadoras e das próprias crianças, demonstram uma visão abrangente sobre a importância das relações sociais,



evidenciando como esses vínculos são vistos como fundamentais por todos os envolvidos. Além disso, as educadoras e professores consideram o contexto familiar, socioeconómico e as vivências das crianças como influenciadores diretos na maneira como elas se relacionam, afetando aspetos como a personalidade, segurança e empatia. As próprias crianças reconhecem que preferem estar com amigos e identificam brincadeiras como o momento em que mais aprendem, o que fornece uma visão complementar da perspetiva infantil.

Diversas estratégias e atividades promotoras das relações sociais são mencionadas, como o uso de jogos, assembleias de grupo, e atividades como a “hora do conto”. Professores e educadoras utilizam o lúdico e o diálogo como métodos para incentivar o relacionamento entre as crianças, sendo que os professores parecem focar mais no diálogo individual e na socialização, enquanto as educadoras optam por atividades coletivas e estruturadas. A ênfase em práticas como a formação de grupos compatíveis e o incentivo ao apoio mútuo, reforça o uso de estratégias voltadas para a promoção de uma convivência harmoniosa e colaborativa.

Através deste percurso e das observações nas práticas de estágios, posso concluir que as relações sociais favorecem diversas aprendizagens, tanto sociais quanto cognitivas. Tal como os professores e as educadoras, concordo que interações positivas estimulam o desenvolvimento da empatia, a capacidade de trabalhar em grupo e a resolução de problemas. O desenvolvimento da autoestima, da cooperação e da compreensão de regras sociais são também resultados positivos destas relações. As crianças aprendem principalmente através das brincadeiras; e dos conflitos, que conseqüentemente as ajudam a compreender regras e a desenvolver empatia.

Para estudos futuros seria interessante investigar, por exemplo, como o brincar estruturado e livre pode ser usado como metodologia para fomentar habilidades sociais (empatia, resolução de conflitos e cooperação). Por outro lado, também seria interessante comparar os métodos de ensino centrados no brincar e na experimentação, mais característicos da Educação Pré-Escolar, com os métodos mais estruturados e académicos que predominam no 1.º Ciclo.

A experiência desta investigação e dos estágios proporcionou-me um crescimento significativo, tanto no domínio académico quanto no profissional. Durante os estágios, desenvolvi uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios reais da Educação Pré-Escolar e do 1º CEB, além de habilidades essenciais, como a adaptação pedagógica e a gestão de grupo. A vivência em sala de aula permitiu-me aplicar teorias

estudadas e ajudou-me a fortalecer a minha capacidade da tomada de decisões em relação ao contexto. Essa experiência prática também reforçou o meu compromisso com uma prática educativa que valorize o desenvolvimento sócio emocional, paralelamente com as aprendizagens, como pilar para a formação integral das crianças.

Este percurso investigativo, em conjunto com a experiência prática dos estágios, confirma a importância das relações sociais no contexto educacional, mostrando que as interações entre as crianças são uma fonte poderosa de aprendizagem e desenvolvimento. Ao integrar teoria e prática, esta investigação contribui para uma visão mais completa do papel das relações sociais na vida da criança demonstrando o valor de um ambiente colaborativo e socialmente enriquecedor. Acredito que os *insights* obtidos nesta jornada serão úteis não só para a minha carreira, mas também para todos os educadores que desejam promover uma educação mais humanizadora e inclusiva.

Finalizo com a esperança de que este trabalho inspire práticas educativas que valorizem o potencial das interações sociais para fomentar o desenvolvimento das crianças, proporcionando um ambiente de crescimento integral que faça diferença nas suas vidas e no seu futuro.

## Referências Bibliográficas

- Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education*, 9(3), 86–97.
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39–45.
- Asscheman, J. S., He, J., Koot, S., Buil, J. M., Krabbendam, L., & van Lier, P. A. C. (2020). Classroom peer preferences and the development of sharing behavior with friends and others. *International Journal of Behavioral Development*, 44(5), 412–423. <https://doi.org/10.1177/0165025420911094>
- Alves, I. R. S. (2022). *A interação entre pares na creche e no jardim de infância: Compreendendo o processo* (Tese de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barradas Teixeira Lopes da Silva, S. A. (2017). *Como promover o desenvolvimento das relações sociais numa sala com crianças de três anos?* (Dissertação de doutoramento).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Buttelmann, D., Zmyj, N., & Daum, M. M. (2009). The role of social cognitive skills in the development of prosocial behavior. *Child Development*, 80(2), 392–401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x>
- Brás, A. T., & Sousa Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré-escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 135–147.
- Brownell, C. A., & Carriger, M. S. (1990). Social-cognitive development in infancy: The role of interaction and language. *Developmental Psychology*, 26(5), 779–786. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.5.779>
- Brownell, C. A., Palmer, K. A., & Burch, M. (2006). The development of social cognition: The role of parenting. *Child Development*, 77(1), 136–149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x>
- Brownell, C. A., & Kopp, C. B. (2013). The role of social cognition in the development of empathy and prosocial behavior. *Child Development Perspectives*, 7(1), 5–10. <https://doi.org/10.1111/cdep.12007>
- Campos, J., & Sardinha, M. (2022/2023). *Projeto Pedagógico Sala 2 Anos*. A.C.V.P. – Associação Comunitária de Vale da Pedra.
- Conger, R. D., Conger, K. J., & Martin, M. J. (2010). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 46(5), 1136–1149. <https://doi.org/10.1037/a0019998>
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: Perspetiva de docentes e crianças. *Interações*, 12(41).
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4.<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- Davis, C., Silva, M. A. S., & Esposito, Y. L. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 49–54.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314–321.

Direção-Geral da Educação. (2024). *Orientações pedagógicas para a creche*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc\\_marco2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/opc_marco2024.pdf)

Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: Prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>

Dussault, M., & Thompson, R. B. (2024). Fundamental themes in social–emotional learning: A theoretical framework for inclusivity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), 506. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040506>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.

Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* Bloomsbury Academic.

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion regulation and moral development. *Human Development*, 47(1), 1–18. <https://doi.org/10.1159/000075507>

Ellinger, J., Mess, F., Bachner, J., von Au, J., & Mall, C. (2023). Changes in social interaction, social relatedness, and friendships in education outside the classroom: A social network analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1031693. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1031693>

Fehr, E., Bernhard, H., & Rockenbach, B. (2008). Egalitarianism in young children. *Nature*, 454(7208), 1079–1083. <https://doi.org/10.1038/nature07155>

Fisher, K. R. (1996). *Playing to learn: The role of play in early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.

Frick, L. T. (2020). Responsabilidade social e relações com pares na infância. *EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 672–686.

Giddens, A., & Griffiths, S. (2006). *Sociology*. Polity.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: Interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204(6), 291–295.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>

Góes, M. C. R. D. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21, 116–131.

Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationships*. Bantam Books.

Gomes, R. M. (2016). As aptidões sociais na infância: Identificar para intervir. *Revista Interações*, 12(42).

Greene, R. W. (2016). *Lost & found: Helping behaviorally challenging students (and, while you're at it, all the others)*. Jossey-Bass.

Hartup, W. W., & Laursen, B. (1993). Peer relationships in childhood. *Child Development*, 64(3), 575–601.

Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). The economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics*, 6(1), 689–733. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040753>

Howe, N., & Leach, J. (2018). Children's play and peer relations. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 222–242). The Guilford Press.

James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2.<sup>a</sup> ed.). Falmer Press.

- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Psychologist*, 44(1), 15–28.
- Junior, E. B. L., de Oliveira, G. S., dos Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(20), 17–35.
- Silva, I. L. D., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/ocepe>
- Portugal, G. (2011). *Finalidades e práticas educativas em creche: Das relações, atividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Universidade de Aveiro.
- Serrano, P. (2016). *A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança*. Papa-Letras.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2020). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

## Anexos

*Figura 1 - dança a pares*



*Figura 2 - exploração caixas/balões*





Figura 3 - exploração do lençol (vento)



Figura 4 - dramatização de um restaurante



Figura 5 - construção de materiais



Figura 6 - circuito





Figura 7 - peddy paper



Figura 8 - guião peddy paper

Grupo nº: \_\_\_\_\_ Pontos: \_\_\_\_\_  
 Orientadora do grupo: \_\_\_\_\_  
 Nomes dos elementos do grupo: \_\_\_\_\_

Santarém, 13 de Janeiro de 2023

# Peddy Paper





"Familia e Interculturalidade"

Dirijam-se ao ponto 1, que se encontra no espaço polivalente, **NO ENTANTO**, para lá chegarem terão de ver o mais alto que conseguem chegar, então terão de fazer saltos à 19 até lá chegarem.

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

**POSTO 1**

Neste posto terão de observar a fotografia e identificar as características distintas de cada elemento do grupo, de seguida, deverão carimbar com o dedo, depois de molhado na tinta, **NÃO** espaço(s) em que existem características distintas das vossas.

Nomes				
Constança				
Henrique				
F. Coimbra				
F. Coelho				
Artur				
Vasco				
Gabriel				

O importante do Peddy Paper é realizar todas as tarefas pedidas e não chegar primeiro ao último posto. Não deverão ficar mais de 20 minutos na mesma estação.

**Estão preparados para começar?**

Dirijam-se ao ponto 2, que se encontra na zona suja do Bloco 2, no 1.º andar.

**POSTO 2**

Neste posto poderão observar diferentes direitos, mas se alguns direitos estão cancelados, deverão concordar em grupo quais são esses e irão chegar um colega para colocar um círculo na cartolina e outro para fazer o registo na folha.

1	Dirigir a ser a minha opinião
2	Dirigir a limitar os meus
3	Dirigir a interromper os outros
4	Dirigir a ir a escola
5	Dirigir a falar nos tribunais
6	Dirigir a ser igualdade
7	Dirigir a trabalhar
8	Dirigir a pagar sem os outros

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

Dirijam-se ao ponto 4, encontrar-se na rua junto à entrada do bloco 2, debaixo do telheiro, **NO ENTANTO**, vamos acalmar, para lá chegarem terão de ir em câmara lenta.

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

Dirijam-se ao ponto 3, que se localiza no espaço polivalente, junto às casas de banho dos adultos, **NO ENTANTO**, para lá chegarem deverão aparecer os vossos pés, então terão de saltar ao pé do coelho, metade do caminho com o pé direito e metade com o pé esquerdo, até lá chegarem.

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

**POSTO 3**

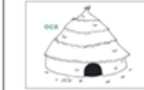

Neste posto estão diversas advinhas sobre os grupos de parentesco, que a vossa professora vos irá ler, depois terão de ler as etiquetas disponíveis e color na vossa folha.

1. Tenho um tio, que é meu tio, o meu tio tem um irmão, o meu tio é o irmão do meu irmão.	
2. Eu sou teu irmão, mas tu não és meu irmão. Como será que isso é possível?	
3. O Jorge é irmão do Salvador, o Salvador é irmão de Ema, a Ema é mãe de Vitória. O Jorge é o pai de Vitória?	
4. Eu sou a pessoa mais velha lá em casa, tenho dois filhos e os meus filhos já têm filhos. Quem sou eu?	
5. Eu sou filho do teu tio, sou sobrinho de tua mãe. O que sou eu e o?	
6. Eu tenho pais, irmão, tios e sobrinhas. Tenho quatro filhos, o que sou sou meus filhos?	
7. Eu tenho uma irmã. Eu sou irmão da minha irmã. A minha irmã tem um filho. O que é que o filho da minha irmã me chama?	

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

**POSTO 4**

Neste posto podem observar um placar com imagens de casas distintas e copos junto de cada casa. Agora terão de decidir em grande grupo, quais as casas que não existem em Portugal e eleger uma ou duas pessoas do grupo para tentar acertar com a bola no copo dessas casas, no fim irão registar na vossa folha.

Pontos	0	5	10
Nome do grupo nº _____			

**ESTÃO DE PARABÉNS! TERMINARAM TODOS OS POSTOS!**

Agora toca a contar os pontos que obtiveram.

**Pontuação Final**

Grupo	Ponto 1	Ponto 2	Ponto 3	Ponto 4	Saltos e pé-coelho	Saltos à 19	Acalmar em câmara lenta	Total
1								

Pontuação 0 - não realizou ou estava tudo errado

5 - não realizou a tarefa completa ou errou algumas respostas

10 - fez tudo e acertou tudo



Figura 9 - construção monumentos



Figura 10 - dramatização de palavras





Figura 11 - experiências em grupo



Figura 12 - construção de um póster



Figura 13 - brainstorming (desperdício alimentar)

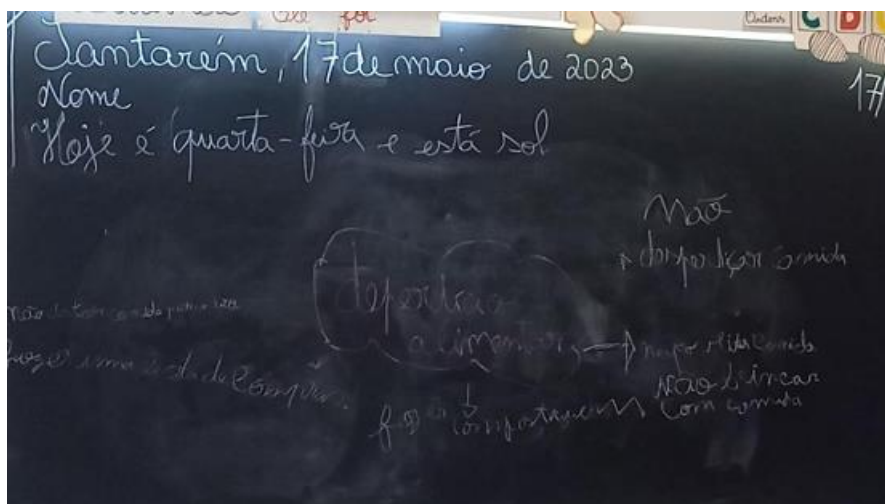
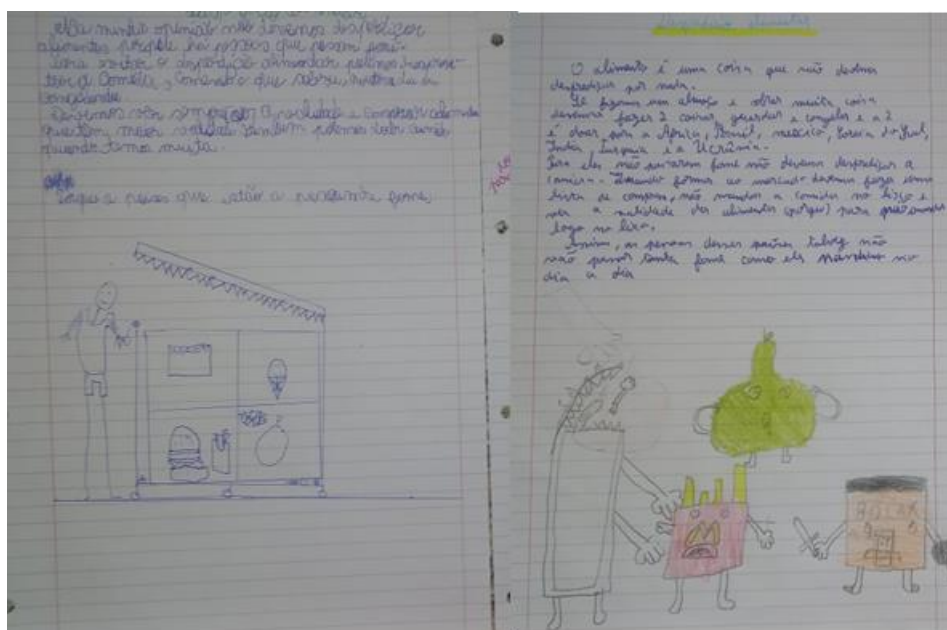


Figura 14 - texto de opinião (desperdício alimentar)



Anexo I - Entrevista Educadora 1

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 33 anos.
2. Qual o seu percurso de formação? Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico.
3. Quantos anos tem de serviço? 5 anos.

4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? Um mês.
5. Lecionou noutro estabelecimento? Se sim, era público ou privado? Terminei o curso em 2013 e só fiquei colocada a tempo inteiro há 5 anos, antes disso dei sempre AEC's. Estive 2 anos consecutivos no mesmo agrupamento e depois em 3 agrupamentos diferentes em cada ano. Nos últimos 4 anos como professora de 1º Ciclo e este ano estou como educadora.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? As relações que as crianças estabelecem entre si são muito importantes nesta idade. É bom quando há boas relações entre eles.
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? As atividades que a educadora/professora realiza com o grupo/turma fazem muita diferença nas ligações entre eles. Só assim se tornam adultos mais inseridos em sociedade. A criança deve aprender a ouvir, praticar a empatia e devemos incentivar boas maneiras e práticas.
8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? A educadora deve investir em atividades lúdicas pois as aprendizagens são alcançadas mais facilmente.
9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? O papel das relações na aprendizagem das crianças é muito importante, elas oferecem oportunidades únicas para a familiarização envolvendo relações interpessoais nas aprendizagens.
<b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b>
10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? Deve haver uma relação de carinho entre adulto e criança, havendo um equilíbrio de respeito e compreensão por ambas as partes.
11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? Jogos de equipa.
<b>- Promoção das relações sociais na planificação</b>
12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? (não respondeu)
13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? (não respondeu)
14. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais? O educador faz o acompanhamento da criança e sabe adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola.
<b>- Situações observadas</b>
15. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações? Não.
16. Gostava de acrescentar alguma coisa? (não quis)



*Anexo II - Entrevista Educadora 2*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 47
2. Qual o seu percurso de formação? Licenciatura em Educação de Infância.
3. Quantos anos tem de serviço? 24 anos.
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? É o segundo ano letivo.
5. Lecionou noutra estabelecimento? Se sim, era público ou privado? 21 anos numa IPSS e um ano num outro estabelecimento público.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? Definiria como genuínas.
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? A personalidade de cada criança, o seu contexto familiar, experiências vividas e o próprio contexto educativo.
8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? São as relações sociais em si, que mais fomentam as aprendizagens que proporcionarão o desenvolvimento da criança.
9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? É através destas que se desenvolvem habilidades sociais (partilhar, cooperar, resolução de conflitos) fundamentais para que se aprenda.
<b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b>
10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? Todas as que envolvam interações entre pares e adultos e que promovam a gestão das emoções.
11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? Propor que as crianças realizem uma pequena peça de teatro onde elas mesmas criam a história; propor que as crianças se sentem em roda e contem o que gostam de fazer e sobre o que querem brincar; propor que as crianças se sentem em círculo e que dividam com os pares a massa de modelar. As crianças irão escolher a área de atividade onde querem estar e brincarão com o que foi escolhido através da democracia. Propor que as crianças pesquisem, com as famílias, sobre temas em vivência e, depois, cada criança irá apresentar aos colegas o resultado da sua pesquisa em família. Leitura de histórias infantis que levem as crianças a reflexão sobre as emoções. Brincadeira “livre”.
<b>- Promoção das relações sociais na planificação</b>
12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? Com a planificação de atividades como as descritas anteriormente.
13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? Saber utilizá-lo de forma que este seja a base para elaboração e até invenção de estratégias que estarão na base do desenvolvimento de atividades promotoras das relações sociais.
14. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais? O de facilitador, potenciador e

regulador.
<b>- Situações observadas</b>
15. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações? Depois de tantos anos de prática pedagógica torna-se difícil descrever situações específicas. Contudo, posso afirmar de forma assertiva que as crianças que estabelecem relações sociais mais positivas (com facilidade em relacionar-se, pouco conflituosas, tranquilas), apresentam maior facilidade em questionar para esclarecimento das suas próprias dúvidas e, por isso mesmo, também maior facilidade em apresentar novas propostas e soluções para os problemas que se lhes apresentam. Desta forma, otimizam maximamente os seus saberes, evoluindo nas suas aprendizagens de forma mais fluída e consistente, ao contrário de crianças que apresentam comportamentos conflituosos, agressivos e desafiantes.
16. Gostava de acrescentar alguma coisa? (não quis)

*Anexo III - Entrevista Educadora 3*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 46
2. Qual o seu percurso de formação? Bacharel em Educação de Infância e Licenciatura em Curso para Educadores de Infância com especialização em Educação Musical, Educação Dramática e Educação Física.
3. Quantos anos tem de serviço? 26
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? Este é o 6º ano letivo nesta escola.
5. Lecionou noutro estabelecimento? Se sim, era público ou privado? Em vários outros estabelecimentos: Públicos, IPSS e Equipa de Intervenção Local.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? As crianças são verdadeiras por natureza pelo que as relações que estabelecem entre são autênticas e sem preconceitos.
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? Os diversos contextos a que estão sujeitas e que se inserem. Desde a família nuclear à família mais alargada, as condições socioeconómicas, as vivências que tem, ao seio do grupo onde se inserem na escola e ao restante ambiente educativo.

8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? Se a criança é feliz; se a criança é capaz de se relacionar com os outros tendo em conta as regras de convivência social; se a criança revela autoestima e capacidade para enfrentar os seus conflitos internos assim como de resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia de forma ajustada, então a criança desenvolveu bem as suas capacidades de interagir socialmente, o que faz com que se sinta bem e capaz de fazer mais, levando-a a que tenha interesse e curiosidade pela aprendizagem.

9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? A resposta acima, corrobora com a resposta a esta questão.

**- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças**

10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? Em educação pré-escolar podemos encontrar um ambiente educativo por excelência que, não só promove como potencia as relações sociais entre as crianças. As atividades de grande grupo em assembleia de grupo (hora do conto; conversa sobre determinados temas) ou em jogo de dinâmica de grupo (danças livres, danças com coreografia, jogos no exterior ou interior da sala que envolvam todo o grupo) promovem momentos de partilha e troca de ideias. A planificação das mesmas atividades em grande ou pequeno grupo, promovem a conversa e a discussão entre todos de forma a se definirem os procedimentos e estratégias a desenvolver de forma democrática. As brincadeiras livres também são por excelência momentos de grande interação. Os momentos de refeição também privilegiam a relação entre todos.

11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? Todas as acima descritas.

**- Promoção das relações sociais na planificação**

12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? Desenvolvendo todas as atividades acima descritas, baseando a minha prática pedagógica nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, planificando diariamente/semanalmente em conjunto com as crianças e assistentes operacionais. Utilizamos muitas vezes, os *Projetos* como trabalho de grupo, permitindo que as crianças se envolvam em atividades de interesse comum, desde o ponto de partida até à avaliação do projeto em si.

13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? O currículo (neste caso as orientações curriculares para o meu nível de ensino), servem de base para o desenvolvimento de todo o trabalho. Desde a organização do espaço da sala de atividades e dos tempos diários, como também nas diversas áreas de desenvolvimento e conteúdos. Se o ambiente educativo for bem organizado e motivador, funciona como promotor de interações sociais e de aprendizagem.

14. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais? O de facilitador e mediador de todo o processo educativo, integrando os vários momentos já descritos noutras respostas.

**- Situações observadas**

15. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações? Ao longo da minha prática pedagógica, pude observar inúmeras situações que potenciaram pela positiva a relação dos alunos entre si. Os exemplos são os de atividades, como as já descritas anteriormente, colocadas em prática. Destaco um outro exemplo pela negativa. Por dependerem do ambiente em redor, as relações sociais também podem ter efeitos nefastos e devem ser orientadas pelo educador e pela equipa que o acompanha para que não tenham repercussões a longo tempo. Há uns anos, uma das crianças do meu grupo (com 4 anos) apresentava um comportamento desviante e de desafio/oposição às regras de convivência social bem como ao adulto. Diariamente destabilizava o grupo, importunando os colegas com palavrões, encontrões e mordidelas. A minha intervenção junto da família, para que juntos pudessemos encontrar estratégias para o ajudar, foi inglória pois a família não valorizava a importância que estes comportamentos tinham no seio do grupo. Ao longo do ano letivo as situações foram muitas e as crianças do grupo e suas famílias sentiam-se incomodadas com as agressões verbais e corporais. O meu trabalho foi estendido além sala, e envolvi a restante equipa pedagógica, assim como outros técnicos na equipa multidisciplinar. Durante os dois anos de educação pré-escolar, as crianças sentiram-se lesadas (inclusive o próprio menino pois não era capaz de se controlar) e a atenção/concentração de todo o grupo era muito diminuta. A criança em questão ainda fez mais dois anos de 1ºciclo sem que fosse diagnosticada qualquer perturbação. Por parte da escola, o menino teve apoio em sala, apoio da gestora de conflitos e da terapeuta da fala.

No 3ºano do 1ºciclo, devidos às situações cada vez mais agonizantes, o agrupamento de escolas tomou a medida de o mudar de escola. Nesta altura, a equipa de saúde diagnosticou-o com uma psicopatia e medicou-o para o efeito. Durante todos os anos em que esta criança se relacionou com os outros foi em agonia e angústia. Lidou com os outros com raiva e maldade. As crianças e adultos que o rodeavam sofreram com a situação.

Se a intervenção da saúde fosse mais precoce, não se teria chegado aos extremos que se chegou, e as relações sociais seriam outras.

16. Gostava de acrescentar alguma coisa? Não

*Anexo IV – Entrevista Educadora 4*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 40 anos.
2. Qual o seu percurso de formação? Licenciatura em Educação de Infância.
3. Quantos anos tem de serviço? 16 anos.
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? 16 anos.
5. Lecionou noutro estabelecimento? Se sim, era público ou privado? Não.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? Em contexto escolar, a relação estabelecida entre mim e as crianças que tenho a meu cargo é baseada sobretudo no respeito mútuo e na confiança.
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? As relações sociais entre as crianças são algumas vezes influenciadas pela luta de poder de liderança que algumas exercem sobre as outras.
8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? As relações sociais influenciam bastante a aprendizagem, uma vez que uma criança segura de si mesma e confiante no que está a realizar é uma criança mais capaz do que outra que não tem essa capacidade. É mais capaz de se expor, de exteriorizar as suas aprendizagens, de não ter medo de arriscar.
9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? As relações ajudam a que a criança tenha a segurança necessária para evoluir nas suas aprendizagens.
<b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b>
10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? As estratégias e atividades que promovem as relações sociais passam, muitas vezes, por jogos em grupo, conversas sobre as emoções (o que o outro poderá estar a sentir se não o integram numa brincadeira), ensinar a brincar com o outro, ensinar a ser solidário com o outro.
11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? Numa primeira abordagem, em que por exemplo há a presença de uma criança nova na escola, procuro através de jogos mais livres que a criança encontre alguém com quem se identifique e que brinque com ele. Dar algum destaque a essa criança durante as atividades e procurar algo em que seja bom para que, através do reforço positivo, o deixe confortável em relação aos outros. O elogio, a segurança e a confiança são sempre bons aliados nesta promoção da relação com os outros.
<b>- Promoção das relações sociais na planificação</b>
12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? Em todas as áreas as

crianças são levadas a relacionar-se, quando fazem comboios para saírem da sala têm sempre um par a quem dar a mão.
13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? Muito importante. É imprescindível que as crianças se encontrem num ambiente em que se relacionam bem uns com os outros.
14. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais? O educador deve ser uma pessoa atenta a este tipo de situações e deverá intervir sempre como mediador do que é certo ou errado nas diferentes situações.
<b>- Situações observadas</b>
15. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações? Todos os dias observamos comportamentos e atitudes que, bem ou mal, influenciam. Se durante uma situação de recreio a criança estiver bem com os seus pares, se brincar com eles, se falar com eles, a sua autoestima estará bem cimentada e a aprendizagem dentro da sala de aula será adequada e estará tranquila para aprender. Claro que o reverso também influenciará.
16. Gostava de acrescentar alguma coisa? Não.

#### *Anexo V - Entrevista Professor 1*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 49.
2. Qual o seu percurso de formação? Licenciatura.
3. Quantos anos tem de serviço? 23.
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? 14 anos.
5. Lecionou noutra estabelecimento? Se sim, era público ou privado? Sim. Público.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? Saudável, empática.
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? O bem-estar e saber estar.
8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? Ambientes saudáveis são propícios para a aprendizagem
9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? Fundamental.
<b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b>
10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? Desenvolvimento pessoal e cívico.
11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? Jogos de interajuda, jogos em que pensem individualmente como ser único

e como membro de um coletivo.
<b>- Promoção das relações sociais na planificação</b>
12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? É feita diariamente o acolhimento e autoavaliação dos comportamentos individuais e coletivos.
13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? É extremamente importante na medida em que conseguimos fazer uma interdisciplinaridade.
14. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais? Papel de mediador.
<b>- Situações observadas</b>
15. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações? Sim. Trabalhos de grupo.
16. Gostava de acrescentar alguma coisa? (não quis)

*Anexo VI - Entrevista Professor 2*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 55 anos
2. Qual o seu percurso de formação? Tirei Bacharel, professor de 1.º ciclo e anos mais tarde tirei uma licenciatura em professor de educação visual...não, professor de 1.º ciclo variante de EVT.
3. Quantos anos tem de serviço? (não se perguntou)
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? 5 anos.
5. Já foi para o privado? Não, nunca.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? Aqui no interior ainda são saudáveis, ainda brincam muito, mas nas grandes cidades já querem muito é as novas tecnologias, já não há muita relação de comunicação e interação entre eles, mas nós tentamos que isso aconteça. Como: proibindo os telemóveis dentro da escola, os computadores, os tablets...
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? Influencia o contexto familiar e as suas vivências.
8. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? As crianças nas relações que tem entre elas...refletem o seu modo de estar e de pensar e, entretanto, se elas estão perturbadas também têm uma relação perturbada entre elas. São agressivas, violentas, não entendem bem as regras, querem sempre as coisas à maneira delas e depois não aceitam a opinião do outro e isso afeta a aprendizagem...isso é um ciclo.

<p>9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? É fazer...tentar fazer jogos orientados em que se estipulam regras e as regras...em que não é permitido de maneira nenhuma a violência, esses jogos não podem ser jogos online, tem de ser jogos que não têm nada a ver com computadores, na rua...coisas assim.</p>
<p><b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b></p>
<p>10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? (não respondeu)</p>
<p>11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? Em educação física faço tudo à base de jogos e estabeleço as regras inicialmente, eles têm de as cumprir e respeitar os outros, é assim.</p>
<p><b>- Promoção das relações sociais na planificação</b></p>
<p>12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? Eu imagino a sua idade...a sua idade...a sua idade, o seu nível escolar e depois tento me imaginar no lugar delas e faço a planificação sempre com a introdução, desenvolvimento e conclusão, conclusão desse dia, mas depois pode continuar o tema (...).</p>
<p>13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? O currículo insiste um bocadinho, não muito, nas relações sociais, como a oferta complementar, em que se apela ao respeito pela diferença, pelo outro..., mas eu todos os dias falo nisso, sim, independente da disciplina...porque eu penso que isso está muito a falhar atualmente.</p>
<p>14. Qual o papel do educador na promoção das relações sociais? (não se perguntou)</p>
<p><b>- Situações observadas</b></p>
<p>15. Pode descrever algum exemplo que tenha acontecido enquanto dava aulas de relações entre as crianças, que afetou a sua aprendizagem de forma positiva ou negativa? Positiva...é mais positiva talvez, agora tem sido...tenho lá uma criança marroquina na sala, naquela sala onde eu estou agora e ela não percebe certas palavras que nós dizemos, é porque ela deve falar quê? árabe? Ela deve estar habituada a falar árabe em casa e fala pouco português, mas os outros meninos, até a colega que está ao lado, muitas vezes ajuda-a, ou seja, quando ela diz que não percebe a palavra, a outra faz logo a explicação, é uma maneira mais simples...eles têm colaborado muito.</p>
<p>16. Gostava de acrescentar alguma coisa? (não quis)</p>



*Anexo VII - Entrevista Professor 3*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 42
2. Qual o seu percurso de formação? Tirei licenciatura em 2002.
3. Que Licenciatura tem? 1.º Ciclo do Ensino Básico.
4. Quantos anos tem de serviço? Quase 20.
5. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? É o segundo ano.
6. Lecionou noutro estabelecimento? Se sim, era público ou privado? Sim. Sempre no público.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
7. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? As crianças por norma tendem a relacionar-se bem uns com os outros, sem grandes preconceitos, não ligam muito...eles por norma interagem bem, em algumas situações pontuais em que isso não acontece, mas por norma relacionam-se bem uns com os outros.
8. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? Os contextos familiares, as vivências...e...a aprendizagem.
9. Como é que as relações sociais influenciam a aprendizagem? Então...uma criança que brinca e convive diariamente com os outros tem uma maior predisposição para aprender. Uma criança que tende a isolar-se, que não dialoga frequentemente...porque numa brincadeira eles vão trocando ideias, vão partilhando ideias, vão trocando opiniões...aprendem a criticar, aprendem a aceitar também as críticas e para aprender é preciso tudo isso. É preciso saber ouvir, saber perceber quando está errado para melhorar...
10. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? (não respondeu)
<b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b>
11. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? (...) Trabalhos em grupo...colocar as crianças a ajudar-se umas às outras também promove uma interação.
12. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das relações entre crianças? (...) O diálogo frequente com as crianças em sala de aula, permitir que elas exponham as suas opiniões, também ajuda que elas saibam estar com os seus pares, consigam interagir, não tenham receio de falar...para além dos trabalhos a pares, dos meninos ajudarem os colegas, eu acho que o diálogo frequente...incentivar a criança a dialogar, incentivar a falar quando se sente bem,

quando se sente mal, eu acho que depois também ajuda futuramente na interação social.
<b>- Promoção das relações sociais na planificação</b>
13. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? Quando se faz trabalho a pares e em grupos, tenta-se juntar os alunos que são mais compatíveis, que se relacionam melhor, porque assim funciona melhor o trabalho em questão; porque se tivermos miúdos que são divergentes depois eles não se entendem no próprio trabalho e não conseguem funcionar.
14. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? O currículo em si não permite...cabe é nós professores, utilizar estratégias adequadas conforme o currículo que nós queiramos obter, temos de arranjar estratégias que promovam essa...relação entre eles, porque o currículo em si, não está estruturado.
15. Qual o papel do docente na promoção das relações sociais? É o encontrar estratégias para adaptar ao currículo para esse desenvolvimento das relações sociais.
<b>- Situações observadas</b>
16. Observou alguns exemplos onde as relações sociais influenciaram a aprendizagem das crianças? Pode descrever algumas destas situações? Sim, isso acontece frequentemente nos intervalos, quando existem situações que se repetem entre duas crianças, por exemplo, estão constantemente a discutir, a divergir ideias no intervalo, trazem esses problemas para a sala de aula, quando chegam à sala de aula, já veem enervadas, a cabeça delas está naquilo que se passa no intervalo; porque o colega chamou isto, porque o colega empurrou, porque o colega bateu, em vez...não estão descansados para aprender. Ou seja...as relações sociais tanto podem ter uma influência positiva, como uma influência negativa na aprendizagem? Exatamente. Por exemplo, uma criança que está em sala de aula e se deixa motivar pelas vivências dos outros meninos...pelo que aqueles meninos fazem ou porque “fui para o pé dela, consegui terminar de pintar, conseguimos trabalhar em conjunto”, isto também ajuda a aprendizagem. O facto de se poderem relacionar entre si, faz com que a aprendizagem se torne mais eficaz e mais rápida.
17. Na sua opinião as relações sociais têm mais aspetos positivos ou negativos na influência da aprendizagem? Positivos.
18. Gostava de acrescentar alguma coisa? Não.

*Anexo VIII - Entrevista Professor 4*

<b>- Identificação</b>
1. Qual a sua idade? 60 anos
2. Qual o seu percurso de formação? Grau Bacharelato.
3. Quantos anos tem de serviço? 33 anos.
4. Há quanto tempo leciona no seu estabelecimento? Há mais de 20.
5. Lecionou noutra estabelecimento? Se sim, era público ou privado? Maioritariamente público.
<b>- Conceções sobre as relações entre crianças</b>
6. Como definiria o tipo de relações sociais que as crianças estabelecem entre si, em contexto escolar? Nestas idades é complicado...há grupinhos que se relacionam mais...há crianças que não se relacionam tanto e acabam por saltar de grupo em grupo...
7. O que é que influencia as relações sociais entre crianças? A forma como elas se sentem. Se são crianças que estão bem, que são felizes, que estão equilibradas emocionalmente e psicologicamente e que se sentem seguras criam um vínculo diferente das crianças que estão destabilizadas, que se sentem inseguras, não se sentem protegidas e...reflete-se muito nas relações...que eles conseguem estabelecer com os outros, o facto de terem famílias bem ou mal estruturadas, serem famílias base ou já se separaram...nessas famílias, as crianças sentem-se muito inseguras e com medo de criar relações, porque se criarem uma relação, podem de um momento para o outro perde-la...por isso eu acho que o bem-estar e o que estão a passar a nível pessoal, influencia muito...depois, as relações que criam entre si e na escola.
8. Como é que o bem-estar e as relações sociais influenciam a aprendizagem? Muito, se a criança está bem, está disponível para aprender. Se a criança não está bem, não se sente bem, sente que não é aceite pelos outros ou que não se consegue relacionar com os outros ou tem problemas em casa para resolver ou que está a pensar no que ficou em casa, ou o que vai acontecer quando chegar a casa, não está disponível para a aprendizagem.
9. Qual o papel das relações na aprendizagem das crianças? É importante eles saberem ajudar-se mutuamente, eles apoiarem-se, eles...ajudarem a criança com dificuldades ao invés de "gozarem" com o outro. Aceitarem o erro dos outros como normais, porque eles também erram. Então as relações que estabelecem ajudam a progredir mais rápido ou menos rápido. Porque a partilha de conhecimentos e dificuldades é importante.
<b>- Estratégias e atividades promotoras das relações entre crianças</b>
10. Que tipo de estratégias e atividades promovem as relações sociais? Jogos de grupo, trabalho entre pares, momentos em que possam expressar o que sentem; porque é que escreveram um determinado texto ou um determinado livro; momentos que se possam expressar; sentido de respeito, por parte do professor e dos colegas, esses momentos são importantes.
11. Consegue descrever situações e respetivas estratégias desenvolvidas para a promoção das

<p>relações entre crianças? Por exemplo, um aluno vai ao quadro, erra, tento fazer com que os colegas, não se riam e que ajudem o colega, porque eles próprios podem lá ir a seguir e errar, por isso interiorizar isso; que o erro é normal, até os professores erram, toda a gente erra e o erro é um ponto de partida para uma lição.</p>
<p><b>- Promoção das relações sociais na planificação</b></p>
<p>12. Como integra as relações sociais na planificação da ação educativa? Tendo cuidado como formo os grupos, tem de ser grupos equilibrados. Tem de haver os alunos que têm dificuldade, os alunos que conseguem ser líderes, os alunos que conseguem trabalhar em grupo para os outros irem aprendendo como é que se faz. Não se pode, também, escolher grupos onde haja crianças que... não conseguem interagir. Não é bom pô-las no mesmo grupo, porque as vão destabilizar. Por outro lado, os grupos não podem ser sempre os mesmos. Quando um grupo não funciona bem, quando se concluí o trabalho vai-se perceber o que é que não funcionou naquele grupo; eles têm de dizer se acham que o grupo funcionou bem, o que é que falhou no grupo... para eles conseguirem melhores resultados e depois no próximo momento de trabalho a pares escolher um par que lhes vá dar o que sentiram falta... aprenderem a trabalhar com diversos pares. Até se sentirem bem numa parceria e trabalharem de forma equilibrada.</p>
<p>13. Qual a importância do currículo na promoção das relações sociais? Algumas áreas no currículo, como a educação para a cidadania, a área das expressões, dramatização, educação física, todos esses momentos promovem uma melhor interação entre eles e o melhor relacionamento.</p>
<p>14. Qual o papel do docente na promoção das relações sociais? É fundamental, desde que eles entram na sala até que eles saiam, porque em casa pouco falam com os pais sobre os problemas que têm, que sentem, muitas vezes não sabem o que é respeitar o outro, não têm consciência daquilo que fazem 'tá incorreto... porque muitas vezes estão a imitar... comportamentos que vêm em casa ou entre os irmãos mais velhos, ou entre os familiares da mesma idade, ou até em relação aos pais, isso é um trabalho diário e fundamental. Eles perceberem qual é a postura correta para... respeitar o colega e ser respeitado.</p>

*Anexo IX - Entrevista Criança 1*

<p><b>Quantos anos tens?</b> 6 anos</p>
<p><b>Em que ano/sala estás?</b> 1.º ano</p>
<p><b>Gostas da tua turma?</b> Gosto. <b>(se sim) Porquê?</b> Porque gostam de brincar comigo e ajudam, mas às vezes magoam-me e dizem "estás bem?".</p>
<p><b>Achas que tens muitos ou poucos amigos/as na tua turma?</b> Muitos. São todos menos a (...).</p>

**Gostas mais de estar sozinho/a ou com amigos?** Com amigos. **Porquê?** Como vou brincar sozinho?

**Há colegas na tua turma com os quais mais gostas de estar?** Sim. (...)

**E há colegas que não costumam estar tanto?** (...) **E porquê?** Às vezes não quero brincar com ele, não é amigo muito próximo.

**O que mais gostas de fazer com os teus colegas da tua turma?** Jogar à bola. **Mais alguma coisa?** Apanhada, escondidas são as três coisas que mais gosto de fazer com os amigos.

**Achas que aprendes alguma coisa com os teus colegas de turma?** Sim. Não se deve bater, não se deve empurrar e não se deve fazer mal aos amigos. **(caso sim) – Aprendes muitas ou poucas coisas com eles?** Muitas. **Quais são algumas coisas que já aprendeste com eles?** Não se deve torcer para que ele caia.

**Dentro da sala, achas que aprendes melhor ou pior por teres os teus colegas junto de ti?** Melhor. **Porquê?** Porque sinto-me mais feliz, mais amoroso...sinto-me mais divertido.

**O que achas que te ajuda a aprender mais coisas?** A Professora. **(interpretou a pergunta de outra forma)**

**Achas que as tuas amizades ou conflitos podem ajudar a tua aprendizagem?** Pode. **Como?** Aprender que não se faz mal aos outros.

#### *Anexo X - Entrevista Criança 2*

**Quantos anos tens?** 7 anos

**Em que ano/sala estás?** 1.º ano

**Gostas da tua turma?** Sim. **(se sim) Porquê?** Porque tenho amigos legais.

**Achas que tens muitos ou poucos amigos/as na tua turma?** Muitos.

**Gostas mais de estar sozinho/a ou com os teus colegas?** Com os meus colegas. **Porquê?** Porque se eu brincar sozinha, não vai ter o que fazer. Porque de apanhada, quem vai apanhar?

**Há colegas na tua turma com os quais mais gostas de estar?** Sim, (...).

**E há colegas que não costumam estar tanto?** (...), brinca mais com as amigas dela.

**Dentro da sala, ao estares com os teus amigos achas que é melhor ou pior para ti?** Melhor. **Porquê?** Porque é legal.

**O que mais gostas de fazer com os teus colegas da tua turma?** Brincar. **E, quais são algumas das brincadeiras que fazes com a turma?** Apanhada.

**Achas que aprendes alguma coisa com os teus colegas de turma? Sim. (caso sim) Aprendes muitas ou poucas coisas com eles? Mais ou menos. Quais são algumas coisas que já aprendeste com eles? Não sei.**

**Dentro da sala, achas que aprendes melhor ou pior por teres os teus colegas junto de ti? Melhor. Porquê? Porque se eles não sabem uma pergunta, assim eu ajudo eles.**

**O que achas que te ajuda a aprender mais coisas? (amigo x).**

**Achas que as tuas amizades ou conflitos podem ajudar a tua aprendizagem? Eu aprendo...não sei. Eu aprendo..., mas como já sei ler e escrever...eu ajudo eles.**

*Anexo XI - Entrevista Criança 3*

**Quantos anos tens? 8 anos.**

**Em que ano/sala estás? 3º ano.**

**Gostas da tua turma?** Gosto, porque é divertida.

**Achas que tens muitos ou poucos amigos/as na tua turma?** Muitos, são todos.

**Gostas mais de estar sozinho/a ou com amigos?** Às vezes, apetece-me estar sozinha na escola, outras não. Quando estou chateada.

**Quando é que preferes estar com os amigos?** Quando eu estou entediada ou sem brincar com ninguém.

**Há colegas na tua turma com os quais mais gostas de estar?** (x e y).

**E há colegas que não costumas estar tanto?** (w).

**O que mais gostas de fazer com os teus colegas da tua turma?** Apanhada, escondidas...

**Dentro da sala, ao estares com os teus amigos achas que é melhor ou pior para ti?** Sim, ajudam--me a sentir melhor quando estou triste. **Isso ajuda-te a aprender melhor?** Sim.

**Aprendes muitas ou poucas coisas com eles?** Muitas. Brincadeiras novas...

**Dentro da sala, achas que aprendes melhor ou pior por teres os teus colegas junto de ti?** Melhor. **E gostas de estar em grupo?** Sim.

**O que achas que te ajuda a aprender mais coisas?** Brincadeiras (jogar em forma de matéria).

**Achas que as tuas amizades ou conflitos podem ajudar a tua aprendizagem?** Sim. **O que aprendes depois de brigar com alguém?** Aprendo que não se deve fazer. **Porquê?** Porque é feio bater e é crime.

*Anexo XII - Entrevista Criança 4*

**Quantos anos tens?** 6

**Em que ano/sala estás?** 1ºano

**Gostas da tua turma?** Sim. **Porquê?** Acho legal brincar com eles.

**Achas que tens muitos ou poucos amigos/as na tua turma?** Muitos.

**Gostas mais de estar sozinho/a ou com amigos?** Com os amigos. **Porquê?** Porque faz companhia.

**Há colegas na tua turma com os quais mais gostas de estar?** Sim.

**E há colegas que não costumas estar tanto?** X criança. **E é porquê?** Porque eles não gostam de brincar um pouco comigo.

**Dentro da sala, ao estares com os teus amigos achas que é melhor ou pior para ti?** Melhor. **Porquê?** Ah...porque faz companhia dentro da sala e pode ajudar.

**O que mais gostas de fazer com os teus colegas da tua turma?** Brincar. **A quê?** Escondida, x brincadeira, jogar bola.

**E, quais são algumas das brincadeiras que fazes com a turma?** Lição, jogos de ler com as palavras.

**Achas que aprendes alguma coisa com os teus colegas de turma?** Sim. **Aprendes muitas ou poucas coisas com eles?** Poucas.

**Quais são algumas coisas que já aprendeste com eles?** Lição de matemática...português.

**Dentro da sala, achas que aprendes melhor ou pior por teres os teus colegas junto de ti?** Melhor. **Porquê?** (...) e ajuda.

**O que achas que te ajuda a aprender mais coisas?** A professora.

**Achas que as tuas amizades ou conflitos podem ajudar a tua aprendizagem?** Sim. **Porquê?** Ah porque eu gosto de estudar.

**E como é que pode ajudar na tua aprendizagem, os conflitos ou aprendizagens?** Aprendizagens.

**E os conflitos não podem ajudar?** Podem. **Como?** Não sei... **Não sabes agora?** (abana a cabeça)

**Não te lembras de nada, assim que gostavas de dizer?** Não. **Então já está, obrigada.**



*Anexo XIII - Entrevista Criança 5*

<b>Quantos anos tens? 6</b>
<b>Em que ano/sala estás? 1º ano</b>
<b>Gostas mais de brincar sozinho/a ou com amigos? Com amigos.</b> <b>E o que gostas mais de fazer com os teus amigos? ...brincar à loira do banheiro (...).</b> <b>Quando brincas com os teus amigos, quais são algumas coisas que aprendes com eles?</b> ...ah... <b>O que é que aprendes com os teus amigos? ...não sei...nós só brincamos</b> <b>Não achas que aprendes a brincar? Já me lembrei de uma coisa. O quê? Inglês, a x ensina-me inglês.</b> <b>Há colegas na tua turma com os quais mais gostas de brincar? Sim, x.</b> <b>E há colegas que não costumam estar tanto? São todos os rapazes. Todos os rapazes? Nunca brincaste com eles? Eu já brinquei, mas não brinco muito com eles (...). Gostas mais de brincar com a x? Sim. O que é que vocês brincam? Brincamos às mães e aos pais, à loira do banheiro (...).</b> <b>Dentro da sala, achas que aprendes muitas ou poucas coisas com os teus colegas e amigos? Poucas. Poucas? Porquê? Sim, porque eu só aprendi coisas com a x. É? É. (...).</b>

*Anexo XIV - Entrevista Criança 6*

<b>Quantos anos tens? 6</b>
<b>Em que ano/sala estás? 1.º ano</b>

**Gostas mais de brincar sozinha ou com amigos?** Amigos. **E o que é que gostas mais de fazer com os teus amigos?** Brincar. **Brincar ao quê?** ...Pega. **Pega? À apanhada.** Sim. **Muito bem.**

**Quando brincas com os teus amigos, quais são algumas coisas que aprendes com eles?** Eu aprendo que não se deve brigar e não se deve empurrar.

**Muito bem, aprendeste mais alguma coisa com os teus amigos?** Não.

**E aprendes muitas ou poucas coisas com os teus colegas?** Muitas...

**Não te lembras de mais nada?** Não.

(criança tinha de se ir embora)

*Anexo XV - Entrevista Criança 7*

**Quantos anos tens?** 6

**Em que ano/sala estás?** 1.º ano

**Gostas mais de brincar sozinha ou com amigos?** Amigos.

**E o que é que mais gostas de fazer com os teus amigos?** Jogos. **Que tipo de jogos?** Pato ganço (...).

**Quando brincas com os teus amigos, quais são algumas coisas que aprendes com eles?**  
... eu acho que nada

**Quem é que tu achas que te ensina mais coisas?** Ninguém...ninguém me ensina coisas.

**Então como é que tu sabes tantas coisas? Aprendes-te sozinho?** (acena que sim)

Hmm...muito bem.

(...)

**Posso ir?** Podes ir.

*Anexo XVI - Entrevista Criança 8*

**Quantos anos tens?** 5

**Em que sala estás?** Dos 4.

**Mais vais para a sala dos 5, não é? Sim.**

**Achas que tens muitos ou poucos amigos na tua sala? Muitos. E gostas mais de estar sozinha ou com eles? Com eles. Não gostas de estar sozinha?** (acena a cabeça que não) **E porque é que gostas mais de estar com eles, sabes?** (acena a cabeça que não) **Não sabes?** (acena a cabeça que não) (...)

**Quando estás com os teus amigos, achas que é melhor ou pior para ti? Melhor.** (...).

**Achas que aprendes coisas com os teus amigos da sala? Sim.**

**O que é que aprendes? Experiências. Aprendes experiências? Quem é que te ensinou uma experiência?** Ninguém me ensinou experiências... (...) **Houve amigos que fizeram experiências para tu veres?** Não só fizeram experiências com copos (descreve o que fizeram) ...e eu também fiz. **Ahhh, fizeram todos juntos? Sim, em grupo.** (...). **Aprendes com os teus amigos experiências, porque fazem em grupo?** (acena que sim).

**E o que é que aprendes mais? Mais nada. Mais nada? Tenta lá pensar noutra coisa. Jogos. Sabes me dizer um? Sim, jogar ao quebra-cabeças.** (...).

**O que é que aprendes mais com os teus amigos? Pode ser na sala, pode ser às refeições...** Não, não pode ser nas refeições... **Não aprendes nada às refeições?** Não, as refeições é para comer e ficar sossegado...e para ficar em silêncio. (...).

**A professora conta histórias? Sim, depois do almoço. E os meninos como é fazem? Ouvem, falam...** ouvem e falam. **E o que aprendes? A ler. Com os teus amigos?** (acena a cabeça que sim). **E falam todos ao mesmo tempo? Não, nós falamos por vez! Mas, às vezes há muitas confusões. Como é que isso se chama, sabes? O que é que temos de ter com os amigos? É respeitar? Respeitar, muito bem. Então tu aprendes com os teus amigos a... respeitar as pessoas...** (...).

(a criança não quis continuar).



APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL DE Mestrado em Educação  
PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As Relações Sociais entre as Crianças e a Promoção da  
Aprendizagem e Desenvolvimento em Contexto de Educação  
de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico

CAROLINA ISABELA VIEIRA FERREIRA

**Orientação:**

PROFESSORA MARTA ANDREIA DE SOUSA JACINTO UVA

12 de fevereiro de  
2025

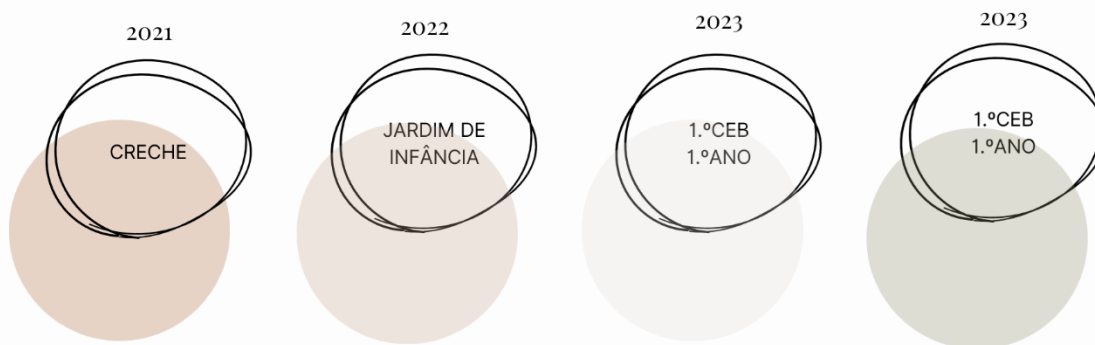
## Introdução

---

- |                             |                                    |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 01. Estágios                | 05. Síntese dos Resultados         |
| 02. Exercício Investigativo | 06. Reflexão Final                 |
| 03. Metodologia             | 07. Possibilidade de Futuro Estudo |
| 04. Resultados              |                                    |

# ESTÁGIOS

01.



Como promover o desenvolvimento sensoriomotor das crianças numa sala de creche multietária?



**Grupo:**  
15 crianças  
11 a 34 meses



CRECHE

## OBJETIVOS:

- Desenvolver habilidades de motricidade grossa e fina;
- Explorar e integrar experiências sensoriais;
- Progredir nos diferentes níveis de motricidade;
- Aumentar a autonomia;
- Fortalecer a cooperação e interação com os pares.



## As artes visuais e a expressão dramática como elementos potenciadores da aprendizagem de profissões



**Grupo:**  
20 crianças  
3 a 6 anos

### JARDIM DE INFÂNCIA

#### OBJETIVOS:

- Interpretar papéis caracterizantes de profissões;
- Compreender o papel das profissões na sociedade;
- Utilizar as artes visuais;
- Participar nas decisões sobre o seu processo de aprendizagem;
- Responsabilizar-se pela sua segurança;
- Ser capaz de projetar.



## Sou único/Monumentos



**Grupo:**  
21 crianças  
5 a 7 anos

1.ºCEB  
1.ºANO

#### OBJETIVOS:

- Desenvolver a autonomia, criatividade e colaboração;
- Mobilizar conceitos (diferença, igualdade, ser único);
- Consciencializar valores;
- Especificar características físicas;
- Identificar e compreender tipos de família;
- Compreender o que são monumentos;
- Reconhecer sólidos geométricos nos monumentos.



## Desafia a tua mente



**Grupo:**  
21 crianças  
8 e 9 anos

1.ºCEB  
3.ºANO

### OBJETIVOS:

- Desenvolver a concentração;
- Interpretar problemas e resolver questões problemas;
- Registrar raciocínios, observações e opiniões;
- Desenvolver a reflexão crítica;
- Motivar os alunos na aprendizagem dos conteúdos;
- Fomentar a aprendizagem da interdisciplinaridade;
- Captar a atenção dos alunos e incentivar a colaboração.



02.

## Exercício Investigativo

“De que forma as aprendizagens são influenciadas pelas interações/relações sociais entre as crianças em contexto de JI e 1º CEB?”

QUESTÃO PROBLEMA

### OBJETIVOS:

- i) Caracterizar as relações sociais entre crianças em fase pré-escolar e 1.º ciclo na perspetiva dos docentes e das crianças;
- ii) Compreender como as relações entre as crianças são planeadas e promovidas, nomeadamente na definição de objetivos, estratégias e avaliação;
- iii) Definir estratégias e atividades promotoras das relações sociais;
- iv) Identificar o tipo de aprendizagens que mais são favorecidas pelas relações sociais.



03.

## Metodologia



04.

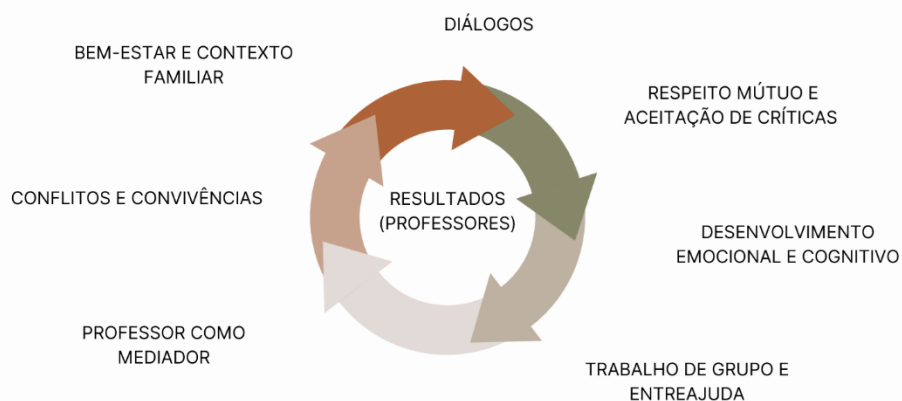
## Resultados





04.

## Resultados



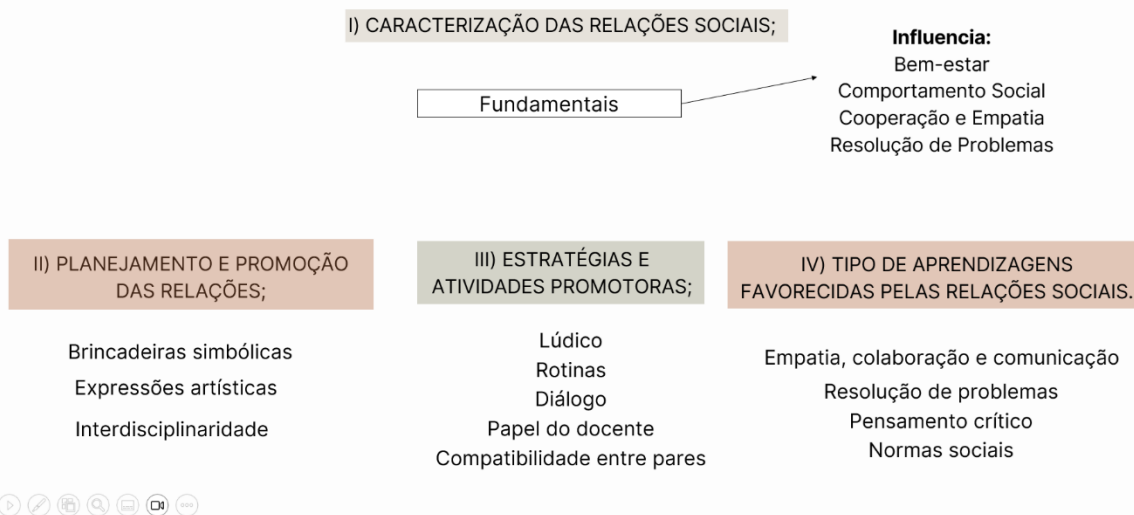
04.

## Resultados



05.

## Síntese dos Resultados



06.

## Reflexão Final



## 07. Possibilidade de Futuro Estudo Investigativo

---



Comparar os métodos de ensino centrados no brincar e na experimentação, mais característicos da Educação Pré-Escolar, com os métodos mais estruturados e académicos que predominam no 1.º Ciclo.



Obrigada

---

Tabela I - Dados das entrevistas (educadoras)

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registo	Número de sujeitos
<b>BLOCO 1</b> Identificação	Idade		E1: “33 anos.” E2: “47 anos.” E3: “46 anos” E4: “40 anos”	4
	Anos de Serviço		E1: “5 anos.” E2: “24 anos.” E3: “26 anos” E4: “16 anos”	4
<b>BLOCO 2</b> Definições e Influências das Relações Sociais entre Crianças	Definição de relações sociais entre crianças	Importância das Relações	E1: “As relações que as crianças estabelecem entre si são muito importantes nesta idade.”	1
		Autenticidade das Relações	E3: “As crianças são verdadeiras por natureza pelo que as relações que estabelecem entre são autênticas e sem preconceitos.”	1
		Respeito Mútuo nas Interações	E4: “é baseada sobretudo no respeito mútuo e na confiança.”	1
	Dimensões influenciadas pelas relação sociais entre crianças	Impacto das Atividades Dinamizadas	E1: “As atividades que a educadora/ professora realiza com o grupo turma fazem muita diferença nas ligações entre eles.”	1
		Desenvolvimento de Valores Cívicos	E1: “A criança deve aprender a ouvir, praticar a empatia e devemos incentivar boas maneiras e práticas. Só assim se tornam adultos mais inseridos em sociedade.”	1
		Influência do Contexto Familiar e Económico	E2: “A personalidade de cada criança, o seu contexto familiar, experiências vividas e o próprio contexto educativo.”  E3: “Os diversos contextos a que estão sujeitas e que se inserem...desde a família nuclear à família mais alargada, as condições socioeconómicas, as vivências que tem, ao seio do grupo onde se inserem na escola e ao restante ambiente educativo.”	2

		Conflitos de Liderança	<b>E4:</b> “As relações sociais entre as crianças são algumas vezes influenciadas pela luta de poder de liderança que algumas exercem sobre as outras.”	1
	Influência das relações na aprendizagem das crianças	Promoção do Desenvolvimento de Competências	<b>E2:</b> “É através destas que se desenvolvem habilidades sociais (partilhar, cooperar, resolução de conflitos) fundamentais para que se aprenda.”	1
		Impacto nas Emoções	<b>E3:</b> “Se a criança é feliz, se a criança é capaz de se relacionar com os outros tendo em conta as regras de convivência social, se a criança revela autoestima e capacidade para enfrentar os seus conflitos internos assim como de resolver os problemas que surgem no seu dia-dia de forma ajustada, então a criança desenvolveu bem as suas capacidades de interagir socialmente, o que faz com que se sinta bem e capaz de fazer mais, levando-a a que tenha interesse e curiosidade pela aprendizagem.”	1
		Segurança e Confiança na Aprendizagem	<b>E4:</b> “uma criança segura de si mesma e confiante no que está a realizar é uma criança mais capaz do que outra que não tem essa capacidade. É mais capaz de se expor, de exteriorizar as suas aprendizagens, de não ter medo de arriscar.”  <b>E4:</b> “O elogio, a segurança e a confiança são sempre bons aliados nesta promoção da relação com os outros.”  <b>E4:</b> “As relações ajudam a que a criança tenha a segurança necessária para evoluir nas suas aprendizagens.”	1
		Importância do Afeto	<b>E1:</b> “Deve haver uma relação de carinho entre adulto e criança, havendo um equilíbrio de respeito e compreensão por ambas as partes.”	1
<b>BLOCO 3</b> Estratégias e Atividades para	Estratégias e atividades promotoras das	Atividades Lúdicas e em Grupo	<b>E1:</b> “A educadora deve investir em atividades lúdicas pois as aprendizagens são alcançadas mais facilmente.”  <b>E2:</b> “propor que as crianças realizem uma pequena peça de teatro onde elas mesmas criarão a história; propor que as crianças se	3

Promover Relações Sociais entre Crianças	relações sociais entre crianças		<p>sentem em roda e contem o que gostam de fazer e sobre o que querem brincar; propor que as crianças se sentem em círculo e que dividam com os pares a massa de modelar.”</p> <p><b>E4:</b> “procuro através de jogos mais livres que a criança encontre alguém com quem se identifique e que brinque com ele. Dar algum destaque a essa criança durante as atividades e procurar algo em que seja bom para que, através do reforço positivo, o deixe confortável em relação aos outros.”</p>	
		Diálogos	<p><b>E3:</b> “As atividades de grande grupo em assembleia de grupo (hora do conto; conversa sobre determinados temas) ou em jogo de dinâmica de grupo (danças livres, danças com coreografia, jogos no exterior ou interior da sala que envolvam todo o grupo) promovem momentos de partilha e troca de ideias.”</p> <p><b>E4:</b> “As estratégias e atividades que promovem as relações sociais passam, muitas vezes, por jogos em grupo, conversas sobre as emoções (o que o outro poderá estar a sentir se não o integram numa brincadeira), ensinar a brincar com o outro, ensinar a ser solidário com o outro.”</p>	2
		Promoção da Democracia	<p><b>E2:</b> “As crianças irão escolher a área de atividade onde querem estar e brincarão com o que foi escolhido através da democracia.”</p> <p><b>E3:</b> “A planificação das mesmas atividades em grande ou pequeno grupo, promovem a conversa e a discussão entre todos de forma a se definirem os procedimentos e estratégias a desenvolver de forma democrática. As brincadeiras livres também são por excelência momentos de grande interação. Os momentos de refeição também privilegiam a relação entre todos.”</p>	2
<b>BLOCO 4</b>	Promoção das relações na	Promoção de Jogos e Brincadeiras	<p><b>E1:</b> “(...) jogos em equipa.”</p> <p><b>E2:</b> “(...) pequena peça de teatro onde elas mesmas criarão a história;</p>	2

Promoção e Planificação das Relações Sociais na Educação	planificação		(...) que se sentem em roda e contem o que gostam de fazer e sobre o que querem brincar; (...) que dividam com os pares a massa de modelar.”	
		Envolvimento das Crianças e os Seus Interesses	<b>E3:</b> “baseando a minha prática pedagógica nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, planificando diariamente/semanalmente em conjunto com as crianças e assistentes operacionais. Utilizamos muitas vezes, os <i>Projetos</i> como trabalho de grupo, permitindo que as crianças se envolvam em atividades de interesse comum, desde o ponto de partida até á avaliação do projeto em si.”	1
		Rotina	<b>E4:</b> “quando fazem comboios para saírem da sala têm sempre um par a quem dar a mão.”	1
	Papel do docente na promoção das relações sociais	Adequação aos Conteúdos Curriculares	<b>E1:</b> “O educador faz o acompanhamento da criança e sabe adequar os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola.”	1
		Papel como Mediador e Regulador	<b>E2:</b> “O de facilitador, potenciador e regulador.” <b>E3:</b> “O de facilitador e mediador de todo o processo educativo” <b>E4:</b> “O educador deve ser uma pessoa atenta a este tipo de situações e deverá intervir sempre como mediador do que é certo ou errado nas diferentes situações.”	3
<b>BLOCO 5</b> Observações de Situações Positivas e Negativas nas Relações Sociais	Situações observadas	Situações positivas nas relações sociais	<b>E2:</b> “posso afirmar de forma assertiva que as crianças que estabelecem relações sociais mais positivas (com facilidade em relacionar-se, pouco conflituosas, tranquilas), apresentam maior facilidade em questionar, para esclarecimento das suas próprias dúvidas e, por isso mesmo, também maior facilidade em apresentar novas propostas e soluções para os problemas que se lhes apresentam. Desta forma, otimizam maximamente os seus saberes, evoluindo nas suas aprendizagens de forma mais fluída e consistente (...)”	3

			<p><b>E3:</b> “enfrentar os seus conflitos internos assim como de resolver os problemas que surgem no seu dia-a-dia de forma ajustada”</p> <p><b>E4:</b> “Se durante uma situação de recreio a criança estiver bem com os seus pares, se brincar com eles, se falar com eles, a sua autoestima estará bem cimentada e a aprendizagem dentro da sala de aula será adequada e estará tranquila para aprender.”</p>	
		<p>Situações negativas nas relações sociais</p>	<p><b>E2:</b> “ao contrário de crianças que apresentam comportamentos conflituosos, agressivos e desafiantes.”</p> <p><b>E3:</b> “Por dependerem do ambiente em redor, as relações sociais também podem ter efeitos nefastos e devem ser orientadas pelo educador e pela equipa que o acompanha para que não tenham repercussões a longo tempo.</p> <p>Há uns anos, uma das crianças do meu grupo (com 4 anos) apresentava um comportamento desviante e de desafio/oposição às regras de convivência social bem como ao adulto.</p> <p>Diariamente destabilizada o grupo, importunando os colegas com palavrões, encontrões e mordidelas.</p> <p>A minha intervenção junto da família, para que juntos pudéssemos encontrar estratégias para o ajudar, foi inglória pois a família não valorizava a importância que estes comportamentos tinham no seio do grupo.</p> <p>Ao longo do ano letivo as situações foram muitas e as crianças do grupo e suas famílias sentiam-se incomodadas com as agressões verbais e corporais.</p> <p>O meu trabalho foi estendido além da sala e envolvi a restante equipa pedagógica, assim como outros técnicos na equipa multidisciplinar.</p> <p>Durante os dois anos de educação pré-escolar, as crianças sentiram-se lesadas (inclusive o próprio menino pois não era capaz de se controlar) e a atenção/concentração de todo o grupo era muito diminuta.</p> <p>A criança em questão ainda fez mais dois anos de 1ºciclo sem que</p>	<p>3</p>



			<p>fosse diagnosticada qualquer perturbação.</p> <p>Por parte da escola, o menino teve apoio em sala, apoio da gestora de conflitos e da terapeuta da fala.</p> <p>No 3ºano do 1ºciclo, devidos às situações cada vez mais agonizantes, o agrupamento de escolas tomou a medida de o mudar de escola.</p> <p>Nesta altura, a equipa de saúde diagnosticou-o com uma psicopatia e medicou-o para o efeito.</p> <p>Durante todos os anos em que esta criança se relacionou com os outros foi em agonia e angústia. Lidou com os outros com raiva e maldade.</p> <p>As crianças e adultos que o rodeavam sofreram com a situação.</p> <p>Se a intervenção da saúde fosse mais precoce, não se teria chegado aos extremos que se chegou, e as relações sociais seriam outras.”</p> <p><b>E4:</b> “Claro que o reverso também influenciará.”</p>	
--	--	--	---	--

*Tabela II - Dados das entrevistas (professores)*

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registo	Número de sujeitos
<b>BLOCO 1</b> Identificação	Idade		<b>P1:</b> “49 anos.” <b>P2:</b> “55 anos” <b>P3:</b> “42 anos” <b>P4:</b> “60 anos”	4
	Anos de Serviço		<b>P1:</b> “23 anos” <b>P3:</b> “20 anos” <b>P4:</b> “33 anos”	3
	Definição de	Relações Sociais como Elemento Fundamental	<b>P1:</b> “É extremamente importante na medida em que conseguimos	1

<b>BLOCO 2</b> Definições e Influências das Relações Sociais entre Crianças	relações sociais entre crianças		fazer uma interdisciplinaridade.”	
		Qualidade das Relações	<p><b>P1:</b> “Saudável, empática.”</p> <p><b>P2:</b> “Aqui no interior ainda são saudáveis, ainda brincam muito” nas grandes cidades já querem muito é as novas tecnologias, já não há muita relação de comunicação e interação entre eles (...).”</p> <p><b>P3:</b> “As crianças por norma tendem a relacionar-se bem uns com os outros...”</p>	3

	<p>Dimensões influenciadas pelas relação sociais entre crianças</p>	<p>Influência no Bem-Estar Emocional e Psicológico</p>	<p><b>P1:</b> “O bem-estar e saber estar.”</p> <p><b>P4:</b> “A forma como elas se sentem. Se são crianças que estão bem, que são felizes, que estão equilibradas emocionalmente e psicologicamente e que se sentem seguras criam um vínculo diferente das crianças que estão destabilizadas, que se sentem inseguras, não se sentem protegidas...”</p>	<p>2</p>
--	---	--	---	----------

		Impacto do Contexto Familiar e Vivências	<p><b>P2:</b> “Influência o contexto familiar e as suas vivências.”</p> <p><b>P3:</b> “Os contextos familiares, as vivências...”</p> <p><b>P4:</b> “o facto de terem famílias bem ou mal estruturadas, serem famílias base ou já se separaram...nessas famílias, as crianças sentem-se muito inseguras e com medo de criar relações, porque se criarem uma relação, podem de um momento para o outro perdê-la...”</p>	3
--	--	--	---	---

	<p>Influência das relações na aprendizagem das crianças</p>	<p>Impacto no Modo de Estar e Aprender</p>	<p><b>P2:</b> "...refletem o seu modo de estar e de pensar e, entretanto, se elas estão perturbadas também têm uma relação perturbada entre elas. São agressivas, violentas, não entendem bem as regras, querem sempre as coisas à maneira delas e depois não aceitam a opinião do outro e isso afeta a aprendizagem...isso é um ciclo."</p> <p><b>P3:</b> "...uma criança que brinca e convive diariamente com os outros tem uma maior predisposição para aprender. Uma criança que tende a isolar-se, que não dialoga frequentemente...porque numa brincadeira eles vão trocando ideias, vão partilhando ideias, vão trocando opiniões...aprendem a criticar, aprendem a aceitar também as críticas e para aprender é preciso tudo isso. É preciso saber ouvir, saber perceber quando está errado para melhorar..."</p> <p><b>P4:</b> "se a criança está bem, está disponível para aprender. Se a criança não está bem, não se sente bem, sente que não é aceite pelos outros ou que não se consegue relacionar com os outros ou tem problemas em casa para resolver ou que está a pensar no que ficou em casa, ou o que vai acontecer quando chegar a casa, não está disponível para a aprendizagem."</p>	<p>3</p>
--	---	--	--	----------

<b>BLOCO 3</b> Estratégias e Atividades para Promover Relações Sociais entre Crianças	Estratégias e atividades promotoras das relações sociais entre crianças	Utilização de Jogos como Ferramenta Pedagógica	<p><b>P1:</b> “Jogos de interajuda, jogos em que pensem individualmente como ser único e como membro de um coletivo.”</p> <p><b>P2:</b> “...tentar fazer jogos orientados... Em educação física faço tudo à base de jogos e estabeleço as regras inicialmente, eles têm de as cumprir e respeitar os outros, é assim.”</p> <p><b>P4:</b> “Jogos de grupo, trabalho entre pares...”</p>	3
		Incentivo à Entreatajuda entre Alunos	<p><b>P3:</b> “...trabalhos em grupo...colocar as crianças a ajudar-se umas às outras também promove uma interação.”</p>	1
		Valorização do Diálogo para Melhorar a Interação	<p><b>P3:</b> “...O diálogo frequente com as crianças em sala de aula, permitir que elas exponham as suas opiniões, também ajuda que ajuda que elas saibam estar com os seus pares, consigam interagir, não tenham receio de falar...para além dos trabalhos a pares, dos meninos ajudarem os colegas, eu acho que o diálogo frequente...incentivar a criança a dialogar, incentivar a falar quando se sente bem, quando se sente mal, eu acho que depois também ajuda futuramente na interação social.”</p> <p><b>P4:</b> “...momentos em que possam expressar o que sentem;”</p>	2
		Normalização do Erro como Parte do Processo de Aprendizagem	<p><b>P4:</b> “Por exemplo, um aluno vai ao quadro, erra, tento fazer com que os colegas, não se riam e que ajudem o colega, porque eles próprios podem lá ir a seguir e errar, por isso interiorizar isso; que o erro é normal, até os professores erram, toda a gente erra e o erro é um ponto de partida para uma lição.”</p>	1
<b>BLOCO 4</b> Promoção e	Promoção das relações na planificação	Integração da Interdisciplinaridade no Ensino	<p><b>P1:</b> “É extremamente importante na medida em que conseguimos fazer uma interdisciplinaridade.”</p>	1
		Compatibilidade de Grupos de Trabalho	<p><b>P3:</b> “Quando se faz trabalho a pares e em grupos, tenta-se juntar os alunos que são mais compatíveis, que se relacionam melhor, porque</p>	2

Planificação das Relações Sociais na Educação			<p>assim funciona melhor o trabalho em questão; porque se tivermos miúdos que são divergentes depois eles não se entendem no próprio trabalho e não conseguem funcionar.”</p> <p><b>P4:</b> “Tendo cuidado como formo os grupos, tem de ser grupos equilibrados. Tem de haver os alunos que têm dificuldade, os alunos que conseguem ser líderes, os alunos que conseguem trabalhar em grupo para os outros irem aprendendo como é que se faz...”</p>	
		Promoção de Relações em Artes e Cidadania	<p><b>P4:</b> “Algumas áreas no currículo, como a educação para a cidadania, a área das expressões, dramatização, educação física, todos esses momentos promovem uma melhor interação entre eles e o melhor relacionamento.”</p>	1
	Papel do docente na promoção das relações sociais	Docente como Mediador das Relações	<p><b>P1:</b> “Papel de mediador.”</p>	1
		Adoção de Estratégias Pedagógicas	<p><b>P3:</b> “É o encontrar estratégias para adaptar ao currículo para esse desenvolvimento das relações sociais.”</p>	1
<b>BLOCO 5</b> Observações de Situações Positivas e Negativas nas Relações Sociais	Situações observadas	Colaboração e Aprendizagem Coletiva	<p><b>P1:</b> “Trabalhos de grupo.”</p> <p><b>P2:</b> “...é mais positiva talvez, agora tem sido...tenho lá uma criança marroquina na sala, naquela sala onde eu estou agora e ela não percebe certas palavras que nós dizemos...ela deve estar habituada a falar árabe em casa e fala pouco português, mas os outros meninos, até a colega que está ao lado, muitas vezes ajuda-a, ou seja, quando ela diz que não percebe a palavra, a outra faz logo a explicação, é uma maneira mais simples...eles têm colaborado muito.”</p> <p><b>P3:</b> “uma criança que está em sala de aula e se deixa motivar pelas vivências dos outros meninos...pelo que aqueles meninos fazem ou porque “fui para o pé dela, consegui terminar de pintar, conseguimos trabalhar em conjunto”, isto também ajuda a aprendizagem. O facto de se poderem relacionar entre si, faz com que a aprendizagem se torne</p>	3

			mais eficaz e mais rápida.	
		Tecnologias	<b>P2:</b> “nas grandes cidades já querem muito é as novas tecnologias, já não há muita relação de comunicação e interação entre eles”	1
		Discussões e Conflitos	<b>P3:</b> “quando existem situações que se repetem entre duas crianças, por exemplo, estão constantemente a discutir, a divergir ideias no intervalo, trazem esses problemas para a sala de aula, quando chegam à sala de aula, já veem enervadas, a cabeça delas está naquilo que se passa no intervalo; porque o colega chamou isto, porque o colega empurrou, porque o colega bateu, em vez...não estão descansados para aprender.”	1

*Tabela III - Dados das entrevistas (crianças)*

Bloco temático	Categorias	Subcategorias	Exemplos de Unidade de Registo	Número de sujeitos
Bloco 1 <b>Identificação</b>		Idade	<b>C1:</b> “6 anos” <b>C2:</b> “7 anos” <b>C3:</b> “8 anos” <b>C4:</b> “6 anos” <b>C5:</b> “6 anos”	8



			<b>C6:</b> “6 anos” <b>C7:</b> “6 anos” <b>C8:</b> “5 anos”	
	Ano Escolar		<b>C1:</b> “1º ano” <b>C2:</b> “1º ano” <b>C3:</b> “3º ano” <b>C4:</b> “1º ano” <b>C5:</b> “1º ano” <b>C6:</b> “1º ano” <b>C7:</b> “1º ano” <b>C8:</b> “Pré-Escola”	8
Bloco 2 <b>Conceções sobre as relações entre crianças</b>	Dimensões influenciadas pelas relações sociais entre crianças	Preferências de Interação Social e Escolha de Companheiros	<b>C1:</b> “Gostas mais de estar sozinho/a ou com amigos? Com amigos.” <b>C2:</b> “Porque se eu brincar sozinha, não vai ter o que fazer.” <b>C3:</b> “Às vezes apetece-me estar sozinha na escola, outras não; quando estou chateada.” <b>C4:</b> “Com amigos. Porque faz companhia.” <b>C7:</b> “Com amigos.”	6

			<b>C8:</b> “Com eles.”	
		Apoio Emocional entre Pares	<b>C1:</b> “Porque sinto-me mais feliz, mais amoroso... sinto-me mais divertido.”  <b>C3:</b> “Ajudam-me a sentir melhor quando estou triste.”	2
Bloco 3 <b>Papel das aprendizagens nas relações</b>	Influência das relações na aprendizagem das crianças.	Cooperação entre Pares	<b>C2:</b> “Porque se eles não sabem uma pergunta, assim eu ajudo eles.”  <b>C4:</b> “Faz companhia dentro da sala e pode ajudar.”  <b>C6:</b> “A professora ajuda, mas os amigos também.”  <b>C8:</b> “Experiências em grupo, porque fazem juntos.”	4
		Desenvolvimento de Competências Relacionais e Comportamentais	<b>C1:</b> “Aprendes muitas ou poucas coisas com eles? Muitas. Não se deve bater, não se deve empurrar...”  <b>C3:</b> “Aprendo que não se deve fazer mal aos outros.”  <b>C5:</b> “O que é que aprendes depois de brigar com alguém? Aprendo que não se deve brigar.”	4

			<b>C6:</b> “Eu aprendo que não se deve brigar e não se deve empurrar.”	
		Aprendizagem através de Atividades Lúdicas	<b>C1:</b> “O que mais gostas de fazer com os teus colegas da tua turma? Jogar à bola, apanhada, escondidas.”  <b>C3:</b> “Brincadeiras novas... Isso ajuda-te a aprender melhor? Sim.”  <b>C5:</b> “Quando brincas com os teus amigos, quais são algumas coisas que aprendes com eles? Inglês, a X ensina-me inglês.”  <b>C6:</b> “Brincar ao pega. Aprendemos a brincar juntos.”  <b>C8:</b> “Jogar ao quebra-cabeças. Ajuda-me a aprender.”	5
		Compreensão e Adaptação às Regras do Grupo	<b>C2:</b> “Tem regras para brincar, não pode empurrar.”  <b>C6:</b> “Quando estamos jogando, aprendemos as regras juntos.”	2
		Empatia e Compreensão dos Sentimentos do Outro	<b>C4:</b> “Quando o meu amigo está triste, eu pergunto o que aconteceu.”  <b>C7:</b> “Eu ajudo, quando eles estão tristes dou um abraço.”	2